



10.

TÜRKİYE LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALAR KONGRESİ

● KONYA

Bildiriler Kitabı - I

(Edebiyat, Eğitim ve İlahiyat)

ilem
ilmi etüdler derneği





10. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi

Bildiriler Kitabı - I

(Edebiyat - Eğitim - İlahiyat)

İstanbul, 2022

ilem
ilmi etüdler derneği



İLMİ ETÜDLER DERNEĞİ (İLEM)

Adres: Aziz Mahmut Hüdayi Mah., Türbe Kapısı Sok., No:13, 34672 Üsküdar, İstanbul/Türkiye
Telefon: +90 (216) 310 43 18 • Fax: +90 (216) 310 43 18 • E-Posta: bilgi@ilem.org.tr

Editörler

Talha Erdoğan
Binazir Haşimzade

Tashih

Egemen Kurtulmuş
Nurcan Bayram
Rabia Kevser Mumcuoğlu
Zeynep Düzen

Tasarım ve Uygulama

Abdullah Fuad Kılıncı
Beyza Nur Onurcan

ISBN: 978-605-7824-22-6 (Tk) - 978-605-7824-23-3 (1.c)

Düzenleyen Kurumlar

İlmi Etüdler Derneği | Necmettin Erbakan Üniversitesi | Konya Büyükşehir Belediyesi

Onur Kurulu

Abdulkadir Macit, Doç. Dr., İlmi Etüdler Derneği (İLEM) Yönetim Kurulu Başkanı
Uğur İbrahim Altay, Konya Büyükşehir Belediyesi Başkanı
Cem Zorlu, Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörü

Düzenleme Kurulu*

Murat Çemrek, Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi (Eşbaşkan) | Talha Erdoğan, Ar. Gör., Sakarya Üniversitesi (Eşbaşkan) | Ahmet Köroğlu, Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi | Burak Yuvalı, İlmi Etüdler Derneği (İLEM) | İbrahim Halil Üçer, Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi | Latif Karagöz, Ar. Gör. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi | Taha Eğri, Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi | Yunus Çolak, Ar. Gör., Kırklareli Üniversitesi | Yusuf Temizcan, İlmi Etüdler Derneği (İLEM)

Sekreteryaya

Burak Yuvalı, İlmi Etüdler Derneği

*İsme göre alfabetik sırada

Bilim Kurulu*

A. Celil Çakıcı, Prof. Dr., Mersin Üniversitesi | **Abdulkadir Baharççek, Prof. Dr., İnönü Üniversitesi** | **Abdulkadir Macit, Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi** | **Abdullah Karaman, Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi** | **Abdülkadir Yıldız, Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi** | **Adem Bölükbaşı, Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi** | **Adem Levent, Dr. Öğr. Üyesi, Uludağ Üniversitesi** | **Ahmet Ayhan Koyuncu, Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi** | **Ahmet İğdi, Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi** | **Ahmet Saban, Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi** | **Ahmet Şimşek, Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi** | **Ahmet Türkan, Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi** | **Akif Pamuk, Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi** | **Alev Erkillet, Doç. Dr., İstinye Üniversitesi** | **Ali Aktan, Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi** | **Ali Çançelik, Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi** | **Ali Meydan, Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi** | **Ali Osman Karaoğlu, Dr. Öğr. Üyesi, Yalova Üniversitesi** | **Alparslan Nas, Doç. Dr., Marmara Üniversitesi** | **Alpay Doğan Yıldız, Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi** | **Alper Aslan, Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi** | **Arif Bilgin, Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi** | **Arif Sarıçoban, Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi** | **Ayhan Ak, Doç. Dr., Samsun 19 Mayıs Üniversitesi** | **Azmi Yalçın, Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi** | **Banu Güner, Doç. Dr., Marmara Üniversitesi** | **Bekir Buluç, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi** | **Berat Açı, Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi** | **Betül Sinan Nizam, Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Şehir Üniversitesi** | **Bilal Kemikli, Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi** | **Bilgehan Atsız, Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi** | **Bilgin Güngör, Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi** | **Birol Bulut, Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi** | **Büyüamin Bezci, Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi** | **Canan Özte Eği, Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi** | **Cemil Osmanoğlu, Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi** | **Cemil Öztürk, Prof. Dr., Marmara Üniversitesi** | **Cengiz Dönmez, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi** | **Ercan Alkan, Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi** | **Ercan Şen, Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi** | **Erdoğan Gavcar, Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi** | **Eren Yürüdü, Prof. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi** | **Erhan Tecim, Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi** | **Erol Yıldırım, Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medipol Üniversitesi** | **Ertan Özensel, Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi** | **Ertuğrul Ökten, Doç. Dr., İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi** | **Faruk Taştı, Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi** | **Faruk Yastıçimen, Dr. Öğr. Üyesi, İbn Haldun Üniversitesi** | **Fatih Savaşan, Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi** | **Fatih Yiğit, Dr. Öğr. Üyesi, Medeniyet Üniversitesi** | **Feruh Ağca, Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi** | **Furkan Yıldız, Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi** | **Gökhan Bozbaş, Dr. Öğr. Üyesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi** | **Gökhan Tuncel, Doç. Dr., İnönü Üniversitesi** | **H. Asena Demirel, Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi** | **Hakan Hemşinli, Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi** | **Haluk Alkan, Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi** | **Haluk Songur, Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi** | **Hamdi Çilingir, Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi** | **Handan Deveci, Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi** | **Hasan Bahar, Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi** | **Hayrettin Nebi Güdekli, Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi** | **İbrahim Halil Üçer, Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi** | **İbrahim Tüzer, Prof. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi** | **İhsan Fazioğlu, Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi** | **İsa Korkmaz, Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi** | **İsmail Aydoğuş, Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi** | **İsmail Taş, Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi** | **Kadir Ulusoy, Prof. Dr., Mersin Üniversitesi** | **Kamuran Gökdağ, Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi** | **Levent Çıtak, Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi** | **Lütfi Sunar, Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi** | **Mahmut Bilen, Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi** | **Mahmut Hakkı Akin, Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi** | **Mehmet Alıcı, Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi** | **Mehmet Cüneyt Kaya, Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi** | **Mehmet Güneş, Doç. Dr., Marmara Üniversitesi** | **Mehmet Özturan, Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi** | **Mehmet Selim Ayday, Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi** | **Mesut Aytekin, Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi** | **Muhammed Göçgün, Dr. Öğr. Üyesi, İbn Haldun Üniversitesi** | **Muhammed Hüseyin Mercan, Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi** | **Muhammed Veysel Bilici, Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi** | **Muhsin Kar, Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi** | **Murat Çemrek, Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi** | **Murat Kacıroğlu, Prof. Dr., Erzurum Teknik Üniversitesi** | **Musa Öztürk, Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi** | **Mustafa Cüneyt Özşahin, Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi** | **Mustafa Kömürçüoğlu, Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi** | **Mustafa Tekin, Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi** | **Necati Anaz, Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi** | **Necmettin Kızılkaya, Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi** | **Nihat Erdoğan, Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi** | **Osman Çalışkan, Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi** | **Osman Samancı, Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi** | **Osman Yılmaz, Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi** | **Ömer Türker, Prof. Dr., Marmara Üniversitesi** | **Rahim Acar, Prof. Dr., Marmara Üniversitesi** | **Rahile Kızılkaya Yılmaz, Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi** | **Ramazan Turгут, Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi** | **Serhan Afacan, Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi** | **Serhat Anıkatar, Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi** | **Süleyman Güder, Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi** | **Şefika Gülin Beyhan, Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi** | **Taha Eğri, Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi** | **Turгут Akyüz, Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Üniversitesi** | **Ümran Ay, Doç. Dr., Marmara Üniversitesi** | **Yunus Kaplan, Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi** | **Yunus Kaya, Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi** | **Yusuf Alpaydın, Doç. Dr., Marmara Üniversitesi** | **Yusuf Sayın, Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi** | **Yusuf Ziya Gökçek, Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi** | **Ziya Polat, Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi**

*İsme göre alfabetik sıradadır

Organizasyon sürecinde destekleri için
Meryem Beyza Gümişşoş, Rümeysa Altındış, Sümeyye Cinişli ve Şeyda Karabatak'a teşekkür ederiz.

İlmi Etüdler Derneği (İLEM)

2002 yılında kurulan İlmi Etüdler Derneği, geleneğin birikiminden yeni bir düşüncenin inşasına fikrini paylaşan ilim insanlarının yetişmesine zemin oluşturacak ve insanlığın sorunlarına çözüm üretecek çalışmalar gerçekleştirme gayretindedir.

İLEM, düşünce dünyamızda müspet gelişmelere yol açabilmesi için akademik çalışmanın mahiyet ve gayesi üzerine yeniden düşünmenin gerekliliğine inanmakta ve ilmi çalışmalarını bu yönde şekillendirmektedir. Bu kapsamda kurulduğu günden bugüne lisans ve lisansüstü düzeyde çalışmalar yürüten araştırmacılara yönelik akademik çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Lisans düzeyindeki katılımcılara medeniyetimizin kadim birikimi ve düşünce mirası yanında çağdaş dünyayı da tanımlarını sağlayan ve onlara bu yönde perspektif katan üç kademeden müteşekkil İLEM Eğitim Programı uygulanmaktadır. Bu eğitimle gençlere düşünme, analiz etme ve yöntem becerileri kazandırılarak ilmi üretkenlikleri artırılmakta ve akademik hayata hazırlanmaktadır. Bu programın yanında lisansüstü düzeydeki araştırmacıların istifade ettiği ve kendi çalışma alanlarında derinleşmelerine imkân sunan; bünyesinde çeşitli seminer, okuma grupları, sunum ve atölye çalışmalarını barındıran İLEM Çalışma Merkezleri faaliyetleri yürütülmektedir. Bilgiye ulaşma, bilgiyi bir değerler sistemi etrafında üretme ve paylaşma gibi temel kaygılar programın temel çerçevesini belirlemektedir. İhtisas programı ile özellikle sosyal bilimlerin alanındaki konuların kuşatıcı, külli bir perspektif ve özgün alternatifler sunacak şekilde çalışılması hedeflenmektedir. Yine lisansüstü düzeyinde verilen akademik eğitimlerle katılımcıların bilimsel araştırma yöntemlerine vakıf olmaları ve akademik disiplini özümseyerek düşünce üretmelerine imkân sağlanmaktadır. İLEM, akademik/disipliner hususların yanında çeşitli toplumsal meselelere özgün bir yaklaşımla bakmak ve bu istikamette alternatif çözümler üretmek gayesiyle çeşitli konu başlıkları altında ulusal ve uluslararası kongreler, yaz okulları, konferanslar, paneller, anma toplantıları ve seminerler düzenleyerek kamuoyunun istifadesine sunmaktadır. Bu çerçevede, yürüttüğü çeşitli düzeydeki faaliyetlerin çıktılarını ve diğer akademik çalışmalarını yayına (kitap, dergi, rapor vs.) dönüştürmektedir. Bu kapsamda hakemli akademik dergiler olan ve ESCI başta olmak üzere uluslararası indekslerce taranan “İnsan ve Toplum” ve “Nazariyat İslam Felsefe ve Bilim Tarihi Araştırmaları Dergisi” yayımlanmaktadır. Bunların yanı sıra “İslam Ahlak Projesi”, “İslam Düşünce Atlası”, “İslamcı Dergiler Projesi” ve “İslam Siyaset Düşüncesi Projesi” gibi araştırma ve yayın projeleriyle ilmi geleneğimizi anlamaya yardımcı, geçmişimize ışık tutarak günümüzü anlamlandıracak ve böylelikle geleceğimize şekil verecek çalışmalarına da devam etmektedir.

SUNUŞ

Lisansüstü eğitim düzeyinde araştırmacılar, bilginin eleştirisi ve yeniden üretiminin gerçekleştirildiği bir sürecin parçası haline gelmektedir. Bu aşamada araştırmacı, üniversiteler aracılığıyla bilgiye ulaşma yetisinin kazanıldığı ve bilgi üretim süreçlerine katılımın başlangıç adımı olarak görülen lisans düzeyinin ötesine geçmektedir. 10. yılını geride bırakan Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi (TLÇK), genç araştırmacıların bu dönüşüm sürecinde kamuoyu ile temasını mümkün kılan önemli akademik etkinlikler arasında kendisine yer bulmuştur.

Lisansüstü çalışmalar bağlamında, sosyal bilimlerdeki farklı disiplinler arasında yaşanan irtibat sorunlarının çözüme kavuşturularak yeni bir zemin oluşturulması güncelliğini sürdüren bir ihtiyaçtır. Türkiye’de akademik çalışma yürüten genç araştırmacılara yönelik ulusal bir kongre olarak TLÇK, sosyal bilimler alanında disiplinler arası çalışmaları teşvik etme ve nitelikli, özgün akademik üretime katkı sağlama hedeflerini kendisine gaye edinmiştir. Ayrıca TLÇK, genç akademisyenlere çok yönlü iletişim ve tecrübe aktarımı imkânı sunarak lisansüstü çalışmaların niteliğini artırmayı ve bilim dünyasına kazandırılmasını amaçlamaktadır. Türkiye’de yaşanan özgün akademik üretim sorununu aşmak için disiplinler arası yaklaşımları teşvik ederek ortak dil ve yöntem geliştirilmesine imkân sağlamaktadır.

“Genç Akademisyenler Buluşması” adıyla 2007-2011 yılları arasında gerçekleşen bir dizi akademik gayretin mirasını devralan TLÇK, ilk defa 2012 yılında Türkiye’nin farklı üniversitelerinden genç akademisyenleri Konya’da bir araya getirmiştir. Yıllar içinde sırasıyla Bursa, Sakarya, Kütahya, Isparta, Muş, Burdur, Malatya illerine misafir olan Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi 10. yılında, 3-6 Kasım 2021 tarihleri arasında Konya Büyükşehir Belediyesi’nin destekleriyle İlmi Etüdler Derneği, Necmettin Erbakan Üniversitesi iş birliğinde yeniden Konya’da gerçekleştirildi.

Kongrede, 120’nin üstünde farklı üniversite ve kurumdan yapılan 650’den fazla başvuru içerisinde bilim kurulu tarafından seçilen bildiriler bu kitaba dahil edildi. Edebiyat, Eğitim, Felsefe, Hukuk, İktisat, İlahiyat, İletişim, Mimarlık & Şehircilik, Psikoloji, Sanat, Siyaset Bilimi,

Sosyal Politikalar, Sosyoloji, Tarih ve Uluslararası İlişkiler disiplinlerinde bildiriler yer almaktadır. 10. TLÇK Bildiriler Kitabı, kongreye kabul edilen tebliğlerden hazırlanmış kapsamlı bir derlemedir. Kongreye kabul edilen 68 bildiri kongre sonrasında hakemlik ve editörlük süreçlerinden geçirilerek 5 ciltlik bir kitapta toplanmıştır. Elinizdeki bu cilt, kongre kapsamındaki Edebiyat, Eğitim ve İlahiyat alanlarında sunulan 13 bildiriden oluşmaktadır.

10. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi'nin gerçekleştirilmesi için başından beri yoğun çaba sarf eden Sayın Rektör Prof. Dr. Cem Zorlu şahsında Necmettin Erbakan Üniversitesi'ne, Sayın Büyükşehir Belediye Başkanı Uğur İbrahim Altay şahsında Konya Büyükşehir Belediyesi'ne ve İLEM'in kıymetli mensuplarına içtenlikle teşekkür ederiz. Ayrıca, bildirilerin kabul ve değerlendirme sürecinde katkılarını bizden esirgemeyen bilim kurulu üyelerine müteşekkirimiz. Kuşkusuz, en büyük teşekkür çalışmalarıyla kongreye ve bu kitaba katkı veren genç akademisyenlerdir. Kongre sonuçlarının yer aldığı bu çalışmanın akademik camiaya özgün katkılar sunmasını, lisans ve lisansüstü çalışmalarına kaynak teşkil etmesini temenni ediyoruz.

Talha Erdoğan & Binazir Haşimzade

10. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı Editörleri

İÇİNDEKİLER

EDEBİYAT

Ayhan Koçkaya

‘Saltanatımın Mı Desem Tutsaklığımın Mı?’ Robinson Crusoe’yu Kolonyal Okumalardan Arındırma..... 13

Ayşe Kübra Bilgin

Klasik Türk Edebiyatı Mesnevîlerinde Oruç İbadetinin Görünümü (XV. Yüzyıla Kadar)..... 31

Çiğdem Yıldız

Tarık Dursun K.’nın Halk Hikâyelerinden Esinlendiği Öykülerindeki Karakterlerin Felsefi Yaklaşımları: Kaderci ve Stoacı Karakterler..... 47

Hiranur Baylan Aslan

Tasavvufî Dilin Modern Türk Hikâyesinde Tezahürü: Mustafa Kutlu Hikâyelerinde Tasavvufî Dil 63

Şule Kandemir

Mehmet Altınova

Klasik Türk Edebiyatında Yer Alan Lugazların Eğitimde Kullanılması Üzerine..... 83

Talha Çiçek

Mâni ve Türkü Gibi Yaygın Metinlerde Bir Vurgu Olarak Dağ Kültü 97

EĞİTİM

Aişe Avcı İnci

Müslüman Ailelerde Dini Bilgi Kaynaklı Çatışmalar (Manisa Örneği)109

Gurbet Kızıltan

Din Eğitiminde Duyuşsal İçerik: James Michael Lee'nin Sosyal Bilim Yaklaşımı Bağlamında Bir İnceleme.....125

Hakan Ağaç

MEB 2023 Vizyonu Işığında İmam Hatip Ortaokulu 5. 6. 7. 8. Sınıf Arapça Öğretim
Program İçeriklerinin Sarmallık İlişkisi Bakımından İncelenmesi (Konya Örneği)143

M. Bahaddin Koç

Türkiye'de 2020 Yılında İlköğretim ve Ortaöğretim Düzeyinde Gerçekleştirilen
Uzaktan Eğitim Süreçlerinin Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi173

Nesime Tanrıverdi

Gençlere Allah İnancının Eğitiminde "Rahmân ve Rahîm" İsimlerinin Kullanılması *195

İLAHİYAT

Büşra Yıldız

Eş'arilerde İlahî Sıfatların Yaratmayla İlişkisi.....227

Zeynep Temel

İbnü'l-Arabî'nin Kıssa Yorumculuğu: Hz. Musa ve Hızır Kıssası Örneği.....247

EDEBİYAT

‘Saltanatımın Mı Desem Tutsaklığımın Mı?’ Robinson Crusoe’yu Kolonyal Okumalardan Arındırma

Ayhan Koçkaya*

“... tövbe etmiş bir günahkâr gibi eve, babama gitmeyi istiyordum.”
“Defoe ticaret yaparak yeterince para kazansaydı, yazı yazmayı aklından hiç geçirmeyecekti belki de.”

Öz: İlk romanların en önemli metaforlarından birisi yolculuktur. Yolculuk roman karakterlerinin kendi kimliklerini açığa vurduğu, adeta varoluşsal bir süreçte tekabül eder. Robinson Crusoe’nun yaptığı yolculuklar onun hem birey olma hususiyetlerini perçinler hem de Crusoe’ya çok fazla şey öğretir. Bununla birlikte yolculuk, Crusoe’nun ne derece tutarsızlıklarla dolu bir karakter olduğunu görmemizi de sağlar. Crusoe bazen mağrur bir birey, bazen mütevazı bir dindar, bazen katıksız bir egemen bazense kendi medeniyet kodlarını sorgulayan bir karakter olarak karşımıza çıkar. Kimi zaman Tanrı’ya sığınan, kimi zaman kendi aklına güvenen kahraman kendi çağından bağımsız bir fail değildir ve birbiriyle çelişen bu halleri, yazıldığı dönemde yükselişini sürdüren orta sınıfın tipik birer yansımasıdır. Bu makalede orta sınıfın bir ferdi olmamak için direnen Robinson Crusoe’nun birey olarak inceleme yapılacağı, onun birbiriyle çelişen yanları anlaşılmasına çalışılacak ve onun gerçekten bir egemen olup olmadığı sorgulanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Robinson Crusoe, Yolculuk, Rasyonalite, Birey, Egemenlik.

Giriş

Roman Rönesans sonrasında ve on sekizinci yüzyılın başında, İngiltere’de Püritanizmin yükselişinin ardından ortaya çıkan bir fenomendir ve ilk roman kahramanı da Robinson Crusoe’dur. Tıpkı kendisiyle aynı dönemde Jonathan Swift tarafından yazılan *Gulliver’in Seyahatleri*’nin başkahramanı için olduğu gibi Crusoe için de yolculuk en önemli hadisedir, zira biz

* Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Bölümü
İletişim: kockaya@sakarya.edu.tr

Crusoe'yu yolculuğu süresince tanırız. Özellikle ilk Batılı romanların en sık karşımıza çıkan metaforları arasında yer alan *yol*, Mihail Bahtin'in ifadesiyle "bir romanda karşılaşmalar"ın olduğu yerdir çoğu zaman. Bahtin, özellikle rastlantısal karşılaşmalar için *yolun* "iyi bir yere tekabül" ettiğini söyler ve "yolda çok değişik insanların izledikleri uzamsal ve zamansal patikalar, tek bir uzamsal ve zamansal noktada kesişir" diye de ekler (Bahtin, 2020: 297).

Esasında edebiyat ve yolculuk ilişkisi roman ile başlamış değildir. Daniel Defoe'nun *Robinson Crusoe*'yu yazmasından çok önce Geoffrey Chaucer'ın yazdığı *Canterbury Hikâyeleri*'nin en önemli niteliklerinden birisi de yolculuktur ve orada da kahramanlar yolculukları esnasında bize sunulur. Gelgelelim, Batı edebiyatının farklı türlerinde gördüğümüz bu yolculuk metaforu, romanla birlikte varlığını sürdürmekle kalmaz; *yolun* işlevi, roman türünün yükselişi ile birlikte büyük oranda değişime uğrar. On yedinci yüzyılın ilk çeyreğinde yazılan ve bir proto-roman örneği teşkil eden *La Manchalı Yaratıcı Asilzâde Don Quijote*'nin başkahramanı, "kürek mahkumlarından asilzâdelere kadar tüm İspanya ile karşılaşmak üzere yola çıkar" (Bahtin, 2020: 298). Gerçi Robinson Crusoe'nun "tüm İngiltere ile karşılaşmak" gibi romantik bir niyeti yoktur, fakat, mahiyeti değişmiş olmakla birlikte, on sekizinci yüzyılda da *yol/yolculuk* sık karşılaştığımız bir niteliktir. Robinson Crusoe, yolculuğu neticesinde ıssız bir adaya düştükten sonra kurtuluş ve hayatta kalmak için tüm akli yollara müracaat edecektir, lakin yolculuğunun başlangıç noktası rasyonel gerekçelere dayanmaz. Crusoe, Bahtin'in altını çizdiği karşılaşmaları yolculuğu esnasında yaşayacak ve bu *karşılaşmalar* onu farklı düşünce ve ruh halleri içerisine sokacaktır. *Canterbury Hikâyeleri*'nde ve *La Mancha'lı Yaratıcı Asilzade Don Quijote*'de yolculuk daha dinî veya tinsel diyebileceğimiz, ulvî bir konumdayken Robinson Crusoe'nun yolculuğu ferdi bir huzursuzluğun/tatminsizliğin hikâyesidir.

Robinson Crusoe bir yandan dindar bir yandansa tüm uzlaşılardan bağımsız, azâde bir karakterdir. Bir yandan manevî aile bağlarını hiçe sayar ve başka birçok kararında da dinin belirleyiciliği yoktur. Diğer yandan hesabılığı/hesap kitap tutma merakı ve maddî ve de manevî işleri belirli bir denge gözetecek şekilde beraberce yürütmek Crusoe'nun Püriten, dolayısıyla mütedeyyin yanlarıdır. Crusoe'nun sabit bir yeri yoktur ve onun dünyasında her şey gelip geçicidir. Fakat bu durumun sadece Crusoe için geçerli olduğunu düşünmemek gerekir. Defoe'nun karakterleri yaşam tarzlarını ve hatta isimlerini bile değiştiren, sabit meskenleri bulunmayan birer gezgindir çoğu zaman. Bu karakterler pikaresk kurgunun tipik kahramanları misali, ulusal bağdan yoksun birer yarı-yabancıdır. Patrick Parrinder'ın deyişiyle, Defoe'nun roman karakterlerindeki "bağımsızlık, servet ve macera iştiağı sürekli olarak bu kahramanları İngiltere'nin dışına sürükler" (Parrinder, 2006: 65).

Robinson Crusoe'nun Yolculuğu

Daniel Defoe'nun romanı, başkahraman Robinson Crusoe'nun yolculuğuna geçmeden önce, iki nesil (Crusoe ve babası) arasında bir mukayese ile başlar. Defoe, Crusoe'ya ken-

di macerasını retrospektif bir şekilde anlattırırken kurgunun kahramanı, babasından “eski kafalı” diye bahseder (Defoe, 2019: 1). Gelgelelim Robinson Crusoe babasının hayat hakkındaki telkin ve tavsiyelerini dile getirirken, bu tavsiyelerin “aklı başında ve paha biçilmez” olduğunu da teslim etmektedir (Defoe, 2019: 2). Özetle, bu baba tavsiyelerinin hayatta orta yolu tutturmak ve maceradan kaçınmak olduğunu söyleyebiliriz. Babası, Crusoe’ya, oğlunun kaderinin hayatta ortalarda bir yerleri tutturmak olduğunu, “alçakgönüllü bir yaşamın en üst basamağında yer aldığını” ve “bu dünyada insanın mutluluğuna en uygun durumun da bu basamak olduğunu” telkin etmektedir (Defoe, 2019: 2). Bu ise Crusoe’nun kesinlikle kabul etmeyeceği bir tekliftir, zira Crusoe’nun hareketsizliğe tahammülü yoktur. Dahası, Crusoe tipi ilk roman kahramanlarının, onları “bu hayattan çekip kurtaracak” kimseleri de olmadığından Crusoe’nun kendi yolunu bulması gerekecektir.

Her ne kadar Crusoe babasının telkinlerinin akıllıca ve bilgece olduğunu söylese de babasını dinlemez, ona itaat etmez zira Crusoe sadece “denize açılmak” istemektedir¹ (Defoe, 2019: 2). Kısmî bir sürüncemenin ardından bu isteğinin peşinden gidecek ve ailesinden kritik bir kopuş yaşayacaktır. Kahramanın yuvadan ayrılma kararı oldukça kritiktir ve Franco Moretti bu babadan kopuşun üzerinde durmaktadır. Moretti’ye göre modern roman (ve aynı zamanda Robinson Crusoe’nun maceraları), bir evlât² artık babasının arifâne nasihatlerine aldırış etmediğinde başlar.

Robinson Crusoe’nun ailesinden kopmayı tercih edişi sadece bireysel bir karardan çok daha fazlasıdır. Crusoe’nun bu kararı İngiltere’de on sekizinci yüzyılda oluşan yeni toplumsal yapının karakteristiği hakkında önemli ipuçları verir ve kapitalizmin yükselmesiyle birlikte bireyin tercih özgürlüğünün genişlemesiyle de bağlantılıdır. Ian Watt’ın ifadeleriyle,

“... toplumun üzerinde yükseldiği asıl varlık artık aile, kilise, lonca, kasaba ya da başka bir kolektif yapı değil, bireyin kendisiydi: Ekonomik, toplumsal, siyasal ve dini rollerini belirlemek konusunda tek sorumlu öncelikle ve yalnızca bireydi.” (Watt, 2018: 69).

Gelişip serpilmekte olan yeni toplumda maddî karşılığı olmayan her kavram ve yapı yeniden gözden geçirilmeye açıktır ve “aile” veya “akrabalık” kavramları da bu kapsamın dışında kalmaz. Maddî ilerlemeye ket vuran akrabalık bağlarının ortadan kaldırılması gerekmektedir. Her ne kadar ailevi bağlar kana dayalı ve mukaddes bağlarsa da artık koparılmalrı, görmezden gelinmeleri veya sadece araçsal bir şeymiş gibi muamele edilmeleri gerekir

- 1 Romanda macera arayışında olan ve baba tavsiyesine kulak tıkayan tek kişinin Crusoe olmadığını da okuruz, ki bu da bize bir dönemin ruhunu aktarıyor gibi görünmektedir. Romanın ilk sayfalarında gördüğümüz üzere Robinson Crusoe’nun ağabeyi de babasını dinlememiş, “gençlik arzularına kapılarak orduya sürüklen”miş ve “Çukur Ülkeler Savaşı” denen bir savaşta ölmüştür (Crusoe, 2019: 4). Kısaca, nesil değiştiği gibi hayata bakış, hayattan beklentiler de nesille birlikte değişmiştir. Dönem otoriteden kopuşlar dönemidir.
- 2 Moretti “son” kelimesini kullanır, yani “erkek evlât”.

(Eagleton, 2004: 28). Netice itibarıyla Crusoe yeni oluşan sınıfın bocalayan ve bir gözün dışarıda lâkin diğeri her zaman arkada kalan çelişkili bir karakteridir. O bir yandan babasının telkinlerinin yerindeliğinin altını çizer, fakat diğeri yandan tüm bu telkinlere rağmen bireysel yolculuğuna çıkmayı ve denizlere açılmayı yeğler ama eve geri dönüş ve pişmanlık onun zihninden hiç eksik olmaz. Dolayısıyla Crusoe verdiği kararları sorgulamayan bir fail değildir.

Crusoe'nun denize açılma, uzaklara gitme isteği onun bireysel yanıdır ve henüz ilk seyahatine çıkmadan önce bu bireysel yanın dinden son derece uzak ve seküler olduğunu görürüz. Zira bu kısımda kahraman, 1 Eylül 1651'de "Londra'ya giden ilk gemiye bin"erken "Tanrı'nın kutsamasını dilemeksiniz" bunu gerçekleştirir ve babasının "hayır duasını alma" gereği duymadığını açıkça ifade eder (Defoe, 2019: 6). Dolayısıyla, buraya kadar Crusoe'nun iki büyük kopuş yaşadığını görürüz: romanın kahramanı sadece babasından değil Tanrı'dan da uzaklaşmaktadır. Fakat bindiği gemi bir fırtınaya yakalandığında biz farklı bir Crusoe ile karşılaşırız. Olumsuz şartlar onu hemen kendi hayatı hakkında düşünmeye ve aldığı kararları sorgulamaya iter. Bindiği gemi, limanı henüz terk ettikten sonra şiddetli bir fırtınaya yakalanır ve Crusoe hem bedensel hem de zihinsel olarak bundan etkilenir. Bu hadise kahramana şunları söyler ve biz bu sözleriyle onun bir gözünün arkada kaldığını net bir şekilde görürüz:

"O anda yaptığım şeyi ve baba evini alçakça terk edip ödevlerimden kaçtığım için Tanrı'nın cezasını nasıl da hak ettiğimi ciddi ciddi düşünmeye başlamıştım." (Defoe, 2019: 6).

Crusoe düşüncelerini ve yaptığı planları sorgulamaya devam edecektir. Roman boyunca onun düşüncelerinin ve planlarının gelgitlere maruz kaldığını görürüz. Bütün her şey iyi giderken Crusoe kendinden emindir, sonrasında yaşadığı bir tehlike ise onu mütevekkil ve kendini sorgulayıcı, levvam biri haline getirir. Daha sonra tehlike geçtiğinde ise Crusoe ilk baştaki haline geri döner, fakat çıktığı seyahatten vazgeçme ve baba evine geri dönme düşüncesinin daha "olgun ve ağırbaşlı" bir fikir olduğunu da içten içe dile getirmektedir (Defoe, 2019: 7). Kahramanın en kritik açmazının da burada olduğunu görürüz. Robinson Crusoe aynı anda düşünen ve hareket edebilen bir karakter değildir. Hareket ettiği zaman düşünmekten mahrum kalır, fakat hareketin kesildiği, sekteye uğradığı anda düşünmeye ve yaptıklarını ölçüp biçmeye başlar (Eagleton, 2004: 30). Üzerindeki adeta bir daimi şaşkınlık, ürkeklik ve kendinden emin olamama hali onun kudretli bir egemen olma ihtimalini daha da zayıflatmaktadır. Bir kahramana yakışmayacak şekilde Crusoe kendisini ve hayatı sorgular ve de yaptıklarından pişman olmaya her zaman teşnedir.

Crusoe için *baba evine geri dönmek* adeta bir tevbe etme biçimidir ve her zaman kafasının bir yerinde bu düşünce yer almaktadır, fakat hayata istediği gibi devam etme imkânı bulunduğu oranda Crusoe böylesi bir dönüşten uzak durur. İlk seyahatinde maruz kaldığı fırtına

dindiğinde seyahate son verme ve baba evine dönme fikri birden kaybolur ve Crusoe bunu şu cümlelerle ifade eder:

“...fırtınanın dinmesiyle birlikte denizin çarşaf gibi dümdüz olup sakinliğe kavuşması gibi, benim de düşüncelerimin hızı yavaşlamış, deniz tarafından yutulacağımıza ilişkin korku ve kuruntularım unutulmuştu; eski arzularım yeniden hortlamış, sıkıntı içindeyken ettiğim bütün yeminlerle verdiğim sözler aklımdan tümüyle uçup gitmişti.” (Defoe, 2019: 8).

Crusoe o denli çelişkilerle dolu bir kahramandır ki, zor zamanlarda sığındığı Tanrı’ya yakarış halini o zor zamanlardan kurtulduktan sonra bir “hastalık” olarak değerlendirir ve sonrasında kendisini eğlenceye kaptırır (Defoe, 2019: 8). Anlatının bu bölümünde pişmanlık duygusu hakimdir ve bu noktada üç kelimenin altını çizmek gerekir: *sağduyu*, *inat* ve *mutsuzluk*. Crusoe yolculuğuna henüz çıktığı ve iki büyük kaza atlattığı kısımları anlatırken “eve dönseydim mutlu olurum” demektedir. *Sağduyusu* ona eve gitmesini telkin eder. “Kem talihi” yola devam etmesi konusunda *inat*çıdır ve Crusoe bu inadın peşinden gider. Zira o *mutstuzdur*. (Defoe, 2019: 12 - 13). Crusoe’nun aşamadığı bu döngü onun tüm hikâyesinin temelinde yer alır. Özellikle son ifadesiyle Crusoe bize neden yolculuk yaptığını net bir şekilde izah eder. Crusoe’nun baskın yönü onun mutstuzluğudur ve bu mutstuzluk ve de tatminsizlik, yaşadığı her şeyin temelinde yer almaktadır. Roman boyunca, kurgunun anlatıcısı ile protagonisti aynı kişi olduğundan, Crusoe’nun maceralarının sonuna gidip tüm hikâyenin bahtsızlık olarak nitelendirdiğini görmemiz mümkün olur. Crusoe evini terk ettiği o ilk âna geri döner ve şöyle hayıflanır:

“Aklımın hiç basmadığı ve keyif aldığım bir yaşama tümüyle ters düşen bir işe kalkışmış, bu uğurda baba ocağını terk etmiş ve tüm iyi öğütlerini kulak ardı etmişim.” (Defoe, 2019: 37 – 38).

Bir diğer yandan Crusoe’nun mutlu olmasına engel olan şey hareketsizliktir ve o bir yerde yerleşik olmaya tahammül edemez. 16. ve 17. yüzyılda, Püritanizmin yayılmasına paralel olarak gelişen orta sınıfların içinde bir yerlerde var olmak Crusoe’nun tıynetine uygun değildir. Dolayısıyla burada da Crusoe’nun yolculuğunu bir sömürgecilik arayışı olarak değil varoluşsal bir saikle bağdaştırarak okumak gerekir. Kendi sınıfı içerisinde kalmak bu hareketsizliğin varoluşsal boyutuna tekabül eder. Ailesini terk edip Brezilya’ya gittikten ve orada bir çiftlik sahibi olup rahat bir hayata kavuştuktan sonra Crusoe’yu bir diğer yolculuğa sevk eden yine bu mutstuzluk hali olur. Tatminsizlik Crusoe’yu Brezilya’da da yakalar ve orada dört yıl kaldıktan sonra Crusoe yeni bir yolculuğa çıkar. Bu noktada Crusoe “varlık nedeni”nin “kendi yıkımını gerçekleştirmek” olduğu şeklindeki ağır itirafı dile getirir (Defoe, 2019: 42).

Crusoe bu esas yolculuğunu yaptıktan ve üzerinde on yıllarca kalacağı ıssız adaya düştükten sonra sadece hayatta kalmak için gereken şeyleri yapmakla kalmaz, romanın genelini-

de olduğu gibi, manevî tefekküre de bu fiziksel şartlarda yönelir. Öncelikle başına gelenin Tanrı'nın bir takdiri olduğu konusunda en ufak bir şüphesi yoktur, fakat Tanrı'nın neden bir insan için böyle şeyler takdir ettiğini bir türlü anlayamamaktadır. Ayrıca hayatta şükür etmesini gerektirecek bir şeylerin olup olmadığını da sorgular. Fakat hemen ardından "yaşamını sürdürmek için ne kadar çok şeye sahip olduğunu" düşünerek ve sahip olduklarını hatırlayarak bu düşüncelerini olumsuzlar (Defoe, 2019: 66 – 67). Issız adada yaptığı bir şema ile olumsuz ve olumlu ("kötü" ve "iyi") olanların bir listesini çıkarır (Defoe, 2019: 70). Sonrasında Crusoe, 30 Eylül 1659 tarihinden başlayacak şekilde bir günlük tutacak, tam da modern bireye yakışır bir şekilde yaptıklarını kayıt altına alacaktır.

Issız bir adaya düşmesinin ardından Crusoe'nun maddî yolculuğunun manevî bir yolculuk halini alacağını düşünürüz. Kendi ifadeleriyle "Bu zamana kadar pek dini inançlara göre davranmışlığı" olmasa da ve kafasında "dine ilişkin şeyler hep belli belirsiz yer al"mış da olsa, doğa ile girdiği ilişki ona Tanrı'nın doğayı "mucizevi biçimde" çekip çevirdiğini öğretir (Defoe, 2019: 84). Fakat romanın, Crusoe'nun hastalanıp yataklara düştüğünü anlatan bu kısmı çelişkilerin en yoğun olduğu noktalardan birisidir. Öncelikle, Crusoe 21 Haziran'da, yaşadığı bir hastalık neticesinde "*Hull'deki fırtınadan beri ilk kez Tanrı'ya dua ettim*" diye not eder (Defoe, 2019: 84). Daha sonra doğa ile kurduğu ilişki sonucu kendisinde meydana gelen tefekkür halinin kalıcı olmadığını şu cümlelerde görürüz:

"Günlüğümde söz ettiğim gibi, yerden tahıl bitmesinin başlangıçta üzerimde bir etkisi oldu ve bunda mucizevî bir yan gördüğüm sürece de ciddi biçimde etkilenmeye devam etti, ama yine daha önce söylediğim gibi, bu düşünce ortadan kalkar kalkmaz bu etki de beraberinde uçup gitti" (Defoe, 2019: 98).

Fakat sonrasında Crusoe, doğa ile baş başa kalmasının belirli bir noktasında yeniden tefekküre, bir çeşit manevî yolculuğa çıkar ve varoluşa dair sorular sormaya başlar. Romanın bu kısmı, aynı zamanda Crusoe'nun şimdiye kadarki hayatını sorguladığı âna da tekabül etmektedir. Crusoe, şu temel soruları sormak için başına olmadık musibetlerin gelmesini ve ıssız bir adada bir başına kalmayı bekleyecektir:

"Bu kadar çok gördüğüm bu yeryüzü ve deniz nedir? Hangi nedenle yaratılmıştır? Peki ya ben neyim ve vahşi ya da evcil, insancıl ya da zalim öteki yaratıklar nedir? Biz niye yaratıldık? Kuşkusuz hepimiz, yeryüzünü ve denizi, havayı ve gökyüzünü meydana getiren gizemli bir Güç tarafından yaratılmışız. Peki kim bu güç? Ardından en doğal biçimiyle, bütün bunları Tanrı'nın yarattığı geldi aklıma. Her şeyi yapabilen Güç her şeyi yönlendirip yönetebileceği için, hepsini ve kendileriyle ilgili her şeyi çekip çeviren ve hükmeden de odur. Eğer böyleyse, yaptıklarının büyük döngüsü içinde onun bilgisi ve rızası dışında hiçbir şey olamaz." (Defoe, 2019: 100).

Bunlar bir egemenin sormayı aklından geçireceği sorulara pek benzemez. İlâveten Robinson Crusoe'nun düşünceleri de içinde bulunduğu mekân gibi sürekli değişmeye yazgılıdır.

Crusoe'nun hayatında değişmeden kalan iki duygu, mutsuzluk ve pişmanlık duygularıdır. Tıpkı ferdi cüret ve cesaretin aciziyet ve Tanrı'ya sığınma hissini sürekli izlemesi gibi, inanç ve şüphe de Crusoe'da hep birbirini izler. İnanç açısından sürekli kafası karışık olan Crusoe, aniden doğaya döner ve varoluşa dair sorular sormaya başlar. Yukarıda da bahsedildiği üzere Bahtin, roman kahramanının yolculuklar esnasında tanındığını ifade etmekteydi. Yol boyunca tanıdığımız Crusoe'nun en büyük özelliği aklının daimî gelgitlerin anaforundan bir türlü kurtulamadığıdır. Crusoe, her şeyi tükettiği gibi tefekkürü de tefekkürün insanı sevk ettiği manevî tatmini de çok hızlı tüketmektedir.

Peki Crusoe'nun bu manevî gelgitleri ne anlama gelmektedir? Terry Eagleton bu ikili ruh halinin, dönemin İngiltere'sinde henüz oluşmakta olan yeni toplum ile bir bağının olduğunu altını çizer. Eagleton'a göre bu yeni toplum pratikte dinin ve metafiziğin çizdiği sınırların ötesine geçmekte, sadece teoride bu ilkelere müracaat etme ihtiyacı duymaktadır. Bunun romandaki yansıması olarak Crusoe'nun iç dünyasında tutarsızlıklar mevcuttur ve tıpkı orta sınıfın bizatihi kendisi gibi, Daniel Defoe'nun romanlarının gösterdikleri ile dile getirdikleri şeyler farklı düzlemlerde hareket eder (Eagleton, 2004: 27).

Crusoe'nun bu çelişkili ve birbirinden kopuk halinden anlamak romanın doğuşunu anlamak bakımından da önemlidir. Roman, insanın ve insanın içinde bulunduğu dünyanın bütünlüğünün bozulması sonucu ortaya çıkar. Bu durum, kurmaca kahramanın yeni bir bütünlük arayışı şeklinde formüle edilmektedir. Roman kahramanı içinde bulunduğu dünyaya yabancılaşmıştır. Bu dünya ya çok fazla geniştir ya da çok fazla dardır ve sonuç olarak mevcut haliyle dünya kahramanın arzularını artık karşılayamaz. Dolayısıyla roman kahramanı antik Yunan toplumundaki insandan farklıdır, zira antik Yunan toplumunda birey bütünlüklü bir dünyada yaşar ve yaşadığı dünyaya içkin olan anlamlar ruhunu tatmin etmeye yetmektedir (Eagleton, 2002: 25).³

Romanın vazifesi de bu tutarsız orta sınıfa ve onun meydana getirdiği, bütünlüğünü kaybetmiş bireye ayna tutmak, gelişmekte olan yeni okur kitlesine açmazlarını ve ikilemlerini göstermektir. Sair on sekizinci yüzyıl romancıları gibi Daniel Defoe da dinine bağlı bir Hıristiyan'dır. Fakat onun romanı "din" ve "sekülerlik" söz konusu olduğunda on sekizinci yüzyıl toplumunun birbiriyle çelişen yanlarını göstermesi bakımından önemlidir (Peck ve Coyle, 2002: 133 – 134). Öte yandan Crusoe'nun yolculuğu onun bu kaybolan bütünlüğe kavuşmasının da hikâyesidir. O, içinde bulunduğu şartların kendisine dayattıklarıyla mücadele halindedir ve mücadelesi boyunca (bahçecilikten hayvancılığa kadar) birbirinden farklı bir dizi iş yapar. Böylelikle Crusoe, iş bölümü gibi modern topluma özgü organizasyonlar se-

3 Cemil Meriç ise romanın on dokuzuncu yüzyılda ortaya çıktığını ve kökeninde toplumun ve ferdin yaşadığı "rahatsızlık" olduğunu söylemektedir. Meriç'in ifadesiyle "Fert, yaşanmaz ve ezici bulunduğu bir toplumdan koparak hayale sığınır" (Meriç, 2018: 142).

bebiyle bütünlüğü bozulan bireyin kendi kimliğini bulabileceğini pratikte göstermektedir (Watt, 2018: 82).

Crusoe, Londra'dan toplamda otuz beş yıl uzak kalır ve bu otuz beş yılın yirmi sekizi ıssız bir adada geçer. Otuz beş yılın ardından İngiltere'ye döndüğünde ilk karşılaştığı manzara kendisi adına pek iç açıcı değildir. Bir kere ailesinden geriye sadece iki kız kardeşi bir de erkek kardeşinin iki çocuğu kalmıştır ve kendisine bir şey de bırakılmamıştır. Fakat Crusoe bütün bu yolculuğu neticesinde maddi anlamda çok şey kazanmış, görünüşe göre bir bakıma ödüllendirilmiştir. Hiçbir yerde isteyerek uzun süre durmadığından buradan tekrar ayrılır ve vaktiyle oradayken elde ettiği çiftliğe ne olduğunu öğrenmek için Lizbon'a gider. Crusoe'nun servetine kavuştuğunda neler hissettiği şu cümlelerle aktarılmaktadır:

"Bütün servetimi önüme serilmiş görüncü yüreğimdeki çarpıntıları anlatabilmem olanaksız, çünkü Brezilya gemileri filolar halinde geldiğinden mektuplarımı getiren aynı gemiler servetimi de getirmiş ve mektuplar elime geçmeden önce mallarım çoktan güvenli sulara inmişti." (Defoe, 2019: 306).

"Birdenbire beş bin sterlinin üstünde param olmuştu ve İngiltere'de toprak sahibi olmaktan hiç de farkı olmayan Brezilya'da, yılda bin sterlinden fazla getiren bir malikânenin sahibiydim; kısacası nasıl anlayacağımı, sefasını nasıl süreceğimi bilemediğim bir durumdaydım. (Defoe, 2019: 306).

Daniel Defoe romandaki yolculuk metaforunu yeni bir boyuta taşımıştır. *Robinson Crusoe*'dan önce yazılan *Don Quijote* için yolculuğun kendisi önemlidir, fakat onun yolculuğu romantik bir faaliyetir. Crusoe içinse yolculuk, bizatihi kendi başından geçen hadiseler bakımından önemlidir ve onu deneyimin dünyasına açar. Akşit Göktürk'ün ifadeleriyle, "Robinson'u iten şey dizginlenmesi güç bir 'dünyayı görme isteği', Locke'un deyimiyle 'duyu deneyi kazanma' özlemidir" (Göktürk, 2020: 86 – 87).

Robinson Crusoe ile alâkalı en mühim soru onun nihai kaderi ile alâkalıdır. İlk olarak, Crusoe hangi yolla zengin olmuştur? İkinci soru ise, şayet Crusoe'nun baba sözü dinlememesi onun ilk günahıysa nasıl olur da bu günah karşısında Crusoe bu kadar zengin olabilmiş, talih onun yüzüne son tahlilde bu denli gülebilmıştır? Bu noktada Crusoe'nun başından geçenleri ele alabileceğimiz iki farklı bakış açısı karşımıza çıkar. İlk olarak Franco Moretti, babaya itaat etmemenin on sekizinci yüzyıldaki karşılığının ödüllendirilmek, on dokuzuncu yüzyıldaki karşılığının ise ölüm olduğunu ifade eder (Moretti, 2018: 111). Bir on sekizinci yüzyıl kahramanı olan Crusoe bu itaatsizliğinin neticesinde gittiği yerlerde ticaret yapmış ve hatrı sayılır ölçüde zenginleşmiştir. Şayet Moretti'nin şablonunu buraya tatbik edeceksek, Crusoe'nun babasına itaat etmemesinin sonucunda elde ettiği ödülün bu büyük servet olduğunu söylememiz gerekir. Ian Watt'ın Crusoe hakkındaki tespiti Moretti'nin on sekizinci yüzyılda babaya itaatsizliğin somut çıktısının ödül olduğu tezini desteklemektedir. Watt'a

göre de “Crusoe fiilen ‘ilk günahı’ sayesinde kazanır ve babasından daha zengin olur” (Watt 2018: 74). Crusoe’nun babasından daha zengin olması orta sınıfı aştığı anlamına gelir. Şu halde Crusoe istediğine ulaşmış ve içinde bulunduğu kabuğu kırmıştır.

Paula Backscheider’e göre ise Crusoe, esas günahının babasına itaatsizlik değil, Tanrı’ya karşı kayıtsızlık olduğunun farkına varır ve bu kayıtsızlığın cezası vahim bir yalnızlık olur. Dahası, çoğunu Defoe’nun da bildiği dönemin Püriten edebiyatı böylesi çocukların gerçek veya kurmaca hikâyeleri ile doludur. Bu hikâyeler neredeyse teksesli bir biçimde Crusoe’nun babasının aldığı tutuma ve ebeveynlere itaatsizlik teorisine karşıdır (Backscheider, 1989: 420). Crusoe’ya dair bu okuma Watt ve Moretti’nin okumalarından radikal bir surette ayrılmaktadır. Öncelikle, Watt’ın spesifik bir biçimde, Moretti’ninse genelleme yoluyla belirttiğinden farklı olarak, Crusoe’nun ilk günahı babasına karşı değildir. Crusoe’nun günahı Tanrı’dan uzaklaşmadır. Bu yaklaşım referans alındığında Crusoe ödül kazanan değil cezalandırılan bir bireydir. Keza kendisinin adadan kurtulması da içsel olarak Tanrı’ya yaklaşması neticesinde ona yönelik ilâhî bir lütuftur.

Bir Egemen Olarak Robinson Crusoe

Robinson Crusoe’nun hayattaki tek gâyesi içinde bulunduğu sınıfın mevcut sınırlarını aşmak, maddî açıdan yükselmek ve bir yerde sabit kalmayıp sürekli olarak hareket etmektir. Bu saikin doğal neticesi olarak Crusoe’nun hayatında yerleşiklik diye bir şeyin olmaması bir yana, onun hayatında düzenli/sürekli insani bağlar da bulunmaz. Crusoe mümkün olduğu sürece bir yerden bir yere gider, insanlarla tanışır fakat bu insanlar sadece onun bir işini görmeleri veya onunla ortaklık etmeleri bakımından önemlidir. Cemil Meriç, “Robinson Crusoe” romanının “Ben’in apolojisi” olduğunu söyledikten sonra, romanda “sosyal münasebetlerden hoşlanan klasik zevk veya psikolojik tahliller”in olmadığını da altını çizmektedir. Onun dediği gibi “roman, kahramanlığın yeni bir biçimini, insanla tabiatın çetin savaşını sergi”lemektedir (Meriç, 2018: 217 – 218). *Crusoe* için kalıcı toplumsal veya bireysel ilişkilerin bir anlamının olmaması onun öne çıkan vasfının sömürgecilik olmayışını da beraberinde getirir. Romandaki yoğun tempoda sürekli değil araçsal ve geçici ilişkiler önemlidir ve bu ilişkilerin kimlerle kurulduğunun pek bir önemi de yoktur. Crusoe’nun istifade ettiği kişi insan yiyen bir vahşi de olabilir işleri ters giden bir İngiliz de.

Crusoe’nun Brezilya’da dört yıl kaldıktan sonra köle elde etmek için Afrika’ya giden bir gemiye atladığı bariz olmakla birlikte, bu saik Crusoe’nun, en baştan beri gördüğümüz motivasyonu değildir. Daha önce de vurgulandığı üzere, Crusoe’yu harekete geçmeye yönelten şey herhangi bir toprak parçasını ele geçirmek ya da insanları tahakkümüne almak değildir. Romanın bu yönü, ilişkilerin uçuculuğu ile tutarlılık arz eder. On sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıldaki tanelerce roman kahramanı gibi Crusoe da mutsuzluk ve tatminsizlik sebebiyle

yolculuk etmektedir.⁴ Onun esas gayesi hükümlerlik değil, sınıf atlamaktır. Şayet insanları bir araç olarak kullanmak bu amacı doğrultusunda kaçınılmaz bir uğraksa elbette Crusoe bundan geri durmayacaktır.

Adadaki maceraları göz önüne alındığında da Crusoe'nun belirgin vasfının sömürgeleştirmek olmadığı düşünülebilir. İlk olarak Crusoe hayatta kalmak istemektedir, sonrasında birileriyle tanıştığı da aklına gelen ilk düşünce (daha fazla tebaa bulup olabildiğince genişlemek değil) içinde bulunduğu şartlardan kurtulmaktır. Ian Watt, "[g]enel olarak Robinson Crusoe efsanesinin, Crusoe'nun bir başına kaldığı adada olup bitenlere dayandığı kabul edilir. Crusoe'nun hikâyesi sıradan bir insanın, yalnız başına, doğayı kendi maddi amaçlarına nasıl boyun eğdirebildiğini ve neticede fizikî çevresini nasıl alt edebildiğini göstermektedir. Crusoe'nun adadaki yaşamı bağlamında, rasyonel, ekolojik ve iktisadî emek, Crusoe karakterinin altında yatan ahlaki öncül olarak telakki edilebilir." (Watt, 151 :1996) diyerek Crusoe hakkındaki en genel tasvirini ortaya koymuş olur. Crusoe insanları köleleştirmek veya onları terbiye etmek gibi bir amaçla seyahat etmez. Bu bakımdan onu "haçlı seferleri" gerçekleştiren bir kurgu kahramanı olarak görmek Crusoe'nun adadan canını dışarı dar atma çabasıyla çelişecektir. Dahası, ilk roman kahramanlarının kolonyal bir efendi olmak gibi bir dirâyetleri yoktur. İlk roman kahramanları kendi başlarının çaresine bakabildikleri oranda mutludurlar ve sömürgeci egemen olmak gibi bir vasıf onların içinde bulundukları şartlar bakımından fazlasıyla lüks olacaktır.

Öte yandan, yolculuğu boyunca Robinson Crusoe'nun insanlarla kurduğu araçsal ilişkilerin önemli bir kısmının hiyerarşik olduğu da yadsınamaz. Üstelik Crusoe'nun bu hiyerarşik ilişkileri, kendisinin adada geçirdiği yirmi yedi yılın ardından Cuma'yı bulmasıyla başlamaz. Ticari amaçla çıktığı, Brezilya yolculuğundan bir önceki Gine yolculuğunda Crusoe, Xury adında, beyaz olmayan Arap bir çocukla karşılaştığında onunla kurduğu ilişki de hiyerarşiyeye dayalıdır. Crusoe'nun, Xury'ye "... eğer bana sadık kalırsan seni büyük bir adam yaparım." demesi bu hiyerarşik ilişkiyi bariz kılar. İlerleyen sayfalarda Crusoe'nun bu kahramana – ki onu Portekizli bir gemi kaptanına satacaktır – başka emirler verdiğini de görürüz. Sonrasında Crusoe, Xury'yi Portekizli kaptana sattığına pişman olacaktır, fakat bu kendisine iyilik eden bir kişiyi satmış olmanın verdiği vicdan azabından kaynaklanmaz, yanında çalışacak insan bulmakta zorlanmasından kaynaklanır. Burada da Crusoe'nun ilişkisinin araçsal vasfı baskın çıkmaktadır. Sonrasında (adadan kaçma planlarından birinde) işi düştüğünde Robinson'un Xury'yi hatırlaması ve "[ş]imdi miçom Xury ve Afrika sahilinde bin milin üstün-

4 İçinde bulunduğu muhiti tatminsizlik/mutsuzluk güdüsüyle terk eden karakterlerin on dokuzuncu yüzyıldaki örneği Büyük Umudlar'ın başkahramanı Pip'tir. Romanın bir yerinde Pip "...eğer şimdikinden çok farklı bir hayat sürmezsem asla huzurlu olmayacağım; huzurlu olmam hiçbir şekilde mümkün değil..." (Dickens, 2021: 183) dediğinde bunu net bir şekilde görürüz.

de yol yaptığım büyük sandalın yanımda olmasını ne kadar isterdim, ama boşunaydı bu (Defoe, 2019: 137).” demesi Robinson Crusoe’nun ilişki kurma biçimini görünür kılmaktadır. Öncelikle Xury’ye miçoluk vazifesini tevdi eden Robinson’dur. Dahası Robinson için büyük bir sandal ne ise Xury de bir bakıma odur. Bu cümleden anladığımız, şayet Crusoe’ya büyük bir sandal ile bir de balta lazım olsaydı Crusoe’nun aklına Xury’nin gelmeyeceği, Xury yerine zikredilenin o balta olacağıdır. Crusoe’nun dünyasında bir insan çoğu zaman bir âlet, bir vasıta, zira ilk roman kahramanlarının hepsi gibi Crusoe da sadece kendi derdindedir.

Crusoe, adadaki dördüncü yılının ardından artık dünyaya dair umutları tükenmiş biri olup çıkmış, dinî teselliyle iç huzuru elde etmiştir. Bu ruh halinde Crusoe, “[a]rtık dünyaya beni hiç ilgilendirmeyen, ondan hiçbir şey beklemediğim ve sonuçta hiçbir arzusun kalmadığı uzak bir şey gözüyle bakıyordum: Uzun sözün kısası, dünyayla hiçbir işim yoktu ve olacağı da benzemiyordu.” (Defoe, 2019: 140) derken sömürgecilik arayışlarında olan bir öznenen ziyade, hayatı geriye doğru yaşayan, yani ölümü tefekkür edip ömrünü de bir geri sayım biçiminde yaşayan birisi gibi karşımıza çıkar. Crusoe’nun bu hâli, William Desmond’un “trajik içgörü” dediği perspektifle uyushmaktadır. Desmond’a göre trajik içgörü “hayattan ölüme geçer ve oradan hayata bakar, sonra yeniden hayata geçer ve onu tersinden yaşar” (akt. Eagleton, 2019: 93).

Robinson Crusoe’da gördüğümüz şey, mutlak egemenlikle mutlak hiçliğin aynı olduğu ve Crusoe’nun mutlak egemenliğinin bir hiçlik olarak yaşandığıdır. Crusoe, “Göz koyabileceğim hiçbir şey yoktu, çünkü tadını çıkartabileceğim her şey benimdi. Bütün arazinin efendisiydim, canım isterse mülkiyetimde bulunan bütün toprakların kralı ya da imparatoru ilan edebilirdim kendimi; hasmım, rakibim yoktu, egemenliğime ya da buyruklarına itiraz edecek biri de yoktu” (Defoe, 2019: 141) dediğinde onun mutlak egemenliğinin ancak bir mutlak hiçlik olduğunu net bir surette görürüz. Dünyadaki hiçbir şeyin onun için anlamı olmadığı gibi *efendilik* gibi bir pozisyonun da bir anlamı yoktur. Ancak kendisi Crusoe’yu *efendi* ilan edebilir, ki Crusoe’nun ironisi burada yatar. Zira efendilik insanın kendisine verebileceği bir pâyeye değildir, efendilik ancak tebaanın olduğu bir zeminde anlam kazanabilir. Ondaki bu ironik durum tefekkürünü daha da ziyadeleştirir ve “dünyadaki bütün iyi şeylerin ihtiyaçlarımız dışında bir işe yaramadığını” idrak etmesini sağlar (Defoe, 2019: 141).

İronik bir biçimde, Crusoe’nun içinde bulunduğu durumda saltanat ile tutsaklık birbirinden ayrılmaz bir mevkîye gelmiştir. Bir yerde Crusoe “saltanatımın mı desem tutsaklığımın mı, hangisini yeğlerseniz artık, altıncı yılındaydı” (Defoe, 2019: 151) ifadesini kullanır. Robinson Crusoe bir yandan kendisini bir mahpus gibi görür, fakat yine de onun dört başı mamur bir saltanata kavuşma arzusunda olduğunu da söyleyemeyiz. Romanın hiçbir yerinde, Crusoe’nun kim bilir hangi coğrafyalarda gidip çıkarılması gereken altınlar veya sömürgeleştirecek insanlar/topraklar olduğunu düşündüğüne denk gelmeyiz. Crusoe üç şey yapar, a)

başına daha kötüsü gelmediği için şükreder, b) hayatta kalmaya çalışır ve bu saikle içinde bulunduğu adayı elinden geldiğince dönüştürür ve c) içinde bulunduğu adadan kurtulmaya gayret eder.

Crusoe'nun bu ironik durumla barışık olduğu yerler de vardır. Bir akşam yemeği tasvirinde Crusoe, kendi efendi/egemen konumunu şu ifadelerle sarakaya alır:

"Benim ve küçük ailemin akşam yemeğine oturuşumuzu görenlerin yüzünde soğukkanlı bir gülümseme belirirdi sanırım. Masanın başına majesteleri bendeniz, koca adanın prensi ve efendisi bulunuyordu; bütün uyruklarımın yaşamları bir tek buyruğuma bakardı; asabilir, sürebilir, özgürlüklerini bağışlayıp geri alabilirdim ve içlerinde tek bir isyankâr çıkmazdı. Hele bir de kral gibi, hizmetkârlarımın arasında tek başıma nasıl yemek yediğim görülmeye değerdi! Poll, gözdemmişçesine benimle konuşmasına izin verilen tek kişiydi. Artık yaşlanmış ve beyni sulanmış, türünü sürdürmek için kendi cinsinden birini bulamamış köpeğim ise daima sağ yanımda otururdu; özel bir ayrıcalığın göstergesi olarak arada sırada elimden bir şeyler yemeyi bekleyen iki kedimden birisi masanın bir yanında, ötekisi diğer yanında yer alırdı." (Defoe, 2019: 163).

Bu paragraf son derece ironiktir ve Crusoe'nun egemenliğinin ve de efendiliğinin ne derece patetik mahiyette olduğunu bize anlatır. Bir kere, paragrafta adı geçen Poll, bir insan değil, Robinson Crusoe'nun papağanıdır. Üstelik bu papağan ona sürekli olarak "Zavallı Robin Crusoe!" ve "Nasıl düştün buralara?" deyip durmaktadır. Ona bu ifadeleri öğretense Crusoe'nun kendisinden başkası değildir. Burada papağan Poll, Crusoe'ya "Robinson" değil, "Robin" diye hitap eder ve bu da ironinin başka bir boyutunu ortaya koyar. Bilindiği gibi, adadaki bir diğer insan olan Cuma'ya "Cuma" adını koyan Robinson Crusoe olacaktır. Gelgelelim ad koyan sadece Robinson Crusoe'nun kendisi değildir. En gözde tebaasının bir papağan olması yetmiyormuş gibi üstelik papağan efendisinin adını da keyfince değiştirmiş, ona Robinson yerine "Robin" demeye başlamıştır.

Crusoe içinde bulunduğu şartların kifayetsizliği dolayısıyla ironik bir pozisyonda bulmaz kendisini, o efendilik ve hegemonya mefhumlarını da sorgulamakta, henüz kavramın adının konulmadığı bir dönemde adeta bir postmodern figür olarak karşımıza çıkmaktadır. Crusoe adasının civarındaki vahşilerin birbirlerini yedikleri gerçeği karşısında önceleri dehşete kapılır, fakat sonraları bunu normal karşılamaya başlar. "Biz nasıl bir öküzü öldürürken suç işlediğimizi düşünmüyorsak onlar da savaşta tutsak edilmiş birini öldürmeyi ya da bizim koyun eti yediğimiz gibi onlar da insan eti yemeyi bir suç olarak görmüyorlar." demektedir (Defoe, 2019: 185). Sadece bu satırları okuyan birisi Crusoe'nun medeniyetler ve kültürler arasında ayırım yapılmaması gerektiğini düşünen, yirminci yüzyılda doğmuş Fransız bir düşünür olduğunu zannedebilir, fakat bu bağlamda Crusoe adına söylenebileceklerin dahası vardır. Crusoe Hristiyanların içinde esasında bu vahşilerden daha azılı katiller olduğunu şu cümlelerle dile getirir:

"Bu konuda azıcık kafa yorunca tümüyle yanlış yaptığım düşüncesi de ardından geldi; bu insanların daha önce zihnimde onları mahkûm ettiğim gibi katiller olmadıklarını, en azından savaşta aldıkları tutsakları çoğunlukla ölüme mahkûm eden ya da pek çok olayda daha da sık rastlandığı gibi, silahlarını atıp boyun eğdikleri halde hiç aman vermeksizin bir bölüğü kılıçtan geçiren Hristiyanlardan daha katil olmadıklarını düşündüm." (Defoe, 2019: 186).⁵

Sonuç olarak Crusoe, kendisine dokunmadıkları sürece bu vahşilerin de istedikleri gibi yaşayabileceğini, yapıp ettiklerinin kendisini hiç ilgilendirmeyeceğini dile getirir. Her halükârda Crusoe'nun bu insanları egemenliği altına almak istediğini düşünmek yanlış olacaktır. Zira Crusoe bu vahşileri öldürmekle kendi hallerine bırakmak arasında gidip gelir. Romanın bir yerinde, o vahşileri nasıl öldüreceğini ve şayet öldürmeyi başarsa onlar tarafından tutsak edilen kurbanları nasıl kurtarabileceğini ölçüp biçer. Burada iki noktanın üstünde durmak gerekir, birincisi Crusoe bu vahşileri öldürmek istemektedir. Gelgelelim, efendiliğin şânı öldürmeyi değil yaşatmayı gerektirdiğinden Crusoe'nun burada da bir efendi olmak istemediğini anlarız. Vardığı noktada Crusoe, "...planımdan yavaş yavaş vazgeçmeye başladım; vahşilere saldırma kararımın yanlış olduğunu, bana saldırmadıkları sürece işlerine burnumu sokmanın bana düşmediğini, bana düşenin mümkünse bana saldırmalarını engellemek olduğunu ... anladım." demektedir (Defoe, 2019: 187).

Crusoe bir yandan hapsediği adadan kurtulmak istemektedir, fakat diğer yandan bunun için adam öldürmeye değmeyeceğinin de farkındadır. Crusoe "...kurtuluşum adına insan kanı dökmek düşüncesi bana korkunç geliyordu ve bunu yaparsam uzun süre kendimi affedemezdim." (Defoe, 2019: 215) dediğinde bunu net bir şekilde anlarız. Tüm bunlar Crusoe'nun egemen olma dürtüsünün tamamen ortadan kalktığı anlamına gelmez. Zira bir yerde o, "...ele geçirebilirsem bir, hatta iki ya da üç vahşiyle aynı anda baş edebileceğimi hayal ediyor, onları tümüyle kendime köle yapmayı, onlara buyurduğum her şeyi yapmalarını sağlamayı ve bana herhangi bir anda herhangi bir zarar vermelerini önlemeyi kuruyordum." (Defoe, 2019: 216) demektedir. Fakat burada iki noktanın altını çizmek Robinson Crusoe'yu daha iyi anlamamızı sağlayacaktır. Öncelikle Crusoe, başına bir iş gelmesin diye bu insanların birkaç tanesini kendisine köle yapmak ister, ki bu da koloni kurmak gibi bir planı olmadığını bize söylemektedir. Buna ek olarak, Crusoe'nun ilk yolculuğa çıkış motivasyonunun bu arzuya bir alâkası yoktur. Romanın her yerine sirâyet eden yolculuk arzusu birilerini *köleleştirmek* gibi bir saikten kaynaklanıyor değildir.

Tüm bunlara ek olarak, bir yandan roman bizi Cuma ile karşılaşmaya hazırlarken, diğer yandan da Crusoe'ya "Artık kendime bir hizmetkâr, belki de bir can yoldaşı ve yardımcı edin-

5 Kitabın bir yerinde İspanyollardan da "Amerika'daki zalimlikleri bütün kıtaya yayılmış, babadan oğla bütün uluslarca anımsanan" diye bahsedilecektir (Defoe, 2019: 232).

menin zamanının geldiği”ni söyletmektedir (Defoe, 2019: 218). Sonrasında Cuma ile ilk karşılaşmasında diz çöküp toprağı öpen ve Crusoe’nun ayağını alnına koyan Cuma olur, fakat Crusoe onu ayağına kaldırır ve “elimden geldiğince korkusunu hafiflettim” der (Defoe, 2019: 219). Elbette bu Crusoe’nun ona “Efendi” demeyi öğrettiği gerçeğini ortadan kaldırmamaktadır. Çelişkiler Crusoe’yu hiç bırakmaz. O bir yandan medeniyetlerin ve kültürlerin ızafiliğine kaçan düşünceler içerisinde, fakat diğer yandan ona göre eşitsizlik yapısaldır ve kökeninde Tanrı’nın iradesi, Tanrı’nın bir muradı vardır. Bu çelişkinin bir tezahürüdür ki Crusoe Cuma’nın hem efendisidir hem de ondan “can yoldaşım” diye bahseder (Defoe, 2019: 225). Değişmeyen şeyse Crusoe’nun araçsal ilişkiler tesis etme yolunda Cuma’nın da bir uğraktan fazla olmamasıdır. Öncesinde gördüğümüz Xury ne ise Cuma da bir bakıma odur. Cuma’nın tek farkı Crusoe’nun yanında daha fazla kalmasıdır. Bu süre içerisinde Crusoe Cuma’nın öğretmeni olur, ona faydalı şeyler öğretir, fakat sonunda hayatı kolaylaşan da Crusoe’dur. Cuma ona faydalı olmaya başladıktan sonra Crusoe topraklarını genişletmeyi istemez, “yaşadığım yerden hiç ayrılmam da umursamam” demek suretiyle kolonyal bir efendi olmadığını hissettirir. Fakat yine de Crusoe’nun bu dediğini fazla ciddiye almamak gerekir. Crusoe özünde bu adayı yeni vatanı olarak görmez. Hatta tam tersine, Cuma’nın da yardımıyla adadan kaçmak arzusundan esasında hiç vazgeçmez (Defoe, 2019: 232).

Sonrasında Crusoe’nun Cuma’yı bir Protestana dönüştürmesi, ona buyruklar vermesi Crusoe’nun efendi yanındır, fakat o sadece Cuma’nın değil İspanyol bir Katoliğin de efendisidir. Crusoe’nun düştüğü adaya, sonrasında İspanyol bir Katolik de düşer ve Crusoe Cuma’dan nasıl istifade ediyorsa ondan da öyle eder. Crusoe’nun (dört başı mamur olmayan, ironilerle dolu) efendiliği “medenî-vahşi” ikiliği üzerine değil, tamamen araçsallık üzerine kuruludur. Buna ek olarak, adamları kendisine isyan eden, canı son anda bağışlanan ve ıssız bir adaya terk edilen İngiliz bir gemi kaptanı, kaptanın yardımcısı ve gemideki bir yolcu da, kaptanın ve gemisinin Crusoe’nun emrine girmesi şartıyla yardıma mazhar olur ve böylece biz Robinson Crusoe’nun, temelde kendi medeniyetinden olmayan insanları egemenliği altına almak için yola çıkmış bir kahraman olmadığını bir kere daha görürüz. Crusoe, kendi çevresinde bulunan herkesten “[a]damlarım” diye bahsetmektedir (Defoe, 2019: 287). Üstelik adamlarının sayısı şimdi artmıştır ve oluşan yeni hiyerarşide Robinson Crusoe general, Cuma da korgeneralidir (Defoe, 2019: 288). Yani hiyerarşide ikinci sıra Cuma’nın olur. Böylece onun hiyerarşisi klasik Batılı olan ve olmayan ayrımlarını altüst eder, zira İngiliz kaptan daha alt bir konumda bulur kendisini.

Sonuç

Robinson Crusoe otodiyejetik bir romandır. Yani romanın başkahramanı aynı zamanda romanın anlatıcısıdır da. Bu sayede biz Robinson Crusoe karakterinin başından onca şey geç-

mesine rağmen, örneğin hâlâ hayatta olduğunu öğreniriz. Veya Crusoe Brezilya’da iyi bir hayat standardına ulaşmasına rağmen orada kalmayı sürdürmemiş ya da adadaki on beşinci yılında ilk kez bir başkasının ayak izlerini gördüğünde çok korkmasına rağmen ani bir kalp kriziyle hayata veda etmemiştir. Romanın yazım tekniği bu bilgiyi edinmemizi de sağlar.

Makale boyunca üzerinde durulan en önemli konulardan birisi, Robinson Crusoe’nun yola düşmesine sebep olan dürtünün, onun içindeki kolonizasyon saiki olmadığıdır. Crusoe’nun sadece buyurgan yanına odaklanan post-kolonyal okumalar Crusoe’nun farklı ve birbirleriyle çelişen veçhelerini isklamakta ve Defoe’nun kimi içsel sorgulamalarını da görmezden gelmektedir. Robinson Crusoe modern bir figürdür ve tıpkı modern bir insan gibi “kendi yazgısının efendisi olmaya alışmıştır” (Eagleton, 2019: 82). Bu yüzden o sadece kendi kararları doğrultusunda hareket eder, nice maceralar yaşar ve bu çalkantılı hayatıyla Crusoe, romanın yazarı Daniel Defoe’nun biyografisi hakkında çok fazla şey söylemektedir. Örneğin Mina Urgan, *Robinson Crusoe’nun babasının orta sınıfa yönelik övgüleriyle Daniel Defoe’nun alt orta sınıftan geliyor olmasının ve geldiği sınıfı övmekten geri durmamasının arasındaki ilişkinin altını çizer. Ayrıca, “sadece ticaret yoluyla para kazananları değil, ticareti de yücelt”en Defoe “ticareti doğa kadar kutsal sayar. Defoe’ya göre, doğayı düzenleyen yasalar nasıl hiç bir zaman aksamazsa, bireylere servet sağlayan ticaret yasaları da hiç aksamadan yürür (Urgan, 2016: 754 - 756). Buna ek olarak, din söz konusu olduğunda Crusoe’nun çelişkileri ile Defoe’nun görüşleri arasındaki paralelliğe de dikkat çekilmiştir. Ian Watt bunu şu cümlelerle açıklar:*

“Daniel Defoe’nun romanlarında dinin görece etkisizliğini onun samimiyetsizliğine değil de görüşlerindeki derin sekülerleşmeye yormak gerekir ki bu sekülerleşme çağının göze çarpan bir özelliğidir” (Watt, 2018: 93).

Bu çelişkiler onun inancının zayıflığı ile örtüşmektedir. Çoğu zaman Robinson Crusoe her şey iyi ve rutin bir şekilde gittiği oranda inançlı biridir, lâkin onun inancı uçup gitmeye her zaman teşnedir. Öyle ki, adadaki on beşinci yılında bir başkasının ayak izlerini gördüğünde ölmediğini nasıl biliyorsak, ayak izlerini görmesinin ardından neredeyse imanını kaybettiğini aynı netlikle biliriz.

“Böylece korkum bütün dinsel umutlarımı, önceleri Tanrı’ya sığınınca yaşadığım o harika deneyimin üstüne kurduğum Tanrı’ya olan bütün güvenimi alıp götürdü.” (Defoe, 2019: 171)

Bulunduğu sınırları aşmayı ve yükselmeyi temel gaye edinen romanın baş karakterinin egemen bir tarafının olduğu şüphe götürmez bir gerçektir. Fakat *Robinson Crusoe* romanını sadece kolonyalizm, sömürü veya medeniyet götürmek üzerinden okumak, Robinson Crusoe karakterine dair kimi tespitleri gölgelememelidir. “Efendilik” Crusoe’nun sadece bir yönünü oluşturur ve ondaki bu efendilik sadece belirli bir coğrafyanın halkına özgü, “öteki”

olanı baskılayıcı türden bir konum değildir. *Crusoe* sadece vahşî veya “öteki” olanın değil her şeyin (doğanın da) efendisi olmak ister. Kimi zaman bir Avrupalı da onun egemen yanından payına düşeni almaktadır. *Crusoe* efendiliğini tesis ettiği adayı öngörülebilir bir hale getirmeyi arzu ettiği kadar o adadan kurtulmayı da istemektedir, ki gerçek bir efendi kendi topraklarını terk etmek istemez. Tüm bunlara ilâveten *Crusoe* sadece şeylere veya kişilere değil, kendi kaderine de hükmetmeyi arzular.

Crusoe çelişkili bir roman kahramanıdır; hayatındaki en tutarlı yan ise kendisi için esas olanın yolculuk olduğudur. Romanın ikinci cildinde *Crusoe*, bize ilk başta nasıl bir ruh hali ile yolculuğa çıktığını yeniden hatırlatırken “*ilk yolculuğuma çıkmam için beni dürtten, yaradılışındaki o başıboş dolaşma eğilimi*” ifadesini kullanmaktadır (Defoe, 2016: 339).

Crusoe’yu yolculuk yapmaya iten duygu sömürgecilik değil, tatminsizlik duygusudur. O, içinde bulunduğu sınıftan memnun değildir ve bunu bize o kadar çok hatırlatır ki, halinden memnuniyetsizlik romanın ana motifidir. Sonlara doğru *Crusoe*, “[İ]çinde bulunduğum koşullara bakınca ben, insanoğlunun çektiği acıların – bildiğim kadarıyla – yarısına neden olan o anmaz hastalığa tutulmuş olanların simgesiydim basbayağı; yani Tanrı’nın ve doğanın onları yerleştirdiği basamaktan memnun olmayanların simgesi.” demektedir (Defoe, 2019: 210).

Robinson *Crusoe* içine düştüğü adanın tasarrufunu eline alır, haritasını çıkarır ve adayı kendi ihtiyaçları doğrultusunda tanzim eder. Sonrasında ise adada bulunduğu sürece yapıp ettiklerini detaylı bir şekilde yazıya geçirir. Onun yaptıklarını yazıya geçirmesinin temelde iki anlamı vardır: on yedinci yüzyılda kurulan Royal Society, tacirlerin ve denizcilerin bir seyir defteri/günce tutmalarını istemekte ve böylece elde edilen toprakların yanı sıra bilimsel bilginin tekeline ulaşmayı da amaçlamaktadır. *Crusoe* bu yönergeye uyar. Öte yandan o kendi iç dünyasını da bu günceye yansıtır ve bu da yaptığı günce tutma işine dini/Püriten bir yan da katmaktadır (Borsing, 2019: 64). Bu da bize *Crusoe*’nun maddî olanla manevî olanı sürekli olarak birbirine nasıl karıştırdığına dair önemli bir örnek sunar. Tüm bunlara rağmen *Crusoe*, köleleştirmek için değil kendi varoluşuna perçinlenmiş sınırları aşmak için babasına karşı gelir. Sonrasında *pişmanlık* tezâhürü olan kimi düşünceler paylaşılsa da sonuçta bir servete kavuştuğu da yadsınamaz. *Crusoe*’nun akıbeti de kişiliği gibi farklı yorumlara açık ve çelişkilidir. Onun bir ödüle mazhar olduğunu söylemek de manevî cezaya çarptırıldığını söylemek de mümkündür. *Crusoe*’daki, romanın bütününe yansıyan tüm çelişkiler ve bütün kopuşlar romanın doğuşundaki koşulların da temelinde yatmaktadır.

Kaynakça

- Backscheider, P. R. (1989). *Daniel Defoe: His Life*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bahtin, M. (2020). *Karnavaladan Romana – Edebiyat Teorisinden Dil Felsefesine Seçme Yazılar*. (der. Sibel Irzık, çev. Cem Soydemir). İstanbul: Ayrıntı.
- Borsing, C. *Daniel Defoe and the Representation of Personal Identity*. London: Routledge.
- Defoe, D. (2016). *Robinson Crusoe’nun Yeni Serüvenleri*. çev. Akşit Göktürk. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Defoe, D. (2019). *Robinson Crusoe*. çev. Fadime Kâhya. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dickens, C. (2021). *Büyük Umutlar*. çev. Didar Zeynep Batumlu. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Eagleton, T. (2002). *Marxism and literary criticism*. London: Routledge Classics.
- Eagleton, T. (2004). *The English Novel: An Introduction*.
- Eagleton, T. (2019). *Radikal Kurban*. çev. Aslı Önal. İstanbul: Metis.
- Göktürk, A. (2020). *Ada – İngiliz Yazınında Ada Kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Meriç, C. (2018). *Kırk Ambar, Cilt 1*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Moretti, F. (1987). *The Way of the World: the Bildungsroman in European Culture*. London: Verso.
- Parrinder, P. (2006). *Nation and Novel: The English Novel from its Origins to the Present Day*. New York, Oxford University Press.
- Peck, J., Coyle, M. (2002). *A Brief History of English Literature*. New York: Palgrave.
- Urgan, M. (2016). *İngiliz Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: YKY.
- Watt, I. (1996). *Myths of Modern Individualism: Faust, Don Quixote, Don Juan, Robinson Crusoe*. Cambridge [England], Cambridge University Press.
- Watt, I. (2018). *Romanın Yükselişi*. çev. Ferit Burak Aydar. İstanbul: Metis.

Klasik Türk Edebiyatı Mesnevîlerinde Oruç İbadetinin Görünümü (XV. Yüzyıla Kadar)

Ayşe Kübra Bilgin*

Öz: İbadetler, gündelik hayattaki hâkim rolüne paralel olarak Klasik Türk Edebiyatında da nüfuzlu bir yer edinmiştir. Bu bildiride, XV. Yüzyıla kadar Anadolu sahası mesnevîlerinde oruç ibadetinin tezahürleri incelenmiş, şairlerin mesnevînin imkanlarıyla; oruç ibadetini nasıl ele aldıklarına değinilmiştir. Değerlendirmeye alınan mesnevîler; Mürşidü'l-'Ubbâd, Ravzatü'l-'Envâr, Muhammediye, Gülzâr-ı Ma'nevî, Arif'in Mî'râc-ı Nebî'si, Garibnâme, Murâdnâme, Hikmetnâme, Miftahü'l-Ferec, Mesnevî-i Muradiyye, Gülşehri'nin Mantukü't-Tayr'dır. Bununla birlikte; Ahmedî, Mîhrî Hanım ve Ahmed Paşa Divânlarından oruca ilişkin beyitlere de yer verilmiştir. Bildiri neticesinde; Divan şairlerinin perspektifinden oruç ibadetinin nasıl ele alındığına dair bir çerçeve çizilmiştir. Metinlerde, orucun zahiri özelliklerine olduğu kadar batını özelliklerine de vurgu yapılmış olması dikkat çekicidir. Bu yönüyle orucun sağaltıcı etkileri de söz konusu edilmiştir. Oruç muhtevalı Klasik Türk Edebiyatı metinlerinin Arap ve Fars edebiyatındaki aynı muhtevalı metinlerle mukayeseli olarak çalışılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Böylelikle aynı dinî kaynaklardan beslenmiş şiirlerin birbirine benzeyen ve birbirinden farklılaşan kısımlardan hareketle Klasik Türk Edebiyatının kendine özgü karakteristiğine dair tespitlerin artacağı düşünülmektedir. Bildirinin Klasik Türk Edebiyatının dinî kaynaklarına dair mütevazı bir katkı sağlaması da hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Oruç, XV. Yüzyıl Mesnevîleri, Mürşidü'l-'Ubbâd, Sağaltım, Muhammediye.

Giriş

Bilindiği üzere, ibadetlerin emredilmesinin ardından aktüel hayattaki izdüşümleri çeşitli alanlarda görülmeye başlanmıştır. Dinin emrettiği şekilde hayat düzenlenmiş, içinde yaşanılan zaman dilimi de aynı doğrultuda yapılandırılmıştır. Bu süreçleri biçimsel bir düzenleme ile sınırlı tutmak hatalı olacaktır. Özellikle tasavvufi düşünceyle birlikte ele alındığında daha aşikâr olduğu gibi; biçimsel olarak emredilen ibadetlerin *"içlerinden geçilecek kapı*

* Ayşe Kübra Bilgin, FSMVÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Doktora Öğrencisi. İletişim: aysekubra.bilgin@stu.fsm.edu.tr

aralığı ya da pencereler olarak” görüldüğü bilinmektedir.¹ İbadetlerin çerçevelediği bu çift taraflı yaşama dair gözlemlerin bulunduğu alanların içerisinde sanatın ve özelde edebiyatın da önemli ipuçları taşıdığı ortadadır. İnsanın muhatap kılındığı ibadetlerle teması dilin imkânları aracılığıyla uzun zamandır anlatılagelmıştır.

Bu perspektif, Klasik Türk Edebiyatı metinlerinden hareket ederek çizildiğinde ibadetlerin nazmın yahut nesrin imkanlarıyla edebiyat verimlerinde yer bulduğu açıkça görülecektir. Bu eserlerin her biri türlerine göre farklılıklar barındırmakla beraber tarihsel ve sosyolojik kodları da kapsar. Dolayısıyla hepsini yazdıkları dönemle birlikte, toplumun zihniyetinin ve kaynaklarının yansıtıldığı mecralar olarak değerlendirmek yanlış olmayacaktır.

Bu bildiride, XV. yüzyıla kadar çoğunluğu mesnevî türünde yazılmış eserlerde oruç ibadetinin nasıl yer aldığını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. İncelenmiş olan metinler; Mürşidü'l-Ubbâd, Ravzatü'l-Envâr, Muhammediye, Gülzâr-ı Ma'nevî, Arif'in Mi'râc-ı Nebî'si, Garîbnâme, Murâd-nâme, Mesnevî-i Muradiyye, Hikmetnâme, Miftâhü'l-Ferec, Gülşehri'nin Mantıkü't-Tayr'dır. Bununla birlikte; Ahmedî, Mihrî Hanım, Ahmed Paşa Divânlarından da muhtevaya katkı sağlayacağı düşünülen beyitlere de değinilmiştir.

Söz konusu metinler; kronolojik sırayla ele alınmamış, inceleme açısından kolaylık sağlayacağı düşünülerek muhtevalarına göre tasnif edilmiştir. Bu tasnif yapılırken yazının sınırlarını aşmamak adına yalnızca “ibadet olarak oruç” incelenmiştir. Ramazan-ı şerif ayı içerisinde ifa edilen diğer ibadetler ve kavramlar (teravih namazı, itikaf vb.) bildiriye dahil edilmemiştir.² Oruç ibadetinin en çok hangi özelliğiyle anlatıldığı, sözü geçen metinlerin ortak ve benzer yönlerinin neler olduğu sorularına cevap aranmıştır.

Orucun Hikmetlerini Anlatan Metinler

Mesnevîlerde inananların oruç tutma nedenleri üzerine dinî kaynaklara referansla yapılmış çeşitli açıklamalar bulmak mümkündür. Bilindiği üzere, oruç ibadetini ifa edenlerin; günahlarının affedileceği ve cehennemden kurtulacağı müjdeleri verilmiştir. İncelenen mesnevîlerin hemen hepsinde bu müjdeye vurgu yapılmıştır. Garîbnâme, Muhammediye, Mürşidü'l-Ubbâd, Hikmetnâme özellikle orucun bu yönüne yer vermiştir. Örneğin,

1 Qaiser Shazad, “Biçimlerin İçeriden Aşılması: İbnü'l-Arabî'ye Hususi Bir Müracaatla Orucun Tasavvufi Yorumu”, *Uluslararası Ramazan Sempozyumu: Ramazan ve Oruç*, Ed. Berat Açıl, Fahrettin Altun, Serhat Aslaner, Mustafa Demiray, Halis Kaya, (İstanbul: Ümraniye Belediyesi, 2015), 141.

2 Bildirinin sınırlılığı gereği değinilmeyen ancak bu konu hakkında önemli tespit içeren çalışmalar için bkz: Reyhan Keleş, “Divan Şiirinde Ramazan Ayı ile İlgili Kavramlar”, Sıtkı Nazık, “Divan Şiirinde Ramazana Dair Unsurların Sevgiliyle İlişkilendirilmesi Üzerine Bir Değerlendirme” Hakan Yekbaş, “Ramazanı Divan Şiiri Metinlerinden Okumak”, *Uluslararası Ramazan Sempozyumu: Ramazan ve Oruç*, Ed. B. Açıl, F. Altun, S. Aslaner, M. Demiray, H. Kaya, (İstanbul: Ümraniye Belediyesi, 2012).

Garîbnâme’de yer alan iki beyitte Hz. Peygamber vesilesiyle gelen oruç emrinin günahları temizlediği şu şekilde hatırlatılmıştır;

Ol getürdi hak’dan otuz gün oruç

Kim anuñla geçdi cümle dürlü suç (9664.b)³

Yılda otuz gün oruç ol gösterür

Halkı çok dürlü günâhdan kurtarur (9715.b)⁴

Arif’in Miraç-ı Nebî’sinde de Allah’ın oruçlarını eksiksiz tutan kullarını cehennemden kurtaracağı aktarılırken kullanılan ifade “oruç” tutmak değil, “Ramazan ayını tutmak”tır:

Ramazana ayın dutanları⁵ tamâm

Tamudan kurtardı Hak bil yâ imâm (343.b)

Oruca Veda Hutbesin’de Hz. Peygamber tarafından hatırlatılmış bir ibadet olmasıyla da değinen Muhammediye’nin aşağıdaki beyitlerinde de benzer ifadelerle karşılaşılmaktadır:

Demedim mi size ki **tutun oruç ayını**

Dahi hacc edin Tanrı’nın evin edin liyâz (3853.b.)⁶

Mürşidü’l-Ubbad’da; orucun gönüllükle tutulması gerektiği belirtilip, açlık ve susuzluktan şikâyet etmemek öğütlendikten sonra teker teker nedenleri açıklanır. Bakara Sûresi 183. ayete iktibasla orucun insanı Allah’a kavuşturduğundan bahsedilir:

Hem ikinci tut oruç hoş şevk-ıla

Aç u susuzluktan itmegil gile (1494.b)⁷

Kâle’llâhu te’âlâ: “Yâ eyyühe’llezîne âmenû kütibe aleykümü’s-sıyâme kemâ kütibe ale’llezîne min kabliküm le alleküm tettekûn⁸

3 Bildiri boyunca ele alınan beyitlerin numarası yazılmış ve (b.) şeklinde kısaltılmıştır. Garîbnâme alıntıları için bkz: Âşık Paşa, *Garîbnâme*, haz. Kemal Yavuz (İstanbul: T. C. Kültür Ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler Ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları, 2000), 486.

4 Âşık Paşa, “Garîbnâme”, 489.

5 Bildiri boyunca metinlerde yapılmış olan vurgular yazara aittir. Abdurrahim Elveren, “XV. Yüzyıl Şairlerinden Ârif ve Hamsesi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2001), 263.

6 Yazıcıoğlu Mehmed, *Muhammediye*, Haz. Amil Çelebioğlu, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018), 475.

7 Elveren, “XV. Yüzyıl Şairlerinden Ârif ve Hamsesi”, 164.

8 Ayet ve hadisler metnin aslında bu şekilde yer aldığı için aynıyle aktarılmıştır. Bkz: Bakara Suresi 183. Ayet: “Ey iman edenler! Sizden öncekilerin üzerine yazıldığı gibi sakınasınız diye sizin üzerinize de sayılı günlerde oruç yazıldı. İçinizden hasta veya yolcu olan, başka günlerden sayısınca tutar. Orucu tutmakta zorlananlar için bir yoksulun (günlük) yiyeceği kadar fidye yeterlidir. Bir iyiliği mecbur olmadan yapan için bu (yaptığı) iyidir. Ama orucu tutmanız -bilerseniz- sizin için daha hayırlıdır.”

Hak didi aç ol ki bini göresin

Ol mücerred tâ ki bana iresin (1496.b)

Ve Fi'l-Haberi Kâle'llâhu Te'âlâ: Tecû'u Terâni Tecerred Tesal⁹

Bu beyitten sonra oruçla ilgili çeşitli teşbihlere yer verilmiştir. Öncelikle oruç tutmak, zâhiren ateşe benzetilir. Böylece oruç tutan kişinin aç ve susuz kalışına işaret edilmiştir.¹⁰ Buradaki ateş teşbihi "Ramazan" kelimesinin "günün çok sıcak olması, güneşin güçlü ısısından çok fazla kızmış yer" anlamındaki "ramad ya da ramdâ" mastardan türediğini de hatırlatmaktadır.¹¹ Ancak orucun ateş görünümü ardındaki "sîreti" Allah'a hızlıca vasıl olmanın müjdesini taşımaktadır. Diğer ibadetlerde olduğu gibi oruç tutmanın "zahmetler" karşılığında çok daha büyük mükafatlara vesile olduğu hadis ictibasıyla aktarılmıştır. Allah "Oruç ibadetinin karşılığını ben vereceğim."¹² buyurmuştur;

Bu oruç sûretde gerçi od durur

Liki sini hazrete tiz irgürür (1497.b)

Hak ta'âlâ didi kim "es-savmu li

Ve enâ eczî bihî iy muttekî" (1498.b)¹³

Zikredilen beyitlerdeki düşünce; Leyla vü Mecnûn'da yer alan şu beyit ile aynı doğrultudadır:

Öyle zâif kıl tenimi fırkatinde kim

Vaslına mümkün ola yetirmek sabâ beni¹⁴

Sevgiliye kavuşmak için giderek zayıflayarak varlığını yok etmek isteyen aşık gibi, surette oruç tutan kişi çeşitli zorluklara katlanmak durumunda kalsa da, yaşanan bütün mahrumiyetler onun sevgiliye vasıl olmasını hızlandıran sebeplerdir:

Ravzatü'l-Envâr'da da oruç ibadetinin rahmetine kavuşmak için zorluklara göğüs germek gerektiği bayramın oruç tutulan bir aydan sonra gelişle örneklendirilmiştir;

Oruc ardınca ire 'îd-ı hurrem

Kişi hôr olmasa olmaz mükerrem (1325.b)¹⁵

9 Acıkırsın ve beni görürsün, tecerrüd edersin ve (bana) varırsın." Metnin aslında bu şekilde ifade edildiği için aynen alınmıştır. Bkz: Elveren, "XV. Yüzyıl Şairlerinden Ârif ve Hamsesi", 164.

10 Dursun Ali Tökel, "Şair Der ki: Oruç Hem Bedene Şifadır Hem de Ruha Şifa", Şifa Ayı Ramazan içinde, ed. Dönay Rabia Altuntaş, Ulviye Ezerbolatoğlu (Ankara: DİB Yayınları, 2021), 168-169.

11 Hacı Mehmet Günay, "Ramazan", DİA 34.c, (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 2007), 433-435.

12 "Oruç ibadetinin karşılığını ben vereceğim." Müslim, Sıyâm, 163; Buhârî, Savm, 9

13 Elveren, "XV. Yüzyıl Şairlerinden Ârif ve Hamsesi", 164.

14 Fuzûlî, *Leyla vü Mecnûn*, haz. Hüseyin Ayan (İstanbul: Dergâh Yayınları, 1981), 157.

15 Derviş Hayâlî, *Ravzatü'l-Envâr*, haz., Fatih Köksal (İstanbul: Kitabevi, 2003), 181.

Ahmed Paşa; sevgiliye hitap ettiği bir beyitte cemalinin bayramına ayrılık orucu karşılığında eriştiğini söylerken, dudak meyhanesinin açılıp kendisini ney gibi inletmesini ister:

Çektim firakın savmını erdim cemâlin ıydına

Aç leblerin mey-hânesin ney gibi nâlân et beni (317/8)¹⁶

Ahmed Paşa Divanında yer alan bir başka müracaa beyitte, sevgiliye ayrılık gecesinde kederinin arttığını söyleyen aşığa sevgili, oruç akşamı geldiğinde nimetin çoğaldığını hatırlatan bir cevap verir:

Dedim artırdı gamın hânını hecrin geces

Dedi ni'met çok olur çünkü şeb-i rûze gele (288/6)¹⁷

Ahmedî Divânında; orucun ruha sefa verdiği vurgulanarak, oruç tutarken sabredilmesi gerektiğine değinilmiştir;

Sabr eyle kim safâ-i revândur sana sıyâm

Cehd eyle kim bekâ-i ebeddür sana cihâd (1315.b)¹⁸

Mihrî Hanım Divanında geçen bir beyite göre, dünyanın lezzetini ilim, namaz ve oruçta aramak gerekir. O'na göre bütün bunlardan geriye kalan "hiç"tir:

Şöyle teşhîş eyledüm Mihrî cihânun lezzetin

İlm ile savm u salât imiş kalanı hiç imiş¹⁹

Ramazan-ı Şerif: Şehrullah-ı Azam, Ümmetin Ayına Dair Bilgi Veren Metinler

Hikmetnâme'de,"Fî Şehr-i Ramazânî'l-Mu'azzam Kadre ve Hürmete" başlığında Ramazan ayının önemine dair beyitler yer almıştır. Hadis iktibasıyla, Ramazan ayının "şehrullah-ı azam", "ümmetin ayı" olduğu belirtilmiştir. Bu aydaki sekizinci gecede Zebur Hz. Davud'a verilmiştir. Devamında da, Ramazan ayı içerisinde gerçekleşen önemli olaylar zikredilmiştir;

Dimişdür Mustafâ sallî ve sellem

Oruç ayına şehrullâh-ı a'zam (8141.b)

Benüm ayum durur dir adı Şa'bân

16 * Ali Nihat Tarlan, *Ahmed Paşa Divânı* (Ankara: Akçağ Yayınları, 1992), 271.

17 Tarlan, "Ahmed Paşa Divânı", 258.

18 Yaşar Akdoğan, *Ahmedî Divânı*, (Ankara: T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü), 51. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10591,ahmedidivaniyasarakdoganpdf.pdf?0>

19 Mehmet Arslan, *Mihrî Hatun Divanı* (Ankara: T. C. Kültür Ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler Ve Yayımlar Genel Müdürlüğü), 219.

<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/58679,mihri-hatun-divanipdf.pdf?0>,

Olupdur ümmetüm ayı Ramazan (8142.b)

Sekizinci gicesinde Nebî dir

Zebûr'ı Dâvûd'a virdi Kâdir (8145.b) ²⁰

Pazartesi ve Perşembe Orucuna Değinen Metinler

Hikmetnâme'yi, Ramazan-ı şerif dışında tutulan oruçlara da değinmesi yönüyle ayırmak gerekir. Özellikle "Fî yevmi'l-isneyn" bölümünde pazartesi ve perşembe günleri tutulan oruçların sebebi anlatılmıştır. Pazartesi gününün kıymeti açıklandıktan sonra Hz. Peygamber'in neden pazartesi ve perşembe oruç tuttuğuna yer verilmiştir. Hz. Peygamber'e bu günlerde sürekli oruç tutmasındaki hikmet sorulunca hayır ve şerrin yükselip bu günlerde gökyüzüne geldiği, ayrıca Hz. Peygamber'in de pazartesi günü doğduğu aktarılmıştır;

Resûlullâh ol hikmet enîsi

Oruç tutardı isneyn vü hamîsi (8021.b)

Nebî'den sordılar kim bu iki yevm

Niçûn tutardı peyamber dâyima savm (8022.b)

Didi hayr ü eger şer bi-nihâye

Bu günde ref' olur gelüp semâya (8023.b)

Meger kim Mustafâ Şâh-ı zamâne

Düşenbih günü gelmişdür cihâne (8024.b) ²¹

Orucun Sağaltım Olarak Ele Alındığı Metinler

Orucu zahîrî ve batînî veçhelerinden ele alması yönüyle Mürşidü'l Ubbâd ve Gülzâr-ı Manevî diğer mesnevîlerden ayrılır. Bu mesnevîlerde "Hazihi'l-Kıt'atü Fî Beyânî Sırrı's- Savmî" yahut "Beyân-ı Sırr-ı Manevî-i Savm" gibi müstakil başlıklar açıldığı görülmektedir. Bu başlıklarda oruç tutmanın sırlarına dair açıklamalara yer verilmiştir.

20 "Receb Allah'ın ayıdır, şâban benim ayımdır, ramazan ise ümmetimin ayıdır." Hadis'in rivayetlerinde dayanak bulunmadığı belirtilmiştir. Detaylı bilgi için bkz: Hacı Mehmet Günay, "Recep" DİA, (İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları, 2007), 506-507.

Hikmetnâme alıntıları için bkz: Ali Şeylan, İbrahim İbn-i Bâli Hikmet-nâme İnceleme- Metin- Sözlük Dizin 149a-300a" (Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2003), 209- 210.

21 Ali Şeylan, "İbrahim İbn-i Bâli Hikmet-nâme İnceleme- Metin- Sözlük Dizin 149a-300a", 209-210.

Mürşidü'l-Ubbad'ı diğer mesnevîlerden ayıran bir diğer özellik de Hz. Musa kıssası üzerinden orucun sağaltıcı yönlerinin ele alınmasıdır.²² Taha Suresi 17-18 ayete ıktibasla Hz. Musa'nın asasına dayanması ile oruç tutmak arasında paralellikler kurulur. Bu paralelliklerden sonra oruçtaki nükteler teker teker açıklanmaya başlar. Hz. Musa asasına dayanmış, asa da cadıların sihrini yutmuştur. Allah da oruç ibadeti ile kullarına işaret etmiştir. Yani oruç; asanın sihri yuttuğu gibi günahın hilesini, tuzağını siliverir:

Mûsa peygamber asâyı iy yigit
Nisbet itdi kendüye sen key işit (1499.b)
Didi kim "hiye asâye"²³ iy ilâh
Tayanurvan üstine iy pâdişâh" (1500.b)²⁴
Kâle'llâhu Te'âlâ: Taha 17-18²⁵
Mûsa kendüye çün nisbet itdi anı
Yutdı ol câzûların hep sihrini (1502.b)
Orucı Hak dahı nisbet eyledi
Kendüye sana işâret eyledi. (1503.b)

Bu teşbihin ardından, günahlar hastalık olarak nitelendirilmiştir. Günah tuzağından emin kılan oruç; hastalıklardan kişiyi sağaltıp, günahın hilelerinden emin kılmasıyla anlatılmaya devam edilmiştir:

Ya'ni oruc dahı bir dem urısar
Ol günâhı mekrini cümle süriser (1504.b)
Kurtulasın ol marazdan iy cüvân
La-cirem yirün ola hûr u cinân (1505.b)²⁶

22 Buna benzer bir başka benzetme Tuhfetü's-Sâ'imîn'de yer almaktadır. Burada, oruç üzerine Allah ile Hz. Musa arasında Arapça bir konuşmaya yer verildiği belirtilmiştir. Böyle bir konuşmanın geçtiği belirtilmiş, içeriğine dair bilgi verilmemiştir. Eliaçık, Muhittin, "Bir Oruç Hediyesi: Tuhfetü's-Sâ'imîn", *Uluslararası Ramazan Sempozyumu: Ramazan ve Oruç*, Ed. Berat Açıl, Fahrettin Altun, Serhat Aslaner, Mustafa Demiray, Halis Kaya (İstanbul : Ümraniye Belediyesi, 2015), 167.

23 "O asamdır" Taha Suresi 18.ayet

24 Elveren, "XV. Yüzyıl Şairlerinden Ârif ve Hamsesi", 164.

25 Taha Suresi 17-18: "Nedir o sağ elindeki, ey Mûsâ?" Dedi ki: "O benim asâmdır. Ona dayanırım, onunla koyunlarıma yaprak silkelerim, ona başkaca ihtiyaçlarım da var."

26 Elveren, "XV. Yüzyıl Şairlerinden Ârif ve Hamsesi", s.165.

Canı ve Teni Sağaltan Bir İlaç: Oruç

“Hazihi’l-Kı’tatü Fi Beyâni Sırrı’s- Savmı”²⁷ bölümünde bu hastalık ve sağaltım ilişkisi daha da detaylandırılır. Hastalığa benzetilmesinin sebeplerinden birisi de insanı “madden ve manen çürütmesidir.” Günah, insanı öldüren bir hastalık gibidir. Hastanın ilaca ihtiyacı vardır.²⁸

Allah kullarına kendi nefislerine zulmetme nedenini sorar. Canını ve tenini sağaltacak bir şerbet verir. Burada orucun hem fiziksel hem ruhsal sağaltımına dair işaretler verilir. Ancak o şerbeti elde edebilmek için bir ay yemeden içmeden uzak kalmalıdır. Orucun kişiyi ruhsal ve fiziksel olarak iyileştirdiğine de işaret edilmiştir. On bir ay insanların hastalığa düşürüldüğü aktarılmıştır. Bir başka deyişle, bir ay boyunca perhiz yapabilirlerse rahmet şarabına şüphesiz kavuşturacaktır:

Ya’ni kullar on bir ay hasta olur

Ol günâh emrâzı-ıla sankim ölür

Bes gerek marzâya ‘izzet hôş ilâc

Tâ ilâc-ıla sahih ola mizâc (1508.b)

Pes hekîm ü hâzık eydür iy kulum

Neyçün itdün kendü nefsüne zulûm (1509.b)

Bâri gel şerbet vireyin sana ben

Tâ anunla sag ola bu cân u ten (1510.b)

Liki bir ayı geçür perhîz-ile

Tâ ki zahmet şerbete lâyük ola (1511.b)

Çün bir ayı perhîz-ile geçesin

Şeksüzün rahmet şarâbın içesin(1512.b)²⁹

Günahları Yakan Bir Ateş: Oruç

Mürşidü’l-Ubbâd’da, Sırrun Âhar Fi’s-Savmı (Oruca Dair Başka Bir Sır) bölümünde ise başka benzetmelerle orucun batını özellikleri açıklanmaya devam etmiştir. Önceki beyitlerde günah “hastalığa” benzetilmişti. Devamında ise günahlar; cehennem odununa, açlık da kişiyi “yakması” yönüyle ateşe benzetilir. Allah bu açlık ateşini kulların günahlarını temizlemesi için koymuştur. Böylelikle cehennem ateşi açlık ateşine yanan kişiden uzak duracaktır. Çünkü beden oruçla “nur” a dönecektir:

27 (Bu bölüm orucun sırrını belirtmeye dairdir.)

28 Dursun Ali Tökel, “Şair Der ki: Oruç Hem Bedene Şifadır Hem de Ruha Şifa”, 171.

29 Elveren, “XV. Yüzyıl Şairlerinden Ârif ve Hamsesi”, s.165.

Yâhu bilgil o günâhlar iy denî
Ma'nide bî-şek cehennem odunu (1513.b)
Hak te'âlâ seni açlık odına
Bunda koydı ol günâhlar tâ yuna(1514.b)
Pes cehennem odı senden dûr ola
Çünkü cismün savm-ıla hep nûr ola (1515.b)³⁰

Sırrun Âhar Fi's-Savmı başlığında ise insanın ruhsal ve fiziksel özelliklerine dair kısımlar yer almaktadır. Allah insanda; ruh, nefis ve kalp olmak üzere üç nesne yaratmıştır. Her birisinin sevgilisi vardır. Nefs dünyaya, kalp ise ukbaya meyletmektedir. Can ise durmaksızın Rabbi'ni istemektedir. Orucun emredilmesi; nefsin arzularını cevapsız bırakıp onu güçsüz kılmıştır. Böylelikle, kalp ve can muradında erecektir. Ahirette Allah'ın cemaline kavuşacaktır. O hâlde, Didârı görmek isteyen oruç tutmalıdır:

Ya'ni üç nesne yaratdı kulda rab
Biri rûh u nefis ü biri kalb (1517.b)
Her birinün bil ki mahbûbı var
Nefse dünyâ kalbe 'ukbîdur i yâr (1518.b)
Lîki cân mahbûbı oldı ferd ü Rab
İster anı durmadın rûz ü şeb (1519.b)
Şol ki nefis mahbûbıdur bil bunda var
Yimek içmek hem cima' itmek i yâr (1520.b)
Bes ki emr itdi sana savmı o şâh
Nefsi men' itdi dileginden îlâh (1521.b)
Tâ ki kalb ü cân murâdına ire
Yarın ol sultân cemâlini göre (1522.b)
Bes oruc dut tâ ki didâr göresin
Cümle maksûdına yarın iresin (1523.b)³¹

Bedr-i Dilşad'ın Muradnâmesi, Mürşidü'l Ubbâd'da daha önce anlatılan insan nefsinin özelliklerini benzer şekilde ele almıştır. Nefsin özellikleri sıralandıktan sonra, orucun nefisle olan ilişkisini gösterilmiştir. Nefis yemek yiyerek büyümeyi arzu ederken ona istediklerini vermemek, Allah yoluna boyun koymuş olmakla eşdeğerdir:

30 Elveren, "XV. Yüzyıl Şairlerinden Ârif ve Hamsesi", 165-166.

31 Elveren, "XV. Yüzyıl Şairlerinden Ârif ve Hamsesi", 166.

Nüfûsun katında yimekdür azîz

Husûsâ ki şîrin ola vü semiz (2743.b)

Anı diledügiyle komamak

Olur tanrı yoluna boyun komak (2744.b)³²

Gülzâr-ı Manevî'de yukarıda bahsedilenlere oldukça paralel şekilde nefsi iyice tanımak gerektiği belirtilmiş aksi takdirde, orucun bir bayram olduğunun anlaşılamayacağına değinilmiştir;

Özini bilmeyenler oldı bed-nâm

Ne bilsün kim oruç mı nefse bayram³³

Miftâhü'l-Ferec'de aç kalmanın ruhsal ve fiziksel sağaltıcı yönü aktarılmıştır. Açlığın insanın batınî tarafını güzelleştirip temizlediği ifade edilirken; tokluğun bedene iyi gelmeyeceği, üstelik bedeni çeşitli zararlara uğratabileceğine dair uyarılar yapılmıştır. Bu beytin insandaki ruh ve beden ilişkisine dair olduğu düşünülebilir:

K'olur aç oldukça bâtın hûb u pâk

Tok olmakdan olur zâhir helâk (4297.b)

Tutulan oruçlar nihayetinde bedenın ve ruhun rahata kavuşmasını sağlayacaktır:

Rûze kim bu vech ile rûzî ola

Cism ü cânun râhat-efrûzî ola (4299.b)

“Oruç benim içindir, onun ecrini ben vereceğim” hadisine iktibasla böylesi bir müjde için aç kalmanın ne kadar güzel olduğuna değinilir:

Savm için hem kendü için ol Hudâ

Ben kıluram dir ana yarın cezâ

Bu safâdan gayrı iy sâfi-mizâc

Gör ki nice hoşdur âdem olmag aç³⁴

Oruçların Ahirette Elde Edecekleri Mükafatları Tasvir Eden Metinler

Dinî- tasavvufî mesnevîlerin çoğunda; bu dünyadaki ibadet ve amellerin kıyamet günündeki ve ahiretteki karşılıklarına dair çeşitli tasvirler yer almaktadır. Oruç ibadetinin karşılığı-

32 Âdem Ceyhan, *Bedr-i Dilşad'ın Murâd-nâmesi*, (İstanbul: MEB Yayınları, C.I., 1997), 427.

33 Gülzâr-ı Manevî hakkında çeşitli bilgiler veren bir başka bildiri için bkz: Sağlam, Ayşe, “Mesnevî Şairlerinin Penceresinden Oruca Bakmak”, *Uluslararası Ramazan Sempozyumu: Ramazan ve Oruç içinde*, Ed. Berat Açıl, Fahrettin Altun, Serhat Aslaner, Mustafa Demiryay, Halis Kaya, (İstanbul: Ümraniye Belediyesi, 2012), 367-369.

34 Cemâlî, “Miftâhü'l-Ferec”, 377.

nın ahirette verileceği dini kaynaklarda açıkça zikredilmiştir. Söz konusu tasvirler ise, ahiret ve kıyametin nasıl tahayyül edildiği hakkında çeşitli veriler içermektedir.

Ârif'in Miraç-ı Nebîsin'de oruç tutan kulların ahiretteki mükafatları detaylandırılmıştır. Hz. Peygamber'in önüne bir sandık getirilir. Bu sandıkların her birinde yüz bin kilit bulunmaktadır. Oruç tutanlara bir berat yazılmış, bu sandıkların içerisine konulmuştur:

Bakdı ol dem Resûl-i meşrikîn
Ol melek öninde gördi sandukın (344.b)
Bil urulmuş anlara yüz bin kilid
Kışbu sanduklar nedü*r didi i yigid (345.b)
Bes melekden sordı ol demde münir
Didi sanduklar nedür di iy beşir (347.b)
Didi ümmetden oruç dutanları
Tamudan itdi azâd Hak anları (349.b)
Her birine bir berât yazdı latîf
İşbu sanduklar içi ol iy şerîf (350.b)³⁵

Muhammediyye'de benzer şekilde oruç tutanlara verilecek mükafatlar uzun uzun anlatılmıştır. "Oruçlunun ağız kokusunun Allah katında misk kokusundan daha güzel" olacağına dair hadisi hatırlatacak şekilde; oruç tutan dudakların güzel koktuğu, aç ve susuz Allah katına gelenlere cennete girmeden önce bir sofraya ikram edildiği açıklanmaktadır:

Koka dudaklarından müşg mu'attar kıla etrâfı
Hitâb ede Ta'âla'llâh diler kim ede istikşâf (5948.b)
Ki key aç olmayınca siz yemez içmezsiniz hergiz
Bugün ac u susuzsuz siz gelipsiz bana adyâf (5949b)
Bugün uçmağa girmeden yesinler mâide ırgür
Çü mâlî ömrü eyyâmı bular hiç etmedi isâf (5950.b)³⁶

Orucu Müşahhaslaştıran Metinler

Gülşehri'nin Mantıkü't-Tayr'ında oruç, farklı bir perspektiften ele alınmış, bir kişinin oruç tutmamasının ancak orucun o kişiyi görmemesiyle mümkün olduğundan bahsedilmiştir. Bir diğer deyişle; oruç insanları gören bir "özne" olarak kabul edilmiştir:

35 Elveren, "XV. Yüzyıl Şairlerinden Ârif ve Hamsesi", 263.

36 Yazıcıoğlu Mehmed, "Muhammediye", s. 625. "Oruçlunun ağız kokusu Allah katında misk kokusundan daha güzeldir." Müslim, Sıyâm, 164.

Oruc ol şahsı degüldür görıcı

Anuñ-ıçun dutmaz ol şahs orıcı (224.b)³⁷

Muhammediye’de orucun bir özne olarak ele alındığı farklı beyitler tespit edilmiştir. Oruç ayının görünür olacağı, secde ederek Allah’a niyazda bulunacağı, kendisine hürmet edenlerin ümmet içerisinde seçileceği bahsedilmektedir. Ramazan ayının “dile geldiği” şu şekilde aktarılmıştır:

Musavver olisardur oruç ayı

Dilek eyleyiser yoksulu bayı (5975.b)

Sücûd ede dileye hazretinden

Hitâb ere kemâl-i kudretinden (5976)

Bulısar onları pes ender-ümmet

Kim etmişti oruç ayına hürmet (5979.b)

Ne istersin dahi diye o sultân

Geri dile gele şehir-i ramâzân (5992.b.)

“Cümle Azanın” Orucunu Tasvir Eden Metinler

Oruç ibadetinin bütün beden azaları için geçerli olduğunu (olması gerektiğini) aktaran metinler vardır. Bu metinlerden birisi de Bedr-i Dilşad’ın Muradnâmesi’dir. Oruç tutmanın biçimsel özelliğinin ötesine işaret edilmiştir. Açlık veya tokluk hâli “Müstağni” olan Allah karşısında insanın muhtaç olduğu bir durumdur. Oruç tutmak, hakkânî bir mühür vurmaktır. Oruç, ibadetlerin sultanı olarak tanımlanır. Bu da daha önce zikredilen “Oruçluların mükâfatını ben vereceğim.” Hadisi ile ilişkili olmalıdır. Oruçla birlikte gelen bu hakkânî mühür sadece ağza vurulmaz, kulağı, nefsi hatta bütün bedeni bağlamak gerekir:

Senün açlığın toklugun Tanrı’ya

Ne alur ne virür o müstagniye (2746.b)

Velikin bu bir **mühr-i hakkânîdür**

İbâdetlerün cümle sultânıdur (2747.b)

Bu **mühr ancag agza urılan degül**

Kulagun dilün bağla dahi ögöl (2748.b)

37 *Gülşehri’nin Mantıku’t Tayr’ı (Gülşen-nâme)*, Haz. Kemal Yavuz, (Ankara: SFN Televizyon Tanıtım Tasarım, 2007), 34.

Elün ayagun cümle azayile

Dil ü nefsi dahı mühürle bile (2749.b)

Gülzâr-ı Ma'nevî'de orucun "can ile" tutulduğuna dair beyitler yer alır. Bedenin tuttuğu oruç aç ve susuz kalarak kanaat edip korkmamaktır. Beden oruç tutup can oruç tutmazsa Allah'ın lütfuna erişmek mümkün değildir. İkisinin birden oruç tutmaması durumunda kulluk tamamlanmamış olacağından da nefse yol açılır:

Beden savmı-durur acılık susuzluk

Anun-ıla kanâ'at korkusuzluk

Beden olsa vü cân olmasa sâyim

Bulur mı kul Hak'un lutfını dâim

İkisi dahı sâyim olmayınca

Kamu kullukda kâyim olmayınca

Çü nefsün cünbiş ede her sıfatı

Olur mı anun orıcının sebâtı³⁸

Bütün bedenin orucundan söz eden metinlerde orucun sakatlanmasına dair uyarılar mevcuttur. Ahmedî Divanında da bütün azaların oruç tutması ile ilgili çok benzer bir beyit vardır. Orucu sakatlamamak için bütün vücutla tutmak gerekir:

Sâyim olur-ısan kamu azânı sâyim it

Her şuglden ki savmuna andan irer fesâd (18.g. 13.b)³⁹

Son olarak, orucun "sakatlanması" üzerine bir başka uyarıya Mesnevî-i Muradiyye'de yer verilmiştir. Münâfık orucu ile mümin orucu arasında bir ayırım yapılmıştır. Münâfık; oruçla bin vebâle ererken, orucun müminin olgunlaşması için bir basamak olduğu belirtilmiştir:

Ol münâfık da dutar oruc varur

Hacca hôş tâ'at ider zekât virür (297)

Mü'mine ol işden olur kesb-i kemâl

Ol münâfık bulur andan bin vebâl (297)⁴⁰

Bütün bu uyarılar, "Oruç tutan nice kimseler vardır ki oruçtan nasibi sadece aç kalmaktır.

38 İbrahim Tennuri, "Gülzâr-ı Manevî", 21.

39 Akdoğan, *Ahmedî Divânı*, 51.

40 Kemal Yavuz, *Muîn'nin Mesnevî-i Murâdiyye'si, Mesnevî Tercüme ve Şerhi*, (Konya: S.Ü.Mevlâna Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 2007), 152.

Geceyi ibadetle geçiren nice kimseler vardır ki kıyamdan nasibi sadece uykusuz kalmaktır.” hadisi ile irtibatlı olmalıdır.⁴¹

Sonuç

Bu bildiride oruç ibadeti, XV. yüzyıla kadar seçilen mesnevîler çerçevesinde muhteva merkeze alınarak irdelenmiştir. Orucun; günahlardan arındırması, cehennemden kurtarması Ramazan-ı şerif ayının ümmetin ayı oluşuna sıklıkla değinilmiştir. “Oruç benim içindir, onun ecrini ben vereceğim...” kutsi hadisi dolayısıyla ibadetler arasında ayrı tutulmuş, “ibadetlerin sultanı olarak” görülmüştür.

Orucun belirli zorlukları olduğu kabul edilmiş, bütün bu zorlukların Allah’ın cemâline kavuşma müjdesiyle ve karşılığını bizzat verileceği düşünüülerek yerine getirildiğine dikkat çekilmiştir. Bu yüzden de orucun getirdiği bütün zorlukların ardını görmek gerektiği sıkça hatırlatılmıştır. Bu hatırlatmalar doğrudan öğüt olarak söylendiği gibi; meseller üzerinden, çeşitli teşbihlerle veya teşhis yoluyla aktarılmıştır. Oruç tutmak ile “aç susuz kalmak” arasında bir ayırım gözetilmiş, bütün beden in oruç tutması gerektiğine dair uyarılar yapılmıştır.

Gülşehrî’nin Mantık’u’t-Tayr’ı ve Muhammediye orucu müşahhaslaştırmalarıyla öne çıkmaktadır. Bu metinlerde oruç ibadeti; insanları gören, ahirette kendisine hürmet edenleri affetmesi için Allah’a yalvaran, secde eden bir “özne” olarak anlatılmıştır. Hikmetnâme’de pazartesi ve perşembe günleri tutulan oruçlara değinilmiştir. Ahiretteki mükafatları tasvir eden mesnevîler arasında Arif’in Miraç-ı Nebî’si ve Muhammediye öne çıkmaktadır. Oruçluların elde edeceği mükafatlar detaylandırılarak anlatılmıştır. Mürşidü’l-Ubbad, Gülzar-ı Manevî ve Miftahü’l-Ferec’de ise orucun zahirî ve batınî özelliklerini ele almış, sağaltıcı özelliğine dikkat çekmiştir. Özellikle Mürşidü’l-Ubbâd’da; oruç ateşe, Hz. Musa’nın asasına, iyileştiren şerbete/ilaca benzetilmiştir. Oruçsuz geçirilen on bir ay hastalık olarak görülmüştür. Orucun biçimsel formlarının ardını göstermesiyle de ayrıca zikredilmesi gerekir. Miftahü’l-Ferec’de tokluğun bedene zarar vereceği vurgusuyla birlikte orucun iyilik hâlini sağlayacağından bahsedilmiştir. Ruhsal ve fiziksel açıdan orucun kişiyi sağalttığı, sonunda da Allah’a hızlıca eriştiği müjdesi üzerinde durulmuştur.

Bedr-i Dilşad’ın *Muradnâmesi*’ne göre oruç bedene “hakkani bir mühür” vurmaktır. Yemek yemeyi devamlı arzu eden nefse istediğini vermemekse, Allah yoluna boynunu koymak olarak nitelendirilmiştir. Bedr-i Dilşad’ın Muradnâme’si, Ahmedî Divânı, Gülzar-ı Manevî; elin, ayağın, kulağın, canın, özetle “cümle azanın” oruçlarına yer vermiştir.

Ortaya çıkan bir başka sonuç, yüzyıllara göre bu metinlerin yoğunluğunun tespit edilmesi-

41 İbn Mâce, Sıyâm, 21

nin ardından hangi dönemlerde artıp azaldığını, tarihsel ve sosyolojik değişkenlerle ilintile-rini de ortaya çıkarmanın mümkün olacağını göstermektedir. XVII. Yüzyıl başında tasavvufi öğretilerin ve ibadetlerin eleştirildiği dönemlerdeki yaklaşımı, yazarların tutumunu görmek açısından; XV. yüzyıla kadar incelenen mesnevîlerin XVIII.yüzyıla kadar yazılmış mesnevîler-le karşılaştırılması da başka soru işaretlerini ve yeni cevapları doğuracaktır.

Bununla birlikte, Klasik Türk Edebiyatı eserlerindeki oruca dair tespitlerin Arap ve Fars ede-biyatları ile mukayese edilmesi Klasik Türk Edebiyatı'nın karakteristiğini ortaya çıkarmak ve dinî yükümlülüklerin nasıl karşılandığını gözlemlemek açısından önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Akdoğan, Yaşar. *Ahmedî Divânı*. Ankara: T. C. Kültür Ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler Ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10591,ahmedidivaniyasarakdoganpdf.pdf?0>
- Âşık Paşa. *Garîbnâme*. Hazırlayan: Kemal Yavuz, İstanbul: T. C. Kültür Ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler Ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, 2000.
- Cemâli. *Miftâhü'l-Ferec*. Tenkitli Metin. Hazırlayan: İ. Çetin Derdiyok, Adana: Türkoloji Araştırmaları, 1998.
- Ceyhan, Âdem. *Bedr-i Dilşad'ın Murâd-nâmesi*. İstanbul: MEB Yayınları, C.I., 1997.
- Derviş Hayâlî. *Ravzatü'l-Envâr*, Hazırlayan: Fatih Köksal, İstanbul: Kitabevi, 2003.
- Eliaçık, Muhittin. "Bir Oruç Hediyesi: Tuhfetü's-Sa'imîn", *Uluslararası Ramazan Sempozyumu: Ramazan ve Oruç içinde*, Editörler: Berat Açıl, Fahrettin Altun, Serhat Aslaner, Mustafa Demiray, Halis Kaya, 161-177. İstanbul: Ümraniye Belediyesi, 2015.
- Elveren, Abdurrahim. "XV. Yüzyıl Şairlerinden Ârif ve Hamsesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2001.
- Fuzûlî. *Leyla vü Mecnûn*, Hazırlayan: Hüseyin Ayan, İstanbul: Dergâh Yayınları, 1981.
<https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/> (Erişim: 21.09.2021)
- Günay, Hacı M., "Ramazan", *DİA* 34.c, (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 2007), 433-435.
- İbrahim Tennûrî, *Gülzar-ı Manevî*, Hazırlayan: Mustafa Demirel, İstanbul: Çağrı Yayınları, 2005.
- Keleş, Reyhan. "Divan Şiirinde Ramazan Ayı İle İlgili Kavramlar", *Uluslararası Ramazan Sempozyumu: Ramazan ve Oruç içinde*, Editörler: Berat Açıl, Fahrettin Altun, Serhat Aslaner, Mustafa Demiray, Halis Kaya, 371-385. İstanbul : Ümraniye Belediyesi, 2015.
- Mihri Hâtun Divânı. Haz. Mehmet Arslan , T. C. Kültür Ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler Ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/58679,mihri-hatun-divanipdf.pdf?0>,
- Nazık, Sıtkı. "Divan Şiirinde Ramazana Dair Unsurların Sevgiliyle İlişkilendirilmesi Üzerine Bir Değerlendirme", *Uluslararası Ramazan Sempozyumu: Ramazan ve Oruç içinde*, Editörler: Berat Açıl, Fahrettin Altun, Serhat Aslaner, Mustafa Demiray, Halis Kaya, 387-405. İstanbul : Ümraniye Belediyesi, 2015.
- Sağlam, Ayşe. "Mesnevî Şairlerinin Penceresinden Oruca Bakmak", *Uluslararası Ramazan Sempozyumu: Ramazan ve Oruç*, Ed. Berat Açıl, Fahrettin Altun, Serhat Aslaner, Mustafa Demiray, Halis Kaya, 361-370. İstanbul : Ümraniye Belediyesi, 2015.
- Shahzad, Qaiser. "Biçimlerin İçeriden Aşılması: İbnü'l-Arabî'ye Hususi Bir Müracaatla Orucun Tasavvufi Yorumu", *Uluslararası Ramazan Sempozyumu: Ramazan ve Oruç içinde*, Editörler: Berat Açıl, Fahrettin Altun, Serhat Aslaner, Mustafa Demiray, Halis Kaya, 141-150. İstanbul: Ümraniye Belediyesi, 2015.
- Şeylan, Ali. "İbrahim İbn-i Bâli Hikmet-nâme İnceleme- Metin- Sözlük- Dizin 149a300-a"Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2003.
- Tarlan, Ali Nihat. *Ahmed Paşa Divânı*. Ankara: Akçağ Yayınları, 1992.

Tökel, Dursun Ali. "Şair Der ki: Oruç Hem Bedene Şifadır Hem de Ruha Şifa", Şifa Ayı Ramazan, Ed. Dönay Rabia Altuntaş, Ulviye Ezerbolatoğlu, 165-175. Ankara: DİB Yayınları, 2021.

Yavuz, Kemal. *Gülşehri'nin Mantıku't Tayr'ı (Gülşen-nâme)*. Ankara: SFN Televizyon Tanıtım Tasarım, 2007.

Yavuz, Kemal. *Muini'nin Mesnevi-i Murâdiyye'si Mesnevi Tercüme ve Şerhi*. Konya: S.Ü. Mevlâna Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 2007.

Yazıcıoğlu Mehmed. *Muhammediye*, Haz. Amil Çelebioğlu, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018.

Yekbaş, Hakan. "Ramazan'ı Divan Şiiri Metinlerinde Okumak", *Uluslararası Ramazan Sempozyumu: Ramazan ve Oruç içinde*, Ed. Berat Açıl, Fahrettin Altun, Serhat Aslaner, Mustafa Demiray, Halis Kaya, 305-359. İstanbul: Ümraniye Belediyesi, 2015.

Tarık Dursun K.'nın Halk Hikâyelerinden Esinlendiği Öykülerindeki Karakterlerin Felsefi Yaklaşımları: Kaderci ve Stoacı Karakterler

Çiğdem Yıldız*

Öz: Tarık Dursun K., 1945-2006 yılları arasında pek çok eser kaleme almış, özellikle hikâye türüne katkı sağlamış üreten bir yazardır. Hayatının pek çok anını, etkilendiği durum ve olayları eserlerine yansıtan Tarık Dursun, gelenekleri modernizm ile harmanlayıp kendi edebi anlayışını oluşturmuştur. Halk hikâyelerinin ve geleneklerin etkisini Bağrıyanık Ömer ile Güzel Zeynep adlı öykü kitabında bir araya getiren yazar, bu öykülerin karakterlerini öykünün olayına hizmet edecek şekilde yaratmıştır. Tarık Dursun, halk hikâyelerinden esinlenerek kaleme aldığı bu öykülerinde, kişileri ve olay öyküsünü modernize ederek yazıldığı döneme uyarlamıştır. Öykülerin olay örgüsü, karakterlerin taşra insanı olmasından dolayı bazı toplumsal kalıplar içinde verdiği kararlara dayanmıştır. Söz konusu karakterler, gelenek çerçevesinde hayati kararlar almışlar, hayata bakışlarını ve kararlarını bir hayat görüşü etrafında savunmuşlardır. Karakterlerin gelenek kapsamında kararlar alması, taşra insanının yaşamına dair okuyucuya bilgi verirken aynı zamanda sonuca etki eden faktör, karakterlerin kaderini çizerken aldığı kararlardır. Geleneğin kadercilikle bağdaştığı bu öykülerde, karakterler kendi kaderlerini belirlerken aynı görüş etrafında birleşmişlerdir. Çalışmada, karakterlerin hayat görüşü felsefi düşünce sistemlerine dayandırılarak incelenecek, Kadercilik ve Stoacılık felsefeleri bağlamında karakter oluşumu ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tarık Dursun K., Öykü, Hikaye, Kadercilik, Stoacılık.

Giriş

Tarık Dursun K., 26 Mayıs 1931'de İzmir'de dünyaya gelen, hayatı boyunca edebi faaliyetlerindeki üretkenliğini yitirmeyen bir edebiyatçı, yayıncı, sinemacıdır. Gençlik döneminde edebiyat hayatına atılmasıyla birlikte edebiyatın şiir, hikaye, roman, deneme gibi alanların-

* Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeni Türk Edebiyatı, Yüksek Lisans.
İletişim: gidercigdem@gmail.com

da eserler kaleme almıştır. Şiirle başlayan edebiyat serüvenini, romana ve hikayeye ağırlık vererek devam ettirmiştir. Edebi kişiliğinin yanında sinemacı yönünü de geliştiren Tarık Dursun, eserlerinde sinemacı yönünü öne çıkarmıştır. Karakterlerin az sözle çok şey aktarması, karşılaştıkları durumlar karşısındaki tavırları ve aktarılan olayın çatışma noktasının okuyucunun gözünde tüm gerçekliğiyle canlanabilmesi, yazarın sinemacı yönünü işaret etmektedir.

İzmir, Balıkesir, Ankara, İstanbul arasında mekik dokuyan Tarık Dursun'un etkilenme alanlarının başında yaşadığı göçler ve bu göçlerin sebepleri yatmaktadır. Özellikle öykülerinde, taşranın zorlu yaşamı ve taşra insanının zorluklarla mücadelesi kapsamında yaptığı göçler ve ürettiği çeşitli çözüm yolları, yazarın taşra insanını işlemede belirleyici etken olmuştur.

Bağrıyanık Ömer ile Güzel Zeynep adlı öykü kitabındaki öyküleri, yazarın etkilenme alanının en belirgin olduğu öykülerdir. Halk hikayelerinin modern uyarlaması olan bu öyküler, Tarık Dursun'un idealize ettiği taşralı insanın anlaşılması için önemli bir kaynaktır. Kitap boyunca öyküler arasındaki ortak noktalar, Tarık Dursun'un taşra insanına dair ele aldığı özelliklerin öne çıkmasını sağlamıştır. Söz konusu öykülerdeki taşra insanı, durumlara bakış açısı ve olayların çözümlerine dair davranışlarıyla ele alındığında ortak yaklaşımlar göze çarpmaktadır. Çalışma boyunca, Tarık Dursun'un modernize ettiği bu halk hikayesi kişilerinin hayata bakışları ve kararlarının oluşum süreci, öykünün olay örgüsü ve sonuca ulaşma bağlamında ele alınacak ve yazarın karakter oluşturma süreci incelenecektir. Kurgusal öykü kişilerinin gerçek yaşamla aralarındaki bağın ve içinde bulundukları olumsuz duruma çözüm arayışlarının felsefi alanda incelenmesi, Tarık Dursun'un yarattığı karakterlerin yaşam felsefesini açıklayacaktır. Aynı ve benzer felsefi yaklaşımlarla karar verme sürecini tamamlayan karakterlerin öykü olayına ve sonuca etkisi, yazarın felsefi anlayışları karakterler üzerinde nasıl işlediğini de gösterecektir.

Tarık Dursun K'nın Öykücülüğü Ve Karakter Yaratma Süreci

Hayatının farklı dönemlerinde farklı etkilere sahip olaylar yaşayan Tarık Dursun, edebiyat anlayışını oluşturmada hayatından ve gerçeklikten beslenmiştir. Çocukluk yıllarında başlayan gözlemci anlayışı, gençlik yıllarında kendisini bir edebiyatçı yapmış ve nihayetinde ömrünün sonuna dek edebi anlayışını geliştirerek eser vermeyi sürdürmüştür.

Pek çok edebi eser meydana getiren Tarık Dursun, kendini en iyi hikaye türünde ifade edebildiğini belirtmiştir. Hikaye yazmayı anlatı türleri arasında en zor tür olarak görse de kendini tanıma ve anlama yolunda hikaye türüne yönelmeyi gerekli görür ve kendini bir hikayeci olarak tanımlar (Payza 2009).

Çocukluk yıllarındaki terk edilişler, aile yapısı, ekonomik sıkıntılar ve göçler; gençlik yıllarındaki aşklar, çalışma hayatı ve edebiyat sahası; yetişkinlik yıllarındaki aile yapısı Tarık

Dursun'un edebiyat anlayışının taşraya doğru genişlemesine sebep olmuştur. Eserlerinde çocukluğundan, memleketinden ve ailevi köklerinden beslenen yazar, eserlerindeki gerçeklik algısını gözlemlediği çevresinden ve anılarından oluşturmuştur. Özellikle hikaye türüne olan yaklaşımı, taşırayı anlama ve yorumlama anlayışı ile birleştiğinde Tarık Dursun'un edebi anlayışını ortaya çıkarmıştır.

Tarık Dursun'un öykülerindeki karakterler, yazarın hayatı boyunca gözlemlediği kişilere ve hayatlara dayanır. Oluşturduğu öykü karakterlerinin oluşum süreci, yazarın çocukluk yıllarındaki etkilenmeler ile başlar ve hayat deneyimleri ile şekillenir. Taşra yaşamının zorlukları ile büyüyen Tarık Dursun'un çocukluk çevresi, taşırayı anlama biçimi bağlamında gözlemlediğinde taşra insanını tanımasına olanak sağlamıştır. Kendi çevresinde tanıdığı veya etrafta gözlemlediği taşra insanı, yazarın öykülerine tüm gerçekliği ile girmiştir. Hikayenin gerçeklik anlayışına kuvvetle etki eden bu karakterler, Tarık Dursun'un hayatındaki kişilerin adeta birer yansıması, öykü kişisine uyarlanmasıdır.

Tarık Dursun taşırayı, özellikle yaşadığı döneminin İzmir'ini, karakter yaratma ve öykü gerçekliği arasında bir köprü göreviyle ele almıştır. İzmir'in gelişmemiş semtlerinde, gecekonducularla çevrili mahallesinde yaşayan kişilerin hayata tutunmaları, yaşadıkları ekonomik sıkıntılar, göçler ve suçlar yazarın gözlemlediği insanların çeşitli etkilenmelerle bir araya geldiklerini görmesini sağlamıştır. Gözlemlediği insanların hayat şartları ve bir araya geliş biçimleri, bu insanların hayata bakışında ortak bir anlayış geliştirmesine sebep olmuştur. Bir arada yaşayıp komşuluk, dostluk eden bu kişilerin hayata bakışları ve hayatı anlamlandırma süreçleri Tarık Dursun'un öyküleri için ana malzeme olmuş, taşra insanını gözlemleyip tanıyarak eserlerinde bu kişileri hayat görüşleri bağlamında işlemiştir.

Taşradaki zorlukların getirdiği zorlanma, mücadele etme ve kabullenme anlayışları, taşra insanına olaylara karşı tutumları açısından çeşitli bakış açıları kazandırmıştır. Zorluklara göğüs germelerine rağmen yaşadıkları hayat şartlarında köklü değişiklikler meydana getiremeyen taşra insanları, hayata tutunabilmek adına geliştirdikleri bakış açıları ile Tarık Dursun'un ilgi odağı olmuşlardır. Özellikle öykülerdeki olaylara karşı tepkileri ve öykünün sonucuna olan etkileri çerçevesinde taşra insanı, yazarın bu kişilerde gözlemlediği hayat felsefesinin eserlere yansıması ile Tarık Dursun'un öykülerinde yer almışlardır.

Stoacı Felsefe Ve Tarık Dursun K.'nın Öykülerine Etkisi

Stoacı felsefe, insanın duyguları ve aklı ile hareket eden bir varlık olmasının meydana getirdiği bazı sorunlara karşı yol gösterici olma amacı taşımaktadır. İnsanın duyguları ile hareket etmesi, Stoacı felsefeye göre pek çok sorun açığa çıkarmaktadır. Karşılaşılan olaylara karşı ortaya çıkan duygular insanı yanıltabilir ve zor bir duruma sokar düşüncesiyle Stoacılar,

duygunun insan üzerindeki etkisinin en aza indirgenmesi, hatta hiçe sayılması görüşü etrafında toplanırlar. Onlara göre insanın başına gelen kötü olaylar, insan için kötü sayılmamalı, iyi birer deneyim olarak görülmelidir. Bu sebeple insan başına gelebilecek her türlü durumu metanetle karşılamalı ve boyun eğmelidir (Kaya 2014). İnsan duygularıyla hareket eder ve karar verirse meydana çıkabilecek olumsuz durumlar, insanda kötü etkiler bırakabilir. Bu nedenle insanın karar verme sürecinde duyguların göz ardı edilmesi, kararı olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü insan, karşılaştığı kötü durumlar karşısında üzgün veya kızgın olmak zorunda değildir. Bu duyguların kontrol edilmesi, olaylara düşünsel açıdan yaklaşımlar getirmek yine insanın elindedir. İnsanın olaylara düşünsel yaklaşımlar getirmesi, dış dünyada gerçekliği değiştiremeyeceğinin kabulü ile ortaya çıkar. Değiştiremeyeceği gerçekliği kabul etmek, insanın ruhsal dinginliği için gereklidir ve mutluluğa erişmede izlemesi gereken yol, değiştiremediği gerçekliği kabullenmek olmalıdır (Kaya 2014). Bu sebeple Stoacı felsefe, iyi veya kötü durumlara verilen karşılıkların insanın kendisi tarafından seçilebileceğini savunur. Gerçekleştirilen seçimler doğrultusunda duyguların belirleyici rol oynamamasının en önemli sebebi, duyguların yargılama sürecine olumsuz etki ettiğinin düşünülmesi ve mantıklı düşünmeye zarar vermesi olarak görülür (Warburton 2011).

Stoacı felsefenin çizdiği ideal düşünüş sisteminin edebi eserlerde yer alması, eserdeki karakterlerin değiştiremediği bazı kaoslarla olan mücadelesi ile mümkündür. Çaresiz kalan kurgusal karakter, düzeltebileceği şeyin gerçekleşmiş kaos değil, gerçekleşecek olaylar olduğunu fark eder ve mutluluğa erişmede karakteristik özelliklerini kullanır. Bu sayede duyguları ile hareket eden karakterlerden farklı olarak içine düştüğü duruma çözüm üretmiş olur. Eserde farklılık arz eden bu karakteristik yaklaşım, edebiyat sahasında incelenmesi gereken olgular arasındadır.

Tarık Dursun'un öykülerindeki taşra insanı, geçirdiği zorlu dönemlerin de etkisiyle hayata karşı korumacı bir tavır geliştirmiştir. Meydana gelen bu karakteristik özellik, yazarın yarattığı kurgusal karakterlerin öyküdeki çatışmaya etkisini göstermektedir. Öyküde çatışma öğeleri, zor durumda kalan karakterin karar verme sürecinde etkili olan unsurlar ile önem kazanmaktadır. Karakterin duygusal yönünü yitirdiği, diğer öykü kişilerinden farklılaştığı, akıl ve mantıkla verilen kararlar doğrultusunda hareket ettiği bölümlerde Tarık Dursun karakterine karar verme özgürlüğü tanımış ve farklılaşmasına olanak sağlamıştır. Tıpkı gerçek hayattaki gibi, insanın karar verirken kendini kurtarma ve karışıklığı sonlandırma içgüdü-sü, Tarık Dursun'un bazı öykü kişilerinde farklı yaklaşımlar oluşmasına zemin hazırlamıştır. Yazarın kurguladığı taşra insanları, semt insanlarına kıyasla duygusal donanımı daha ön planda olsa da bazı öykülerindeki taşra insanları bu genellemenin dışına çıkarak öyküdeki olayın seyrini kendi eline almıştır. Tarık Dursun'un bu modernist yaklaşımı, taşra insanını ele aldığı diğer öyküleri incelendiğinde edebi anlayışında yeni bir bakış oluşturmuştur.

Bağrıyanık Ömer

Bağrıyanık Ömer karakteri, Tarık Dursun'un *Bağrıyanık Ömer ile Güzel Zeynep* adlı öyküsünün ana karakteridir. Yurtdışına çalışmak için göç eden Ömer'in hikayesinin anlatıldığı bu öyküde, Ömer'in Türkiye'ye dönüşünde karşılaştığı bazı durumlara karşı tepkisi yer almaktadır. Sevdiği kadın olan Zeynep'i Türkiye'de bırakıp göç eden Ömer'in gurbetteki çalışma ortamı ve günlük yaşayışı, öyküde Ömer'in ağzından aktarılmaktadır. Oradaki yaşantısını sevdiği kadın olan Zeynep'e ve arkadaşı Aliosman'a anlatan Ömer, öykü boyunca sakinliğini korumakta ve bu üç kişi arasında Ömer tarafından tek taraflı bir paylaşım gerçekleştirilmektedir. Ömer'in anlattıklarına kısa cevaplar veren Aliosman ve Zeynep, konuşmanın gidişatında olacaklardan habersizdir.

Birbirinden bağımsız pek çok olayı anlatan ve bir sohbet gerçekleştirmek isteyen Ömer'in aslında amacının farklı olduğu okuyucuya sezdirilmiş ve merak unsuru ön planda tutulmuştur. Bu durum, Tarık Dursun'un hikaye boyunca modernist çizgide olduğunu göstermektedir.

Ömer'in memleketine döndüğünde sevdiği Zeynep ile arkadaşı Aliosman'ın birbirlerini sevdiklerini bilmektedir fakat bu durum karşısında başka detaylar hakkında sohbet ederek tepkisini fevri bir şekilde ortaya koymamaktadır. Ömer'in gerçekleştirdiği bu davranış, olay örgüsündeki çatışmanın hala gerçekleşmediğini gösterir niteliktedir. Gurbetteki yaşamından *mapusluk gibi bir şey* (K. 1972) diye bahseden Ömer'in içini Aliosman'a dökmesi, memlekete döndüğünde bile acısının geçmediğini ve paylaşma ihtiyacı duyduğunu göstermektedir. Fakat gurbetteki yaşamına dair ayrıntılardan her bahsedişinde Ömer'in dikkatini dağıtan ağaçtaki kuşun, öykünün sonundaki çatışmada da olacağını sezdirmektedir.

Gurbetteki çalışma koşullarından bahsederken bir anda kuşun ötüp ötmediğini soran Ömer, önce Aliosman'a sonra Zeynep'e bakmış fakat ikisinin de kuşla ilgilenmediğini görmüştür. Ömer kuşun ötüp ötmediğini sorduğunda Aliosman'ın "*Kuş mu?*" cevabını vermesi, Aliosman'ın tamamen Ömer'e odaklandığını ve etraftaki uyaranların farkına varmadığını göstermektedir. Fakat gerçekleşen bu konuşmadan hemen sonra Ömer'in tekrar başka bir konudan bahsetmeye başlaması, yazarın Ömer'in ruh haline dair bazı ayrıntıları okuyucuya vermek istediğini kanıtlar niteliktedir.

Olay örgüsü sohbet esnasındaki dikkat dağınıklıkları ile devam ederken bir anda Ömer'in tabancasının söylenmesi, öykünün sonuna dair bilgi vermektedir. Ömer'in tabancasına aniden uzanması ve Aliosman'ın bir an için duraksaması ve olacakları o kısa anda tahmin etmeye başlaması, bahsi geçen tabancanın öykünün sonunda kullanılacağını düşündürmektedir. Tabancanın meydana çıkması ile dahi bozulmayan olay örgüsü, gurbetteki yaşamdan ve oradaki başka bir kuştan bahsedilerek devam ettirilmektedir.

Öykünün sonunda tedirgin davranışlarda bulunan Zeynep'i dışarı gönderen Ömer, Aliosman ile birdenbire Zeynep ile olan ilişkisi dolayısıyla hesaplaşmaya başlamıştır. Son sözünü söylemesi için *"Söyleyeceğin bir şey var mı senin?"* diyen Ömer'e Aliosman'ın verdiği yanıt şu şekilde olmuştur:

"Hiç pişman değilim. Bırakıp gitmeseydin de bu iş olacaktı. İçime od düşmüştü, yüreğim yanıyordu. Zeynep'in de öyle. Birbirimize yaraşırdık. Böyle düşündük, birbirimizin olduk. Sen değil, Allah gelse önünde duramazdı bunun." (K. 1972)

Aliosman'ın bu cevabına karşılık Ömer, *"Ben de mi?"* diye sormuş ve Aliosman kendinden emin bir şekilde *"Sen de..."* diye cevap vermiştir. Verdiği bu cevap, olay örgüsündeki tek düze işleyişi sonlandırmış ve Ömer aniden tabancasını alarak Aliosman'ı hiç düşünmeden alnından vurmuştur. Tabancanın sesini duyan Zeynep koşarak içeri girdiğinde Ömer yine tereddüt etmeden ateş etmiş ve Zeynep'i de öldürmüştür.

Olay örgüsü Ömer'in Aliosman'ı ve Zeynep'i öldürmesi ile son bulmamıştır. Ömer, sohbet esnasında ilgisini çeken ve ona gurbetteki anılarını hatırlatan kuşu hatırlamış ve sesini duymaya çalışmıştır. Duyamayınca kapının eşiğine çıkarak kuşun gittiğini görmüş ve *"Röverin sesine gitmiş."* demiştir. Sonrasında da *"Hay Allah!"* diyerek üzüntüsünü dile getirmiştir.

Tarık Dursun'un bu öyküsü, Ömer'in işlediği cinayetler ile bitseydi Ömer karakteri hakkında Stoacı felsefeye dayanan tavırlar sergilediği söylenemezdi. Öykünün sonu üzgün ve fevri bir davranışla işlenen bir cinayetle değil, Ömer'in soğukkanlılıkla işlediği cinayetle bitmiştir. Ömer'in her ne kadar üzülse de masadaki yemeği yemeye ve içkisini içmeye devam etmesi, konuşma ihtiyacını kendisine ihanet eden arkadaşı ile gidermeye çalışması ve yine kendisine ihanet eden Zeynep'e karşı olumsuz bir tavır takınmayışı Ömer karakterine dair bazı ayrıntılar içermektedir. Ömer'in olay örgüsü boyunca takındığı tavırlar ve ihanete yemek boyunca tepkisiz kalışı ve yemek sonunda ihtiyaçlarını giderdiğinde içinden gelen cinayeti işlemesi, Ömer karakterinin kendi mutluluğuna dair attığı adımlar ile açıklanabilir. Ömer kendi refahı için yalnızca cinayet işlememiş, kendisini cinayet işleme fikrine kadar iyi hissettirecek şeyler yapmıştır. Öldüreceğini bile bile karnı doyana kadar ve anlatma ihtiyacı bitene kadar Aliosman'ı ve Zeynep'i öldürmeyişi, Ömer'in mutluluğu ararken bulduğu sonucun yeterli olmadığını, bu süreç boyunca da ihaneti gerçekleştirenler ile kendi huzurunu tamamladığını göstermektedir.

Stoa öğretisinin temelini oluşturan mutluluğa ulaşmada aklın ve mantığın egemenliği, Ömer'i akılla hareket etmeye itmiştir. Eğer duygularıyla hareket etseydi gerçekleştireceği cinayet bir anda gerçekleşebilirdi. Fakat Ömer öykü olayı boyunca kendini iyi hissetmeye çalışmış ve bunu gerçekleştirebilmek için Aliosman ve Zeynep'e olan kızgınlığını hissetmemiştir. Öykü boyunca Aliosman ve Zeynep'e karşı duygusal bir tavırda bulunmayan Ömer, öykünün sonunda onları öldürdüğünde de hiçbir duygusal tepki vermeyerek ağaçtaki kuşun kaçmasından yakınmıştır. Gerçekleştirdiği bu tavır, Ömer'in Stoacı felsefenin mutluluğa ulaşma anlayışı ile örtüşmektedir.

Gül ile Sitemkar

Tarık Dursun'un *Gül ile Sitemkar* adlı öyküsü, *Bağrıyanık Ömer ile Güzel Zeynep* adlı kitapta yer almaktadır. Öykü, olay örgüsü ve psikolojik tahliller bağlamında yazarın diğer öykülerine göre farklılık arz etmektedir. Öyküde, Gül karakterinin Sitemkar adlı erkek karakterle olan buluşması esnasındaki konuşmalardan oluşmaktadır ve öykü boyunca konuşma örgüsünün çoğunu Gül gerçekleştirmektedir. Geçmişe dair yaşadığı kötü anıları anlatan Gül; geçmiş, öykü zamanı ve gelecek zaman arasında gidip gelmektedir. Karakterin aktardığı olayları anlatışı ve kendini ifade ediş biçimi, Gül karakteri hakkında okuyucuya yorum yapma şansı vermektedir. Öyle ki Gül karakteri, yaşanan kötü olayları ve hissedilen kötü hisleri adeta kendisi hissetmemiş gibi, kurgusal bir olaydan bahsediyor gibi anlatmaktadır.

Gül, geçmişine dair bazı hislerinden Sitemkar'a bahsetmeye başladığı an bu konuşmaya Ankara'daki yaşamından bahsederek başlar. Çünkü Ankara'daki okulunda, bir matematik dersinde hissettiği sıkışma anı ve kendini hem ruhsal hem kadınsal açıdan kötü hissetmesi, Gül'ün hayata karşı genel tavrını özetler niteliktedir. Karın ağrısı, kan ve acı karşısında tepkisizce sırasında oturmaya devam etmesi, Gül'ün hislere olan uzaklığı ile açıklanabilir. Duygularına yenik düşmemesi, serinkanlı bir şekilde beklemeye koyulması, yaşadığı durumu anlatan Gül'e hiç de garip gelmemektedir. İlk kez genç kız gibi hissettiği anı anlatırken duyduğu acıları da aktaran Gül, farklı duygular ve acılar karşısında tepkisizliğini yine soğukkanlı bir biçimde dile getirmektedir.

On yedi yaşında Ankara'daki yaşamından kaçıp İstanbul'a geldiği zamanlardan bahsederken, başından geçen kötü olayların etkisini hissetmeyen bir tavırla konuşan Gül, o zamanki hallerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Ankara'daki teyzemin evinden İstanbul'a kaçıp geldiğinde onyediyim. Ama kız mıydı değilim, basbayağı kadındım; bir yıllık bir kadın. Eniştesinin kızlığını zorla aldığı bir kadın hem de." (K. 1972)

Öykünün kırılma noktalarından birini oluşturan bu cümle, Gül'ün başından geçenleri anlatmaya başladığı cümledir. Eniştesinin annesine, babasına ve kendisine saldırmaları, her birini yaralaması, anne ve babasını öldürmesi ve Gül'e tecavüz etmesi Gül tarafından aktarılırken Sitemkar umarsız ve sakin bir şekilde, etrafla ilgilenerek dinlemektedir. Gül'ün anlatırken, Sitemkar'ın da dinlerken umursamaz oluşu, olaylara karşı herhangi bir üzüntü duymadıklarını gösterir niteliktedir.

Gül'ün saldırıdan sonra sanki geçmişte hiçbir üzüntü duymamış gibi öfkesiz oluşu, olayı aktarırken dış mekanda gerçekleşen seslere ve durumlara karşı da ilgili olmaları ile tespit edilebilmektedir. Geçmişte acı çektiğini anlatan Gül'ün karşısında Sitemkar'ın meyve yemeşi, yıldızları seyretmesi, köpek sesleri duymaları gibi etkenler, her iki karakterin de acılı anılar karşısında duyarsız oluşunu göstermektedir.

Gül'ün geçmişteki kötü anılarını anlattıktan sonra geleceğe dair şarkıcı olma ve turneye çıkma planlarını anlatması, hayata tutunduğu ve acılarını yok saydığı gerçeği ile açıklanabilmektedir. Hayatta karşısına çıkan fırsatları değerlendirmeye devam eden, geçmişe takılı kalmayan ve geçmişteki kötü anıları yalnızca kurgusal bir olay gibi aktaran Gül, Sitemkar'ın da aynı soğukkanlılığı taşıdığını görünce şaşırır ve bunu Sitemkar'ın iyi biri olmasına bağlar. Oysa Sitemkar, Gül'ün yaşadıklarını ve yaşadığı kötü olayları kayıtsız kalarak anlatmasını garip bulmamış, herhangi bir şey dinliyor gibi dinlemiştir. Aynı tavırla Gül'ün şarkıcı olmak için gitmek istemesini normal karşılayan ve hiçbir duygu belirtisi göstermeyen Sitemkar, Gül'ün tanıdığı erkeklerden farklı davranarak Gül'ü bir kez daha şaşırtmıştır. Çünkü Gül, geçmişte tanıdığı erkeklerden zorbalık görmüş, hiçbir şeye kayıtsız kalmayan erkekler tanımıştır. Bu sebeple Sitemkar'ın kendisine zarar verebileceğini düşünen Gül, Sitemkar'ın umursamaz hali karşısında hiç hissetmediği bir duygu olan mutluluğu yaşadığını fark etmiştir. Duyguları doyuya yaşamayı tuhaf karşılayan ve bu hisleri taşımak istemeyen Gül, bu durumu şöyle özetlemiştir:

“Senin yanında çok mutluyum da ondan. Mutlu olmak bana yaraşmıyor. İstemiyorum.”
(K. 1972)

Bunun üzerine mutluluk karşısında duyduğu boğulma benzeri hislerini aktarmaya başlayan Gül'ün duygularını hissetmeye ve yaşamaya çok uzak olduğu anlaşılmaktadır. Sitemkar ile arasında geçen bu konuşmalar neticesinde Gül'ün duygularına kapılma eşiğine geldiğinde kendini kötü hissetmesi, karakterin Stoacı öğretisi çerçevesinde değerlendirilebileceğini göstermektedir. Duygulara uzak kalmak isteyen ve geçmişteki acılarını aklıyla verdiği kararlar doğrultusunda umursamadığı bir hayat kuran Gül, gelecekte de ne geçmişe dair ne Sitemkar'a dair duygu istediğini belirtmiştir.

Sitemkar'ın öyküdeki olaya ve konuşma örgüsüne katkısı Gül'e göre daha az olsa da Gül'ün anlattığı acı verici olaylar karşısındaki tavrı, olayları dinlediğindeki umursamazlığı ve dış dünyadan -o an çevresinde bulunan nesneler ve durumlar ile- zevk almaya çalışması, karakterin Stoacı felsefe bağlamında değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Dinlediği olaylar ne kadar kötü olursa olsun meyveden, gökyüzünden, uzandığı çimlerden zevk almaya çalışan Sitemkar karakteri, Stoacı anlayış çerçevesinde aklıyla karar verdiği durumlar ile mutlu olmaya çalışmaktadır. Kendi huzurunu verdiği kararlar doğrultusunda arayan Sitemkar karakteri, duygularına kapılmayarak aklının önderliğinde hareket etmiş olması sebebiyle Stoacı felsefeye yakın bir kişilik özelliği çizmiştir.

Kadercilik Ve Tarık Dursun K.'nın Öykülerine Etkisi

Kader algısı, taşra insanının hayatı ele almasında kendilerine seçtikleri bir yol olarak görülmektedir. Taşrada yaşayan insanlar, hayatın pek çok alanında yetersiz şartlarda yaşamış olmalarından ötürü zorluklarla çevrili bir hayatı sürdürmeye çalışmışlardır. Taşra insanının

kader algısına bakış açısı, zamanla geleneklerle de ortak bir çizgi oluşturmuş ve böylece gelenekler, toplumsal etik kuralları ve töreler meydana gelmiştir. Kadercilik anlayışı, taşra insanının bazı durum ve olayları normalleştirmesi ve hayatın içine katması ile yer edinmeye başlamıştır. İnsanları birtakım kabullenişlere veya boyun eğmeye sevk eden bu anlayış çerçevesinde taşra insanları, kaderciliği bir çözüm yolu olarak kabul etmişlerdir. Sonucuna etki edemedikleri olaylar karşısında, değiştiremeyeceğinden emin oldukları durumları kadercilik anlayışıyla çözmeye çalışan insanlar, bu anlayışlarını normalleştirerek hayatı kolaylaştırmada ve kabul edilebilir kılmada kaderciliği kullanmışlardır.

Tarık Dursun K., taşrayı salt bir mekan veya yaşayış tarzı olarak değil, aynı zamanda insanları ile ele almıştır. Taşraya ait bir mekanda yaşam süren insanların yaşamını her yönüyle işlemiş, özellikle öykülerinde insanların gündelik yaşamlarına ve problemleri çözmedeki eğilimlerine değinmiştir. Hikayelerinde taşra insanının yaşadığı zorlukları gelenekler etrafında işleyen Tarık Dursun, geleneklerin taşra insanı üzerindeki baskıcı tutumunu tüm yönleriyle ele almıştır. Gelenekler bağlamında tutucu bir çözüm yolu tercih eden taşra insanlarını, gelenekten kaçan karakterler ile bir karşıtlık oluşturarak öykü kahramanı yapmıştır. Gelenekçi taşra insanı ile geleneğe karşı çıkan taşra insanının çatışması, Tarık Dursun'un taşrayı ele aldığı öykülerinin ana meselelerinden birini oluşturmuştur.

Geleneklerine ve törelerine sıkı sıkıya bağlı karakterlerin kadercilik anlayışı, kabullendiği yaşam tarzını yaşanabilir kılmaya çalışması ile gerçekleşmiştir. Taşra toplumunda kabul gören ve gerçekleştirilmek zorunda hissedilen kimi olaylar, kadercilik anlayışı etrafında da kabul gördüğünden dolayı taşra insanı, yaşadığı zorlu hayatı kaderinin bir parçası olarak kabullenmiştir. Kaderciliği kabul edip kendi hayatını ve toplumsal hayatı bu görüş etrafında şekillendiren taşra insanlarına karşılık kaderciliği reddedip kendi kaderini çizmeye çalışan karakterler de vardır. Tarık Dursun, kaderini kendi belirlemek isteyen taşra karakterine kendi kader anlayışını oluşturabilmesi için fırsat tanımış ve öyküdeki olay örgüsünü bu karakterler üzerinde kurmuştur. Geleneklerine bağlı ve kaderci anlayışı kabul eden taşra insanlarına karşı gelen karakterler bir arayış içinde olmuş ve öykünün asıl çatışması, kabul etmeyi reddettiği anlayışa bağlı olan karakterlerle karşılaştığında gerçekleşmiştir.

Kaderciliği değişmez bir olgu olarak görüp kabullenen karakterlere karşı kendi kadercilik anlayışını oluşturmaya çalışan karakterler, Tarık Dursun'un öykücülük anlayışının önemli bir parçasıdır. Yazar, öykülerinde kaderciliği açıklamaya çalışmakla kalmamış, taşra insanları üzerindeki etkisini de kişisel ve toplumsal meseleler üzerinden incelemiştir. Meydana gelen çatışmaları zıt karakterler ile ele alsın da kaderciliğe karşı çıkan karakterleri tümüyle farklılaştırmayan yazar, bu karakterlerin toplumun kabul ettiği kaderciliğe karşılık insanın kendisi tarafından belirlenebilecek kadercilik anlayışı oluşturmaya çalıştıklarını da vurgulamıştır. Toplumun kadercilik anlayışına karşı çıkan karakterlerin hayatlarını

değiştirmeye çalışması, Tarık Dursun'un olay örgüsünü bu kişiler üzerinden oluşturduğunu da gösterir niteliktedir.

Tahir

Tahir karakteri, Tarık Dursun'un *Bağrıyanık Ömer ile Güzel Zeynep* adlı kitabındaki *Tahir ile Zühre* adlı öykünün ana karakteridir. Tahir, Sivas'ta değirmencilik yapan taşralı bir karakterdir. Öykünün olay örgüsü, Tahir'in kendi yazgısını değiştirmek istemesi ve kabullenmesi üzerine kurulmuştur.

Taşradaki değirmeninde zorlu bir yaşam süren Tahir, geçim sıkıntısı ve yalnızlık çeken bir karakterdir. Kendi başına yaşam mücadelesi veren bu karakter, kaderine razı olmayı reddedip geleceğini ve kaderini kendi vereceği kararlar doğrultusunda yeniden şekillendirmeye karar vermiştir. Bu sebeple yola çıkıp İstanbul'daki amcasının yanına gelen Tahir, yurtdışına gidebilmek için İstanbul'da koştursa da amcasından yardım istemeye mecbur kalmıştır. Taşradan kente gelişindeki bocalama Tahir'in gözünü korkutmamış, kaderinin yönlendirdiği hayatını değiştirmek için çabalamaya devam etmiştir. Fakat önüne çeşitli engeller çıkmış ve yurtdışına çalışmaya gidememiştir. Bu süreçte amcasında misafir olarak kalan Tahir, çevresindeki kalabalığın ve alışılagelmiş yaşam tarzının etkisiyle ne yapacağını bilemez halde amcasının sözünü dinlemeye karar vermiştir. Kızını Tahir'le evlendirmek isteyen amcası, Tahir'in bocalamasından faydalanarak Tahir'i kaderine razı olmaya ikna etmiş ve memleketi Sivas'a giderken kızını da Tahir ile göndermiştir. Böylelikle kadcilik olgusu ile yıllarca taşrada çalışan Tahir ilk olarak karşı çıkarak kaçmak istese de yine Sivas'a dönerek taşralı yaşamına devam etmek zorunda kalmıştır. Kaderine imkansızlıklar ve engeller sebebiyle boyun eğen Tahir, kaderci bakış açısının önemli bir örneği haline gelmiştir.

Sivas'a gelip trenden indikleri anda evlendiği kızın dilsiz olduğunu görerek amcası tarafından kandırıldığını öğrenen Tahir, ilk anda ne yapacağını bilememiştir. Kaderinden kaçıp tekrar kaderci anlayışına geri dönen karakter, yanında getirdiği kızı yarı yolda bırakmamış ve kadciliğe boyun eğerek kendi dilini de keserek kızla eşit duruma gelmeyi istemiştir. Kurduğu hayallerden vazgeçip yaşamının getirdiği zorluklara kaderi olması dolayısıyla katlanan Tahir'in hayatına bir zorluk daha eklenmiş ve kendi eliyle değiştirmeye çalıştığı kaderi başka bir yolda değişime uğramıştır.

Tahir'in taşrada geçim sıkıntısı çekmesi ile kaderine karşı gelişinin yanında yalnızlık çekmesi de karakteri kadcilikten uzaklaştırmıştır. Öykünün sonunda kaderine tekrar boyun eğip köyüne evlenerek döndüğünde yalnızlığının biteceği avuntusuyla kaderine boyun eğmesi daha da kolaylaşmıştır. Kaderci anlayışın taşra insanı üzerindeki etkisine önemli bir örnek olan Tahir, gelenekler ve kabullenişler ekseninde taşra insanının yaşam tarzını aktarması yönüyle Tarık Dursun'un taşra anlayışını da özetler niteliktedir.

Hurşit

Hurşit karakteri, Tarık Dursun'un *Hurşit ile Mah Mihri* adlı öyküsünün ana karakteridir. Öykü, gelenekler ve batıl inançlar çerçevesinde oluşturulmuş bir kaderci anlayışla kaleme alınmıştır. Hurşit'in doğumu için babasının yıllarca batıl inanışlara boyun eğmesi ve nihayetinde Hurşit doğup büyüyünce de halk inanışları ve gelenekler çevresinde kısmetini araması, öykünün olay örgüsünü oluşturmuştur.

Hurşit'in Mah Mihri'ye ulaşması için başvurduğu batıl inançlar, yaşadığı taşrada gelenekler ile iç içe görülmüş ve Hurşit bu yolda yönlendirilmiştir. Bu aşamada aşık olacağı kadını aramaya mecbur bırakılması, Hurşit'in çevresindeki taşralı insanların kadercilik algısıyla kararlar vermelerine bağlanmıştır. Mah Mihri'yi bulduktan sonra ise hayal ettikleri gibi bir evlilik gerçekleşmeyeceğini kabullenmişlerdir. Bu kabullenişin sebebi, Hurşit ve Mah Mihri'nin yaşam tarzlarının, yetiştirme biçimlerinin ve çevrelerinin farklı olması olarak belirtilmiştir. Böyle bir durumda toplumun kabul ettiği yaşam anlayışına uymayan bu birliktelik, kabullenişle son bulmuştur. Birbirlerine denk görülmeyen bu iki karakter, ayrılmayı ve kendi hayatlarına devam etmeyi seçtiklerinde kaderlerine razı gelmişlerdir. Kaderci anlayışla verilen bu karar, Tarık Dursun'un taşra insanlarını karakterize ederken yüklediği bir özelliktir. Yaşanan aşka rağmen kaderci anlayıştan kopamayan karakterler, ayrılmayı zorunlu görmüşlerdir. Hurşit'in ve çevresinin tüm çabasına rağmen kaderinin belirlediği çizgiden çıkamayan Hurşit, Tarık Dursun'un kaderci anlayışla oluşturduğu taşra insanlarından biri olmuştur.

Avcı Behram

Avcı Behram karakteri, Tarık Dursun'un köy yaşamını ele aldığı öykülerindeki taşralı karakterler arasında önemli bir yere sahiptir. Behram'ın başından geçen olayların sebepleri vurgulanarak devam ettirilen olay örgüsü, köy insanının yaşayış ve inanış biçimlerinin yönetmesiyle sona ulaşmıştır.

Behram'ı gelenekler ve töre doğrultusunda yönlendiren ve suç işlemeye zorlayan köylüler, öykünün en önemli kaderci kişilerindendir. Yaşadıkları taşra mekanında kendi ahlak kurallarını uygulayan köylüler, Behram'ı zorlayıp suç işlettirdikten sonra da karakteri yönlendirmeyi bırakmamışlardır. Suç işleyen Behram, ilerleyen dönemlerde başka köyden Elif adlı bir kıza aşık olunca işlediği suç karşısına çıkmıştır. Elif'in yaşadığı köydeki insanlar, suç işlemesinden ötürü Elif ve Behram'ın evlenmesine karşı çıkmıştır. Behram bu kez kaderci anlayışa karşı çıkıp Elif ile evlenmek için başka yollar aramaya kalksa da köylüler Behram'ı tekrar kaderci anlayışla karar vermeye zorlamışlardır. Behram'ın Elif'i kaçırmayı için zorlayan köylüler, Behram'ı kaderini yönlendirmesi için zorluyor gibi görünseler de aslında karakteri tekrar istemediği bir suça itmişlerdir. Köylülerin karşı çıktığı, geleneklerine uymayan bu duruma karşı çıkan Behram, köylülerin kaderci anlayışına boyun eğerek Elif'i kaçırmaya çalışmıştır.

Bu uğurda jandarmalar tarafından vurularak öldürülen Behram karakteri, kaderini çizmeye çalışan bir karakter olmakla birlikte aynı zamanda kaderci anlayışla savaşıyan bir karakterdir. Bir yandan köylülerin kaderci algısına karşı koyamamış, bir yandan kendi kaderini çizmeye çalışsa da yine köylülerin etkisinde kalarak kaderine razı olmuştur.

Tarık Dursun'un kaderci felsefeyle oluşturduğu karakterlerden biri olan avcı Behram, yazarın incelenen diğer öykülerinde olduğu gibi kaderciliği kabullendikten sonra karşı çıksa da başarılı olamamış ve yine kaderine razı olarak ölmüştür. Kadercilik algısıyla belli bir yaşam kriterine indirgenmeye çalışılan köylü karakterler arasından farklılaşarak kaderciliğe karşı çıkan Behram gibi karakterler, Tarık Dursun'un taşra insanını karakterize ederken önemsemediği unsurlardan olmuştur. Yazarın taşra anlayışının gelenek ve töre yönlerini de öne çıkaran bu kaderci yaklaşım, taşra insanların inanış ve yaşayış biçimlerine etki eden faktörler arasında önemli bir yerdedir.

Derdiyok ile Zülfüsiyah

Derdiyok ile Zülfüsiyah, Tarık Dursun'un öyküleri arasında farklılaşmış, deneysel bir öyküdür. Yazarın halk hikayelerinden esinlendiği öyküler arasında kurgusal olarak farklılık arz eden bu öykü, karakter oluşumu ve öykü olayına etkisi bağlamında da önemlidir. Öykünün olay örgüsündeki son, okuyucuya farklı yollarla sunulmuştur. Mutlak bir son tercih etmeyen yazar, sonucu üç farklı şekilde vererek okuyucuya seçme hakkı tanımıştır. Belirlenen her son ele alındığında değişmeyen tek olgu, Derdiyok ve Zülfüsiyah karakterlerinin kişilik özellikleri ve verdikleri karardır.

Derdiyok ve Zülfüsiyah, birbirlerine aşık iki gençtir. Toplumsal engellere ve töreye rağmen, başlarına gelebilecek her şeyi göze alarak kaçmış ve kavuşmak istemişlerdir. Geleneklere karşı koyan ve toplumun onayladığı kader algılarını reddeden bu iki karakter, kaderci görüşe karşı gelmiştir. Bu karşı geliş, karakterlerin kaderci felsefeyle çatıştığını göstermiştir. Fakat peşlerine düşen ve onları öldürmek isteyen karakterlerden kaçarken yakalanmayı, vurulmayı veya boğulmayı göze almaları, kötü sonu kabullenmeleri kaderlerine razı geldiğini de gösterir niteliktedir.

İlk olarak kaderci anlayıştan kaçarak kendi kaderlerini kendileri belirlemek isteyen bu karakterler, kötü sona yaklaşıncı kaderlerine razı olup her türlü olumsuz sonu kabullenmişlerdir. Taşra insanının kaderden kaçsa da kendi seçimleri doğrultusunda yine kaderlerine razı gelmek zorunda kalması, taşraya ait bir yaşayış biçiminin karakterler üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Kaderci anlayış ile yetişen ve sonuçta hep kaderine razı gelen bu karakterler, kaderci anlayışı reddetmeye çalışarak aslında kimi taşralı insanların yaşadığı toplumdan farklılaştığını göstermiştir. Bu yönüyle taşralı karakterler arasında farklılaşan ve kaderci anlayışa boyun eğmeyen karakterler, öyküdeki çatışma noktasını oluşturmuş ve öykü olayını

şekillendirmiştir. Kaderci felsefenin öğretilerini reddeden bu karakterler, Tarık Dursun'un taşralı insan genellemesinin dışına çıkarak karakteristik özellik kazanmışlardır. Kaderden kaçarken bir yandan kendi çizdikleri kadere mecbur olmaları, taşralı karakterlerin seçimlerinin de yine kaderci bir olguya bağlandığını göstermiştir.

Seyfölmölk ve Nurcihan

Tarık Dursun'un *Seyfölmölk Hikayesi* adlı öyküdeki karakterler olan Seyfölmölk ve Nurcihan, taşra insanının töreye bakış açısını ve törenin kadercilikle bağdaştırılmasını aktaran karakterlerdir. Taşra insanları tarafından törenin önemini vurgulayan ve Seyfölmölk'ü töre gereği cinayet işlemeye zorlayan köylüler, öykünün kadercilik olgusuna sıkı sıkıya bağlı kişileridir. Seyfölmölk'ü de bu yolda aynı tutucu tavra mecbur bırakan köylüler, Nurcihan'ın kaderinden kaçışını töreye aykırı görmüşler ve cezalandırılması gerektiğini düşünmüşlerdir.

Nurcihan, köylüler tarafından kendisine çizilen kaderi reddedip şehre kaçarak kaderciliğe karşı çıkmış, kendi kaderini kendisi belirlemek isteyen bir karakterdir. Her türlü olumsuz sonucu da göze alarak şehre kaçan bu kadın karakter, öyküde kaderciliğe karşı çıkan ilk karakter olmuştur. Seyfölmölk'ün ise kaderciliği kabullenen veya reddeden bir tavrı öyküde kesin olarak verilmese de bazı durumlarda karakter hakkında çıkarımlarda bulunmak mümkün olmuştur.

Seyfölmölk, töre cinayeti işlemeye kendisi karar vermemiş, köylüler tarafından ikna edilmiştir. Fakat şehre Nurcihan'ı bulmaya giderken de suç işlemek istediğine dair bir durumdan bahsedilmemiştir. Nurcihan'la ilk karşılaştığı an ise Seyfölmölk'ün acı çektiği, cinayet işlemek istemediği ve donakaldığı söylenmiştir. Bu durum, elinde bıçakla kapının eşiğinde öylece kalan Seyfölmölk'ün, köylüler ile aynı kadercilik anlayışına bağlı olmadığını gösterir. Cinayeti işleyebilecekken bir türlü hareket edememesi, törenin ve geleneklerin getirdiği kaderci anlayışı kabul edip yola çıksa da bunu gerçekleştiremediğini gösterir niteliktedir.

Nurcihan, Seyfölmölk'ü karşısında gördüğünde kaçtığı kadercilik düşüncesiyle yüzleşmiş ve kendisini hazırladığı kötü sonun geldiğini anlamıştır. Öldürölme ihtimaline rağmen kendi kaderini çizmiş, uygun görölen kaderciliği kabul etmemiştir. Buna karşın kapısına gelen Seyfölmölk'e karşı çıkmamış, kaderine bir kez daha razı gelmiştir. Kaderinden kaçıp kendi kaderini çizse de öykünün sonunda bu kez de kendi çizdiği kadere boyun eğmek zorunda kalmıştır. Bu durum, taşra insanının geleneklere bağlı kadercilikten kaçamadığını vurgulamıştır.

Seyfölmölk'ün amacı olan cinayeti işleyememesi karşısında Nurcihan'ın bıçağın ucuna eğilerek kendi boğazını kesmesi, Tarık Dursun'un kadercilikten kaçan karakterleri arasında Nurcihan karakterinin farklılık arz ettiğini göstermiştir. Kaçtığı kaderi kabul etmese de kendi kaderinin sonucunu çoktan kabul etmiş olan Nurcihan, töre tarafından gönderilen Seyfölmölk'e kendini öldürtmemiş, onun elindeki bıçakla kendi boğazını kesmiştir. Bu durum, ka-

derciliğe karşı gelen Nurcihan'ın ne olursa olsun törenin çizdiği kadere karşı gelemediğini kanıtlar niteliktedir. Bir kaderin kötü sonuna boyun eğecekse bu kaderin kendi çizdiği kader olması gerektiğini düşünen, ölürken bile başkasının çizdiği kadercilik algısına boyun eğmeyen Nurcihan'ın kadercilik bağlamında farklı karakteristik özellikleri olduğunu gösterir. Kendi çizdiği kadere razı gelmesi ve kötü de olsa sonu kabullenmesi ise Nurcihan'ın yine bir kaderciliğe mahkum olduğunu, kaderden kaçamadığını vurgulamıştır.

Kaderciliğin gelenekler ve töre ile bir bütün oluşturduğu bu öyküde, kendi kadercilik anlayışını çizen Nurcihan'ın aslında yine kaderci görüşten uzaklaşmadığı görülmüştür. Seyfül-mülk'ün ise kaderine karşı gelemediği, kendisine verilen görevi kaderine razı gelerek kabul ettiği görülmüştür. Bu da öyküde farklı kadercilik anlayışlarına sahip iki karakterin çatışmasını doğurmuştur. İki kaderin iki farklı sona sürüklemesi, kadercilik bağlamında karakterlerin mecburiyetlerini de kabullendiğini belirtmiştir.

Sonuç

Tarık Dursun K'nın öykücülük anlayışının temelinde, gerçeklik algısı yüksek olaylar ve karakterler vardır. Gözlemediği her türlü insanı ve olayı öykülerine tüm gerçekliğiyle aktaran yazar, bu edebi anlayışını gerçek hayattan beslenerek geliştirmiştir. Taşralı bir mahallede büyüyen ve yetişen Tarık Dursun, çevresindeki insanların karakteristik özelliklerini, yaşadıkları olayları, olaylara ve durumlara bakış açısını gözlemleyerek öykülerinde olduğu gibi işlemiştir. Bu aşamada taşra insanının gelenekleri, töreleri, hayat tarzları, aşkları, aile hayatları gibi unsurlar, bu insanların tahlil edilebilmesinde önemli rol oynamıştır. Özellikle taşranın zorluklarının öne çıkarıldığı öykülerinde yazar, sorunlarla karşılaşan taşra insanını kararlarıyla ele almıştır. Sorunları çözmede benzer özellikler gösteren taşra insanlarını karar vermede etkili öğeleriyle birlikte işleyen yazar, kimi taşralı karakterleri farklılaştırarak karakteristik özellikler yüklemiştir. Yaşadığı çevreden farklılaşan taşra insanı, Stoacı ve kaderci felsefe görüşleri etrafında ele alınmıştır.

Stoacı karakterlerin bu görüşe sahip olabilmek için belli zorlukları ve olumsuz meseleleri halletmeye çalışması, bu yolda mutluluğa bir çıkış yolu aramaları karakterleri Stoa felsefesine götürmüştür. Mutluluğa ulaşmada değiştiremeyeceği olay ve durumlara karşı bir savunma geliştirerek Stoacılık çevresinde mutluluk bulan bu karakterler, Tarık Dursun'un taşra insanından farklılaşan karakterleri olmuştur.

Tarık Dursun'un kadercilik felsefesi etrafında birleşen karakterlerinin sayıca daha fazla olması, yazarın kendi hayatında tanıdığı ve gözlemediği taşralı karakterlerin de benzer görüşe sahip olmalarıyla mümkün olmuştur. Yazarın kaderci anlayıştaki karakterleri, taşranın olumsuz koşullarını kabullenmek zorunda kalan ve bu koşulların sebeplerini mutlak bir sona

bağlamak isteyen karakterlerdir. Üstesinden gelemediği meseleleri kaderine razı gelerek sonuca ulaştırmaya çalışan taşralı insanlar, sonuca ulaşabilmek için kaderci felsefe etrafında görüş birliği oluşturmuşlardır. Böylelikle taşra insanı, zorluklarla dolu hayatını yaşanabilir kılmada kaderciliğe başvurmuş ve çözemediği konuları kadercilik anlayışı ile kabullenmeyi öğrenmiştir. Tarık Dursun'un kaderci karakterlerinin bu görüş etrafında gelenek ve töreye ait genel kurallar oluşturması, kaderciliğin taşra insanının yaşam tarzında önemli bir yerde olduğunu da göstermiştir.

Stoa felsefesi ve kaderci felsefe, Tarık Dursun'un öykülerine özellikle karakter yaratma sürecinde etki etmiştir. Stoa felsefesine bağlı karakterlerin, olaylara karşı akılcı bir yol izleyerek mutluluğa ulaşmaya çalışması, kendilerince yaşadıkları olaylara kalıcı çözümler bulmaları karakterin verdiği kararlarda Stoa felsefesinin etkili olduğunu göstermiştir. Kaderci karakterlerde ise birtakım ikilikler yaşanmıştır. Köylülerden oluşan taşra insanları, kaderci anlayışa sıkı sıkıya bağlı kalmış ve bu görüş etrafında gelenek ve töreye ait kurallar belirlemiştir. Fakat bu anlayıştan kaçarak diğer taşralı insanlardan farklılaşan karakterler, kaderci anlayışa karşı çıkmış ve kendi kaderini kendisi belirlemek istemiştir. Nihayetinde toplumun çizdiği kaderinden de kendi oluşturduğu kaderinden de kaçamayan bu karakterler, öykülerin sonunda yine kadere boyun eğerek kaderci anlayışa dahil olmuşlardır. Taşra insanının bir türlü kaderden kaçamayışı, Tarık Dursun'un oluşturduğu taşra insanların olumsuz durumlar çerçevesinde olay örgüsü oluşturmalarına bağlanmıştır. Hayatlarındaki kötü yönlerin ve üstesinden gelinemeyecek problemlerin kaderci felsefe ile çözümlenmeye çalışılması, taşralı insanın hayata karşı geliştirdiği bir korunma içgüdüğü ile açıklanabilir.

İşlenen her iki felsefi görüşte de karakterlerin ortak amacı, büyük sorunları çözüme kavuşturarak mutluluğa ulaşmaktır. Taşra hayatının zorlu koşulları sebebiyle sıkıntı çeken bu karakterler, refaha ulaşma sürecinde aldıkları kararlar ile Stoa felsefesine ve kaderci anlayışa bağlı olduklarını göstermişlerdir. Aldıkları kararlar doğrultusunda sorunlara kalıcı çözümler bulmak istemeleri, taşra insanının zorlu hayat koşullarından kurtulmaya çalışarak kesin çözümler aradığını da göstermektedir.

Kaynakça

- K., Tarık Dursun. *Bağrıyanık Ömer İle Güzel Zeynep*. İstanbul: Sinan Yayınları, 1972.
- Kaya, Yasemin. «Mutluluk Öğretisi Bağlamında Stoa Felsefesi.» Malatya, 2014. 64.
- Payza, Halit. «İmbatın Ortasında ve Ağaçlar Gibi Ayakta.» *Bahar*, Nisan 2009: 19.
- Warburton, Nigel. *Felsefenin Kısa Tarihi*. Çeviren Güçlü Ateşoğlu. Alfa, 2011.

Tasavvufî Dilin Modern Türk Hikâyesinde Tezahürü: Mustafa Kutlu Hikâyelerinde Tasavvufî Dil

Hiranur Baylan Aslan*

Öz: Modern Türk hikâyesinde mümtaz bir yere sahip olan Mustafa Kutlu, hikâyeciliğinin başlangıcında bir üslup arayışındadır. Zamanla kendi üslubunu bulan yazar, tasavvufi dili hikâye içinde işlevsel olarak kullanmaya başlar. Hâlihazırda yayımlanmış yirmi dokuz hikâye kitabı bulunan Kutlu'nun hikâyelerinin temi farklılık gösterse dahi tasavvuf ve tasavvufi dil tüm hikâyelerine sirayet etmiştir. Bilhassa Uzun Hikâye'ye kadar olan ilk dönem hikâyelerinde tasavvuf konusu yoğun olarak görülür. Uzun Hikâye'den sonraki hikâyelerinde de tasavvuftan müstefid olmuştur. Esas temin tasavvuf olmadığı hikâyelerinde dahi tasavvufi dil kullanımı mevcuttur. Yazar, hikâyelerde kullandığı tasavvufi dili, şekil ve kurgu ile mezcederek kendine has bir üslup oluşturur. Bununla beraber kendisine ait olan modern mazmunlarıyla Türk hikâyeciliğine yeni bir soluk getirmiştir. Tasavvuf konusunu, hikâyelerinde kendine has bakış açısıyla, modern mazmunları ve tasavvufi dil ile hikâyelerine adetâ nakşetmiştir. Tasavvufu farklı boyutlarıyla ve farklı kavramlar çerçevesinde ele almış olsa da Kutlu'nun dikkati tek bir yöndedir: "Dünyanın geçiciliği." Kutlu, hikâyelerinin ekseriyetinde dünyanın ebedi olmadığını ve asıl vatanın öte dünya olduğunu vurgulamaktadır. Tasavvufi bir bakış açısıyla kanaati, şükrü, tevekkülü ve teslimiyeti bir yaşam şekli olarak hikâyelerinde ele alır. Kullandığı tasavvufi dil ise tasavvufun dış özelliklerini değil manasını ön planda tutar. Her ne kadar hikâyelerinde tekke, şeyh, zikir gibi tasavvufun görünen niteliklerine yer vermiş olsa da nihai amaç tasavvufun manaya verdiği önemi yansıtmaktır. Bunu da dil üzerinden gerçekleştirir. Bu çalışmada tasavvufi dilin Mustafa Kutlu hikâyelerinde işlevsel olarak nasıl kullanıldığı incelenenektir.

Anahtar Kelimeler: Mustafa Kutlu, Hikâye, Tasavvuf, Dil.

Giriş

Her edebi eser, muayyen bir dünya görüşünün mahsulüdür. Yazarın dünya görüşü/fikriyatı eserlerinde doğrudan yahut dolaylı olarak karşımıza çıkar. Söz konusu hikâye olduğunda -romana kıyasla daha dar bir alan olduğunu düşünürsek- bu dünya görüşü/fikriyat, yoğunlaştırılmış olan kurgunun içerisinde yine de aşikârdır. Yazarın eserlerinde kullan-

* Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Doktora Programı
İletişim: hiranurbaylan@gmail.com

dığı üslup, fıkriyatına dair ipuçları veren en mühim unsurlardan biridir. Üslubu, yazarın muhayyilesinden ayrı bir unsur olarak düşünmek mümkün değildir. Mustafa Kutlu'nun romana kıyasla "dar sahada çalım atmak gibi"¹ benzetmesiyle tanımladığı hikâye türünde, çalım atmak için üslup kuvvetli bir unsurdur.

Modern Türk hikâyesinin en önemli temsilcilerinden olan Kutlu, modern hikâyeler yazmakla birlikte, hikâyelerindeki "gelenek" kendini daima hissettirir. Hikâyelerin muhtevası, kurgulanma şekli ve üslup, geleneği hikâyelerde görünür kılar. Bilhassa üslup meselesi üzerinde ayrı bir dikkati vardır. Sanat için sembolik bir dile ihtiyaç olduğu ve tasavvufun buna çok müsait olduğu görüşündedir. Kutlu'nun düşüncesine göre musikiden mimariye kadar İslami dönem faaliyetlerinin tümünün zeminini tasavvuf oluşturur. Dolayısıyla sanat dili oluşturma noktasında dünya görüşüyle de yakından ilgili olan tasavvuf Kutlu'ya kaynaklık eder.

Hikâyelerindeki tasavvufi hava kelime seçimlerinde, mekân tasvirlerinde, gündelik hayatın içindeki konuşmalarda kendini hissettirir. Çalışmamızda Mustafa Kutlu'nun kendine has üslubunu yansıtan oluşturduğu metaforlar üzerinden tasavvufi dil kullanımını inceleyeceğiz.

Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Tasavvufî Dilin Kullanımı

Mustafa Kutlu'nun günümüzde baskısı yapılmayan ancak hikâyeciliğinin başlangıcı olan *Ortadaki Adam* (1970) ve *Gönül İşi* (1974) hikâyelerinde üslup arayışında olduğunu görmekteyiz. Tasavvufî dil ve bakış açısı bu hikâyelerde görülmez. Kutlu, *Gönül İşi* kitabının *Kanoluk* hikâyesinde edebi kişiliğinin olduğu gibi yansımadığını, maddî meselelerden kurtulmak gerektiğini ifade eder.² Zamanla edebî kişiliğini hikâyelerine yansıtmıştır. İlk hikâye kitaplarından sonra yazdığı *Yokuşa Akan Sular* (1979) hikâyesi hikâyeciliğinin başlangıcıdır. Bu hikâyede tasavvufa dair ufak temasları olsa da sonraki hikâyelerinde belirginleşen tasavvufî dil kullanımını bu hikâyesinde görmemekteyiz.

Yoksulluk İçimizde (1981) hikâyesi, daha adından itibaren Mustafa Kutlu'nun edebi kişiliğini yansıtan bir hikâyedir. Hikâyelerinde önemli bir yer tutan dünyanın faniliği vurgusunu, tasavvuftaki fakr kavramıyla birlikte düşünmek mümkündür. Dünya geçicidir ve aslanan öte dünyadır. Bu sebeple dünya sevgisini kalpten çıkarmak gerekir ki bu da tasavvuftaki fakrı ifade eder.

Hikâyenin başlangıcında Ataullah İskenderi'nin *Hikem-i Atâiyye*'sinden ilhamla yazdığı bölümde, içinde bulunulan yer ve konuşulan kimse feyz vermiyorsa terke mâni olmadı-

1 Hakkı Yanık, "İçimizdeki Zenginlik: Mustafa Kutlu.", Mustafa Kutlu Kitabı içinde. Der. Kemal Aykut ve Nusret Özcan, 13-21. (İstanbul: Nehir Yayınları, 2001), 20.

2 Mustafa Kutlu, *Gönül İşi*, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 1974), 30.

ğını söyleyen Kutlu, içindeki yoksulluğu hissediyorsan en hayırlı vakit budur der.³ Çünkü yoksulluk maddi unsurlarda değil maneviyatta yani içimizdedir. “Zenginlik dış unsurlarla ve eşyaya bağıllıkla değil, içimizi zenginleştirmekle olur ki eşyadan ve onun bizi kendisine çeken kuvvetinden kurtulmanın yolu manevî değerlere yönelmektir.”⁴

Hikâye, şekil ve muhteva olarak şark hikâyeciliğinin modern hâlidir. Hikâyelerin arasında bulunan levhalar, şekil yönüyle şark hikâyesini andırır. Muhteva olarak ise hikâyedeki Leyla ve Mecnun hikâyesi tadı, hikâyeyi geleneksel anlatılara yaklaştırır. Hikâyenin bütününde kullanılan tasavvufî üslup ile eser kemâle erer ve Mustafa Kutlu hikâyeciliğinin en mümtaz eseri olma hususiyetini taşır.

Hikâyenin başlangıcında Ataullah İskenderi’nin *Hikem-i Ataiyye*’sinden alıntılanan bölümde tevbe kavramı ile karşılaşmaktayız. Hikâyede Levha IV isimli bölüm ise Eşrefoğlu Rûmî’nin aşk tarifiyle başlar:

“Cihânı hiçe satmaktır adı aşk
Döküp varlığı gıtmektir adı aşk
Elinden şekkeri ayrığa sunup
Ağuyu kendi yutmaktır adı aşk
Belâ yağmur gibi gökten yağarsa
Başını ona tutmaktır adı aşk
Bu âlem sanki oddan bir denizdir
Ona kendini atmaktır adı aşk
Var Eşrefoğlu Rûmî bil hakikat
Vücûdu fâni etmektir adı aşk”⁵

Tevbe ve aşk kavramları tasavvuftaki içsel yolculuğun aşamalarındandır. Tevbe ile başlayan yolculuk aşk ise nihayete erer. “Şiirde aşk ile ilgili olarak dile getirilen tanım, hikâyede Süheylâ’nın eriştiği ve daha sonra Engin’in de erişeceği hali göstermekte, açıklamaktadır.”⁶

Hikâye boyunca karşılaştığımız önemli bir kavram da tasavvufta seyr-i sülûkun ilk merhalesi olan “arayıştır. Süheylâ’nın mâna arayışını, yazar kendine has üslubu ile ifade edilir: “hayatın

3 Mustafa Kutlu, *Yoksulluk İçimizde* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2019), 17.

4 Necati Tonga, *Mustafa Kutlu ve Yoksulluk İçimizde* (Ankara: Akçağ Yayınları, 2016), 30.

5 Mustafa Kutlu, *Yoksulluk İçimizde* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2019), 53.

6 Ali Yıldız, “Mustafa Kutlu’nun Hikâyelerinde Tasavvuf”, *Hikâyenin Bugünü Bugünün Hikâyesi – 80 Sonrası Türk Hikâyesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde. Der. M. Fatih Andı ve Ömür Ceylan, 83-101. (İstanbul: Ümraniye Belediyesi, 2015), 87.

“indirimli satışlar’dan bir süveter almaktan öte mânaları” vardır.⁷

İçinde bulunduğu dünya yetersizdir Süheyla için ve başka bir dünya arayışındadır. Eserin nihayetinden ve Süheyla’nın hikâye boyunca tanıklık ettiğimiz arayışından anlaşılan, bu başka dünya tasavvuf ehlinin dünyasıdır. Süheyla, eski yaşantısını terk edip yeni bir hayatın “kapılarını açarak” kendi ifadesiyle Müslüman olacaktır.⁸

“Bir başka dünya var mı ki? Diye sordu.

— Var dedim.

Ezan perde perde yükseliyor, kıvrılıyor, içine işliyordu odanın.

— Bir başka Süheylâ, bir başka dünyadır dedim.”⁹

Hikâyede *Levha II*’de dünya nimeti için zaafa düşüp ona doğru koşmamak tavsiyesine yer verilir.¹⁰ Dünya hayatı, yine yazarın kendine has üslubu ile Süheylâ’nın “bir araba, bir kat, bir de koca” diyenlerin dünyasından çıkma niyeti olarak ifade edilir.¹¹ Süheylâ, dünya hayatının bir imtihan olduğunu ve ahiret hayatına olan inancını beyan ederek dünyanın geçici olduğuna vurgu yapar.¹² Hikâyenin devamında bu fâniliğin bir benzetmeyle pekiştirildiğini görürüz ki dünya hayatı için aynı benzetme *Kapıları Açmak* hikâyesinde de yapılmıştır. Kutlu’ya göre yeryüzü devasa bir tiyatro sahnesidir. Bu sahnede Allah’ı unutmuş olmayı eleştirir.

“Yeryüzü devasa bir tiyatro sahnesidir, herkes rolünü ezberlemeli.

— Siz hangi rolde oynuyorsunuz?

— Ben alçak rolündeyim.

— Ya siz?

— Aldatılmış koca.

— Peki sizin rolünüz nedir?

— Para yiyorum; küçük bir rol ama mühim, dedi rejisör.

— Aranızda Allah korkusu duyan var mı? Hep bir ağızdan çılgılık çılgıça:

— Onu unuttuk, ne mutlu bize onu unuttuk...”¹³

7 Mustafa Kutlu, *Yoksulluk İçimizde* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2019), 27.

8 Kutlu, *Yoksulluk İçimizde*, 49.

9 Kutlu, *Yoksulluk İçimizde*, 30.

10 Kutlu, *Yoksulluk İçimizde*, 17.

11 Kutlu, *Yoksulluk İçimizde*, 48.

12 Kutlu, *Yoksulluk İçimizde*, 69.

13 Mustafa Kutlu, *Kapıları Açmak* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018), 81.

Süheylâ arayışı neticesinde hoca hanımın sohbetlerine katılarak dünyasını değiştirir. Bu sohbette Âl-i İmran Suresi'nin 92. ayeti "Sevdiğiniz şeylerden infak etmedikçe siz birr'e eremezsiniz mamafih her ne infak eyleseniz Allah onu bilir" okunur.¹⁴ Bu âyet nazil olduğunda Levha-VI'te karşımıza çıkan Ebu Talha, kendisi için kıymetli olan *Birha* isimli hurma bahçesini İslâm devletine hibe eder.¹⁵ Hikâyede Süheylâ'nın annesinin ifadelerinden âyetin Süheylâ'nın da hayatında tesir ettiğini görmekteyiz.

"...daha geçen gün ne dese beğenirsin bu evde ne kadar fazla eşya var şunların bir kısmından kurtulalım demez mi hey Allah ne cevap vereyim bilmem ki zaten ne kadar üstü başı var torladı topladı bir kenara kaldırdı bir münasip fukara bulursa verecekmış iki kat elbise bana yeter de artar diyor hani o haftada bir gittiği sohbet toplantıları var ya işte onlara giderken birini giyiniyor ötekini de evde".¹⁶

Hikâyede hayatını sorgulayan bir diğer karakter de Engin olur. "Yaşanan mekâna ve zamana verilen bu fevkalade ehemmiyetten kurtulmalı" diyerek elindeki altın yüzüğü koparırcasına çıkarıp ondan kurtulur.¹⁷ İslâm'da altın takmamanın erkeğe haram kılındığı düşünüldüğünde yüzüğün altın olduğunun ifade edilmesinin tesadüfi olmadığı kanaatine varırız. Altın yüzük, Kutlu'nun hikâyede kullandığı bir metafordur. Altın yüzük sonrasında kravat ve arasından kurtulduğunun belirtilir ki bu iki unsur da Engin'i dünyaya bağladığı ifade edilen diğer metaforlardır.¹⁸

Ya Tahammül Ya Sefer (1983) hikâyesinde İlhan da Engin gibi maddi dünyadan uzaklaşarak ipek gömleğine veda eder. Engin'in de maddi dünyadan uzaklaşması evvela altın yüzüğüne veda etmesiyle gerçekleşir. İslam itikadına göre erkeğe haram olan altın ve ipeğin hikâyelerde bir sembol konumunda olduğunu söylemek mümkündür. Kutlu'nun kendine has üslubunu oluşturmasındaki en önemli hususiyeti de budur; "modern mazmunlar üretmek". Kutlu'nun ürettiği modern mazmunlar ekseriyetle dünyanın geçiciliğini ifade etmekte kullanılmıştır. Yazarı, dünyanın geçiciliğini ifadede aynı zamanda âyetlerden de istifade eder. Hikâyede zikredilen "Ey müminler biz sizi biraz korku, biraz açlık, biraz da mallardan, canlardan ve mahsullerden yana eksiltme ile andolsun imtihan edeceğiz"¹⁹ âyeti bu noktada mühimdir.

Modern mazmun üretme noktasında en belirgin hikâyesi ise *Bu Böyledir* (1987) hikâyesidir. Kitabın kapağında hüsn-i hattın Dîvânî türünde yazılan "hiç" yazısı bulunur. "Tasavvufa

14 Kutlu, *Yoksulluk İçimizde*, 46.

15 Kutlu, *Yoksulluk İçimizde*, 46.

16 Kutlu, *Yoksulluk İçimizde*, 60.

17 Kutlu, *Yoksulluk İçimizde*, 96-98.

18 Kutlu, *Yoksulluk İçimizde*, 100.

19 Mustafa Kutlu, *Ya Tahammül Ya Sefer* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2019), 78.

göre bu dünya bir 'hiç'tir, asıl olan 'öte dünya'dır"²⁰ Hikâyenin adından itibaren de tasavvufi üslup ile karşılaştığımız bir hikâyedir. Tasavvufa kaynaklık eden Kur'an-ı Kerim'in üslubunun hikâyeye yansımalarıdır. Kuran'ı Kerim'de "kezâlik" "ve lehû" (bunun gibi/böyle) ifadeleri tekrarlanmaktadır. Dolayısıyla "bu böyledir" ifadesi de Kuranî bir ifadedir. Bu ifade, oluşturulan lunapark mazmunuyla hikâyeye içinde bir anlam bütünlüğü oluşturmaktadır. Lunapark dünyayı sembolize eder. Hikâyedeki ana karakter Süleyman ve ailesinin türlü eğlencelerle meşgul olarak lunaparktan çıkışı bulamadığı gibi dünyevî hırslara kapılanlar da dünyadan çıkamaz, "bu böyledir".

Kutlu, tasavvufu bilmeyenin bu hikâyeyi anlayamayacağını ve tasavvufi bir üslup kullandığını ifade ederken âyet ve hadisleri kullanmasını ise şuurlatından hikâyeye akan şeyler olarak değerlendirir.

"Burada yeni mazmunlar almam gerekti. Geleneği yenilemezseniz o gelenek kurur. Geleneği yenilemek için yeni mazmunlar buldum. Dünya metaforu oluşturdum. Lunaparkı dünyaya benzettim. Dünyanın iki kapısı vardır. Birinden girilir birinden çıkarılır. Hayat da iki kapılıdır. Doğum vardır ölüm vardır. Dünya hayatı bir oyun ve eğlenceden ibarettir. Eğer siz buna kendinizi kaptırırsanız yolunuzu bulamazsınız. Hikâyedekiler de kendilerini kaptırıyorlar yollarını bulamıyorlar. Böyle birçok metafor var içinde. Tasavvufu bilmeyen bu kitabı anlayamaz"²¹

Hikâyede dünya hayatın keşmekeşinden çıkış yolu bulabilmek için mürşide ihtiyaç olduğu sembolik bir şekilde anlatılır.

"Kaç defa bu ihtiyar bacaklarımla onların dediği yere kadar gittim. Çıkış falan yok... Zinnure adama acıyarak 'Peki neden geri döndünüz?' diye sordu, ihtiyar 'Dönmeyip de ne yapacaktım... Tek başıma yolu bulamam diye, oturup bir yardım aramak için kaldım burada... Kimseden kimseye fayda yok... yolu bilen biri gelir elbet diye oturup kaldım..."²²

Buradaki ihtiyar da Süleyman ve ailesi gibi lunaparktan/dünyadan çıkamaz. Buradan çıkmak ancak yolu bilen biri olursa mümkündür. Tasavvufta da mürid kendi çabasıyla bir yere varamaz. Ancak mürşidinin usul öğretmesiyle seyr-i sülûkunu tamamlayabilir. Hikâyedeki ihtiyarın yolu bilen birine muhtaç olması gibi mürid de mürşidine muhtaçtır.

Tasavvuftaki sır kavramı da hikâyeye içinde metaforla verilir. Ana karakter Süleyman'ın okul yıllarından verilen örnekte hayatın bir tarafa kaymasının hep bir sır olarak kalacağı söylenerek sır kavramına temas edilir.

20 M. Fatih Andı, "Metinler Arası İlişkiler Açısından Mustafa Kutlu'nun Bu Böyledir İsimli Eseri", *Hikâyenin Bugünü Bugünün Hikâyesi – 80 Sonrası Türk Hikâyesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde. Der. M. Fatih Andı ve Ömür Ceylan, 71-82. (İstanbul: Ümraniye Belediyesi, 2015), 73.

21 Kadriye Alev, "Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Dünya Algısı", (Yüksek Lisans Tezi, FSMVÜ, 2013), 298.

22 Mustafa Kutlu, *Bu Böyledir*, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2019), 85.

“Lakin felsefeden yine kaldım.

Bu böyledir. Yaz tatillerinde tuğla ocaklarında çalışan cılız çocuklar, dul karı yetimleri, bir kötü tavşanı bile vuramayan askerliğini yapmış banka memurları, adı Süleyman’a çıkmışlar, hep felsefeden kalırlar.

Hayatları kayar.

Hayatın bir tarafa doğru kayması hep bir sır olarak kalacaktır.”²³

“Okulda felsefeden (ki felsefe hocası da ayyaşın tekidir) hep kalan Süleyman’ın lunaparktan bir türlü çıkamaması, düşünerek bu dünyaya akıl sır erdiremeyeceğini imler.”²⁴ Kutlu, “haya-tın sırrı”nın Kur’an-ı Kerim okuyarak anlaşılabilirliği kanaatindedir ve bunu da hikâye içinde vererek bir bütünlük oluşturur.

“Kur’an’ı kerimi okudukça o senin gören gözün, duyan kulağın olur, unutma. Unutmam diyor Süleyman. Dağa taş bakarsın, şu gördüğün çiçeklere, sokaktan geçen adamlara, her şeye, her şeye. Bu çiçek neler söylüyor, bu adam nereye gidiyor, bu taşı buraya niçin koymuşlar hep anlarsın. Gece ile gündüz, uyku ile uyanıklık, hayatla ölüm birleşir. Dünyada niçin varsın, anlarsın. Okudukça açılırsın. Açılırsın ne demek?

Ayakbağı olan şeylerden kurtulursun bir, bir.

Gittikçe hafiflersin. Hafiflersin ne demek?

Biri sana ağır söz söyler, biri sana ağır bir yük yükler, biri seni över de göklere çıkarır, biri sana mani olmak ister, biri seni çekip götürmeye çalışır, biri önüne engeller yığar, bir başkası para yığar, biri der ki aç kalırsın, biri der ki yapamazsın, biri der ki olmaz, imkânsız.

.....

Bütün bunları aşarsın anlıyor musun?”²⁵

Sır (1990) hikâyesi, konusunu doğrudan tasavvufîtan alan bir hikâyedir. Tasavvuf terminolojisinde sır kavramı, “Allah’ın bildiği ya da az sayıda insan tarafından bilinen özel bilgi” ve “idrak mertebesi” olarak iki manada kullanılmaktadır.²⁶ Sır kavramının hikâyeye isim olarak kullanılması, muhtevası tasavvuf olan hikâyeye ile bir bütün oluşturur. Hikâyede “Aramakla Bulunmaz” ifadesinin bölüm isimlendirmesi olarak kullanılması da tasavvufî dikkatin neticesidir. Tasavvufîtaki “aramakla bulunmaz; lakin bulanlar arayanlardır” düstûruna bir gönderme

23 Kutlu, *Bu Böyledir*, 12.

24 Handan Acar Yıldız, “Geleniğin Anlatımında Üst Kurmaca ve Sembol: Kambur Hafız ve Minare, *Bu Böyledir*”, *Hikâyemizin Türküsü: Mustafa Kutlu Hikâyeciliği Çalıştayı Bildiri Kitabı* içinde. Der Serkan Akdeniz ve Talip Avcı, 81-86. (Sakarya: Sakarya Büyükşehir Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Dairesi Başkanlığı, 2019), 82-83.

25 Kutlu, *Bu Böyledir*, 41.

26 Necati Tonga, *Mustafa Kutlu ve Yoksulluk İçimizde*, (Ankara: Akçağ Yayınları, 2016), 15.

olmakla birlikte bölüm sonunda yazarın sır olan şeyhi aradığını görmekteyiz. “Bu arayışı Mustafa Kutlu’nun hikâyelerine sirayet eden, şahsi içsel arayışı olarak yorumlamak mümkündür”.²⁷

— “Biz çok konuştuk Mustafa Bey... Sıra sizde... Siz niye bu işin altını bu kadar eşiyorsunuz?

Cevabım hazır:

— Efendi’yi arıyorum...

Şaşkın:

— Ya!.. Demek onu arıyorsunuz... Peki nasıl bulacaksınız?

İkimizin de anlamakta güçlük çekeceği, meşhur olmuş bir sözü, hafifçe fısıldıyorum:

— Aramakla bulunmaz... Ama bulanlar ancak arayanlardır”.²⁸

Hikâyenin son bölümünde değirmen mazmunuyla dünya sembolize edilir. Hikâyedeki mürşidin sırolduktan sonraki hayatında karşılaştığı üç çocuk vardır. Çocuklardan biri değirmen, biri meyve, biri şehir kurar. Değirmen kuran çocuk, değirmeni kurduktan sonra çamurdan eşek, buğday çuvalı ve ihtiyar adam yapar ve bu değirmende anlatıcıyla birlikte ihtiyarın buğdayını öğütür. Değirmen dünyayı sembolize ederken, değirmende öğütülen taneler insanları sembolize etmektedir.²⁹

Hüzün ve Tesadüf (1999)’te Kambur Hafız, kendi hayatının anlatılmasından rahatsızlık duyar ve hikâyenin yazarını aramaya İstanbul’a gider. Tasavvufta çok mühim olan, “aramakla bulunmaz (bulanlar arayanlardır)” sözünün bu hikâyede de dünyevî bir arayışta kullanıldığını görmekteyiz. Bu da yazarın üslubundaki tasavvufî etkiyi göstermektedir.

Uzun Hikâye (2000) ile birlikte yazarın hikâyeciliğinde yeni bir dönem başlar; “uzun hikâye dönemi”. Bu dönem hikâyelerinde de muhtevada farklılıklar olsa dahi tasavvufî dil kullanımı mevcuttur. Kutlu, daha önce hikâyesine başlık olarak aldığı, tasavvufî ıstılahta mühim bir yer tutan sır kavramının kendi zihnindeki manasını *Uzun Hikâye*’de “hayatın anlaşılma bir sır olduğunu” söyleyerek beyan eder. Ki bu beyanın izâhını, *Mavi Kuş* hikâyesinde kullandığı ayna metaforuyla yapacaktır.

Beyhude Ömrüm (2001) hikâyesi, diğer hikâyelerde olduğu gibi adından itibaren muhteva ile bir bütünlük oluşturmaktadır. Hikâye boyunca hikâyedeki ana karakter Yedigâr’ın bir bahçe

27 Hiranur Baylan Aslan, “Mustafa Kutlu’nun Hikâyelerinde Tasavvuf”, (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2020), 17.

28 Kutlu, *Bu Böyledir*, 68.

29 Ali Yıldız, “Mustafa Kutlu’nun Hikâyelerinde Tasavvuf”, *Hikâyenin Bugünü Bugünün Hikâyesi – 80 Sonrası Türk Hikâyesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde. Der. M. Fatih Andı ve Ömür Ceylan, 83-101. (İstanbul: Ümraniye Belediyesi, 2015), 99.

inşa etmek uğruna ömrünü harcamasına tanıklık ederiz. Buradaki bahçe de diğer hikâyelerde olduğu gibi yazarın oluşturduğu bir metafordur. Yadigarın ömrünü bir bahçe uğruna harcaması gibi insan da ömrünü fânî dünya uğrunda harcar. “Zira *Beyhude Ömrüm*’ün dünya içre dünya kaygısından kaynaklı bahçe imgesi, bir niyet olarak ahiret bahçelerinden bir bahçe olma ile aşılması gereken fani dünya arasında sarkaç gibidir.”³⁰ Hikâye boyunca esas tem olan dünyanın faniliği, bahçe metaforu kullanılarak sembolize edilmiştir.

Mavi Kuş (2002) hikâyesi de yazarın tasavvufî dil kullanımının en belirgin olduğu hikâyelerindendir. Bu hikâyede de yazar kendine has bir üslup oluşturmuştur. Bunu yaparken de yine metaforlara başvurur. Hikâye kitabının kapağında desen çizimi yazara ait olan mavi bir otobüs bulunur. Hikâyede “mavi kuş” olarak isimlendirilen bu otobüste farklı yaşantıları olan insanlar birlikte seyahat etmektedir. Hikâyedeki otobüs bir metafordur ve dünyayı sembolize eder. Hikâyenin nihayetinde anlatılanların tümünün bir film seti olduğu ifade edilir ki dünya hayatı da bir film seti gibidir. Çünkü fânidir, bâki olan öte dünyadır. Yazar, hikâyelerinde sıklıkla beyan ettiği bu düşüncesini *Mavi Kuş*’ta kendine has üslubuyla, bir metaforla okuyucularına aktarır.

Hikâyede, hayatın bir sır olması ve tasavvuftaki “kendini bilen, rabbini bilir” düsturu Mustafa Kutlu’nun kendine has üslubuyla ayna mazmunu kullanılarak izâh edilir.

“Aslolan ayna camının ardına sürülen sırda. O sır olmasa kendimizi adi bir cam karşısında bulacağız ve hiçbir şey göremeyeceğiz.

Sır bize bir kapı aralıyor.

İşte diyor, sen busun.

Ama insan sadece kaştan, gözden, gövdeden mi ibaret? Ayna dediğin, taşı toprağı, evi sokağı da gösteriyor. Mühim olan bu vücudun içini görebilmek. Kalbin aynasında ne var, ona ulaşabilmek.

Ne demişler; ‘Kendini bilen, Rabbini bilir’³¹

Hikâyenin nihayetinde de aynadaki görüntünün oluşma sebebinin aynanın arkasını kaplayan sır olduğunu söyler yazar. Bu sır bütün insanlığı ve hayatı kuşatmıştır. Buradaki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere ayna metaforunu kullanmış olması bilinçli bir tavidir. Bu metaforun kaynağının tasavvuf olduğunu *Vatan Yahut İnternet* kitabındaki “Gönül” başlıklı denemesinde izah eder:

“Dini-tasavvufî edebiyat verimlerinde gönlün Divan edebiyatında olduğu gibi pek çok şeye teşbih edildiği görülür. Ancak bunlar içinde tasavvuf düşüncesinin sembo-

30 Ercan Yıldırım, *Mustafa Kutlu Hikâyeciliği*, (Ankara: Ebabil Yayıncılık, 2007) 118.

31 Mustafa Kutlu, *Mavi Kuş*, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018), 15.

lik ifadesinde yer alan ayna unsuru çok kullanılır. Ayna nasıl ışığı aksettirirse, gönül de tevhid sırrını, iman nurunu yansıtır. Ayna vahdetin, toz ise kesretin remzidir. Ayna tozlandığı zaman nasıl bakını göstermezse, gönül de tozlandığı yani hakkı, hakikati unutup bu fâni âleme daldığı zaman ilâhi tecelliye mazhar olamaz. Gönül aynasını temizlemek, cilalamak gece gündüz Allah'ı zikir ile gerçekleşir. Böyle parlak gönüllere aşk dolar. Aşkla dolu gönül her an diridir".³²

Yazarın tasavvufî dil kullanımı, *Tufandan Önce* (2003) hikâyesinde âyet ve hadisleri referans göstererek devam eder. Kutlu, bir Cuma hutbesi sırasında dünya hayatının geçici olduğu düşüncesini âyetlerle temellendirir:

"En'am suresi otuz ikinci âyetinde buyrulur ki:

'Dünya hayatı sadece bir oyun ve oyalanmadan ibarettir. Âhîret yurdu sakınanlar için daha hayırlıdır.' Bu hüküm Ankebut suresi altmış dördüncü âyetinde şöyle geçmektedir: 'Bu dünya hayatı sadece oyun ve oyalanmadır. Asıl hayat âhîret yurdundaki hayattır. Keşke bilseler.'

Aziz cemaat, bakınız mesele Kasas suresi altmışıncı âyetinde daha bir açıklık kazanıyor. Cenab-ı Hak buyuruyor ki: 'Size verilen şeyler dünya hayatının geçim vasıtası ve deb-debesidir. Allah katında olanlar ise daha hayırlı ve daha kalıcıdır. Buna hâlâ aklınız er-meyecek mi?'³³

Hikâyede bu âyetler zikredilmekle birlikte dünyanın geçiciliğine dair hadis-i şeriflerden de istifade edilir:

"Aziz cemaat, Peygamber Efendimiz bir hadis-i şerifte şöyle buyurmuştur:

'Tüm düşüncesi âhîret olan kimsenin kalbini Allah zengin kılar. Onun işlerini derleyip toparlar ve dünya ona boyun eğerek gelir.

Kimin de bütün kaygısı dünya olursa Allah onun gözlerinin arasına fakirliği yerleştirir, işlerini darmadağın eder.'

Yine Efendimiz bir başka hadisinde ise şöyle buyurmaktadır:

'Eğer insanoğlunun iki vadi dolusu altını olsa üçüncüsünü ister. Âdemoğlunun gözü-nü ancak toprak doyurur...'".³⁴

Hikâyenin kurgusu da üslup ile bir bütünlük oluşturur. Hikâyede bir temel atma töreni gerçekleştirilir ki bu da dünyaya temel atmayı sembolize eden bir kurgudur.³⁵ Temel atma töreni esnasında meydana gelen büyük tufanla her şey yerle yeksân olur. Tufanda bütün

32 Mustafa Kutlu, *Vatan Yahut İnternet*, (İstanbul:Dergâh Yayınları, 2019), 193.

33 Mustafa Kutlu, *Tufandan Önce*, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017), 63.

34 Kutlu, *Tufandan Önce*, 65.

35 Ercan Yıldırım, *Mustafa Kutlu Hikâyeciliği*, (Ankara: Ebabil Yayıncılık, 2007), 90.

protokol çamura batar, makam arabaları bulanık sular içinde yuvarlanır. Hikâye karakteri Çetin'in "oyun bitti" nidasıyla dünya hayatının da nihayete ereceği hatırlatılır.³⁶

Hikâyelerinin muhtevası ve üslubu kadar başlıklandırmaya da önem veren Kutlu, *Kapıları Açmak* (2007) hikâyesinde muhteva ile bir bütün oluşturan, kendine has tasavvufî bir ifade kullanmıştır. Hikâyenin başlangıcında ana karakter Zehra pişmanlık içinde tövbe eder. Tasavvufta tövbe, bir nevi eski yaşantıya kapıları kapatmak demektir. Pişman olup tövbe eden kişi için yeni hayatın kapıları açılır. Bir başka ifadeyle tasavvufta tövbe, kapıları açan bir anahtardır.

Huzursuz Bacak (2008) hikâyesinde Kutlu, tasavvufî yaşantıdan mülhem "Kanaat Ekonomisi"ni tavsiye eder. Kendine has üslubuyla oluşturduğu bu tabiri Kutlu'nun tasavvufî bakış açısından bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir. Dolayısıyla "kanaat ekonomisi" ta-biri de tasavvufî dilin hikâyedeki yansımasıdır.

Tahir Sami Bey'in Özel Hayatı (2009) hikâyesinin ana karakteri Sami Bey, ney sesini duyduğunda öte dünya düşlerine dalarak fânî dünyadan çıkar.³⁷ Tasavvufta ve divan edebiyatında kullanılan ney mazmunu hikâyede az bir temasla, derin manaları işaret edecek şekilde kullanılmıştır. Ömer Tuğrul İnancı'nın ifadesiyle, neyin evvelinde kamışlıkta olması gibi insan ruhu da beden kafesine hapsedilip Allah ile arasına masivâ perdesi çekilerek dünyaya gelmeden önce ilâhî âlemdeydi.³⁸ Ve dünya hayatı sona erdikten sonra yine döneceği yer ilâhî âlemdir. Dünya hayatının fâniliği hikâyede Yahya Kemâl'in "bir tel kopar âhenk ebediyyen kesilir" mısrasıyla da hatırlatılır.³⁹

Hikâyede Tahir Sami Bey'in devam ettiği Neyzenler Kahvesi, yazarın ifadesiyle Tahir Sami Bey'in manevî dünyasını teşkil eder.⁴⁰ Galip Baba -Kör Neyzen- bu kahvenin müdavimi ve ehli tarik bir insandır. "Galip artık yanmış, pişmiş, olmuş. Lütfun da hoş, kahrın da denilen merhaleye ulaşmış"⁴¹ ve Tahir Sami Bey bir nevi onun mürididir. Burada da metaforik bir anlatım vardır. Neyzenler Kahvesi bir tekke gibidir, Kör Neyzen ise bu tekkenin postnişinidir.

"Peykelerin birleştiği köşede bir minder var. Minder Galip Baba'ya ayrılmıştır. Namı diğer Kör Neyzen. Bektaşî, Melamî ve Mevlevîdir. Saç sakal bembeyaz, birbirine karışmıştır. Kafada yaz-kış takılı bir takke, yakasız gömlek, gömlek üstünde bir keçe yelek, şalvara benzer bir pantolon ve hepsinin üzerinde cübbe mi, palto mu, pardösü mü olduğu anlaşılmayan seko. Bu seko da yaz-kış üzerindedir.

36 Kutlu, *Tufandan Önce*, 204.

37 Mustafa Kutlu, *Tahir Sami Bey'in Özel Hayatı*, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018), 126.

38 Ömer Tuğrul İnancı, *Dinle Neyden*, (İstanbul: Sufi Kitap, 2009), 29.

39 Kutlu, *Tahir Sami Bey'in Özel Hayatı*, 86.

40 Kutlu, *Tahir Sami Bey'in Özel Hayatı*, 126.

41 Kutlu, *Tahir Sami Bey'in Özel Hayatı*, 125.

Beyazıt Camii'ne namaza gittiği ve her namaz sonunda kendi başına bir köşeye çekilip uzun uzun zikrettiği zamanlar hariç bütün gününü bu kahvede geçirir. Tâ ki Abdullah Usta kahveyi kapatana kadar.

Günde bir öğün, bir kap yemek yer"⁴²

Galip Baba sûfi adabınca giyinir uzun zikirler çeker, az yiyip az konuşur. Neyzenler Kahvesi'ne "gelenlerin çoğu ehl-i tarik olduğundan sessizce kalmanın da bir nevi konuşma olduğuna itikatları" vardır.⁴³ Hikâyede Galip Baba bir mürşit kahveye gelenler ise mürit olarak tanımlanabilir.

Hayat Güzeldir (2011) kitabının Çiçek Tefsiri hikâyesinde "küçük güzeldir" ifadesinde gizli olan mana, Kutlu'nun hayata bakışıyla doğrudan alakalıdır. Burada, düşünceyi ifadede bu defa bir dükkân sembol olarak kullanılır. Dükkân sahibi olan ve aynı zamanda hasta olan karakter, raporlarının temiz çıkması sonucunda Allah'a şükreder ve şükürünü kanaatle mezc eder. Bu noktada aldığı dükkânını küçültme kararına oğlu karşı çıkar;

"—Yahu baba, eller her geçen gün büyüyor, biz küçülüyoruz. Oldu mu yani.

Babası acıyla gülümsedi.

—Oldu, oldu. Küçük güzeldir"⁴⁴

Yine bu hikâyede çiçeklerin zikir çektiğini, insanlarla konuştuğunu görmekteyiz.⁴⁵

Kutlu, *Anadolu Yakası* (2012) hikâyesinde tasavvuf dilini kullandığını ve kullandığı kelimelerin tesadüfî olmadığını açıkça beyan eder.

"Öbürü taşırayı övüyor. Şöyle 'Küçük ve sıcak. Yoksul ve samimi. İçedönük ve derin. Taş-
ranın âhengi bir yeraltı nehri gibidir. Üstündekileri besler büyütür ama gücünün sırrını
açığa vurmaz. O sebepten zahire değil batına bakmak lazımdır'

Muzo anlayışla gülümsüyor.

— Bu arkadaş tasavvuf dilini kullanıyor. 'İçedönük ve derin' şairane bir laf"⁴⁶

Anadolu Yakası hikâyesinde karakterler arasında dünyanın fâniliği üzerine tefekkür edildiğini görmekteyiz:

"Yaprak da fâni, insan da.

—Ama yaprak baharda yeniden çıkıyor be abi.

42 Kutlu, *Tahir Sami Bey'in Özel Hayatı*, 124.

43 Kutlu, *Tahir Sami Bey'in Özel Hayatı*, 126.

44 Mustafa Kutlu, *Hayat Güzeldir*, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2019), 21.

45 Kutlu, *Hayat Güzeldir*, 66/127.

46 Mustafa Kutlu, *Anadolu Yakası*, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017), 30.

—O yaprak eski yaprak değil. Bir babanın oğlu gibi. Baba toprağa karışıyor, oğlan hayatı sürdürüyor, Cenab-ı Hakk'ın kanunu bu.

Bir çayır kuşu öttü. Bir daha öttü.

Gözümden yaş damladı. Bilmem neden?

— Abi bu çok mühim. Neden ağladın?

— Cevabı yok. Her yan metafizik. Hayat, ölüm, yaprak, kuş. Kimse bir şey açıklayamaz. İnsan orada aciz olduğunu anlıyor ve inancı varsa dua ediyor.

Dua insanın Allah'a en yakın olduğu an.

Belki bu sebeple gözlerimden yaş geldi".⁴⁷

Kutlu, hikâyede bununla iktifa ekmeyp dünyanın fânî olduğu düşüncesini yine kendine has üslubuyla sinema ve Karagöz oyunundan örnek vererek konu edindir. Hikâyede sinemanın bir hayal perdesi, bir nevi Karagöz olduğunu söyleyerek Karagöz perde gazellerinin de tasavvufî boyutuna dikkat çeker ve beyitlerden örnek verir.

"Sûret-i zâhiri bir zıll-ı hayaldir perde

Âlem-i kevni temaşaya misaldir perde

Bu perde çeşm-i ehl-i zâhire bir nakş-i surettir

Rumuz erbabına ammâ ki temsil-i hakikattir".⁴⁸

Karagöz, evvela mucidinin bir şeyh olması bakımından önemlidir. Karagözdeki perde Şeyh Mehmet Küşteri tarafından müritlerine dünya hayatını anlatmak için kullanılmıştır. Dünya da perde gibi dört köşelidir ve bu dört köşe Marifet, Hakikat, Şeriat ve Tarikat kapılarını temsil eder.⁴⁹ Kutlu'nun düşüncesine göre sinemada ve Karagözde perdeye yansıyanlar gibi insan hayatı da dünyada bir yansımadır. İnsan dünyanın bâki olduğunu düşünürse aldanır. Yahya Kemal'in ifadesiyle, "bir bitmeyecek şevk verirken beste / bir tel kopar ahenk ebediyen kesilir." Dünya hayatının bekâsı ölüme kadardır ve ebedi olan öte dünyadır.

Dünyanın faniliği üzerinde bazen metaforlarla bazen hikâye içinde bir cümle ile bazen de hikâyenin muhtevasıyla sık sık duran yazar *Sıradışı Bir Ödül Töreni* (2013) hikâyesinde de dünyanın Sultan Süleyman'a dahi kalmadığının ifade eder⁵⁰ bu düşüncesini dile aktarmakla yetinmeyip kurguyla bütünleştirir. Hikâyede bir tiyatro sahnesinde düzenlenen ödül töre-

47 Kutlu, *Anadolu Yakası*, 239.

48 Kutlu, *Anadolu Yakası*, 139.

49 Çiğdem Kılıç, "Karagöz Oyunlarında Tasavvuf İzleri", *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (Cilt: 2, Sayı: 2, Haziran 2018), 5.

50 Mustafa Kutlu, *Sıradışı Bir Ödül Töreni*, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018), 49.

ninde yaşananlar ile tören, sıradışı bir hale gelir. Ana karakter Nezaket'in bir tepeden törenin yapıldığı tiyatroya inerken gördüğü manzara dünya hayatının bir resmi gibidir.

"Ne olmuştu burada böyle?

Bir meydan savaşı mı? Dionysos şenliği mi?

Yoksa Pompei'nin son günleri mi?

Kusmuklara, şişe kırıklarına basmamaya dikkat ederek inişini sürdürdü.

Hafif bir esinti gazete parçalarını, naylon poşetleri titretiyordu.

Bir ki sokak köpeği kalabalığın arasında yarısı yenmiş sandviçleri kemiriyor".⁵¹

Dünya hayatının bir oyun ve eğlenceden ibaret olduğunu her fırsatta vurgulayan yazar, bu hikâyesini de bir tiyatro sahnesinde sonlandırarak daima dile getirdiği fâniliği kurguyla destekleyip üslup ve kurguda bir bütünlük oluşturmuştur.

Mustafa Kutlu, dünyanın faniliğini *Hesap Günü* (2015) hikâyesinde de kendine has üslubu ve kurgusuyla anlatmaya devam eder. Hikâyeye başlık olarak "hesap günü" adlandırmasının seçilmiş olması da ayrıca dikkate değerdir. Dünyanın faniliği daha ilk kelimelerle okuyucuya hissettirilir. Devamında karşılaştığımız kurgu da bu hissiyata katkıda bulunur. Hikâyenin başlangıcında, hikâyedeki Bedir isimli ana karakterin musalla taşında bir tabut içinde dünya hayatına dair düşünceleri verilir. Dünya hayatının "bir akıntıya düşüp tüm ömrünü koşturarak geçirmek" olduğunu söyler.⁵² Sonrasında yazar bununla iktifa etmeyip kendine has, somut bir benzetme yaparak dünya hayatına dair fikirlerini aktarır:

"Hani bir şarkı çıkar piyasaya, çok etkiler insanları, çok güzeldir. İnsanlar bu güzelliği hoyratça kullanır, sömürür. Her köşe başında bu şarkı çalınır. Günde belki on kez duyarsınız. Yavaş yavaş bir bıkkınlık uyanır, yeter yahu demeye başlarsınız. O güzelim şarkı artık orta malı haline gelmiştir. Yıpranır, pörsür, etkisini kaybeder, bir köşeye atılır. Hatta unutulur. Yıllar sonra bir daha duyduğunuzda kalbinizde bir yer kanar. 'Vay be! Bu bizim şarkımızdı' dersiniz. Aslına bakarsanız tüm dünyevî şeyler böyledir. Adına masiva diyorlar. Fâni şeyler".⁵³

Hikâye boyunca dünyanın faniliği düşüncesi devam eder. Kutlu, hikâyenin nihayetinde diğer hikâyelerde yaptığı gibi kendine has bir kurgu yapar. Düzenlenen yaş günü partisi dünyayı, deprem ise kıyameti sembolize eder.

51 Kutlu, *Sıradışı Bir Ödül Töreni*, 152.

52 Mustafa Kutlu, *Hesap Günü*, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018), 85.

53 Kutlu, *Hesap Günü*, 119.

Mustafa Kutlu, *Nur* hikâyesinde dünyanın fâniliğini ifade ederken yeni bir söylem geliştirir: “Yalan dünya”.⁵⁴

Hikâyede *Sır* hikâyesinde de zikredilen⁵⁵ “önce refik sonra tarik” düsturunun, İskender’in hac ibadeti ile birleştirilerek somutlaştırılarak verilir. Nur’un babası İskender, hacca gitmeye niyet ettiği zaman “birkaç kere hacca giden”⁵⁶ Hacı Nusret’in kendisine yol arkadaşı olmasını ister. Nusret’in yol arkadaşı seçilmesinde birkaç defa hacca gitmiş olmasının belirtilmesi önemli bir husustur. Zira tasavvufta da kişinin seyr-i sülûku boyunca ona yoldaşlık edecek olan kişi müşdidir. Tasavvuf kaidesine göre şeyhi olmayanın şeyhi şeytandır. Dolayısıyla yoldan önce yoldaş gerekir. İskender’in hacca giderken yoldaş olarak kendisine daha önce birkaç defa hacca gitmiş olan Nusret’i seçmesi gibi tasavvuf yoluna giren kişiye de belirli mertebelere ulaşmak için kendisinden önce bu mertebelere ulaşmış olan bir yoldaş, müşid-i kâmil gerekir. Kutlu’nun bu itikat üzere bu şekilde bir kurgu yaptığını söylemek mümkündür.

Hikâye boyunca Nur’un da müşid-i kâmilini arayışına tanıklık ederiz. Müşidine intisap ettikten sonra doğum yapmak üzere olan bir kadını karlı havada hastaneye yetiştirmesi akabinde gördüğü rüyada bir kız çocuğunu suyun içinden karşıya geçirerek kurtarmasını şeyhi yeni bir menzil alması olarak müjdeler.⁵⁷ Rüya, Nur’un müritlik sürecini sembolize etmesi bakımından mühimdir.

“Bir nehir kıyısında uzun ıslak otlar arasında çıplak ayakla yürüyor. Sık sık yürüyor. Nereye gidiyor belli değil ama acelesi var. Otların altı çamur. Çamurda her türlü haşerat var. Sülük, yılan, çıyan, solucan her neyse. Bacaklarına sarılıyor, iri sinekler konup kanatıyor, arada bir dayanamayıp durarak onları temizliyor, daha on metre gitmeden yine yapışıyorlar, ter topuğundan çıkıyor.

Ne bitmez bir yol bu.

Aniden bir kız çocuğu peyda oluyor. Onun da tüm vücudunu haşerat kaplamış”⁵⁸

Rüyaya alternatif bir yorum olarak buradaki haşeratların Nur’un nefsini temsil ettiğini söylemek mümkündür. Rüyada anlatıldığı gibi Nur müşid-i kâmilini bulmadan evvel nereye gittiği belli olmadan yürümektedir. Nefsiyle tek başına mücadele ediyor olması, hissî olarak bitmez bir yolda olduğunu düşündürür. Ancak mürit olduktan sonra bir rehberi, müşid-i kâmilî olur. Nur rüyadan uyanırken içinde bir sesin “kurtulmak için kurtarmak lazım” dedi-

54 Mustafa Kutlu, *Nur*, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2014), 65.

55 Kutlu, *Sır*, 57.

56 Kutlu, *Nur*, 125.

57 Kutlu, *Nur*, 196-198.

58 Kutlu, *Nur*, 197.

ğini duyar.⁵⁹ Hem maddi âlemde hamile kadının kurtuluşuna vesile olmuş hem de ikinci defa rüyasında çocuğu kurtarmıştır. Rüya da suya girmeden önce Nur'da ve çocukta var olan haşerat, sudan çıktıktan sonra tamamen kaybolur.⁶⁰ Nur, haşerattan bir anlamda nefsi emmareden kurtularak menzil almıştır.

Kutlu'nun hikâyelerinde tasavvuftaki sır kavramı önemli bir yer tutar. Öyle ki karakterlerinden bazılarının sırlandığını dahi görmekteyiz. Kutlu, *Tarla Kuşunun Sesi* (2017) kitabında bu durumu izâh eder. "İnsan kendini ne kadar tanıyor ki kahramanın dibine insin"⁶¹ diyerek insanın acziyetini vurgulayan Kutlu, hikâyesinin karakterlerinden Ziya ve Sefa'nın akıbetini de meçhul bırakır, her ikisinden de bir daha haber alınamaz, sırrolurlar.⁶²

"— Yahu hocam ne biçim hikâye bu?

— Nesi var?

— Kahramanlar kayboluyor.

— Ama olur mu, insan merak ediyor. Her hadise faili meçhul kalıyor. Hikâyede bir başlangıç var ise bir de son olması.

— Sonumuzun ne olacağını bilemeyiz.

— Peki. Hamit Efendi'nin toprakları ne olacak, şunun-bunun elinde mi kalacak? Duyduğumuza göre adam felç geçirmiş, evde yatıyormuş.

— Allah'tan umut kesilmez."

Yazarın kahramanlarının sırrolmasının bilinçli bir tavır olduğunu bu hikâyede kendi ifadeleriyle öğreniriz. Kutlu'nun tasavvufi bakış açısını yalnızca bu tavırdan dahi anlayabilmekteyiz.

Sevincini Bulmak hikâyesinde Suna, hayatın manası olduğuna inanan bir karakterdir. "Hidayet nuru kalbini kaplayıncaya kadar" bu yolda yürümeye karardır.⁶³ *Yoksulluk İçimizde* hikâyesinin karakteri Süheylâ gibi Ali ile birlikte "harama batmamış bir beldeye hicret etmeyi" düşlemektedir.⁶⁴ Bu noktada hayatın manasını arayan bir diğer karakter Ali'dir. "Hayat bu mu dedim, aynada kendime sordum: Sen kimsin? İnsan bu sorulara yakalanmaya görsün"⁶⁵ diyen Ali'nin mana arayışında ayna unsuru dikkat çekmektedir. Ancak Ali'nin arayışı Suna gibi istikrarlı olmamış, Ali nefsi esir olmuştur.

59 Kutlu, *Nur*, 198.

60 Kutlu, *Nur*, 198.

61 Mustafa Kutlu, *Tarla Kuşunun Sesi*, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017), 203.

62 Kutlu, *Tarla Kuşunun Sesi*, 221-223.

63 Mustafa Kutlu, *Sevincini Bulmak*, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018), 232.

64 Kutlu, *Sevincini Bulmak*, 239.

65 Kutlu, *Sevincini Bulmak*, 171.

Hikâyede “yalan dünya” ifadesi kullanılmaya devam eder. “Dinle neyden çıkan sesi ne hikâyet ediyor/Ayrılıktan şikâyet ediyor” beyiti⁶⁶ ile *Tahir Sami Bey’in Özel Hayatı* hikâyesinde kullanılan ney mazmunu ile tekrar karşılaşmaktayız. Dünyanın geçiciliğinin vurgulanmasında, neyin ana vatanı kamışlıktan ayrılması örneği burada da kullanılmıştır.

Sonuç

Mustafa Kutlu, hikâyelerini oluştururken gelenekten, Şark hikâyeciliğinden istifade etmektedir. Sözelimi *Yoksulluk İçimizde* hikâyesini modern bir Leyla Mecnun hikâyesi olarak tanımlamaktadır. Şark hikâyeciliğindeki gibi az sözle meramını anlatır. Kendi ürettiği modern mazmunlarıyla Türk hikâyeciliğine yeni bir soluk getirmiştir. Tasavvuf konusunu da hikâyelerde kendine has bakış açısıyla ve bu modern mazmunlarıyla okuyucu ile buluşturmaktadır.

Kutlu tasavvufu kuru, sathî bir düzeyde ele almaz. Özgün bir dil kullanarak ve hayatın içinden konuşarak tasavvufu günlük yaşantının içerisinde sürekli var olan bir olgu olarak okuyucusuna sunar. Tasavvufu farklı boyutlarıyla ve farklı kavramlar çerçevesinde ele almış olsa da Kutlu’nun dikkati tek bir yödedir: “Dünyanın geçiciliği.” Kutlu, dünyanın ebedi olmadığını ve asıl vatanın öte dünya olduğunu vurgulamaktadır. Bunu yaparken geleneksel düşünceden besleniyor olsa da modern mazmunlar üretir. Dünyanın geçiciliği, kimi zaman bir lunapark metaforuyla, kimi zaman bir tiyatro sahnesi kurgusuyla, kimi zaman ise bir film sahnesi olarak yansıtılır. Ona göre bir gölgelik olan bu dünyada kedere, üzüntüye yer yoktur. Tasavvufî bir bakış açısıyla kanaati, şükrü, tevekkülü ve teslimiyeti bir yaşam şekli olarak hikâyelerinde ele alır. En nihayetinde şunu söylemektedir: “*Hayat Güzeldir*”.

Kutlu’nun hikâyelerinde tasavvufun yansıtılma şekli; tasavvufun algılanma şekillerinden biri olan dünya hayatından el-etek çekme düşüncesinin aksine hayatın dinamik bir şekilde akışı içerisinde verilir. Önemli olan dünyadan tümüyle yüz çevirmek değil, gönülden dünyaya ait zevkleri, nefsin arzularını hülâsa dünyaya bağlayan bütün unsurları çıkararak ve dünya hayatının ötesinde bir hayatın varlığını idrak ederek yaşayabilmektir. Kutlu’nun “Süheyla”sı, “Engin”i, “Nezaket”i, “Nur”u bu düşüncenin yansıtılmasında öne çıkan müdrik karakterlerdir. Modern hayatın içerisine doğmuş bu isimler hikâyelerde içsel bir arayış içindedirler. Bu durum Kutlu’nun hikâyelerinde bir mana derinliği arayışının da göstergesidir. Kutlu bu mana arayışının tasavvuf disiplini bağlamında gerçekleştirir.

Kutlu’nun hikâyelerinde kullandığı tasavvufî dil, tasavvufun dış özelliklerini değil manasını ön planda tutar. Her ne kadar hikâyelerinde tekke, şeyh, zikir gibi tasavvufun görünen nite-liklerine yer verse de nihai amaç tasavvufun manaya verdiği önemi yansıtmaktır. Kutlu’nun

hikâye karakterleri sosyal hayatın içinde olan karakterlerdir.

Kutlu'nun hikâyelerindeki arayış kavramı mana arayışı haricinde, mürşid-i kâmil arayışı olarak ve tasavvuf dilinin günlük hayattaki sohbetler esnasında yansıması olarak "aramakla bulunmaz ancak bulanlar arayanlardır" ifadesiyle karşımıza çıkmaktadır.

Kutlu'nun hikâyelerinde dünyanın geçiciliği ve arayıştan sonra yoğun olarak karşılaştığımız diğer tasavvufi unsurlar; aşk, fakr, kanaat, keramet, mürit, mürşit, nefis, rüya/âlem-i manâ, sabır, sır, şükür, tekke, teslimiyet/rıza, tevekkül, tövbe ve zikirdir. Bu unsurlara kendi üslubunca hikâyelerinde yer vermiştir.

Nihai olarak çalışmamızda tespit ettiğimiz tasavvufi unsurların, aynı zamanda Kutlu'nun hikâyelerindeki zihinsel arka planı oluşturduğu görülür. Kutlu, hayata tasavvuf penceresinden bakmaktadır ve hikâyelerinde bu bakış açısını kendine has kurgusu ve üslubuyla yansıtmaktadır.

Kaynakça

Acar Yıldız, Handan. "Geleneğin Anlatımında Üst Kurmaca ve Sembol: Kambur Hafız ve Minare, Bu Böyledir", *Hikâyemizin Türküsü: Mustafa Kutlu Hikâyeciliği Çalıştayı Bildiri Kitabı* içinde. Der. Serkan Akdeniz ve Talip Avcı, 86-81. Sakarya: Sakarya Büyükşehir Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Dairesi Başkanlığı, 2019.

Alev, Kadriye. "Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Dünya Algısı", Yüksek Lisans Tezi, FSMVÜ, 2013.

Andı, M. Fatih. "Metinler Arası İlişkiler Açısından Mustafa Kutlu'nun Bu Böyledir İsimli Eseri", *Hikâyenin Bugünü Bugünün Hikâyesi – 80 Sonrası Türk Hikâyesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde. Der. M. Fatih Andı ve Ömür Ceylan, 71-82. İstanbul: Ümraniye Belediyesi, 2015.

Baylan Aslan, Hiranur. "Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Tasavvuf", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2020.

İnançer, Ömer Tuğrul. *Dinle Neyden*, İstanbul: Sufi Kitap, 2009.

Kılıç, Çiğdem. "Karagöz Oyunlarında Tasavvuf İzleri", *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, Haziran 2018.

Kutlu, Mustafa. *Anadolu Yakası*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017.

Kutlu, Mustafa. *Beyhude Ömrüm*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2019.

Kutlu, Mustafa. *Bu Böyledir*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2019.

Kutlu, Mustafa. *Gönül İş*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 1974.

Kutlu, Mustafa. *Hayat Güzeldir*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2019.

Kutlu, Mustafa. *Hesap Günü*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018.

Kutlu, Mustafa. *Huzursuz Bacak*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2019.

Kutlu, Mustafa. *Hüzün ve Tesadüf*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018.

Kutlu, Mustafa. *Kapıları Açmak*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018.

Kutlu, Mustafa. *Mavi Kuş*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018.

Kutlu, Mustafa. *Nur*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2014.

Kutlu, Mustafa. *Sevincini Bulmak*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018.

Kutlu, Mustafa. *Sır*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2019.

- Kutlu, Mustafa. *Sıradışı Bir Ödül Töreni*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018.
- Kutlu, Mustafa. *Tahir Sami Bey'in Özel Hayatı*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018.
- Kutlu, Mustafa. *Tarla Kuşunun Sesi*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017.
- Kutlu, Mustafa. *Tufandan Önce*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017.
- Kutlu, Mustafa. *Uzun Hikâye*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2013.
- Kutlu, Mustafa. *Ya Tahammül Ya Sefer*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2019.
- Kutlu, Mustafa. *Yoksulluk İçimizde*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2019.
- Kutlu, Mustafa. *Yokuşa Akan Sular*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018.
- Tonga, Necati. *Mustafa Kutlu ve Yoksulluk İçimizde*, Ankara: Akçağ Yayınları, 2016.
- Tosun, Necdet. "Sır", *TDV İslam Ansiklopedisi*, Cilt: 37, Sayfa: 115-116, 2009.
- Yanık, Hakkı. "İçimizdeki Zenginlik: Mustafa Kutlu.", *Mustafa Kutlu Kitabı* içinde. Der. Kemal Aykut ve Nusret Özcan, 13-21. İstanbul: Nehir Yayınları, 2001.
- Yıldırım, Ercan, *Mustafa Kutlu Hikâyeciliği*, Ankara: Ebabil Yayıncılık, 2007.
- Yıldız, Ali. "Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Tasavvuf", *Hikâyenin Bugünü Bugünün Hikâyesi – 80 Sonrası Türk Hikâyesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde. Der. M. Fatih Andı ve Ömür Ceylan, 101-83. İstanbul: Ümraniye Belediyesi, 2015.

Klasik Türk Edebiyatında Yer Alan Lugazların Eğitimde Kullanılması Üzerine

Şule Kandemir*
Mehmet Altınova**

Öz: Geçmiş zamanın bilmeceleri olarak tanımlanabilecek lugazlar, bazı edebi şahsiyetler tarafından bir sanat uğraşı olarak görülmüş ve yazılmıştır. Şairler kimi zaman nazım kimi zaman nesir ile eşyanın özelliklerini verip karşı taraftan onun bilinmesini istemişlerdir. Geçmişin birikiminden yararlanmak ve bu birikimin günümüzde kullanılmasını sağlamak için Türk edebiyatındaki lugazları sadeleştirerek her eğitim düzeyine uygun hâle getirme, bu makalenin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Öğrenciler, yüzyıllar öncesinde yaşamış olan şairlerin ustaca ve sanatkârane bir biçimde oluşturdukları lugazları sosyal yaşamda birbirlerine sorarak bu kültür hazinelerinin etkin bir şekilde kullanılmasına olanak sağlayacaklardır. Eski Türk edebiyatını, ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyinde sadeleştirme, problem çözme, yazılı kültürden daha fazla yararlanma, zamanı etkili kullanma ve öğrenmeyi eğlenceli hâle getirme gibi amaçlar doğrultusunda lugazların Türk eğitim sistemine uyumlu hâle getirilmesi, öğrencilerdeki estetik bilincin oluşmasına olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Anlatılan hedefler doğrultusunda hazırlanan bu çalışmada öncelikle lugazlar ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapıp günümüzdeki bilmecelerden ayrılan özellikleri verilmiş ardından lugazların eğitimde kullanılmasına ilişkin esas konu, sahada yapılan araştırmalar ile desteklenerek anlatılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Klasik edebiyat, Lugaz, Bilmece, Eğitim, İlköğretim.

Giriş

Lugaz kavramı aslına bakılacak olursa halk edebiyatındaki bilmecelerden farklı değildir. Halkın yeteneklerini ortaya çıkarma ve geliştirme amacıyla yazılan edebi türler arasında olan bilmeceler, klasik Türk şiirinde lugaz ve muamma olarak ortaya çıkmış ve gelişme göstermiştir. Ancak lugaz ve muamma kavramlarının birbirinden farklı olduğunu ifade etmek

* Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı, Doktora Programı,
İletişim: sulekandemir27@gmail.com

** Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı, Doktora Programı,
İletişim: mehmetaltinova@hotmail.com

gerekir. Bu farkı Atilla Özkırımlı *Türk Edebiyatı Ansiklopedisi*'nde "Divan şiirinde muammanın, lugazdan ayrımı insanın adının gizlenmesini amaçlayan bir bilmece oluşudur. Lugazda ise her şey bilmece konusu olabilir."¹ sözleriyle belirtmiştir.

Bu çalışma ortaya koyulurken öncelikle bahsi geçen lugaz özelinden yola çıkarak bir litaratür taraması yapılmıştır. Bu taramanın sonucunda, lugaz konusunda yapılmış olan araştırmaların yetersiz ve üzerinde daha fazla çalışma yapılmaya muhtaç bir alan olduğu görülmüştür.²

Bu bağlamda yapılan çalışmanın konusu, klasik Türk şiirindeki lugazı eğitimin her düzeyinde kullanılmasını sağlamak ve XV. yüzyıldan itibaren görülmeye başlanan bu yüzlerce yıllık edebi birikimi, XXI. yüzyılın sınıf ortamına taşımaktır. Bu durumda temel amaç, hem edebi kültür ve birikimi gün yüzüne çıkarıp canlandırmak hem de bu kültür ve birikimden yararlanarak ona işlevsellik kazandırmaktır. Bunun yanında diğer bir amaç da lugazların eğlendirirken düşündürme ve var olan bir problem üzerinden çözüm yolları üretirme işlevleri dolayısıyla, özellikle ilköğretim öğrencilerini derslere ısındırıp sıkıcılığı önlemek, öğrencileri bir taraftan eğlendirip diğer taraftan onlara problem çözme yeteneği kazandırmak ve bu yolla eğitim sistemimize katkı sunmaktır.

Yukarıda açıklanan amaçlar doğrultusunda sahaya inilmiş ve öncelikle birkaç şairin lugazları sadeleştirilerek ilköğretim seviyesindeki öğrencilere sorulmuş ve eğitime katkısı gözlemlenmiştir. Bu konudaki çalışmaya destek veren ve uygulamayı yapan ilköğretim öğretmeni Mehmet İpek, öğrencilerden çok fazla olumlu dönüt aldığını ve bu çalışmaların geliştirilmesi gerektiği yolundaki görüşlerini bildirmiştir. Bu da "Lugazların eğitimde kullanılması" düşüncesinin eyleme geçirilebilirliğine kanıt oluşturmuştur. Kısacası lugazları kullanarak ders aralarında öğrencileri dinlendirmek, dinlendirirken de düşündürüp onların problem çözme becerilerini geliştirmek, ayrıca ilköğretim seviyesindeki bu öğrencilerin bilmediği birçok kelimeyi de yine bu yolla öğrenmesini sağlayarak kelime haznelerini arttırmak ve en önemlisi, dikkat çekerek derse olan alakayı güçlendirmek hedeflerinin büyük ölçüde gerçekleştirilebileceği gözlemlenmiştir.

Tüm bu anlatılan hedefler doğrultusunda hazırlanmış olan bu çalışmada öncelikle lugazlar ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapıp günümüzdeki bilmecelerden ayrılan özellikleri verilmiş ardından lugazların eğitim düzeyinde kullanılmasına ilişkin esas konuya girilmiş sonrasında yapılan uygulamalardan bahsedilip sonuca varılmıştır.

1 Atilla Özkırımlı, *Türk Edebiyatı Ansiklopedisi*, (İstanbul: Cem Yayınları, 1984), 863.

2 Şule Kandemir, "Lugaz ve Muamma Üzerine Bibliyografya Denemesi", *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 7/3 (2021): 699-711.

Klasik Türk Şiirinde Lugaz

İran edebiyatından Türk edebiyatına geçmiş olan lugaz aslen Arap edebiyatından doğmuştur. Türk edebiyatına XV. yüzyıldan itibaren girmeye başlamış ve XVIII. yüzyılda en verimli devresini yaşamıştır. Arap edebiyatında lugaz için 'lugz' ve 'ulgûze' kelimeleri kullanılırken Fars edebiyatında 'lugaz' yanında 'çistan' ya da 'uğlûta' kelimeleri kullanılır. Kelime kökeni olarak bakıldığında lugaz, Arapça 'lagz-lagaza' (ل-غ-ز) sülasî masterından türetilmiştir. "Lagz; 'Çöl faresinin, saklandığı yerin bulunmaması için yuvasını labirent gibi eğri büğrü kazması; saptırmak, sözün maksudını gizlemek, şaşırtmalı söz söylemek' anlamlarına gelir. Lugaz ise 'Çöl faresinin yuvası, gidilmesi zor olan eğri büğrü yol; derin sır, bilmece, zekâ oyunu' gibi anlamlara gelir."³

Edebiyat terimi olarak lugaz, insan ismi hariç herhangi bir nesnenin ismini gizleyip çeşitli ima ve işaretler kullanarak o nesnenin özelliklerini anlatıp şiiri ya da sözü bir bilmece, hatta bazen bir muamma şekline sokan bir çeşit söz oyunudur. Ancak bunun edebî zevki okşayacak tarzda icra edilmesi şarttır. Burada lugazların üç özelliği ortaya çıkmaktadır:

1. Lugazlar bir cismi, nesneyi ya da varlığı verir. Yani lugazlar, somut şeyleri sorar.
2. Lugazların çoğu manzumdur.
3. Lugaz bir söz sanatıdır, bu bakımdan da divanlarda yer almıştır.

Mustafa İsmet Uzun, lugazın tanımı olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

"Klasik İslam belâgatında 'beyân' ilmine dahil hünerler arasında yer alan ve bu sebeple Arap, Fars ve Türk edebiyatlarında benzer özellikler gösteren lugaz; Taşköprizâde'nin *Mevzûâtü'l-ulûm'unda*, "Söz söyleyenin, maksudını gizleyerek bir eşyanın veya anlatmak istediği şeyin alamet ve sıfatlarını zikredip ne olduğunu sormasıdır" şeklinde özetlenebilecek biçimde tarif edilmiştir. Burada maksadın doğru olarak tespiti ve bilinmesi okuyucunun anlayışına, bilgisine ve kültürüne, metinde verilen ip uçlarına bırakılmıştır"⁴

Uzun, aynı yazısının devamında klasik edebiyatta lugaz kaleme alan şairlerin isimlerini şu şekilde verip örneklendirmiştir:

"Aralarında Ahmed Paşa, Nâbî, Nedîm, Şeyh Galib gibi meşhurların da bulunduğu lugaz kaleme alan şairlere Lâmiî, Âşık Ömer, Sünbülzâde Vehbî, Rahmî, Ferdî, Sücûdî, Vahyî, Zarîfî, Zamîrî, Fazlî, Saîdî, Râşid, Reşid, Lebîb, Fennî, Emînî, Sâbit, Ziver, Sâmi, Enderunlu Vâsîf gibi pek çok şairi de eklemek mümkündür. Mutasavvî bir şair olan Himmetzâde Abdi Efendi'nin manzum lugazlardan ibaret *Dîvân-ı Lugaz* adlı bir eseri vardır"⁵

3 Ahmet Alkan, "Türk Edebiyatında Lügaz ve Sıdkî Efendi'nin *Mecmû'a-yı Hafıza'sı*" (doktora tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmalar Enstitüsü, 2020), 1.

4 Mustafa İsmet Uzun, "Lugaz", (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 2003), 222.

5 Mustafa İsmet Uzun, "Lugaz", (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 2003), 223.

Hacı İbrahim Demirkazık, çalışmasında lugazların her millette ve devirde lugaz ve muamma türünde yazılar kaleme aldıklarını ve kaleme alışı sebeplerini şu ifadelerle açıklar:

“Her devirde gerek zekayı ve algıyı diri tutmak, gerekse eğlenmek maksadıyla insanın gizem çözme merakına hitap eden bilmece ve bulmacalar revaç bulmuştur. Bunlar ayrıca insanın bilgi ve zekâsını test etmenin pratik yollarından biridir. Klasik Türk şiirinde de bu maksatla muamma ve lugaz türlerinin yazıldığı görülür.”⁶

Manzum olarak kaleme alınan lugazlar aruzun çeşitli kalıplarıyla yazılsa da şiirler incelendiğinde genellikle fâilâtün/ fâilâtün/ fâilün kalıbının kullanıldığı görülmektedir. Beyit ve kıta dışında gazellere de rastlanmakla beraber mesnevi şeklinde kafiyelenmiş yirmi ya da yirmi beş beyitlik örnekler çoğunluktadır. Bu şekilde manzum lugazlar divanların son kısmında “elgâz” veya “lugaz âyîne” başlıkları altında yer alır.

Klasik Türk edebiyatında lugaz denildiğinde her ne kadar manzum bir tür akla gelse de mensur olarak yazılmış lugazlar da vardır. Özellikle kelâm, fıkıh gibi dinî ilimlerle ilgili meseleleri anlatmak, hesap, nahiv, belâgat gibi alanlarda zihni açmak ve bilhassa talebeleri bu gibi metinler üzerinde düşündürmeye ve doğruyu bulmaya yöneltmek için kaleme alınmış lugazlar mensur olarak yazılmıştır.

Başta nahiv olmak üzere lugat, fıkıh, ferâiz, hesap vb. konularda çok sayıda lugaz manzumeleri kaleme alınmıştır. Genel olarak eğitim-öğretim amaçlı yazılan lugazların aynı zamanda eğlendirici işlevi de vardır. Bu eğlendirme işlevi sadece halk içinde değil saray muhitinde hatta sultanlar çevresinde de itibar görmüştür. Lugazlar eğlendirirken de düşündürdüğü için zekâ geliştirici bir sanat olarak da görülür.

Lugazlar, tıpkı bugünkü bilmecelerin çözüm tekniklerinin olması gibi birtakım çözüm teknikleri sayesinde rahatlıkla çözülebilen bir yapıya sahiptir. Özellikle, kelimeleri bölmek, noktaların yerlerini değiştirmek ya da kelimenin herhangi bir yerine ses ekleyip çıkarmak gibi yollarla karşı taraftan lugazların çözmesi beklenir:

“Lugaz, lafız ve mana lugazları olarak iki temel kategoriye ayrılır. Lafız lugazlarının birden çok manaya sahip kelimenin uzak veya karşıt anlamını kastetmek, kelimeyi anlamlı sözcüklere bölüp verilen müterâdifleriyle bilinmesini istemek, iki kelimeyi bitişik yazmak, bir kelimeyi parçalayıp yazmak, nokta değişikliği yapmak, tersinden okumak (kalb) ve başka bir dile nakletmek gibi birçok çeşidi vardır. Mana lugazlarında ise bir şeyin anılan vasıflarıyla kendisinin bilinmesi istenir”⁷

6 Hacı İbrahim Demirkazık, “Mustafa Fennî’nin (ö.1745), Lugazlarının Özellikleri ve Divan’ında Olmayan Yedi Lugazının Tenkitli Metni” Divan Edebiyatı Araştırmaları Merkezi 5/1 (2010): 38.

7 İsmail Durmuş, “Lugaz”, (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 2003), 221.

Lugazlar, başlangıçta belirli soru kelimeleri ile başlar, bu soru kelimelerinin amacı bir anlamda karşı tarafı hazır hâle getirip dikkati lugazların çözümü üzerine toplamak olduğunu söylemek mümkündür:

“Lugazlara “Nedir ol, nedir ol kim, ol ne isim, ne acep isim” gibi soru öbekleriyle başlanır. Farsça lugazlar ‘çîst, çîst ân ki, çîstân’ gibi sorularla başlar. Arapça lugazlarda böyle bir şart görünmez, ancak bunlar da “mâ” gibi bir soru edatıyla ve “mâ hüve, mâ hüve’l-ism, habbirûnî eyye şey’in” gibi soru cümleleriyle tertip edilmektedir. Türk ve Fars edebiyatlarındaki örneklerde ilk mısraya yerleştirilen bu gibi ibarelerin ardından şiirlerin uzun olanlarında genellikle şairin mahlası da bulunur. Türkçe lugazlar bazı halk bilmecelerindeki tekerlemeleri andıran, “Bunu ârif olan bilir; erbâb-ı kemâl anlar; her ne kim dilerse olur, ona feyiz kapısı açılır; isteyen bunu bulur, endişeden kurtulur; hünerin var ise fende / feth kıl bu lugazım sen de” gibi cümlelerle sona erer”⁸

Lugaz kaleme alabilmek için dilin tüm inceliklerini bilmek temel şarttır. Bunun dışında lugat bilgisi, Arapça, Farsça ve Türkçede isim işletim eklerinin nasıl kullanıldığını bilmek oldukça önemlidir:

“Lugaz yazmak veya çözmek için öncelikle dil mantığına sahip olmak, Türkçeyi ve onun yanında Arapça ve Farsçayı iyi bilmek lazımdır. Bunlarla birlikte İslam dini, halk inançları, geniş halk kültürü, ebcet hesabı konularında da bilgili olmak gerekir. Bütün bu sayılanların yanında şairin sorularını iyi gizleyebilmesi, okuyucunun da cevabı bulabilmesi için kıvrak bir zekâya sahip olması şarttır.”⁹

Lugaz, bilmece ile karşılaştırıldığında aslında her iki türde de özellikleri verilen bir şey, bir takım ipuçları ile buldurulmaya çalışılır. Dolayısıyla lugazlarla bilmeceler birbirine yakın anlamlıdır denilebilir. “Ancak lugazı halk edebiyatındaki “bilmece”lerden ayıran en önemli fark, yazarının imzasını taşıması ve çoğunlukla yazıldığı için, değişmeyen ve bozulmayan bir şekil kazanması, dolayısıyla bir bakıma anonim olmaktan kurtulmuş olmasıdır. İmzasız olan lugazlar bile vezin, üslup ve dili itibarıyla hemen fark edilebilir ve bilmecelerden kolaylıkla ayırt edilirler. Ancak aşıkların da lugaz söylemeleri karşılıklı tesirlere sebep olmuştur. Bu yüzden bazı lugazlar dili ve vezni değişerek halk edebiyatına girmiştir. Bazen de tersi olmuş, anonim bilmece olduğu halde, aşık bu bilmeceyi alıp kendi üslubu içinde tamamen değiştirmiştir.”¹⁰

8 Mustafa İsmet Uzun, “Lugaz”, (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 2003), 222-223.

9 Nihat Öztoprak, “Himmat-zâde Abdî’nin Divân-ı Lugâzı”, Essays in Memory of Hazel E. Heughan, (Edinburg: Hazel E. Heughan Educational Trust Publication, 2007): 146.

10 Rıdvan Canım, *Divan Edebiyatında Türler*, (Ankara: Grafiker Yayınları, 2016), 127.

Lugazların Eğitimde Kullanılması

Lugazların özellikleri arasında zekâyı harekete geçirmek, düşünmeyi sağlamak, çıkarım yaptırmak, tüme varım metodunu öğretmek ve eğlendirmek gibi işlevler sayılabilir. Lugazları günümüzdeki modern bilmecelere dönüştürüp Türk eğitim sisteminde kullanmak ise bu bağlamda önem arz eder. Çünkü okullarda öğrenciler lugazlar aracılığıyla sayılan tüm işlevlerden yararlanabilirler.

Batıda, Batı klasiklerinin her seviyeye uygun hale getirilmesi amacıyla sadeleştirilme çalışmaları yapılmaktadır. Aslına bakılacak olursa Batı toplumunun bu çalışmalarda ana hedefi, geçmişine sahip çıkıp sanatçıların birikimini yaşatmaya çalışması, kısacası değerlerini koruma altına almasıdır. Örneğin bugün Batı toplumu Shakespeare metinlerini her seviyede sadeleştirip öğrencilerine öğretmektedir. Türk toplumu da binlerce yıllık geçmişine, değerlerine, sanatçılarına bir şekilde sahip çıkıp bu değerleri yeni nesillere aktarmanın yollarını aramalıdır. Bu hedef doğrultusunda lugazlar belki -eğlendirici işlevi dolayısıyla- daha cazip görünmektedir. Ancak bu sadece lugazları tanıtmakla kalmamalı daha birçok değer, okul ortamına taşınıp seviyesine göre her öğrenci bu değerlerden haberdar edilmelidir.

Eski Türk Edebiyatı konularını, ilkokul, ortaokul ve lise seviyesine uygun hâle getirme veya Türkoloji eğitiminde daha yoğun bir biçimde kullanma çabaları yeni değildir. Örneğin Ali Nihat Tarlan'ın 1936'da kaleme aldığı *Nedim'den Bir Sahne* adlı eser bu sadeleştirmenin en eski örneklerinden birini oluşturur. Bu eserde Tarlan, eserde yer alan karakterleri, Nedim'in *Divan*'ından seçilmiş gazellerle konuşturur. Türkoloji öğrencilerinin yıl sonu etkinliklerinde kullanmaları için kaleme alınan bu eser, bugün de sahnelenebilecek seviyededir.

Klasik edebiyat metinlerini sadeleştirme çalışmalarına önemli bir katkı olarak da Mustafa Güneş tarafından *Bir Horozun Hikayesi* alt başlığı ile hazırlanan Nergisi'nin *Horos-nâme* eseri ile *Mutsuz Eşeğin Öyküsü* alt başlıklı Şeyhî'nin *Har-nâme* adlı eserleri örnek olarak verilebilir. Güneş, Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi ile ortaklaşa bir çalışmayla bu eserleri ilköğretim seviyesine göre uyarlamış ve resimlerle öğrencilerin ilgisini çekmeyi amaçlamıştır. Bir proje kapsamında hazırlanan eserlerin İngilizceleri de yan sayfada verilerek öğrencilerin bu konuda geliştirilmelerine de imkân tanınmıştır.¹¹

Bunun dışında bugün ortaöğretim ders kitaplarında yer alan klasik Türk metinleri, sadeleştirilerek örnekler hâlinde verilmektedir. Eski tarihi metinlerden biri olan Alper Tunga Sagusu ya da Fuzûlî'nin su redifli kasidesi hem transliterasyonu hem de günümüz Türkçesi şekliyle ortaöğretim ders kitaplarında yer alması, bu tarihi metinlerin ortaöğretim düzeyinde sadeleştirme gayretinin bir sonucudur.

11 İlgili kitap için bkz. Mustafa Güneş, *Mutsuz Eşeğin Hikâyesi (Har-nâme)*, (Kütahya: Şafak Ofset Matbaacılık, 2015); Mustafa Güneş, *Nergisi Horos-nâme (Bilge Horozun Hikâyesi)*, (İstanbul: Dün Bugün Yarın Yayınları, 2016);

Rıza Oğraş ve Bülent Ateş tarafından kaleme alınan *Necati Bey Divanındaki Atasözleri ve Deyimlerin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alma Durumlarının İncelenmesi* adlı makalede Necati Bey Divanı'ndaki atasözleri ve deyimler tespit edilmiş ve bu metinlerin ortaöğretim ders kitaplarında kullanılabileceği söylenmiştir.¹²

Yakın zamanda Youtube kanalında başlatılan *Ortaöğretimde Divan Öğretimi* adlı çevrimiçi seminerler ile bu meseleler daha da ön plana çıkmıştır. Daha önceleri bu konuda tartışma ortamı bulunmazken bunun bir sorun olduğunun farkına varılmış ve bu konu üzerinde tartışmalar yapılmaya ve çözümler üretilmeye başlanmıştır. Bu seri kapsamında musiki ve divan şiiri, mesnevilerin öğretimi, divan edebiyatını öğretirken kullanılması gereken yaklaşım tarzları gibi konular masaya yatırılmıştır. Bu serinin en önemli tarafı öğretmen, öğrenci ve bilgiyi üreten akademisyenlerin tek bir çatıda tartışmaya katılıp ortak bir hedef olan "Divan Edebiyatını her düzeye indirme." çabasına katkı sağlamalarıdır.

Tarafımızca yapılan bu çalışma lugazlar özelinden yola çıkarak sadece ilköğretim seviyesindeki öğrenciler üzerinde uygulanmış ve eğitime büyük ölçüde fayda sağlayabileceği gözlemlenmiştir. Ancak bu ortaokul ve liselerde de yapılmalı, sağladığı yararlar ortaya konulmalıdır.

Lugazlardan yararlanırken elbette bazı ölçütlerin olmasına önem vermek gerekir. Bu bağlamda lugazlar seçilirken bugün de hâlâ kullanılan objelerin ya da günümüz insanının bildiği kelimelerin kullanılmasına dikkat edilmelidir. Tarak, rüzgâr, kiraz, davul, gölge bu tür kelimelere örnek olarak verilebilir. Kelimelerin Arapça ya da Farsça olmaması bunların Türkçeleştirilmesi de lugazları kullanırken dikkat edilmesi gereken diğer bir husustur. Yani sadeleştirme yaparken beyitlerde geçen Türkçe kelimeler aynen alınıp Arapça ve Farsça kelimelerin Türkçe karşılıkları verilmelidir. Yine lugazların cevapları da günümüzde kullanılan kelimeler olmalıdır. Örneğin şane yerine tarak, saye yerine gölge kelimeleri tercih edilmelidir.

Sadeleştirme çalışmalarında diğer önemli bir nokta ise şairin hayal dünyasından ve şiiri oluşturduğu estetik havadan uzaklaşmamasıdır. Bu durum, ilköğretim seviyesi için olan bir sadeleştirmede oldukça zordur. Ancak ortaokul ve liselerde kullanırken mümkün olduğunca beyitlerin orijinaline sadık kalıp ufak dokunuşlarla sadeleştirilme yoluna gidilmelidir. Sadeleştirme sırasında kafiye de dikkat edilmeli ve değişiklikler kelimeler üzerinde olmalıdır. Öğrencilerin farklılığı görmesi adına nazım şekillerinin aynı şekilde verilmesi önem arz eder.

12 Rıza Oğraş, Bülent Ateş, "Necati Bey Divanındaki Atasözleri ve Deyimlerin Ortaöğretim Ders Kitaplarında Yer Alma Durumlarının İncelenmesi", Göller Bölgesi Aylık Hakemli Ekonomi ve Kültür Dergisi, 7/65, (2018): 67- 72.

Uygulama

Bu anlatılanlar çerçevesince 2017 yılının güz döneminde ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik yapılan bir çalışmada öğrencilere XVI. yüzyıl şairlerinden Azîzî'nin lugazlarından iki tanesi olan rûzgâr ve sâye (gölge) cevaplı sorular sorulmuş ve öğrencilerin lugazlara ilgisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmada öğrencilerin %80'ninin lugazları doğru cevapladığı tespit edilmiş ve bu soruları ailelerine de taşıdıkları gözlemlenmiştir. Ailelerden gelen olumlu görüşler doğrultusunda öğrencilere başka şairlerden de lugazlar verilmiş ve öğrencilerin aynı ilgiyle bu bilmeceleri çözmeye yönelik çabaları görülmüştür. Azîzî (ö. 1585)¹³ tarafından yazılan ve öğrencilere sorulmuş olan lugazlar şu şekildedir:

[SÂYE]	[GÖLGE]
Ol ne şahs olur ki endâmı anun	O nasıl bir kişidir ki onun bedeni
Benzer insân-ı za'îfe ser-be-ser	Baştan başa zayıf bir insana benzer
Kararur turur yanında âdemün	Karanlıktır insanın yanında
Söylemez ammâ ki hergiz hayr u şer	Ama söylemez asla hayır ve şer
Meskenet ehli gibi yolda müdâm	Tembeller gibi sürekli yolda
Herkesün ayağına yüzün sürer	Herkesin ayağına yüzünü sürer
Kara yüzlüdür velî miskindür	Kara yüzlüdür lakin tembeldir
Kim anı çiğnerse ol pâyın öper	Kim onu çiğnerse o ayağı öper
Her ne yere 'azm ederse bir kişi	Her ne yere giderse bir kişi
Yanına düşüp anun bile gider	Yanına düşüp onun ile gider
[KİRÂS]	[KİRÂZ]
Ol nedür kim dâne-i yâkût-vâr	O nedir ki sanki kırmızı taş tanesi
La'ldür ammâ ki la'l-i âbdâr	Ama içi su dolu kırmızı taş tanesi

13 Azîzî'nin beyitleri Azîzî Divânı'nı neşre hazırlayan Ersen Ersoy'un çalışmasından alınmıştır. bkz. Ersen Ersoy, Azîzî Divânı, (İstanbul: Akademik Titiz Yayıncılık, 2013). Ayrıca lugazlardaki kelimelerin bağlamları için şu çalışmadan yararlanılmıştır Mehmet Altınova, "Azîzî Divânı ve İstanbul Şehrengizi'nin Sözlüğü [Bağlamalı Dizin ve İşlevsel Sözlük], (yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, 2019).

Buldığınca anı etfâl-i sığâr
Edinür gûşına la'lîn gûş-vâr

[ŞEM]

Ol nedür kim sîm-ten mahbûb-vâr
Her gece başına tâc-ı zer geyer

Subh erince çıkarur tâc-ı zerin
Yerine anun siyah miğfer geyer

[ŞÂNE]

Ol nedür kim cismi pâre pâredür
Rûyî zerd ü sînesi pür-yaradur

[MİR'ÂT]

Ol nedür kim mâh-tâbun 'aynıdur
Reng-i rûyî sâf ayun 'aynıdur

Erdüğine hüsn ü behcet gösterür
Her kese bir dürlü sûret gösterür

Ana muhtâc olduğu bu merd ü zen
Kendüsine verür anunla düzen

[RÜZGÂR]

Ol nedür kim pürdür anunla cihân
Tâze vü terdür deminden gülîstân

Makdeminden kesb eder 'âlem safâ
Gülşen anunla esendür dâyimâ

Küçük çocuk onu bulduğunda
Kırmızı küpe gibi takar kulağına

[MUM]

O nedir ki beyaz tenli sevgili gibi
Her gece başına altın taç giyer

Sabah olunca altın tacı çıkarır
Onun yerine siyah başlık giyer

[TARAK]

O nedir ki bedeni parça parçadır
Yüzü sarı ve yüreği yara doludur

[AYNA]

O nedir ki dolunayın aynısıdır
Yüzünün rengi berrak bir aya benzer

Kendine bakana güzel ve güzellik gösterir
Herkese başka türlü yüz gösterir

Muhtaç olan erkek ve kadın ona bakar
Kendisine onunla çeki düzen katar

[RÜZGÂR]

O nedir ki tüm dünya onunla doludur
Bahçeler onun nefesinden taze ve nemlidir

Onun gelişiyile dünya huzur bulur
Bağ ve bahçe daima onunla huzurludur

Toludur sît u sadâsı her diyâr
Kûh u deştî geşt eder leyl ü nehâr

Her yer onun sesi ve sedasıyla doludur
Gece ve gündüz dağ ve ovaları dolaşır

‘İlm-i ahfâda eli vardur meğer
Kimse görmez anı ol mahfî gezer

Gizli ilimlerden haberi vardır meğer
Kimse görmez onu o gizli gezer

Yine ilköğretim öğrencilerine sorulmuş olan aşağıdaki bir başka lugaz türü de XVIII. yüzyıl şairlerinden Mustafa Fennî’ye¹⁴ aittir:

[KURBAGA]

Ol ne kuşdur ki kimi cûda kimi yerde olur
Sebz olur cûda velî yerde siyeh çerde olur

Şeb-pere dirdüm eger olsa idi pervâzı
Her dem âvâzı ile yıldurur idi bâzı

Başdan ayaga degin câme yeşil kemha geyer
Pâsbân-veş gice tâ subha degin şehri gezer

Yârimun beste okur bâğı kenârında her ân
Anun âhengini gûş itmede her dem cânân

[KURBAĞA]

O nasıl bir kuştur ki bazen derede bazen yerde olur
Derede yeşil olur ama yerde siyah renk de olur

Yarasa derdim eğer kanadı olsaydı
Her an sesi ile bıktırır bazılarını

14 Lugaz, Mustafa Fennî’nin Divanı’ndan alınmıştır. bkz. Hacı İbrahim Demirkazık, “18.YY. Şairi Mustafa Fennî Divan (İnceleme - Tenkitli Metin - Dizin)”, (doktora tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, 2010).

Baştan ayağa kadar yeşil kumaştan elbise giyer

Bekçi gibi geceden sabaha kadar şehri gezer

Bağ ve bahçe kenarında her an şarkı söyler

Sevgilim her zaman onun sesini dinler

Aynı çalışma farklı öğrencilere uygulanabilmesi amacıyla 2021 yılında da yapılmıştır. 21 ilköğretim öğrencisine kiras (kiraz), sâye (gölge), kurbaga ve rûzgâr cevaplı lugazlar sorulmuştur. Bu çalışma sonucunda kiras (kiraz) ve sâye (gölge) cevaplı lugazlara %70, kurbaga ve rûzgâr cevaplı lugazlara da %50 oranında ilköğretim öğrencisi doğru cevap vermiştir. Ayrıca uygulamayı yapan Öğretmen Mehmet İpek, öğrencilerden çok olumlu dönütler aldığını, ders arasında bu bilmecelemlerle öğrencileri hem dinlendirdiğini hem de sıkılan ya da derse katılmayan öğrencileri bu vesile ile derse ısındırabileceğini gördüğünü anlatmıştır. Lugazlar, Türk eğitim sisteminde kullanıldığında eğitime vereceği katkıları şu maddelerle açıklamak mümkündür:

1. Yüzyıllar öncesinde yaşamış şairlerin hayal güçleri ile oluşturulmuş lugazlar, XXI. yüzyılın sınıf ortamına taşınır. Böylece geçmiş ile günümüz arasında bir köprü oluşturup yüzlerce yıllık edebiyat birikimimiz günümüze taşınarak bu birikimden yararlanma imkânı sunar.
2. Öğrencilerin muhtemelen daha önce hiç duymadıkları birtakım yeni, özgün bilmecelemleri duyma ve çözmeye çalışma olanakları oluşur.
3. Asırlar önce halk arasında hatta sarayda padişah tarafından çözülmeye çalışılan bilmecelemleri, sınıftaki öğrencilerin seviyesine indirmek ortak bir sorun çözmeye yönelik bir hedef meydana getirir ki bu da geçmişimiz ile olan bağlarımızı diri tutma anlamına gelir.
4. Klasik Türk edebiyatını ilkokul, ortaokul ve liselerde öğretirken sıkıcılığı engeller, bu alanın daha eğlenceli öğrenilmesine yardımcı olur.
5. Bilmece kültürünü yeniden canlandırır.
6. Öğrenciler arasında etkileşimi sağlarken onların dikkatini derse çekme dolayısıyla derse karşı alakayı arttırma katkısını da göz ardı etmemek gerekir. Aynı zamanda zekâyı olumlu yönde etkileyerek beyin gelişimine katkı sağlar. Bu da derslerde başarıyı arttıran bir etken olarak olumlu etkisini hissettirir.
7. Öğrencilere yaratıcı düşünme ve ipuçlarını kullanarak sorun çözme yeteneği kazandırır.

8. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin lugazlarda geçen bilmedikleri kelimeleri öğrenmeleri dolayısıyla kelime dağarcıklarının gelişmesine yardımcı olur.
9. Öğrencilerin boş zamanlarını verimli olarak değerlendirme imkânı sunar.

Sonuç

Asırlarca yaşamış olan klasik Türk edebiyatı atalarımızı bize gösteren bir ayna, onları bizimle konuşturan bir ilham ve aradaki tanışıklık bağlarını sağlamlaştıran bir vasıta. Gelecek nesillerin bu edebiyatın birikiminden haberdar olması sağlanmalıdır. Klasik şiirin bu birikimlerinden biri olan lugazlar da bu amaçla sadeleştirilmiş ve eğitim sisteminde kullanılması konusu öne sürülmüştür. Bu hedef doğrultusunda sahaya inilerek ilköğretim seviyesindeki öğrencilere sadeleştirilen lugazlardan birkaç tanesi sorulmuş ve bu vesileyle tanıtılmış olan bu edebi türün eğitime katkısı gözlemlenmiştir. Bu gözlem sonucunda lugazları kullanarak ders aralarında öğrencileri dinlendirmek, dinlendirirken de düşündürüp onların problem çözme becerilerini geliştirmek, ayrıca ilköğretim seviyesindeki bu öğrencilerin bilmediği birçok kelimeyi de yine bu yolla öğrenmesini sağlayarak kelime haznelerini arttırmak ve en önemlisi dikkat çekerek derse olan alakayı güçlendirmek hedeflerinin büyük ölçüde gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

Kaynakça

- Alkan, Ahmet, "Türk Edebiyatında Lügaz ve Sıdkı Efendi'nin Mecmû'a-yı Hafıza'sı", doktora tezi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, 2020.
- Altınova, Mehmet, "Azîzî Divânı ve İstanbul Şehrengizi'nin Sözlüğü [Bağlamli Dizin ve İşlevsel Sözlük], yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, 2019.
- Canım, Rıdvan, *Divan Edebiyatında Türler*, Ankara: Grafiker Yayınları, 2016.
- Demirkazık, Hacı İbrahim, "18.YY. Şairi Mustafa Fennî, Divân (İnceleme-Tenkitli-Metin Dizin)", C. I-II, doktora tezi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, 2009.
- Demirkazık, Hacı İbrahim, "Mustafa Fennî'nin (ö.1745), Lugazlarının Özellikleri ve Divan'ında Olmayan Yedi Lugazının Tenkitli Metni", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 5/1, (2010): 35-80.
- Durmuş, İsmail, "Lugaz", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 27, (2003): 221-222.
- Durmuş, İsmail, "Muamma", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 30, (2005): 320-322.
- Ersoy, Ersen, *Azîzî Divân'ı*, İstanbul: Akademik Titiz Yayıncılık, 2013.
- Güneş, Mustafa, *Mutsuz Eşeğin Hikâyesi (Har-nâme)*, Kütahya: Şafak Ofset Matbaacılık Hizmetleri, 2015.
- Güneş, Mustafa, *Nergisi Horos-nâme (Bilge Horozun Hikâyesi)*, İstanbul: Dün Bugün Yarın Yayınları, 2016.
- Hatunoğlu, Ömer, "Millet Kütüphanesi Ali Emiri Manzum 567'deki Lugaz Mecmuası (vr. 334b-383b) (İnceleme-Metin)", yüksek lisans tezi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, 2013.
- Kandemir, Şule, "Lugaz ve Muamma Üzerine Bibliyografya Denemesi", *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 7/3, (2021): 699-711.
- Oğraş Rıza, Ateş Bülent, "Necati Bey Divanındaki Atasözleri ve Deyimlerin Ortaöğretim Ders Kitaplarında Yer Alma Durumlarının İncelenmesi", *Göller Bölgesi Aylık Hakemli Ekonomi ve Kültür Dergisi*, 6/65, (2018): 67- 72.

Özkırımlı, Atilla, *Türk Edebiyatı Ansiklopedisi*, C.3, İstanbul: Cem Yayınları, 1984.

Öztoprak, Nihat, "Himmat-zâde Abdî'nin Divân-ı Lugazı", *Essays in Memory of Hazel E. Heughan*, Edinburgh: Hazel E. Heughan Educational Trust Publication, (177-145 :(2007.

Saraç, M. A. Yekta, "Muamma", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 30, (2005): 322-323.

Uzun, Mustafa İsmet, "Lugaz", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 27, (2003): 222-223.

Mâni ve Türkü Gibi Yaygın Metinlerde Bir Vurgu Olarak Dağ Kültü

Talha Çiçek*

Öz: Türk Halk edebiyatı, muhtevasında pek çok ürün barındırmaktadır. Şekilli ürünlerden olan mâni ve tür olarak kabul edilen türkü bu ürünler arasında yer alır. Çoğunluğu tek dörtlük halinde bulunan ve bir söyleme geleneğine sahip olan mâni genel itibarıyla yedili hece ölçüne sahiptir. Ezgili söylenen türkü ise şiir formunun belli bir ezgi ve ritimle söylenmesi olarak açıklanabilir. Halk edebiyatının anonim ürünleri içinde yer alan bu iki edebi ürün birden fazla konuyu içeriğinde taşıyabilirler. Kültürel belleği aktaran bu ürünler geleneksel motifleri yansıtarak kuşaklar arasında diyalog sağlar.

Kült toplumların saygı duyduğu maddi ve manevi unsurlar olarak tanımlanabilir. Her toplum için benzer ve farklı kültürler vardır. Dağ da bu kültürlerden biri olmakla beraber Türk kültüründe önemli bir yere sahiptir. Bu kültürün halkın edebi ürünlerine sirayet ettiği de kolaylıkla söylenebilir. Sözlü geleneğin ürünlerinden olan türkü ve mânilerde de dağ sıklıkla görülmektedir. Sadece Türk kültüründe kutsal nitelik taşımayan bu yapı neredeyse yeryüzünde bulunan tüm milletler için önem arz etmektedir. Bu çalışmada dağın kültürel hafızada yer edinen önemine ve bu iki unsurun türkü ve mâni metinlerinde kullanımlarına değinilecek metinler dağ kültür merkezinde analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Mâni, Türkü, Dağ, Kült.

Giriş

Kuşaklar arası etkileşimi sağlayan ve geleneği canlı tutan kültür, edebî metinlerle de bu aktarımı sağlamaktadır. Milli özellikler gösteren gelenek, metinlerinde yer alarak yüzyıllar boyunca kültürel eğitimi sağlamıştır. Halk edebiyatının hemen hemen tüm ürünleri, muhtevasında barındırdığı kültürel kodları paylaşmakta ve dinamik yapısından ötürü değişen ve çeşitlenen ürünlere yol göstermekte yön vermektedir.

Her milletin belirli bir inanç yapısı vardır. Bu yapı sistemli bir şekilde varlığını sürdürürken yerel özellikler inançla harmanlanarak yeni geleneksel ürünlere fırsat sağlamaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere inanç sistemi kültürü etkilediği gibi kültür de inanç sistemi üzerinde

* Araş. Gör. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.

etkilidir. Türkler bugüne kadar birden fazla dine mensup olmuştur. Maniheizm, Hristiyanlık ve İslam bu dinlerdendir. Din algıları değişmesine rağmen görülen bazı inançlar dinin getirdiği buyruklar dışında kültürel bir aktarımın varlığına işaret etmektedir. 21. Yüzyılda farklı dinlere mensup Türk topluluklarının benzer inançları sergilemeleri ve bu inançları hayatta aktif şekilde kullanmaları bunu kanıtlar niteliktedir. Umay ve Albıs (Albasması) inancı bu duruma verilebilecek en güzel örnekleri teşkil etmektedir.

Mâni ve Türkü

Türkü, halk edebiyatının anonim ürünleri arasında yer almaktadır. Belli bir şekilsel özelliği bulunmayan türküler belli bir ezgiye ve ritme sahip olan şiirlerdir. Asıl örnekleri anonim olan bu ürünlerin günümüzde şahıslara ait olanları da mevcuttur. Türkülerin çoğunluğu âşıklar tarafından okunduğu gibi âşıkların kendilerine ait türküler de bulunmaktadır. Türkü üzerine araştırmacıların muhtelif tanımları vardır. Tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Ali Yakıcı'ya göre Türkü; duygu, düşünce, hayal ve birey ya da toplum olarak doğumdan ölüme kadar yaşanan, insan ve toplumda iz bırakan bütün olayları dile getiren, sevinçli ya da üzüntülü zamanlardaki coşku ve heyecanı yansıtan, kaynakları genellikle ozan, türkü yarıcısı ve söyleyicisi kişilerden oluşan, hangi edebiyat şubesine ait ya da hangi biçim ve türde ortaya çıkmış olursa olsun halka mal edilerek anonimleşen, şölende, düğünde, toplantıda ve her türlü icra ortamında dillerden düşürülmeyen, icrası, icra ortamı ve konusuna göre kendine has bir ezgiyle söylenen manzum ürünlerdir.

Boratav, Türkiye'nin sözlü geleneğinde, bir ezgi ile söylenen halk şiirlerinin her çeşidini göstermek için (âşık şiirleri için dahi) en çok kullanılan adın 'türkü' olduğunu dile getirir.

İlhan Başgöz ise halk türküsünün ezgi ile söylenen halk şiiri olduğunu ifade eder.

Köprülü'ye göre türkü, Türkülere mahsus bir beste ile söylenen halk şarkılarıdır.

Doğan kaya ise türküyü, halkın ruh halini, derdini, neş'esini, zevkini, dünya görüşünü, inancını, karşılaştığı hadiseleri yansıtan; hece ölçüsüyle ve bir veya dört mısralı bentlerle çoğu defa bağlantıların getirilmesiyle, söylenen; manzum ve ezgili anonim ürünler olarak tanımlarken Ali Osman Öztürk, söz ve ezgiden meydana gelen halk edebiyatı ürünleri; halkın bağrından kopan ve bağrında yaşaya gelip, yaşaya giden ürünler olarak tanımlar.

Halil Atılğan'a göre türkü; halkımızın yaşama mücadelesinin dile ve tele yansımasını sağlayan bir aynadır.

Şükrü elçin, Türkülerin umumiyetle herkesin anlayabileceği ortak, sâde ve tabii bir dille, hece vezni ile söylenmekte veya yazılmakta olduğunu; aruzla meydana getirilmiş örneklerinin de bulunduğunu, Bâzı ilim adamlarının hece vezni olarak da düşündükleri aruz vezni ve

Divan edebiyatı nazım şekilleri ile ortaya konulan ürünler olduğunu: 'Divan, Selîs, Semâî, Kalenderî, Şatranç ve Vezniâhır' gibi isimlerle adlandırıldıklarını belirtmektedir.

Gülay Mirzaoğlu, türküyü; bir kültürde bulunan en yaygın şiirsel ve müzikal ifade biçimi olarak tanımlar.

Mâni çoğunluğu tek dörtlükten oluşan yedili ya da sekizli hece ölçüsüyle söylenen anonim halk edebiyatı şeklidir. Mâni hemen her konuda söylenebilir. İlk iki dizesi doldurma yani konu dışında kalan ya da konuya hazırlığın yapıldığı kısmı oluştururken son iki dize asıl konuyu barındırır. Şükrü Elçin'e göre mâni, anonim halk edebiyatı mahsullerinin en yaygın olanlarından biridir ve umumiyetle hece vezninin 7 veya 8'lisi ile meydana getirilen 4 mısıralık manzumelerdir. Yılmaz Yeşil ve Kürşat Öncül'e göre mâni; halk şiirinin en küçük nazım biçimi olmakla beraber, yedi heceli ve dört mısıralı tek kıtadan meydana gelir; en önemli özelliği tek dörtlükten oluşan yapısı ve kafiye düzeniyle öteki türlere uymamasıdır.

Bu ürünler her ne kadar anonim olsalar da Hikmet Dizdaroğlu mâninin kadınların tekelinde olduğunu mânilerin adsız yaratıcılarının genellikle kadınlar olduğunu belirtir.

Kült Olarak Dağ

Kavramsal olarak kült, Türk mitolojisinde doğaüstü varlıklar şeklinde tasarlanan yüce ve kutsal varlıklara gösterilen saygı, ihtiram ve bazen de tapınmadır.

Özetle kült, duyduğumuz zaman bizi saygı atmosferine sokan ve belli ritüelleri uygulama hazırlığına yönelten her türlü canlı veya cansız unsurdur. Kült kavramının toplum nezdinde bir özelliği varlığının bir sebebi olmalıdır. Bayat'a göre atalar kültünün başlıca amaçlarından biri toplumu bir araya getirerek bir birliktelik oluşturmak, inanç bütünlüğü bağlamında kolektif bir vücut olarak yapılanmaktır.

Bir ortak değer etrafında bir araya gelen toplum fertleri inançları doğrultusunda farklı unsurları kült olarak kabul edebilmektedir.

Bir inanışın kült haline gelebilmesini Ahmet Yaşar Ocak şu üç maddeye bağlamaktadır:

"a. Külte konu olabilecek bir nesne veya şahsın mevcudiyeti,

b. Bu nesne veya şahıstan insanlara fayda yahut zarar gelebileceğine inancın bulunması,

c. Bu inancın sonucu olarak faydayı celbedecek ve zararı uzaklaştıracak ziyaretler, adaklar, kurbanlar ve benzeri uygulamaların varlığı."

Toplumlar ya da bireyler saygı duyulan cansız varlıkların bir ruhunun olduğuna inanır ve bu ruh bazen iyi özelliklere sahipken bazen de kötüdür. Yapılan uygulama ve pratikler ruhun bu özelliği çerçevesinde gerçekleşir. Eğer ruh yani iye kötüyse belli başlı önlemler alın-

maktadır. İyesi iyi olan cansız öğelere saç töreni, kurban vb. ritüeller düzenlenir eğer bu uygulamalar yapılmazsa iyenin sinirlenerek zarar vereceğine hüküm getirilmiştir. Doğada her bir nesnenin iyesinin bulunması ve onların her birinin farklı özelliklerinin olması dağ kültüründe de görülür.

Bu durum antropomorfizm etkisini de gözler önüne sermektir. Özellikle canlı özelliğe sahip olmayan unsurlara canlı özellikleri atfetmek, saygı duymak ya da oluşabilecek olumsuz durumlardan kaçınmak için pratikler üretmek kült bağlamında değerlendirilebilmektedir.

Toplumların farklı unsurları kült olarak kabul ettiği rahatlıkla söylenebilir. hatta bazı kültürlerin farklı toplumlarda ortak olduğu görülür. Bu kültürlerden biri karşımıza dağ olarak çıkar. Türk toplumlarında da özel bir öneme sahip olan dağlara dair ilkel dönemden bu yana farklı inanışlar oluşmuş ve bunlar günümüze değin süregelmiştir. Fuzuli Bayat'ın bu konu hakkında açıklamaları konuyu özetlemektedir:

“Dağ ve onunla eleştirilen Dağ iyesi yalnız bir doğa kültürünün terkip kısmı olmakla kalmaz, aynı zamanda menşe mitinin özelliklerini de yansıtır. Nitekim boyların, soy-
ların ve kabilelerin birer kutsal dağlarının olması, soyun, kendi ecdadını Dağ ruhuyla
birleştirmesi bu iki mitolojik kategoriyi ortak bir kült bağlamış görünür”

Ocak'a göre dağlar ve tepeler tarihin bilinen en eski devirlerinden beri yükseklikleri gökyüzüne yakınlıkları dolayısıyla insanların gözünde ululuk yücelik ve ilahilik timsali kabul edilmiş ve bu yüzden insanüstü varlıkların ilahların mekânı olarak düşünülmüşlerdir.

Folklor malzemelerinde, dağın veya ormanın, reel dünya ile öteki dünyanın, hayatla ölümün, gizli olanla açık olanın sınırını oluşturduğu görülmektedir.

Nitekim toplumumuzda bireylerin dağa önem atfetmeleri bunu kanıtlamaktadır. Yeni evlenen çiftler kurban ritüelini dağın başında gerçekleştirmeleri bunun haricinde önemli gün ve gecelerde dağlarda saç bayramları düzenlemeleri toplumun dağa gösterdiği saygıyı kanıtlaması amacıyla önemlidir. Çünkü toplumsal bellekte dağın koruyucu iyeye sahip olduğu ve bu iyeye saygı duyulması düşüncesi hâkimdir. Bu sebeptendir ki kimi zaman dağ bir konaklama mekanı olarak tercih edilirken kimi zaman kurbanların adandığı iyelerin mutlu edilmeye çalışıldığı bir öge olarak görülür.

İlkel toplumlarda kadın olarak tasavvur edilen dağ ruhunun, genç ve bekâr avcılarla cinsi ilişkiye girmesi ve avcılara bol av vermesi, avcı anlatıları arasında çok yaygındır.

Halıkarnas Balıkcısı'nın 'Gülen Ada' isimli eserinde adanın kadın tasavvurunda sunulması ilkel dönem mitinin günümüz edebî eserlerindeki varlığına işaret etmektedir.

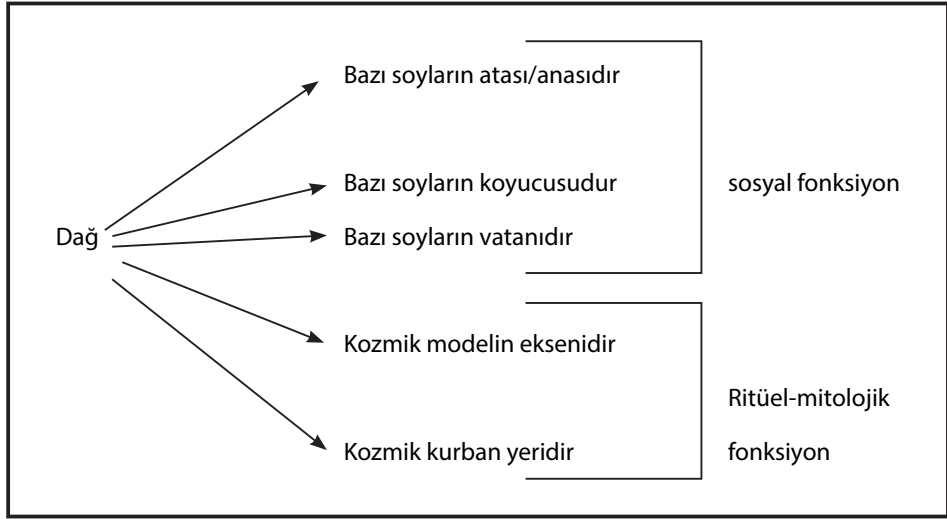
Çeşitli örneklerle ulaşılsa da dağ kültü ile bağlantılı farklı inanışları ve oluşumları görmek de mümkündür. Bu konuya dair Bayat'ın bir diğer açıklaması şu şekildedir:

“Dağ kültürünün Gök Tanrı inancıyla doğrudan doğruya bağlantılı olması, bütün Türk kavimlerinde dağın ve dağ ruhunun erkek olarak tasavvur edilmesi, Tanrı’ya verilen kurban merasimlerinin kutsal olarak bilinen dağlarda sunulması ve bu dağlara kadınların ayak basmasının yasaklanması, bu inancı ataerkil dönemle bağlantılı kılmaktadır.”

Yukarıda verilen iki açıklamada dağ kadın ve erkek tasavvurunda da kabul edilirken karşı cinsi sınırlayıcı bir tutum da toplum tarafından yansıtılır. Burada önemli olan husus dağa duyulan saygı ve bu saygı sonucunda oluşan ritüellerdir. Ayrıca dağ ile ilgili verilen iki açıklama da çelişki bulunuyor gibi gözükse de dağın cinsiyetine dair değişimin kaynağında anaerkil yapıdan ataerkil yapıya geçişin görüldüğü rahatlıkla söylenebilir.

Bayat, Türk mitolojisinde dağların canlı varlıklar gibi büyüdüğünü (Hakasların inancına göre), bir yerden başka yere gidebileceğini (Şorlara göre) söyler ve küçük dağların daha büyük dağlara tâbi olduklarını hatta birbirleriyle savaşıp evlenebileceklerini aktarır.

Bayat dağ kültürünün Altay Türkleri arasındaki işlevini şu şekilde göstermektedir:



Hakaslara ait olan Altın Arıg destanında destan kahramanı Altın Arıg ve yardımcısı olan atı da dağ doğurmuştur ve bu sebeptendir ki her ikisi de dağda konaklamaktadır.¹ Nitekim destan kahramanlarının da Altın Arıg’a saygı duymaları ya da Hakas destan geleneğinde Altın Arıg’a verilen değer dağ ile bağdaştırılabilir.

1 Fatma Özkan, *Altın Arıg Destanı* (Bilig Yayınları. Ankara 1997).

Farklı masal ve destanlarda dağın kahraman doğurduğu gibi dağında farklı şekillerde doğduğu görülür. Fuzuli Bayat'a göre; destan ve masallarda dağın veya taşın doğması motifi dağ-taş kültürünün kozmik hafızada canlı tasavvur edilmesi ve kendinde öteki âlemlerin sırrını barındıran nesne olması ile ilişkilidir.²

Selçuk Peker ise Türk düşüncesinde dağın, Gök Tanrı'nın ruhunun tecelli ettiği yer olarak görüldüğünü ve bu sebeple dağların sahibi olarak Gök Tanrı'nın düşünüldüğünü belirtir.³

Türk düşüncesinde kutsiyet içeren mekânlar olan dağlar canlı varlıklar olarak algılanmış, onların ruhu veya iyisi olduğu düşünülmüş, bu düşünceye bağlı olarak birtakım dağların ruhları, iyeleri oluşturulmuştur.⁴ Dağa verilen bu özellikler şamanistik uygulamalar dâhilinde yapılan animizmdir. Çünkü dağlar, bu şekilde insan tasarrufunda canlandırılmaktadır.

Dağların saygı ve sevgi kadar korku kaynağı da olmalarında ve böylece kutsallık kazanmalarında türlü etkenler vardır: uzaktan bakılınca insana küçüklüğünü ve güçsüzlüğünü hatırlatan yücelikleri, aşmak istenildiği zaman katlanılması gereken güçlükler, bunların yanında da akarsuları, otlakları, ormanları ile insanoğlunu sığındırma ve besleme yetenekleri...⁵

Mâni ve Türkülerde Bir Vurgu; Dağ Kültü

Mâni ve türkü halk edebiyatının anonim ürünlerindendir. Yapılacak olan analizlerde TRT Türk Halk Müziğinden Seçmeler Antolojisinden yararlanılmıştır. Mâniler ise yöresel derleme çalışmaları sonucunda elde edilen ve üzerine akademik çalışma yapılan tezlerden seçilmiştir. Türkü ve mâni metinlerinde geçen dağ ve su kavramları şu şekildedir:

Daracık sokaktan yâre kavuştum⁶ türküsünde geçen "Yüce Dağ Başında Yayılır Atlar" dizesi dağa yüklenen kutsiyeti göstermektedir. Bu kutsiyetin önceki dönemlerde yer alan arkaik yapıdaki dağ iyelerinin bir yansıması olduğu düşünülebilir. Veyahut Boratav'ın her dağın başında bir yatır olması ve bu yatıra değer atfedilmesini değerlendiği şu cümleler zihinlerde ilgi uyandırır. "Birçok dağların doruğunda kendileriyle aynı adı taşıyan evliyalar yatar. Dağla yatırın ilişkilerini belirten efsaneler anlatılır, adın nerden geldiğini açıklamak için."⁷

2 Fuzuli Bayat, *Türk mitolojik Sitemi 2*, 232.

3 Selçuk Peker, "Dağ Kültü Bağlamında Bir Müracaat Makamı Olarak Ekecik Dağı" *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 45 (2016): 182-197.

4 Selçuk Peker, "Dağ Kültü Bağlamında Bir Müracaat Makamı Olarak Ekecik Dağı" 186.

5 Pertev Naili Boratav, *100 Soruda Türk Folkloru* (İstanbul: Gerçek Yayınevi 1994), 47.

6 TRT Yayınları. *Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi I*. (Ankara 2006) 168

7 Pertev Naili Boratav, *100 Soruda Türk Folkloru*, 48.

TRT repertuvarında tespit edilen türkülerin çoğunluğunda dağ kavramının önüne getirilen kavram 'yüce' dir. Bu durum dağın toplum nezdinde ne kadar değerli olduğunu göstermekle beraber söz konusu olgunun günümüze ulaştığının kanıtıdır. Dağa verilen bu kutsilik tam olarak açıklanmasa da zihin evreninde oluşturduğu izlek mitik döneme ait olan dağ söylemleriyle aynı doğrultudadır.

Benzer bir ifade Yandım Allah Yandım Yatamıyorum⁸ türküsünde şu şekildedir: "Yüce dağ başında kar yiyeyim mi". Nasip Olsa Gine Gitsem Yaylaya⁹ türküsünde de aynı ifade şu şekilde geçmektedir: "Yüce Dağ Başında Pınar Gözüsün".

Bir Van türküsü olan Süphan dağı Süphan dağı'nda¹⁰ "Dağlar dağısan ezeli / Eteğin süslü bezeli / Ayırma sen sevenleri / Yol ver geçim Süphan dağı" dizelerinde dağın antropomorfik hale getirilmesi dikkat çekmektedir. Bir diğer Van türküsü olan Dağlarım karlar yağdı da¹¹ "Yüce dağlar olmayaydı" dizesi dağın bir kutsiyete sahip olduğunu gözler önüne sermektedir. Toplum ya da topluma mensup bireyler kendilerini sevdiklerinden ayıran dağ unsuruna beddua etmek yerine ona 'yüce' olduğunu hatırlatmaktadır. Yüce dağ başında yanar bir ışık¹² türküsü de bu söylemi yansıtan farklı bir örneği teşkil etmektedir. Dala mendil bağladım¹³ türküsün geçen "Yüce dağ başına" ifadesi de bir diğer örnektir.

Mısra Uğurlu, 'Adana Mânileri' isimli doktora tezinde tespit ettiği mânilerin yetmiş yedisinde su, yetmiş altısında dağ unsurunun geçtiğini aktarmaktadır.¹⁴

Mânilerde geçen dağ ifadesi çoğunlukla 'ulu' kavramıyla kullanılmaktadır. 'Bu dağlar ulu dağlar / Eteği sulu dağlar / Ben derdimi söylesem / Yel durur bulut ağlar'¹⁵ mânisinde görüldüğü üzere ulu söylemi onu kutsileştirmiştir. Bu söylemin görüldüğü bir diğer mâni örnekleri şu şekildedir: "Bu dağlar yüce dağlar / Ötüşür gece dağlar / Ben yardan ayrılırsam / Hallerim nice dağlar"¹⁶ "Yüce dağdan kar geldi / Kış ayında nar geldi / Bugün yâri görmedim / Köy başıma dar geldi".¹⁷

8 TRT Yayınları. *Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi I*, 449.

9 TRT Yayınları. *Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi II*. (Ankara 2006), 365.

10 M. Murat Oto, *Geçmişten Geleceğe Van Türküleri 1/ Kırık Havalalar* (İstanbul: Mavi Fikirler Medya Prodüksiyon 2013), 233.

11 M. Murat Oto, *Geçmişten Geleceğe Van Türküleri 1/ Kırık Havalalar*, 79.

12 TRT Yayınları, *Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi III*. (Ankara 2002), 485.

13 TRT Yayınları, *Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi III*, 555.

14 Mısra Uğurlu, (2018). "Adana Mani Söyleme Geleneği Ve Adana'da Söylenen Maniler (Derleme / İnceleme)" (Yayımlanmamış Doktora, Tezi Çukurova Üniversitesi, 2018), 296.

15 Uğurlu, "Adana Mani Söyleme Geleneği Ve Adana'da Söylenen Maniler (Derleme / İnceleme)" 326.

16 Uğurlu, "Adana Mani Söyleme Geleneği Ve Adana'da Söylenen Maniler (Derleme / İnceleme)" 478.

17 Uğurlu, "Adana Mani Söyleme Geleneği Ve Adana'da Söylenen Maniler (Derleme / İnceleme)" 558.

Balıkesir mânileri üzerine yapılan doktora çalışmasından elde ettiğimiz mânilerde ise dağ şu şekilde bulunmaktadır: "Yüce dağa kar yağmış / Üşümedin mi yârim / Son sözünü söylerken / Düşünmedin mi yârim"¹⁸, "Bu dağlar ulu dağlar / Eteği sulu dağlar / Herkes yâriyle gezer / Yüreğim kara bağlar"¹⁹ Türkülerde olduğu gibi mânilerde de dağ 'yüce' kavramının yanında 'ulu' kelimesiyle kullanılmaktadır. Bu durum farklı illerin hatta farklı kültür coğrafyasını paylaşanlar arasında da görülmektedir. Adana ve Balıkesir mânilerinin benzer söylemleri bu savı destekler niteliktedir.

"Şu dağın arkasında / Karlı akan çay nerde / Söyleyin yüce dağlar / Yâre giden yol nerde"²⁰ mânisinde ise dağ soru sorularak kişileştirilmiştir. Antropomorfizmin oldukça fazla kullanıldığı mânilerden bir diğeri şu şekildedir: "A dağlar ulu dağlar / Yaprığı sönük bağlar / Ben derdimi söylesem / Yeşil çimenler ağlar"²¹ (Yolcu, 2011: 363).

Sonuç

Söz konusu türkü ve mâni metinlerinde verilen örneklerin çoğunluğunda 'yüce' kavramının dağı nitelediği görülmektedir. Bu söylem ve beraberinde oluşan söz kalıbı 'yüce dağ'ın, halkın bu öğeye verdiği değeri gözler önüne sermesi açısından önemlidir. Dağın bu şekilde bir anlam atmosferine sahip olmasının bir arka planının olduğu rahatlıkla söylenebilir. Öyle ki mitolojik dönemde dağın bir ruhu yani iyesinin olduğu düşüncesi, bu söylem geleneğini günümüze değin taşımıştır. Diğer Türkî toplumlarda hala dağa önem atfedilmesi ve dağa dair ritüellerin devam etmesi bunu kanıtlar niteliktedir. Her dağın bir şahıs etrafında ya da tam tersi olarak şahsın dağ çerçevesinde seçilmiş kabul edilmesi, kutsal bir kimliğe sahip olması dahası çoğu dağ başında türbelerin olması ve belli dönemlerde bu türbelerde saç ve kurban kesmek gibi ritüellerin gerçekleştirilerek dileklerde bulunulması bunu destekler niteliktedir. Bu açıyla bakıldığında Fuzuli Bayat'ın dağ işlevi maddelerinden Türkiye sahasında görülen en etkin işlevi kozmik kurban yeri işlemidir. Bu işlev mitolojik eksene dâhil işlevler arasında yer almaktadır.

Türkiye sahası türkülerinde ve mânilerinde görüldüğü üzere dağa atfedilen 'yüce'ulu' kavramları dağa duyulan saygıyı belirtmektedir. Burada sonuç olarak varılması gereken nokta; dağ toplum arasında bir kutsiyete sahiptir ancak bu kutsiyet kimi yerlerde geçmişe dayanak kültürel aktarımla kimi yerlerde dağa ismini veren veyahut dağdan ismini alan yaşadığı kesin olarak

18 Mehmet Ali Yolcu, (2011). *"Balıkesir'den Derlenen Maniler Üzerinde Bir Araştırma"* (Balıkesir Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi), 453.

19 Yolcu, (2011). *"Balıkesir'den Derlenen Maniler Üzerinde Bir Araştırma"* 354.

20 Yolcu, (2011). *"Balıkesir'den Derlenen Maniler Üzerinde Bir Araştırma"* 359.

21 Yolcu, (2011). *"Balıkesir'den Derlenen Maniler Üzerinde Bir Araştırma"* 363.

bilinen veya bilinmeyen kişilerden ötürü kaynaklanmaktadır. Ulaşılan metinlerde yer alan ana söylem Türkü ve mâni gibi halk edebiyatı sahasında yaygın olan iki üründe de dağ belli bir kutsilik taşısa da daha çok sevgiliye ulaşmayı engelleyen aşılmaz bir yapıyla görülmektedir.

Kaynakça

- Halil Atılğan, *Türkülerin İsyanı*. Ankara: Akçağ Yayınları, 2003.
- İlhan Başgöz, *Türkü*. İstanbul: Pan Yayıncılık, 2008.
- Fuzuli Bayat, *Türk mitolojik Sitemi 2*. İstanbul: Ötüken Neşriyat, 2016.
- Pertev Naili Boratav, *100 Soruda Türk Folkloru*. İstanbul: Gerçek Yayınevi, 1994.
- Pertev Naili Boratav, *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık, 2016.
- Hikmet Dizdaroğlu, *Halk Şiirinde Türler*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi, 1969.
- Şükrü Elçin, *Halk Edebiyatına Giriş*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 1986.
- Şükrü Elçin, *Halk Edebiyatına Giriş*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 2004.
- Doğan Kaya, *Anonim Halk Şiiri*, Ankara: Akçağ Yayınları, 2004.
- Mehmet Fuat Köprülü, *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*, Ankara: Akçağ Yayınları 2012.
- Gülây Mirzaoğlu, *Halk Türküleri*, Ankara: Akçağ Yayınları, 2015.
- Ahmet Yaşar Ocak, *Alevî ve Bektaşî İnançlarının İslâm Öncesi Temelleri*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2000.
- M. Murat Oto, *Geçmişten Geleceğe Van Türküleri 1/ Kırık Havalalar*, İstanbul: Mavi Fikirler Medya Prodüksiyon, 2013.
- Kürşat Öncül, ve Yılmaz Yeşil, *Mâni (Kars Mânileri Derleme-İnceleme-Tasnif)*. Ankara: Kalem kitap Yayınları, 2015.
- Fatma Özkan, *Altın Arığ Destanı*. Bilig Yayınları. Ankara, 1997.
- A. Osman Öztürk, (İ). *Türküyü Okumak*, İstanbul: Hiperlink Yayınları, 2017.
- Selçuk PEKER, Dağ Kültü Bağlamında Bir Müracaat Makamı Olarak Ekecik Dağı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2016. S. 45. s. 182-187
- TRT Yayınları, *Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi III*. Ankara, 2002
- TRT Yayınları, *Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi I*. Ankara, 2006.
- TRT Yayınları, *Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi II*. Ankara, 2006.
- Mısrâ Uğurlu, (2018). “Adana Mani Söyleme Geleneği Ve Adana’da Söylenen Maniler (Derleme / İnceleme)”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, 2018.
- Ali Yakıcı, *Halk Şiirinde Türkü*, Ankara: Akçağ Yayınları, 2007.
- Mehmet Ali Yolcu, “Balıkesir’den Derlenen Maniler Üzerinde Bir Araştırma” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, 2011.

EĞİTİM

Müslüman Ailelerde Dini Bilgi Kaynaklı Çatışmalar (Manisa Örneği)

Aiße Avcı İnci*

Öz: Aile, anne baba ve çocuklardan oluşan, evrensel bir özellik taşıyan toplumun en küçük birimidir. Birbirleriyle iletişimi bulunan kişiler veya gruplar arasında çeşitli sebeplerle ortaya çıkan anlaşmazlıklara ise çatışma denilmektedir. Günümüzde ortaya çıkan sosyal, ekonomik, siyasi farklılaşmalardan, manevi boşluk ve istikrarsızlıktan aile de etkilenmekte, aile bireyleri arasında çeşitli çatışmalar meydana gelmektedir. Din, çatışmayı sonlandırmak, barışı tesis etmek gayretinde olan bir yapı olarak tanımlansa da acaba ailedeki çatışmalara pratik çözümler sunabilmekte midir? Yoksa kimi çatışmalar dinin tam anlaşılmasında n veya yanlış yorumlanmasından mı beslenmektedir? Bu sorulara aranan cevaplar araştırmamızın konusunu teşkil etmektedir. Çalışmamızın amacı, ailedeki çatışma unsurlarından din ile bağlantılı olanları tespit etmektir.

Araştırmada, Manisa’da bulunan Saruhanlı Yılmaz Kur’an Kursu’na devam eden beş kursiyer kadınla, yarı yapılandırılmış mülakat tekniğiyle yapılan görüşmelerden edinilen bulgular ele alınmıştır. Evliliğe hazırlık veya evlilik sürecinde dini bilginin eksikliğinden, dinin yanlış veya yanlış anlaşılmasından kaynaklanan aile içi çatışmalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların dini bilgi kaynağı olarak aile ve yakın çevreleri ön plana çıkmıştır. Temelinin din olduğu düşünülen malumatlar, çekirdek ailelerin sınırlarına müdahale, teknoloji bağımlılığı konusunda yetersiz bilgi ve şiddetin kabulü konularının çatışma sebebi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma dini bilgi üreten ve aileyle ilgili çalışmalar yapan Diyanet İşleri Başkanlığı başta olmak üzere sahada çalışma ve araştırma yapan kurumlara ve akademisyenlere veri sağlaması, problemlere ışık tutması bakımından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müslüman, Din Eğitimi, Dini Bilgi, Aile, Çatışma.

Giriş

Aile toplumun özeti, göstergesi, temeli, en küçük birimidir. İki kişiyle başlayan aile çocuklar ve akrabalarla genişleyerek toplumu oluşturmaktadır. Aile bireyin temel gereksinimleriyle birlikte; biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılama konusunda da katkı sağlamaktadır. Bir ilişkinin doyuruculuğu, insanın ihtiyacını karşılamasıyla doğru orantılıdır. İnsanlar; duygusal destek, anlaşılma ve cinsellik gibi ihtiyaçlarını karşılaması için diğer

* Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programı
İletişim: aiseavciinci@gmail.com

insanlarla yakın ilişki kurmaya meyillidir. Bu tür gereksinimlerin ilk karşılanacağı yer ise aile ortamıdır. Ailede karşılanması beklenen gereksinimler şunlardır:

“1.Değerli olma duygusu; 2.güven ortamı; 3.yakınlık ve dayanışma duygusu; 4.sorumluluk duygusu, 5.mücadele etme ve başarıma; 6.kendini gerçekleştirme; 7.manevi yaşamın temellerini oluşturma ortamıdır.”¹

Sağlıklı evlilikler bireylerin bu temel ihtiyaçlarının karşılandığı evliliklerdir. Manevi yaşamın temellerini oluşturmada bilgi ve din önde gelen etkenlerdendir. İlerlemek, gelişmek, daha iyi bir yaşam sürmek bilgi ile mümkündür. Birey; kendisine, çevresine, yaşadığı topluma ve insanlığa faydalı olmak için ilim sahibi olmaya ihtiyacı duymaktadır. Bilgi, zihin ve nesne arasındaki ilişkinin ürünüdür. Bir bütün olan bilgi; konusu ve uygulama yeri göz önüne alınarak: doğal bilgi, bilimsel bilgi, felsefi bilgi, sanat bilgisi, din bilgisi olarak sınıflandırılır. İslam dini için dini bilgi, Allah’tan gelen vahiye işaret etmekle birlikte peygamberin söz ve davranışlarını ve buradan üretilen insani bilgiyi de içermektedir. O halde dini bilgi vahiy ve vahyi anlamaya yönelik insanların ürettiği bilgilerin tümüne verilen addır.² İnsan, İslam’a göre bilmekle yükümlüdür. Çünkü imana giden yol bilgidir. Kur’an bilenle bilmeyenin bir olmayacağını³ bildirmekte, bilmeyenin bilene sormasını⁴ tavsiye etmekte, ilmin artması için dua etmeyi⁵ öğütlemektedir. Dini bilgi bireyler ve toplum hayatı için belirleyici bir yere sahiptir. Sağlıklı bir manevi yaşam, doğru bir din anlayışı ve doğru dini bilgi ile mümkün olmaktadır.

Evlilikte duygusal paylaşım, karşılıklı anlayış ve açık iletişim evlilik doyumu açısından önemlidir. İnsanoğlunun hayattan beklentileri olduğu gibi evlilikten de beklentileri vardır. Beklentilerin karşılanması olumlu duygulara yol açarken tersi durum hayal kırıklığına evlilik ilişkisinde gerilimlere ve çatışmalara yol açar. Üstelik problemler o alanla da sınırlı kalmaz kişinin hayatını etkiler. “Yani evliliğin kalitesi yaşam kalitemizi etkiler.”⁶ Ailede yaşanan olumsuzluklar yeni yetişen nesilleri ve çekirdeğini oluşturduğu toplumu da tesiri altına almaktadır.

Uzlaşamama durumu çatışma olarak adlandırılmaktadır. Kaynakların ihtiyaçları karşılamaması, değerlerin farklı olması, çıkarların birbiriyle uyuşmaması, psikolojik gereksinimlerin karşılanmaması sonucu ortaya çıkan tarafların birbiriyle anlaşamama durumuna çatışma denilmektedir.⁷ Çatışmanın uzun süreli ilişki içinde olan insanların arasına çıkması son de-

1 Doğan, Cüceloğlu, *İçimizdeki Çocuk*, (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2017), 57.

2 Remziye, Ege, *Dini Rehberlik- Bilginin Kaynağı ve Bilgi Üretme Süreçleri*, (İstanbul: Şule Yayınları, 2015), 40.

3 Zümer 39/ 9

4 Nahl 16/ 43, Enbiya 21/ 7

5 Taha 20/ 114

6 Çiğdem, Demirsoy, “Evlilikte Duygusal Zeka.” *Pozitif Psikoloji* içinde, ed. Nevzat Tarhan, Orhan Gümüşel, Aynur Sayım (İstanbul: Timaş Yayınları, 2013), 152.

7 Gül, Akbalık, “Çatışma Çözme Ölçeğinin (üniversite öğrencileri formu) Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması.” *Türk*

rece doğaldır. Tarafların niyetleri ne kadar iyi olsa da sürtüşme ve çatışmaların olması kaçınılmazdır. Sürtüşmeleri önlemek için duyguların görmezden gelinmesi, hissedilenlerin yansıtılmayıp içe atılması sağlıklı değildir. Kişinin duygularını bastırması kendisine yabancılaşmasına neden olur. Bunun yerine bireyler; duygularını ifade edip, sürtüşmeleri kendilerini ve karşı tarafı daha iyi anlayabilmek için, aradaki ilişkiyi güçlendirebilmek için oluşan bir fırsat olarak değerlendirmelidirler. Önemli olan çatışmanın çıkmasını önlemek değil, çıkan çatışmada kişilerin birbirleriyle nasıl iletişim kuracaklarını bilmeleridir. Birbirlerini kırmadan çatışma çözebilen çiftler sağlıklı ve huzurlu aileler kurarlar.⁸ Aile içi çatışma nedenleri daha önce yapılan çalışmalarda şöyle sıralanmıştır:

Evliliğe ilişkin sınırlar: Ailede hangi kurallara uyulacağı ve uyulacak kuralları kimin belirleyeceğiyle ilgili yaşanan anlaşmazlıklar,

Üst ailelerin müdahalesi: Anne babaların çocuklarına karşı baskıcı, koruyucu, kontrolcü tavırlarını çocuk aile kurduktan sonra da devam ettirmeleri ve bunun sonucunda yeni eşlerin problem yaşamasıdır.

İletişim eksikliği: Aile bireylerinin kendi yaşadıkları sorunları konuşamamaları veya ailede yaşanan sorunların paylaşılmaması durumu ailede iletişim eksikliği olarak tanımlanmaktadır. İletişim eksikliği bir problem olmakla birlikte çıkacak pek çok soruna da de kaynaklık etmektedir.

Aile içi rollerin değişmesi: Modernleşme süreciyle birlikte aile içindeki geleneksel rollerin değişime uğraması, ailedeki hiyerarşik ilişkinin eşitlikçi ilişkiye dönüşmesi, ataerkil anlayıştan uzaklaşıp kadının eğitime ve üretime katılımı sonucunda ailenin bu değişime uyum sağlayamamasından kaynaklanan sorunlardır.

Çatışma ortamında sosyalleşme: Sosyalleşmenin ilk basamağı olan ailede sorunların ve çatışmaların sıkça yaşanması; baskıcı ve otoriter baba tavrına maruz kalan çocukların etkilenmesi durumudur.

Çocukluğunda şiddet olayına şahit olma: Çocukken şiddete şahit olmak veya maruz kalmak ileriki yaşlarda aile hayatında da şiddet uygulama veya şiddete maruz kalma olasılığını artırmaktadır.

Medyanın olumsuz etkisi: Televizyonlardaki şiddet içeriği, medyada yer alan ünlülerin ve fenomenlerin olumsuz evlilik yaşantıları, günümüzde ekranla yakın ilişkisi bulunan aile bireylerini etkileyip aile kurumunu zayıflatmaktadır.⁹

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2 (16), (2001): 7-13.

8 Cüceloğlu, *İçimizdeki Çocuk*, 71.

9 Ali, Bayer, "Ailede Yaşanan Anlaşmazlıklar ve Çözüm Önerileri", *ANTAKİYAT/ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi*

Biz yaptığımız ön çalışmada ise Bayer'in yaptığı tespitlere ek olarak; evlilik algısı, ekonomik sebepler ve kuşak çatışması konuları da ailede çatışma nedeni olarak ön plana çıkan başlıklardandır.

Evlilik algısı: Eşlerin evliliği nasıl tanımlayıp algıladıkları önem arz etmektedir. Evlilikten beklentinin ne olduğu problemin kaynağına dair ip uçları sunmaktadır. Eşten kahraman olmasının beklenmesi veya eşe karşı herhangi bir his taşımadan büyükleri razı etmek için yapılan evlilik; temelden itibaren sorunlu bir oluşuma işaret edebilmektedir.

Ekonomik sebepler: Kaynakların tüketimi karşılamaması, yapılacak harcamanın yeri ve miktarı konusundaki anlayış farkı, edinilen eşyaların kimin adına ve kimin tasarrufunda olacağı gibi konuklar da ailedeki çatışma sebeplerindendir.

Kuşak çatışması: Kabul edilen doğruların ve değerlerin zaman içinde değişime uğramasıyla birlikte alt nesil veya üst nesil tarafından sorgulanması durumu kuşak çatışması olarak adlandırılmaktadır. Bunun sonucunda gençler anlaşılmamaktan şikayetçi; büyükler gördükleri muameleyi saygısızlık olarak nitelendirebilmektedirler.

Bu bildiride ailelerin yaşadıkları çatışmada dinin etkisi ele alınmaktadır. Din bireysel ve toplumsal pek çok probleme çözüm sağlamakla birlikte; dinin kimi yorumlarının aile içinde çatışmalara sebebiyet verdiği ve var olan kimi çatışmaları güçlendirdiği düşünülmektedir. Bu noktada çalışmanın temel problemi İslam dinindeki anlayış ve yorum farklılıklarının dindar ailelerde hangi konularda eşler arası çatışmaların kaynağı, sebebi, çıkış noktası olduğunu ortaya koymaktır. Beş kadınla derinlemesine mülakat ve gözlem yapılarak dindar kadınların yaşadıkları ailevi çatışmalarda dinin tetikleyici ve besleyici etkisi anlaşılmaya çalışılmıştır.

Yöntem ve Çalışma Grubu

Çalışmamızda nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Anlam ve anlama üzerine odaklanan nitel araştırma yöntemi, kompleks bir konuya ayrıntılı bir anlayış getirmek, bireylerin yaşam öykülerini anlamak, katılımcıların konuyu hangi bağlamda ele aldığını anlamak için küçük bir araştırma grubuyla derinlemesine bilgi edinmek amacıyla yapılan araştırmalarda kullanılır. Nitel araştırma derinlerde olan yahut günlük hayatın içinde sıradanlaşıp kaybolanları öne çıkarıp anlamlı kılmayı planlar.¹⁰ Araştırma esnasında nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır; fenomenolojik yaklaşımın mantığı belirli bir kavram veya fenomeni yaşayanlarla derinlemesine mülakat üzerinden fenomeni anlamaktır.¹¹ Bu yöntemin tercih sebebi ailedeki din kaynaklı çatışma konusunda genellemeler yapmak değil derinlemesine bilgi edinip anlamayı sağlamak içindir.

İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1/2, (2018): 215-234.

10 Hüseyn, Bal, *Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, (İstanbul: Sentez Yayıncılık, 2016), 70-72.

11 Bal, *Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, 112.

Veri toplama aracı olarak gözlem ve mülakat tekniğinden faydalanılmıştır. Gözlem doğal ortamında seçici bir algıyla veri toplanmasıdır. Mülakat, araştırmacının konuşmayı yönlendirerek konuyla ilgili ayrıntılı bilgi toplama imkânı sunan, bireylerin dış dünyaya ilişkin algıları ile kendilerini çevreleyen sosyal çevreyi nasıl değerlendirdiklerini belirlemeye yarayan bir yöntemdir.¹²

Çalışma grubunun seçimi esnasında niteliksel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme deseni kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla tercih edilir. Bu yöntem uygun olarak veri elde edebilmek için şu yol izlenmiştir. Manisa Saruhanlı Ahmet Balak Kız Kur'an Kursu, Manisa Saruhanlı Yılmaz Merkez Kız Kur'an Kurslarında yüz yüze ve online Kur'an eğitimi alan iki grupta 42 katılımcıyla önce odak grup görüşmesi tekniğiyle ailede yaşanan problemler tespit edilmiştir. Bu başlıklardan din ile bağlantılı olan, katılımcı tarafından din ile ilişkilendirilen çatışma sebepleri saptanmıştır. Ailevi problemlerini din ile ilişkilendiren 5 katılımcıyla yüz yüze derinlemesine mülakat yapılmıştır. Araştırmacı katılımcılarla oturum dışında da görüşme imkanına sahip olduğundan; katılımcıların mülakat dışındaki davranışları ve yorumları da gözlemlenerek not edilmiştir. Görüşme yapılan araştırma grubuyla oturumlar dışında da iletişim kurulmasının, araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini güçlendirdiği düşünülmektedir.

Çalışmada kullanılan Müslüman kavramı diğer inanış biçimlerini araştırma dışında tutmak, İslam dini mensupları ile diğer din ve inanç mensupları arasına sınır çekmek içindir. Müslüman kavramı ile dindar bireyler kastedilmektedir. Ancak "dindar" kavramı tanımlanması zor olan kavramlardandır. Dindarlık ile kastedilenin ne olduğu tartışılmalıdır. Dindarlar, samimi bir kalple Allah'a iman edenlerdir tanımını yapanlar olduğu gibi; hakiki dindarlar dinin ritüellerini yerine getirenlerdir tanımını yapanlar da vardır. Ancak burada ibadet yapma niyetine şüphe ile yaklaşmakta; bir çıkar temin etmek veya bir olumsuzluğu uzaklaştırmak için ibadet edenlerin "dindar" kapsamına alınıp alınmayacağı sorgulanmaktadır. Bir diğer kategori ise dini inançlardan ve ritüellerden bağımsız olsa da dini anlamda iyi bir hayat yaşayan kişilere "dindar" denilebileceğidir. İslam açısından baktığımızda İslam Dini insana ve bu değerlere bütüncül olarak yaklaşmakta iman, ibadet ve güzel ahlakı birbirinden ayırmamaktadır. Dindar insan hem sağlam bir inanca sahip olan hem çevresiyle iyi ilişkiler geliştiren hem de dini ritüellerini aksatmayan; üç boyutun hiçbirini ihmal etmeden yaşamaya çalışandır.¹³ Bu çalışma da ise dindar Müslüman; kendilerini "dindar" olarak tanımlayıp inanç, ibadet ve yaşam bakımından İslam dininin gereklerini yerine getirmeye çalıştıklarını ifade eden bireylerdir. Katılımcıların hayatlarında dini belirleyici olarak görmeleri açısından örneklemin seçiminde Kur'an Kursu kursiyerleri tercih edilmiştir

12 Kümbetoğlu'dan aktaran Bal, *Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, 159.

13 Mustafa, Köylü, *Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi*, (İstanbul: Dem yayınevi, 2004), 106-108.

Araştırmamız; lokal alanda sınırlı katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Beş kişiyle, sadece kadınlarla, Kur'an Kursuna devam eden kadınlarla ve kadınların eşleriyle yaşadıkları çatışmalarla sınırlıdır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Yaşı, Mesleği, Eğitim Durumu ve Dini Bilgi Kaynakları

	Yaşı	Mesleği	Eğitim Durumu	Dini Bilgi Kaynağı
Katılımcı 1	44	Pazarlama Elemanı	İlkokul mezunu	Aile ve yakın çevre
Katılımcı 2	35	Öğretmen	Üniversite mezunu	Din eğitimi veren bir kurumda eğitim almış.
Katılımcı 3	34	Öğretmen	Üniversite mezunu	Din eğitimi veren bir kurumda eğitim almış.
Katılımcı 4	37	Ev Hanımı	Lise Mezunu	Aile ve yakın çevre
Katılımcı 5	65	Ev Hanımı	Okur yazar değil	Aile ve yakın çevre

Tablo 1. de görüldüğü üzere katılımcılar yaşları 34, 35, 37, 44 ve 65 olan yetişkinlerden oluşmaktadır. Eğitim durumu bakımından okur yazar olmayan bir katılımcı, ilkokul mezunu bir katılımcı, lise mezunu bir katılımcı, üniversite mezunu iki katılımcı bulunmaktadır. Meslek olarak bir pazarlama elemanı, iki ev hanımı, iki öğretmen vardır. Üç katılımcı aile ve yakın çevreyi dini bilgi kaynağı olarak gösterirken; iki katılımcı İmam Hatip Okulu ve İlahiyat Fakültesi'nden birinde eğitim aldığını ifade etmiştir. Örneklemin yaş grubu ve eğitim durumunun geniş skalasının, veri çeşitliliğine imkân sağladığı düşünülmektedir.

Bulgular

Ailede ortaya çıkan çatışmalarda din ile ilişkili olarak şu başlıklar belirlenmiştir.

Temelinin Din Olduğu Düşünülen Malumatlar

Din ve kültür karşılıklı olarak birbirini besleyen yapılardır. Din sadece kutsal ve aşkın olanla ilgilenmez, sosyal düzen ve ahlaki değerlerle ilgili kurallar da koyar. İnsanların yeme içmeleri, giyinip kuşanmaları, olaylar karşısında tavır ve tepkilerini düzenleyen en önemli faktör dindir. Sadece helal haram değil toplumun değer yargıları üzerinde de belirleyicidir. Sosyal

kurumların en küçüğü olan aileye kadar kültürel hayatın her alanına sinmiştir.¹⁴ Bu durum dini ve kültürel olanın kimi zaman karışmasına neden olmaktadır. Bölgenin veya ailenin kültürü din olarak algılanmakta, insanların yaşamında derin izler bırakabilmektedir. Yaptığımız görüşmelerden birinde katılımcımız şunları anlatmıştır:

“Eski eşimle ailemin isteğiyle apar topar nişanlandık, nişanlılık döneminde değişik tavır ve davranışları dikkatimi çekti, onunla devam edemeyeceğimi anlayıp ayrıldım. Ancak mahalledeki kadınlar anneme kahvedeki erkekler de babama ‘bekar kızı evde tutmak çok günah, bekar kızın olduğu evde domuz başı kaynarmış’ dediler, ailemin ısrarıyla aynı adamla evlendim. On sekiz gün bu evliliğe tahammül edebildim, boşandım.”¹⁵

Kimi zaman ise İslam dinin içinde doğup büyüdüğü kültür din olarak algılanmaktadır. Katılımcılarımızdan biri şunları anlatmıştır:

“Annem dinimizde kadının süt emzirme görevinin olmadığını söyleyip bebeğim olduktan sonra onu ben emzirdiğime göre ev işlerini eşimin yapmasını istedi. İyi niyetli olduğundan yorulmamı istemediğinden söyledi tabi bunları. Ancak ben ev hanımı olduğum halde bebekten başka hiçbir şeyle ilgilenemem eşimin hem dışarda hem evde çalışması ilişkimizde gerginlik oluşmasına yol açtı. Temizlik ve yemek yapmaya başladığımda ise görevim olmayan işleri üstlendiğim için annemin öfke ve hakaretlerine maruz kaldım.”¹⁶

Dine dair olmayan kimi konuların dindenmiş gibi algılanması, din ile kültürün birbirinden ayrılması zor olan yapısı ailedeki kimi çatışmalara neden olmaktadır.

Çekirdek Ailelerin Sınırına Müdahale

Evlenip aile olmak sadece çiftleri ilgilendiren bir süreç değildir. Yeni kurulan aile ile çiftin yakınları da yeni roller kazanmaktadır. Kayınvalide, kayınpeder, kayınbirader, baldız, elti, görümce, dünür gibi yeni pozisyonlar edinmekte, yeni ilişkiler tesis edilmektedir. Bu bazen sorunları da beraberinde getirmektedir.

Bu konuda en yoğun sorun, çiftler ve anne babaları arasında oluşmaktadır. Anne babalar evlatlarını hayatlarına henüz katılan gelin veya damatla paylaşmakta zorlanırken, gelin ve damat yeni kurdukları aile ile kök aileleri arasında denge sağlamak zorlanmaktadır. İlk beş yıl uyum tanıma ve kaynaşma süreçlerinin yaşandığı kritik yıllardır.¹⁷

14 Hasan, Tanrıverdi, “Din Kültür İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme.” *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8/3, (2018): 595-601.

15 Katılımcı 1, 44, ilkokul mezunu, 44 yaşında

16 Katılımcı 3, üniversite mezunu, 34 yaşında.

17 Suat, Cebeci, *Dini İletişim*, (İstanbul: İz yayınları, 2003), 134.

Evliliğin ilk yıllarında damadının ailesinin evine yerleşilip daha sonra ayrılma planına dayalı evliliklerde ortak alanı kullanımı veya iş ortaklığına dayalı ekonomik bağımlılık yeni evli çiftleri üst ailelerin müdahalesine açık hale getirmektedir.

Ailelerin müdahalesi, erkeklerin belirttiği boşanma sebeplerinde %24,5 ile ikinci sırada; kadınlarda ise %20,8 oranıyla yine üst sıralarda yer almaktadır.¹⁸ Üst ailelerin dini kaynakları anlayıp yorumlama farkları veya taraflı değerlendirmeleri de müdahale ile sonuçlanmaktadır. Katılımcıların dile getirdikleri kimi durumlar buna işaret etmektedir:

“Kayınvalidem evimize ve ilişkimize her fırsatta müdahale ediyor. Bizim eşimle vakit geçirmemiz, onun dâhil olmadığı kendimize ait planlarımızın olmasından rahatsız oluyor. Allah Kur’an’da hoşlanmasa da boşanmayı helal kıldığını bildiriyor; ancak anneye öf bile denmesinden razı değil, diyor. Sesimi çıkaramıyorum; çünkü bu benim sözüm değil Allah’ın sözü, itirazın bana değil Allah’a olur, diyor. Onun bu tavrı karşısında eşimin onu destekleyici söylemleri veya sessiz kalması eşime karşı hissettiğim duyguların olumludan olumsuzla dönüşmesine, davranışlarımızda da değişimlere neden oluyor.”¹⁹

Bir başka katılımcı ise kayınvalidesinin dini bir kitaptan yahut bir takvim yaprağından bir hikâye okuduğunu ve o hikâyeyi her fırsatta anlatarak aile içindeki konumunu belirlemeye çalıştığını dile getirmektedir. Hikâyeye göre Hz. İbrahim oğlu Hz. İsmail’in evini iki kez ziyaret eder. İki ziyaretinde de İsmail evde yoktur, hanımları misafir ederler. İlk ziyaretinden ayrılırken gelinine “İsmail’e söyle kapısının eşiğini değiştirsin” der, İsmail peygamber babasının mesajını alır ve hanımını boşar. İkinci ziyaretinden ayrılırken de yine gelinine “İsmail’e söyle eşiğine sahip olsun” der, İsmail peygamber de eşinin kıymetini bilir.

“Biz eşimle tanışarak evlendik, kayınvalidem evlilik sürecimizde olumsuz bir görüş bildirmedi veya bunu ben bilmiyorum olabilirim. Ancak evlendikten sonra bu hikâyeyi hatırlatıp güncel olaylarla da bağlantı kurarak, evliliğin başlangıcının ve sürdürülmesinin erkeğin anne babasının onayına bağlı olduğunu işliyor, bu durum canımı sıkıyor, eşimle yaşadığımız pek çok tartışmanın altında yatan asıl nedenin bu bakış açısı olduğunu düşünüyorum.”²⁰

Çekirdek aileye üst ailelerin müdahalesi köklü bir problemdir. Konu aile sırrı ve mahrem kapsamında kabul edildiğinden bazen açıkça dile getirilmekte zorlanılmaktadır. Dini kaynaklar ve otoritelerin “kayınvalide gelinini kızı gibi görmeli, gelin kayınvalidesine saygı duymalı, annesine nasıl davranılmasını istiyorsa öyle davranmalıdır.” gibi genel tavsiyelerinden başka pratiğe yönelik çözümlere ihtiyaç vardır.

18 Sosyo-politik Saha Araştırmaları Merkezi, “Boşanma Sebepleri Üzerine Bir Derleme”, 2019. 19 Eylül 2021. <https://sahamerkezi.org/turkiyede-bosanma-nedenleri-uzerine-bir-derleme/>.

19 Katılımcı 2, üniversite mezunu, 35 yaşında.

20 Katılımcı 4, lise mezunu, 37 yaşında.

Teknoloji Bağımlılığı Konusundaki Yetersiz Bilgi

Teknoloji alanında son birkaç asırda devrim niteliğinde gelişmelerin yaşanması toplumsal hayatı da etkilemiştir. Sosyal bilim çevrelerince teknolojinin kontrol edilemeyen durumlara mı yol açtığı yoksa insanlığa yeni imkân ve fırsatlar mı sunduğu konusunu tartışılmaktadır. Hayatın merkezinde duran elektronik ekranların verdiği “dopamin yüklü haz” aileleri de derinden etkilemekte; aile bireylerinin birbirlerine yabancılaşmalarına ve ruhen birbirlerinden uzaklaşmalarına neden olmaktadır.²¹ Biz bu başlık altında TV, tablet ve akıllı telefon gibi ekran bağımlılığı konusunu ele alacağız.

Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde güven, kabul, sevgi, mahremiyeti kapsayan “sevgi ve ait olma” ihtiyacı biyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacından sonra üçüncü basamakta yer almaktadır. Bireyin sevgi ve ait olma, değer görme ihtiyacının büyük bölümünün ailede karşılanması beklenmektedir. Türkiye’de boşanma oranlarına bakıldığında kadınların belirttiği boşanma nedenleri arasında sorumsuzluk ve ilgisizliğin %61,5 ile ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Erkeklerin belirttiği boşanma nedenleri arasında ise %40,2 ile yine ilk sırada yer almaktadır.²² Aileyi ayakta tutan dinamiklerden olan sohbet etmek, paylaşarak acıyı azaltmak, birbirinin sevincine ortak olmak ekranların evlerde kurduğu hakimiyetle asgari düzeye inmiştir. Teknolojinin yanlış kullanımı sonucu “sosyallik illüzyonu” aile içi iletişimsizliğe yol açmaktadır. Eskiden anne babasının dikkatini çekip ilgisini kendisine çevirmek için kardeşyle yarışan çocukların bugün artık sosyal medya, TV gibi yeni rakipleri vardır. Bu durum çocukların kazanamayacakları bir yarışa girmek yerine kendi ekranlarına dönmelerine neden olmaktadır.²³ Denetlenmemiş ve pek çok zararı bulunan pek çok sanal ortama elle-
rindeki telefon ve tabletler aracılığıyla giren çocuklar sosyal medya bağımlılığıyla da sanal kişiliklere dönüşebilmektedir. Bunun için bilinçli aile ortamı oluşturulması gerekmektedir.²⁴ Aile bireyleri birbirlerine ayırdıkları vaktin daha fazlasını teknolojik aletlere ayırabilmektedir. Ülkemizde ailelerin, akşam vakitleri ortalama dört buçuk saatlerini televizyon karşısında geçirdiği tespit edilmiştir.²⁵ Farklı ekranlara bakan aile bireyleri aynı ortamda birbirinden değişik duygu durumunu yaşayabilmektedir. Anne seyrettiği diziyle hüzünlenirken, baba izlediği videoyla neşelenmekte, çocuk oynadığı oyun sebebiyle öfkelenebilmektedir. Aile bireylerinin manevi ihtiyaçlarından biri, “yalnızlıkla baş edebilme ihtiyacıdır.”²⁶ Aynı evde

21 Kemal, Sayar ve Benli, Sezin, *Dijital Çocuk*, (İstanbul: Kapı yayınları, 2020), 9.

22 Sosyo-politik, 2009.

23 Sayar ve Benli, *Dijital Çocuk*, 153.

24 Doğan, Cüceloğlu, Doğan, İnsan ve Davranışı, (İstanbul: Remzi Kitapevi, 2020), 548.

25 Celil, Abuzar, “Televizyonun Aile Yapımız Üzerine Etkisi”, *Harran İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, (2017): 79-87.

26 Sema, Karagöz ve Emine Gümüş Böke, *Aile ve Dini Rehberlik Merkezlerinde Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri*, (Ankara: DİB yayınları, 2020), 67.

değişik duygular yaşayan aile bireyleri zamanla birbirlerinden uzaklaşmaktadır. Bu durum çatışmayı da beraberinde getirmektedir.

“Pew Araştırma Merkezi’nin yaptığı bir araştırmaya göre her dört akıllı telefon kullanicısından biri eşlerinin telefon ile çok vakit geçirerek ilişkilerini ihmal ettiğini düşünmektedir.”²⁷ bizim bulgularımız da bu yöndedir.

“Eşimle aynı evde ama farklı dünyalarda yaşıyoruz, işten gelir gelmez ilk işi televizyonu açmak olur, uyku saati gelene kadar bir elinde telefon bir elinde kumanda vakit geçirir. Dünyanın, ülkenin, sporun, sanatın, sosyal medyanın gündemini bizim evin gündeminden daha iyi bilir. Çocuklarım ve ben bizim için önemli olan herhangi bir konuyla veya bir sorununuzla ilgili onunla konuşacak vakti bulamayız. Biz anlatmaya başlayınca çok konuşuyor olmamızdan yakınırsınız, ne anlatacaksanız çabucak söylememizi ister; ancak TV kanallarındaki haber ve spor yorumcularını saatlerce dinler. Bu günah değil mi, dinimiz buna izin veriyor mu?”²⁸

Bir başka katılımcımız ise

“Kaç defa eşimle ekranlarla aramıza mesafe koymamız, birbirimize kaliteli vakit ayırmamız gerektiği konusunda konuştuk; ancak o fazla dayanamıyor, kısa zaman sonra agresifleşiyor yine iletişim kuramıyoruz. Artık çocuklarım da onu örnek almaya başladılar tabletin başından kalkmıyorlar. Endişeliyim, eşim dinine düşkün birisi; ama Kur’an okurken bile TV açıp karşısında okuyor. Çok şükür kötü bir alışkanlığı yok; keşke hocalar sigara haram dedikleri gibi TV ve bilgisayar karşısında gereksiz geçirilen vakit de haram diyebilse.”²⁹

Dinen ve aklen teknolojinin karşısında yer almak bugün mümkün görünmemektedir. Sorun teknoloji ile arasındaki ilişkiyi sağlıklı bir temele oturtamamaktan kaynaklanmaktadır. Teknoloji bağımlılığının literatürdeki yerine baktığımızda, tanımlamada kullanma sıklığının değil kullanma amacının ve kullanmadaki zihinsel ve duygusal motivenin ele alındığı görülmektedir. Yani amaçsız ve verimsiz teknoloji kullanımı patolojik olarak kabul edilmektedir.³⁰ Kendilerini dindar olarak tanımlayan katılımcıların ekran bağımlılığı gibi bu çağa ait problemlerde de dini ve ahlaki yaklaşımlara, çözümlere ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Din de zaten sadece ibadetleri düzenleyen bir sistem veya evlenme, boşanma, miras gibi bireysel durumlara dair kurallar bütünü değildir. İslam dini yeryüzündeki insan faaliyetlerinin tamamını kapsayan bir sistemdir.³¹

27 Sayar ve Benli, *Dijital Çocuk*, 156.

28 Katılımcı 4, Lise mezunu, 37 yaşında.

29 Katılımcı 3, Lise Mezunu, 34 yaşında.

30 Huriye, Martı, “Dini ve Ahlaki Boyutlarıyla Teknoloji Bağımlılığı”, *Diyanet İlmî Dergi*, 54, (2018): 107-120.

31 Muhammed, Kutup, *Biz Müslüman mıyız?*, (İstanbul: Şura Yayınları, 1992), 28.ss

Şiddetin Kabulü

Aile içi şiddet, kendini aile olarak tanımlayan oluşumda zorlamak, aşağılamak, güç göstermek, öfke ve gerginlik boşaltmak amacıyla ortaya konan fiziksel veya psikolojik zarar verme davranışına verilen addır.³² Aile içi şiddet yinelenen ve tırmanış gösteren bir süreçtir.³³ Şiddet denilince, kaba kuvveti çağrıştıran fiziksel şiddet akla gelmektedir. Ancak duyguların karşı tarafı baskı altında tutmak amaçlı istismarı ve tehdit unsuru olarak kullanılması duygusal şiddet, kelimelerin ve davranışların karşı tarafı sindirmek, korkutmak maksatlı kullanımı sözel şiddet, cinselliğin şiddet ve korkutma amaçlı kullanılması cinsel şiddet ve kişileri kaynaklar veya paradan mahrum bırakma, bunları kontrol aracı olarak kullanma ekonomik şiddet olarak tanımlanmaktadır.³⁴

Aile içi şiddet; eşler arası, çocuğa yönelik ve yaşlıya yönelik olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Erkek cinsi için saldırganlık temel dürtülerdendir. Kendini sözle ifade edememek şiddetin temel sebeplerindendir.³⁵ Araştırmamızda kocadan kadına yönelik şiddete yönelik bulguya ulaşılmıştır. Yaşanılan kültür ortamı şiddetle ilgili duruşu belirlemektedir. Şiddet bazen dini bir hak olarak algılanabilmektedir.³⁶ Bunu kocanın hakkı olarak tanımlayan bir çevrede yetişen kadın maruz kaldığı fiziksel şiddeti sıradan bir davranış olarak kabullenebilecektir. Hatta kimi zaman şiddeti hak ettiğini düşünerek kendini suçlayabilmektedir.

Konu mahrem kabul edilmekte, anlatılması ayıp sayılmaktadır. Bu sebeple fiziksel şiddet görenler dahi aile sırrını muhafaza refleksiyle şiddeti gizleme yahut onunla ilgili sınırlı bilgi verme eğilimindedir.³⁷ Bu durum aile içi şiddeti ortaya çıkarıp araştırmayı güçleştirmektedir. Bizim yaptığımız görüşmelerde de fiziksel şiddete dair herhangi bir yaşantı dile getirilmemiştir. Ancak mülakat dışı gözlemlerde şiddetin din tarafından erkeğe verilen bir hak olduğunu düşünen katılımcı, "Siz söyleyin hocam iyi olsaydık Allah dövülmemizi emreder miydi?" "Allah Kur'an'da kadını dövmün buyuruyor."³⁸ cümlelerini kurmuştur. Şiddetin mağdur tarafından kabulü önlenmesinin önünde engel ve yaygınlaşmasına sebep olarak görülmek-

32 Ali Bayer ve Ali Duran Yıldırım, "Eşler Arası Şiddet ve Din: Şiddetin Önlenmesinde Erkeğin Rolü", *Route Educational and Social Science Journal* 4/ 5 (2017): 220-34.

33 Gamze, Akyüz, vd., "Bir Psikiyatrik Polikliniğine Başvuran Evli Kadın Hastalarda Aile İçi Şiddet, Evlilik Sorunları, Başvuru Yakınması ve Psikiyatrik Tanı", *Yeni Symposium Journal*, 40/2, (2002): 41-49.

34 Ali Bayer, "Değişen Toplumsal Yapıda Aile: Eşler Arası Şiddet ve Din İlişkisi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)". Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013, 86-105.

35 Tarhan, Nevzat, *Kadın Psikolojisi*, (İstanbul: Nesil Yayınları, 2005), s181.

36 Sema Karagöz ve Emine Gümüş Böke, *Aile ve Dini Rehberlik Merkezlerinde Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2020), 56.

37 Akyüz, vd., "Bir Psikiyatrik Polikliniğine Başvuran Evli Kadın Hastalarda Aile İçi Şiddet, Evlilik Sorunları, Başvuru Yakınması ve Psikiyatrik Tanı", 44.

38 Katılımcı 5, okur yazar değil, 63 yaşında

tedir. Ve bu kabul, kişinin öz değeri değeri konusunda da kimi zedelenmelere ve düşük benlik saygısına yol açtığı da düşünülmektedir.

Ekonomik şiddet, kadının ekonomik bağımsızlığın olmama durumunda ihtiyaçlarının karşılanmaması, haklarından mahrum bırakılması olarak yine zaman zaman erkek tarafından uygulandığı müşahade edilmiştir. Ancak bu şiddet türü katılımcılar tarafından din ile ilişkilendirilmemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ailede eşler arasında yaşanan çatışmalarda sebep veya besleyici etken olarak dinin direkt veya dolaylı etkisini anlamak için yapılmıştır. Araştırma Kur'an Kursuna devam edip kendilerini dindar olarak tanımlayan beş kadın kursiyerle nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak derinlemesine mülakat kullanılarak yapılmıştır.

Ailedeki çatışmalarda din ile bağlantılı olan bulgular dört kategori olarak belirlenmiştir. Bulguların ışığında dinin yanı sıra veya yanlış anlaşılmasından kaynaklanan veya eksik dini bilginin oluşturduğu; temelini din olduğu düşünülen malumatlar yoluyla, çekirdek ailelerin sınırlarına müdahale, teknoloji bağımlılığı konusunda yetersiz bilgi ve şiddetin kabulü konularında ailede çatışmalara neden olduğu söylenebilir.

Din temelli olduğu düşünüldüğü halde; din ile ilgisi olmayan hatta dine tamamen ters kültür ile ilişkili malumatların, evlilik aşamasında ve evlilik süreci boyunca çeşitli çatışmalara sebebiyet verdiği anlaşılmaktadır. Bu tür bilginin din eğitimi bakımından alt yapısı sağlam olmayan; dini, kaynaklardan veya din eğitimi veren kurumlardan değil de kültür ortamında sosyal çevrede öğrenen bireylerin oluşturduğu ailede olması dikkat çekmektedir. Bir başka dikkat çeken husus ise İslam dininin indirildiği kültür ortamının getirileriyle dinin esasları birbirinden ayırmakta din eğitimi alanlar tarafından dahi güçlük çekilmesidir. Eğitim durumlarının farklılaşmasına rağmen din ve kültür arasındaki bağın karmaşıklığı ailelerde çatışmaya yol açmaktadır. Bu konuda din sosyologlarının çalışmalarına ihtiyaç bulunmaktadır.

Aybey yaptığı çalışmada, 2003- 2011 yılları arasında Ege Bölgesinde Aile ve Dini Rehberlik bürolarına gelen soruları değerlendirmektedir. Ailede yaşanan problemleri; ekonomik problemler, toplumsal kalıp yargılar, yaşlı bireyler ve yaşlıların bakımı, aile içi ilişkilerinde yaşanan sorunlar, depresyon ve gelin-kaynana ilişkileri olarak tespit etmiştir. Aybey tarafından gelin kaynana ilişkileri" olarak adlandırılan; çekirdek ailenin sınırlarının üst aileler tarafından ihlali bizim araştırmamızla örtüşmektedir. Çalışmasının değerlendirme kısmında din mad-di ve manevi şifa kaynağı olarak ele alınmaktadır, dinin ana kaynakları olan Allah'ın kitabı Kur'an ve peygamberin sünnetinde aileye kıymet verilmekte, korumak ve geliştirmek için örnekler ve öneriler sunulmaktadır. Makalede hatalı din anlayışının kimi zaman problemler-

re kaynak teşkil edeceği göz ardı edilmektedir. Araştırmamızda çekirdek ailenin üst aileyle iletişimde dini temeli bulunup yanlış yorumlanan kimi konuların çatışma kaynağı olduğu saptanmıştır. Eğitim düzeyi yüksek, din eğitimi kurumlarından eğitim almış bireylerin dine aykırı olabileceği endişesiyle tepki vermekten imtina ettikleri gözlemlenmiştir.

Günümüzde hayatımızda büyük yer kaplayan TV, telefon, tablet, bilgisayar kullanımının sınırsız ve sağlıksız kullanımı ailedeki çatışma nedenlerinden olarak tespit edilmiştir. Medyada sunulan içeriğin aile içi iletişimi etkileyip problemlere yol açtığı, aynı çatı altında “birlikte ama yalnız” birbirine yabancı bireylerin oluşmasına sebebiyet verdiği bundan önce pek çok çalışmada üzerinde durulmuştur.³⁹ Teknoloji bağımlılığına çözüm üretmede dini ve manevi içerikler üretilmesi, bağımlılara destek olma konusunda dinden ve maneviyattan destek alınması ailelerin beklentileri arasında yer almaktadır. Martı’da makalesinde benzer gereksinime işaret etmekte bağımlılıkla mücadelede manevi destek programları artırılmasını birey ve grup terapilerinde manevi öğelerin kullanımını önermektedir. (Martı 118,2018)

Aybey’in çalışmasında dini danışmanlık görevini yürüten din görevlilerinin sorumluluğuna işaret edilmektedir. Doğru dini bilgiye ulaşmada rehberlik eden din görevlilerinin önemi yadsınamaz; ancak din görevlilerinin ve dini bilginin daha ulaşılır olmasının sağlanması da kıymetlidir. Akademide özellikle dijital araçlar ve medya kullanımı alanında, teknolojinin insan düşüncesinde ve davranışlarında meydana getirdiği değişim göz önünde bulundurularak aile birliği ve değerler konusunu yeniden ele alan çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmaların topluma aktarılmasında Diyanet İşleri Başkanlığına büyük görevler düşmektedir.

Çalışmamızda eksik veya yanlış dini bilginin, ailevi problemlere ve şiddeti doğurduğuna ulaşılmıştır. Bayer’in dini bilgileri yeterli seviyede olmayan bireylerin eşlerine şiddet uygulamaları ve maruz kalınan şiddete boyun eğmelerini ve şiddeti kabullenmelerini kolaylaştırdığı bulgusuyla örtüşmektedir.⁴⁰ Dini saiklerle ilişkinin sürdürülme çabası araştırmamızın bulgularındandır. Bayerin çalışmasında da “dinin boşanmayı hoş karşılamaması” algısının şiddete rağmen evliliğin sürmesine neden olarak bulunmuştur.⁴¹ Dinin erkeğe karısını dövme yetkisi verdiği şeklinde bir inancın varlığı da ortak çıkan sonuçlardandır. Gözlemlerimizde fiziksel şiddete maruz kalan kadın bunu dini bir gereklilik görerek sabretme yolunu tercih edebilmektedir. İslam dininin aile içi şiddetle ilgili yaklaşımının toplum tarafından daha iyi anlaşılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

39 Abuzer, “Televizyonun Aile Yapımız Üzerine Etkisi”, 70-87 ; Bayer, “Ailede Yaşanan Anlaşmazlıklar ve Çözüm Önerileri”, 226; Martı “Dini ve Ahlaki Boyutlarıyla Teknoloji Bağımlılığı”, 107- 120.

40 Bayer, “Değişen Toplumsal Yapıda Aile: Eşler Arası Şiddet ve Din İlişkisi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)”, 356.

41 Bayer, “Değişen Toplumsal Yapıda Aile: Eşler Arası Şiddet ve Din İlişkisi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)”, 356.

Yapıcı, aile içinde yaşanan köklü sorunlarda dinin “koruyucu muhafaza kabı” özelliğinden postmoderniteyle birlikte “incelmiş pardösüye” benzediği tespitini yapmıştır.⁴² Araştırmamızda da din çatışmaları engelleme ve çözüme iddiasında olan bir yapı olsa da kimi çatışmaların kaynağı ve besleyicisi olduğu sonucuna varılmıştır. Şunu belirtmek gerekir ki ailede çatışmaya yol açan din kaynaklı etkenler İslam dininden değil; bireylerin İslam’ı anlayışından, kaynaklanmaktadır. Her kültür kendi perspektifinden dini yorumlamaktadır. Toplumun ve bireylerin sağlıklı din anlayışı geliştirmesi için dini bilgi kendini tekrar eden bilgi olmaktan sıyrılıp günümüz meselelerine çözüm üretmek zorunluluğundadır. Hayatı anlamlandırmak, yaşadığı olayları anlamak için dini bilgi ve yorumlara ihtiyaç duyan dindar bireylerin ihtiyacına cevap verebilmelidir. Din eğitiminde bilgileri doğru kaynaklardan doğru yorumlarla aktarmak, güncel konulara eğilmek, kadim meselelere yönelik yeni bakış açılarına dayalı bilgi üretmek, diğer alan ve disiplinlerle işbirliği içinde olmak ve en önemlisi üretilen bilginin doğru kanallarla topluma aktarılmasını sağlamak konusunda İmam Hatiplere, İlahiyatlara ve Diyanet İşleri Başkanlığına büyük görev düşmektedir.

Kaynakça

- Abuzar, Celil, “Televizyonun Aile Yapımız Üzerine Etkisi”, *Harran İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, (2017): 79-87.
- Akbalık, Gül, “Çatışma Çözme Ölçeğinin (üniversite öğrencileri formu) Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 / 16, (2001): 7-13.
- Akyüz, Gamze, Nesim Kuğu, Orhan Doğan, Levent Özdemir, “Bir Psikiyatrik Polikliniğine Başvuran Evli Kadın Hastalarda Aile İç Şiddet, Evlilik Sorunları, Başvuru Yakınması ve Psikiyatrik Tanı”, *Yeni Symposium Journal*, 40/2, (2002): 41-49.
- Aybey, Salih, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Yansıyan Örneklerle Aile İlişkileri Problemleri”, *Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4/1, (2017): 19-33.
- Bal, Hüseyin, *Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, İstanbul: Sentez Yayıncılık, 2016.
- Bayer, Ali, “Değişen Toplumsal Yapıda Aile: Eşler Arası Şiddet ve Din İlişkisi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)”, doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.
- Bayer, Ali, Ali Duran, Yıldırım, “Eşler Arası Şiddet ve Din: Şiddetin Önlenmesinde Erkeğin Rolü”, *Route Educational and Social Science Journal*, 4/5, (2017): 220-234.
- Bayer, Ali, “Ailede Yaşanan Anlaşmazlıklar ve Çözüm Önerileri”, *ANTAKİYAT/ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1/2, (2018): 215-234.
- Cebeci, Suat, *Dini İletişim*, İstanbul: İz yayınları, 2003.
- Cüceloğlu, Doğan, *İçimizdeki Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2017.
- Cüceloğlu, Doğan, “Sürtüşme ve Tartışmalar.” 2018. <https://www.aymavisi.org/psikoloji/Surtusme%20ve%20Catismalar%20-%20Dogan%20Cuceloglu.html>.
- Cüceloğlu, Doğan, *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2020.
- Demirsoy, Çiğdem, “Evlilikte Duygusal Zeka.” *Pozitif Psikoloji* içinde, Editörler: Nevzat Tarhan, Orhan Gümüşel, Aynur Sayım, 150-158. İstanbul: Timaş Yayınları. 2013.

42 Yapıcı, Asım, “Eşlerin Dinsel Algı ve Yaşayışına Göre Evlilikte Dindarlık ve Maneviyat Huzur mu, Kusur mu?” *Türk Studies*, 13(12), (2018): 79-106.

- Düzgüner, Sevede ve Ali Ayten, *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri Temel Bilgiler Kılavuzu*, Ankara: DİB yayınları, 2020.
- Ege, Remziye, *Dini Rehberlik- Bilginin Kaynağı ve Bilgi Üretme Süreçleri*, İstanbul: Şule Yayınları, 2015.
- Karagöz, Sema, Emine Gümüş Böke, *Aile ve Dini Rehberlik Merkezlerinde Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri*, Ankara: DİB yayınları, 2020.
- Köylü, Mustafa, *Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi*, İstanbul: Dem yayınevi, 2004
- Kutup, Muhammed, *Biz Müslüman mıyız?*, İstanbul: Şura Yayınları, 1992.
- Kur'an-ı Kerim Meali. <https://kuran.diyanet.gov.tr/mushaf>. erişim 29. Eylül 2021.
- Martı, Huriye, "Dini ve Ahlakî Boyutlarıyla Teknoloji Bağımlılığı", *Diyanet İlmi Dergi*, 54, (2018): 107-120.
- Sayar, Kemal ve Sezin, Benli, *Dijital Çocuk*, İstanbul: Kapı yayınları, 2020.
- Sosyo-politik Saha Araştırmaları Merkezi, "Boşanma Sebepleri Üzerine Bir Derleme", 2019. erişim 19 Eylül 2021. <https://saha-merkezi.org/turkiyede-bosanma-nedenleri-uzerine-bir-derleme/>.
- Tanrıverdi, Hasan, "Din Kültür İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme." *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8/3, (2018): 595-601.
- Tarhan, Nevzat, *Kadın Psikolojisi*, İstanbul: Nesil Yayınları, 2005.
- Yapıcı, Asım, "Eşlerin Dinsel Algı ve Yaşayışına Göre Evlilikte Dindarlık ve Maneviyat Huzur mu, Kusur mu?" *Turkish Studies*, 13(12), (2018): 79-106.

Din Eğitiminde Duyuşsal İçerik: James Michael Lee'nin Sosyal Bilim Yaklaşımı Bağlamında Bir İnceleme

Gurbet Kızıltan*

Öz: His, duygu, tutum, değer ve sevgi ile karakterize edilen her türlü içeriğe işaret eden duyuşsal içerik, hem bir süreç hem de bu sürecin sonunda elde edilen ürün içeriğidir. Bir kimsenin öğrenmeye karşı tutumu, öğrenme esnasında ve sonrasında ne hissettiği doğrudan duyuşsal alanla ilgili olduğundan duyuşsal içerik din eğitiminde çok önemli bir role sahiptir. Nitekim araştırma verileri dinî davranış, özellikle ahlaki davranış ve duyuş arasında derin bir bağ olduğunu ortaya koymaktadır. Nitel ve betimsel analiz yöntemlerine dayanan bu araştırmanın amacı din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı ile din eğitim alanına önemli katkılar sunan Batılı din eğitim bilimci James Michael Lee'nin söz konusu yaklaşımı çerçevesinde din eğitiminde duyuşsal içeriğin rolünü ortaya koymaktır. Bu amaçla öncelikle Lee'nin yaklaşımı ve hayat tarzı davranışı, dinî hayat gibi temel bazı kavramları incelenmekte daha sonra Lee'nin yaklaşımında genel olarak içerik türleri, duyuşsal içerik ve türleri ve diğer içerikler ile ilişkisi, son olarak Lee'nin duyuşsal içeriğin öğretilbilir olduğuna ilişkin temel argümanları ve duyuşsal içeriğin din eğitimindeki rolü ve önemi incelenmektedir. Araştırma neticesinde, bilimsel araştırma verilerine dayanarak duyuşsal içeriğin yapılandırılmış öğrenme ortamında din eğitimcileri tarafından kolaylaştırılabileceği veya öğretilbileceği; din eğitiminin amacı öğrencilerin dinî bir hayat yaşamalarını sağlamak olduğundan din eğitimcilerinin öncelikle duyuşsal içeriği öğrenciye nasıl kazandıracaklarına odaklanmaları ve din eğitim faaliyetlerinde duyuşsal içeriği, bilhassa dinî tutumları öğretmeye ağırlık vermeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din Öğretimi, Duyuşsal İçerik, Sosyal Bilim Yaklaşımı, James Michael Lee.

Giriş

Din eğitiminin amacı; bireysel gelişim süreçlerini göz önünde bulundurarak öğrencilerin bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı bir şekilde gelişimlerini desteklemektir (Dİ-KAB Dersi Öğretim Programı, 2018). Buna göre din eğitiminin odak noktası, psikomotor, bilişsel ve duyuşsal yönleri ile bir bütün olarak *bireydir*. Ancak bazı din eğitimcilerinin din eğitiminde bütünsel bir yaklaşım benimsemekten ziyade yalnızca bilişsel alana odaklandıkları, bazılarının ise yalnızca duyuşsal alana odaklandıkları gözlemlenmektedir. Araştırma sonuç-

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, İletişim: gurbetk@gmail.com

ları bu durumun hem öğrencinin bütünsel dinî hayatına hem de kişilik yapısının bütünlüğüne zarar verdiğini ortaya koymaktadır (Lee, 1985, s. 202). Çünkü hiçbir beşeri süreç diğer temel beşeri süreçleri etkilemeden veya onlardan etkilenmeden gelişmez ve değişmez. Bir başka deyişle hiçbir beşeri süreç diğer beşeri süreçlerden bağımsız olarak çalışmaz. Dolayısıyla bir kişinin öğrenme derecesi tüm beşeri süreçlerin aktif bir şekilde ne kadar etkileşime girdiği ve belirli bir öğrenme aktivitesi sırasında uygun bir şekilde değişikliğe uğraması ile doğrudan ilişkilidir (Lee, 1985, s. 610). Buna göre hem genel eğitimde hem de din eğitiminde bireyin tüm beşeri süreçlerini eşzamanlı olarak geliştirmeyi hedefleyen daha bütünsel bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. Bu bağlamda eğitim meselesini kapsamlı bir şekilde ele alan çalışmaları ile din eğitim alanına ciddi katkılar sunan Amerikalı din eğitim bilimci James Michael Lee'nin *sosyal bilim yaklaşımı* son derece önemli bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Yaklaşımında öğrencinin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal davranışlarını eşzamanlı olarak değiştirmeye odaklanan Lee, *bütün-insan* (whole-person) eğitiminin savunucusu olarak tanımlanır (Boys, 1989, s. 157-158, 201). Bu terim, varoluşsal olarak insan varlığının tüm alanlarını içerir ve bütünleştirir. Lee'ye göre bir hayat tarzı olan din, bütün-insanın bir etkinliğidir. Bir başka deyişle din, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor tüm insani fonksiyonlarını bütüncül bir şekilde içeren bir yaşam deneyimidir (Lee, 1991, s. 216).

Lee her ne kadar yaklaşımında holistik bir bakış açısına sahip olsa da öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biri olması nedeniyle duyuşsal içeriğin üzerinde önemle durur. Çünkü duyuşsal içerik, hem ayrı bir içerik olarak hem de öğrencinin öğrenme ortamında etkileşim içinde olduğu tüm kişiler, nesneler ve sembollerle etkileşimini belirleyen bir faktör olarak derin ve kişiselleştirilmiş öğrenme kazanımlarının elde edilmesinde önemli bir rol oynar (Lee, 1973, s. 98). Ayrıca bir kimsenin genel öğrenme sürecinde olağanüstü güçlü bir faktör olan duyuş (affect), bilişten önce gelişir. Her yaştaki insanda birincil ve en baskın süreç olan duyuş bir kişinin temel psikolojik yapısını güçlü bir şekilde etkiler ve bir kimsenin gerçekliğe verdiği genel ve özel tepkileri güçlü bir şekilde değiştirir. Nitekim deneysel araştırmalar bir kimsenin bir gerçekliğe verdiği tepkinin öncelikli olarak duyuşsal daha sonra bilişsel olduğunu (Lee, 1988, s. 168), ayrıca bilişsel gelişimin duyuşsal gelişimden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu yüzden Lee din eğitimcilerinin bilişsel içerikten önce duyuşsal içeriğe odaklanmaları gerektiğini belirtir (Lee, 1973, s. 98-106).

Lee'nin sosyal bilim yaklaşımı bağlamında din eğitiminde duyuşsal içeriğin rolü ve önemini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine dayanmaktadır. Araştırmada birincil kaynak olarak Lee'nin eserleri referans alınmıştır. Çalışmada öncelikle din eğitimi-duyuşsal içerik ilişkisini ortaya koyabilmek amacıyla kısaca sosyal bilim yaklaşımı ve hayat tarzı davranışı, dinî hayat gibi temel bazı kavramların Lee perspektifinden nasıl anlaşıldığı ortaya konulmuş, daha sonra din eğitiminde içerik türleri,

duyuşsal içerik ve türleri ve son olarak Lee'nin duyuşsal içeriğin öğretilabilir olduğuna ilişkin temel argümanları ve duyuşsal içerik öğretim modeli incelenmiştir.

Lee'nin Sosyal Bilim Yaklaşımı

Din eğitimi teolojik (ilahiyat bilimi) bir disiplin olarak temellendiren teolog ve din eğitimcilerinin görüşlerinin kapsamlı bir kritiği etrafında, etkili öğretim uygulamalarının üretildiği ve işlevselleştirildiği bir din eğitim makro teorisi inşa eden Katolik din eğitim bilimci James Michael Lee (1931-2004) din eğitimi sosyal bilimsel bir disiplin olarak kavramsallaştırır (Lee, 1971, 1973, 1982, ss. 100-197 ve 1985). Çünkü Lee'ye göre pedagojik süreç, sosyal bilimsel olgu, yasa ve teori alanının kapsamına girmektedir (Lee, 1972, ss. 43-54).

Lee'nin din öğretim yaklaşımının karakteristik özelliği spekülative veya masa başı bir metodolojiden ziyade deneysel ve objektif verilere dayanması, bir başka deyişle öğretim işinde sosyal bilim ilke ve bulgularını normatif olarak kabul etmesi ve ampirik olarak gözlemlenen ve doğrulanan fenomenlerden türetilen yasalar temelinde dinî davranışı anlamaya, açıklamaya, öngörmeye ve doğrulamaya odaklanmasıdır (Burgess, 1975, s. 128-128). Sosyal bilim yaklaşımı, öğretme-öğrenme sürecinin fiili dinamiklerine dayanır ve davranışsal olarak öğrenme sürecinin öğrencide en iyi nasıl kolaylaştırılacağına odaklanır (Lee, 1969 s. 12). Buna göre sosyal bilim temelli din öğretimi, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bilimsel veri, yasa ve teorilere dayalı bir süreçtir (Lee, 1992, s. 168).

Eğitim ve öğretim kavramlarına yüklediği farklı anlamlar sebebiyle Lee, yaklaşımında din eğitimi (religious education) yerine din öğretimi (religious instruction) terimini tercih etmektedir. Lee'ye göre öğretimi de içine alan eğitim bir amaca yönelik olmaksızın ve de planlamadan gelişigüzel meydana gelen öğrenmelere işaret ederken; öğretim, tesadüfi öğrenmeyi değil, planlı ve maksatlı eğitimi ifade etmektedir. Din öğretimi terimi ile Lee, dinî davranışları ortaya çıkaran çeşitli etkenler içerisinde dikkatini kontrol edilebilir olanlara yöneltmektedir (Lee, 1978, s. 41 ve 1986, s. 213). Bu çalışmada din eğitimi terimi, Lee'nin kullanımında olduğu gibi din öğretimini de kapsayacak şekilde kullanılmaktadır.

Din eğitiminin başarısını saptamada temel ölçüt davranıştaki değişiktir (Lee, 1973, s. 59). Genel olarak sosyal bilimciler insan davranışlarını bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üçe ayırırlar. Lee, bu davranışlara *hayat tarzı davranışı* (life-style behavior) dediği dördüncü bir davranış türünü daha dâhil eder. Lee'nin terminolojisinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların belirli bir davranış kalıbı içinde kaynaşıp bütünleşmesine hayat tarzı davranışı denir (Lee, 1981, s. 27 ve 1978, s. 40).

İnsan davranışlarının aynı anda hem iç hem de dış yüzü vardır (Lee, 1982, s. 105-104). Buna göre sayısız insan faaliyetlerini ve davranışlarını kapsamlı ve uyumlu bir kalıp içine yerleştiren

hayat tarzı davranışı, zannedilenin aksine yalnızca gözlemlenebilen açık davranışları değil, kişinin iç ve dış tüm davranışlarının birleşiminden oluşmaktadır (Lee, 1992, s. 177). Çünkü bütün-insan hem iç hem de dış birçok boyutun işlevsel bir entegrasyonundan oluşmaktadır. Dinî öğrenmenin, bireyin bir bütün olan kişilik yapısındaki bütünlüğe göre meydana geldiğini belirten Lee, etkili din eğitiminin, öğrenenin kişilik yapısındaki bu bütünlüğü tanınması ve ona göre gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtir (Lee, 1963, s. 128-120 ve 1971, s. 293-258).

Sosyal bilim yaklaşımının önemli terimlerinden biri Lee tarafından kavramsallaştırılan (Burgess, 1975, s. 132) ve yaşamın dinî boyutunu ifade eden (Knox, 1976, s. 95) *Hristiyan yaşamı* (Christian living)'dir. Hristiyan yaşamı'nın kendi dinimizde ve dilimizdeki karşılığı "Müslümanca yaşama" veya "İslami hayat"tır. Çoğulcu din öğretim anlayışını benimseyen Lee'nin yaklaşımına uygun olarak Christian Living terimini "yaşanan din" olarak tercüme etmek daha uygun görünmektedir. Buna göre Hristiyan yaşamı en basit şekliyle yaşanan dindir. Yaşanan din, bir kimsenin duyguları, düşünceleri, arzuları ve insani varlığının bütünlüğüne davranış tarzını oluşturan görülür eylemlerin bileşiminden oluşmaktadır (Lee, 1973, s.11). Charles Y. Glock'un dindarlık tanımlamasına göre yaşanan din veya dinî hayat, birbirini tamamlayıcı gelişimsel beş boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; *ideolojik* (dinî inanç) boyut, *entelektüel* (dinî bilgi ve anlama) boyut, *ritüel* (dinî uygulamalar ya da ibadet) boyutu, *tecrübe* (dinî duygu) boyutu ve bütün bunların sonunda ortaya çıkan *etki* (dinî davranış) boyutudur (Glock, 1962, ss. 98-110). Lee'ye göre yaşanan din, kişinin bu beş boyutun tamamını uyum içinde harekete geçirmesidir. Bu boyutların hiçbiri tek başına dinî yaşamı oluşturamaz (Lee, 1971, s.11; Glock, 1962, s. 105), Din eğitimi, bireyi tüm bu boyutları ile bir bütün olarak ele almalıdır. Bir başka deyişle din eğitiminin amacı ve vurgusu, bütünüyle yaşanan dini oluşturan bu boyutlar üzerine olmalıdır.

Sosyal bilim yaklaşımında Lee'nin sürekli olarak vurguladığı ana tema, *holizm* (holism) veya *holistik işlevselcilik* (holistic functionalizm)'dir Lee'nin yaklaşımı bağlamında holizm veya holistik işlevselcilik, bilinçli-bilinçdışı, dâhili-harici, duyuşsal-bilişsel vb. tüm insani süreçler arasında dinamik bir ilişkinin varlığına ve bu süreçleri birbirinden tamamen ayırmanın mümkün olmadığına işaret etmektedir. Çünkü tüm bu insani süreçler birlikte işlev görürler. Bu yüzden Lee, sürekli olarak bütün-insana ve kişiliğin bir bütün olarak işlev gördüğüne vurgu yapmakta ve hem bilimsel olarak hem de holistik olarak bu süreçleri birbirinden ayırmanın doğru olmadığına dikkat çekmektedir (Lee, 1985, s. 484).

Din Eğitiminin İçeriği

İçerik, öğrenci tarafından eşzamanlı olarak edinilen birbiri ile ilişkili çeşitli tür ve derecelerdeki öğrenme kazanımlarını ifade eder. Buna göre içerik, öğretmenin öğrettiği ve öğrencinin de öğrendiği çok boyutlu bir gerçekliktir (Lee, 1973, s. 13).

Din eğitiminin içeriği, yani öğrenme konusu Lee'nin özsel içerik olarak tanımladığı din'dir. Din, çok içerikli bir boyuta sahiptir çünkü birbirinden farklı ancak birbiri ile örtüşen alt içeriklerden meydana gelmektedir. Lee, deneysel araştırma verilerine dayanarak; ürün, süreç, bilişsel, duyuşsal, sözlü-sözsüz, bilinçli-bilinçdışı ve *hayat tarzı içeriği* olmak üzere dokuz alt içerik tanımlar (Lee, 1978, s. 52-53 ve 1985). Her öğrenme-öğretme eyleminde daima var olan ve öğretme işinin hem pratiği hem de teorisi açısından bu içerikler şu veya bu şekilde daima birbiriyle etkileşim halindedir (Lee, 1982, s. 116 ve 1993, s. 193-194). Hem birbirinden bağımsız olarak hem de birbiriyle etkileşim halinde bu içeriklerin her biri farklı öğrenme kazanımları ortaya çıkarır.

Lee, holistik işlevselcilik yaklaşımına dayanarak yaşanan din veya dinî hayatın ortaya çıkarılmasında tüm içerik türlerinin önemli bir fonksiyona sahip olduğunu belirtse de duyuşsal içerik olmaksızın gerçek veya otantik bir dinî hayat tarzının mümkün olmadığını altını çizerek (Lee, 1985, s. 201). Çünkü din tutum ve değerler kümesidir. Tutum ve değerler ise doğrudan duyuşsal alan ile ilgilidir. Örneğin Tanrı'ya karşı güçlü hisler beslemeden dindar olmak neredeyse imkânsızdır (Lee, 1983 s. 20). Dolayısıyla din öğretiminde öncelikle odaklanılması gereken içerik duyuşsal içeriktir.

Duyuşsal İçerik ve Türleri

Duygu, his, tutum, değer ve sevgi ile karakterize edilen her türlü içeriğe duyuşsal içerik (affective content) denir. Kendine özgü yapısı ve işleyişi ile başlı başına bir içerik olan duyuş (affect), yalnızca içeriğe giden bir yol veya araç değildir. Ancak din eğitiminde çoğunlukla kavramsal bilgiye yani bilişsel içeriğe odaklanıldığı ve duyuşsal içeriğin ya ihmal edildiği ya da diğer içerik türlerini elde etmek için yalnızca bir araç olarak kullanıldığı gözlenmektedir. Din eğitimi noktainazarından bakıldığında bir kimsenin sadece Tanrı hakkında bilgi sahibi olması (bilişsel içerik) yeterli değildir. Kişinin aynı zamanda ve daha da önemlisi Tanrı'nın varlığını ve eylemlerini kendi yaşamında hissetmesi de beklenir. Lee'ye göre yalnızca Tanrı hakkında bilgi sahibi olmak, çok dolaylı ve bir anlamda Tanrı hakkında kusurlu bir bakış açısına neden olur. Ancak Tanrı'nın eylemlerini hissetmek, Tanrı'yı daha doğrudan ve çok daha iyi bir şekilde kavramayı sağlar. Bu yüzden Lee, Yunan filozof Aristo'nun "insan düşünen hayvandır" tanımlamasını eksik ve kusurlu bulur ve insanın temel ve ayırt edici tabiatına uygun yeni bir tanım önerir. Ona göre "birey (insan) bilişsel ve duyuşsal bir hayvandır" (Lee, 1985, s. 197-199). Lee'nin bu tanımı, duyuşun insanın varlığına sonradan eklenmiş bir fonksiyon olmaktan ziyade insan varlığının ayrılmaz bir parçası olduğuna işaret etmektedir.

Biliş ve duyuş, iki ayrı işleve sahip olsa da insan olarak bir kimsenin doğası bu iki gerçekliğin entegrasyonundan oluşmaktadır. Bu iki gerçeklik dinamik bir şekilde birbirleriyle etkileşime girmek suretiyle insan davranışına yön verir, insan davranışına beşeri bir hüviyet kazandırır ve bu suretle insanı diğer varlıklardan ayırır (Hillman, 1967, s. 15; Lee, 1985, s. 199). Berard

Marthaler de din eğitimi için bilişsel içeriğin gerekli olduğunu ancak yeterli olmadığını, özellikle ahlaki davranışları ortaya çıkarmak için duyuşsal içeriğin elzem olduğunun altını çizer (Marthaler, 1973, s. 121-123).

Yaklaşımında duyuşsal içeriğin üzerinde önemle duran Lee, bilişsel içeriği değersizleştirmektedir. Çünkü Lee bilişsel içeriğin, dinî yaşama bir farkındalık, anlayış, bilgelik kazandırmada; duyuşsal içeriğin ise dinî hayata insani bir duygu tonu, tutku, tutum, değer ve kişisel bir yakınlık ve önem bahşetme noktasında din eğitiminde önemli bir fonksiyona sahip olduğunu, dolayısıyla dinî hayat için her iki içeriğin de gerekli olduğunu, çünkü bu içeriklerin birbirini tamamlayıcı pekiştiriciler olarak işlev gördüğünü belirtir (Lee, 1985, s. 201). Ancak kendine özgü varoluşsal yapısı ile başlı başına bir içerik olan duyuşsal içerik, gerçekliği bilişsel içerik veya diğer herhangi bir içerik türünün tanımladığından tamamen farklı bir tarzda tanımlar. Bilişsel içerik, gerçekliğin entelektüel temsilidir. Bu nedenle bilişsel içerik hiçbir zaman gerçekliğin kendisiyle aynı değildir; sadece bu gerçekliğin zihinsel bir soyutlamasıdır; buna karşılık duyuşsal içerik, gerçekliğin bir tanımı değil, daha çok bir kişinin karşılaştığı bir gerçekliğe fiili, doğrudan tepkisidir. Dolayısıyla duyuşsal içerik kesindir, çünkü gerçekliğin kendisidir (Lee, 1985, s. 197).

Duyuşsal içerik hem süreç hem de ürün boyutuna sahiptir. Dolayısıyla pek çok duyuşsal süreç içeriği olduğu gibi pek çok duyuşsal ürün içeriği de vardır. Lee bu içerikleri *duygu* (emotion), *tutum* (attitude), *değer* (value) ve *sevgi* (love) olmak üzere genel olarak dörde ayırır. Bu duyuşsal ürün içeriklerinin her biri aynı zamanda süreç boyutuna da sahiptir (Lee, 1992, s. 176 ve 1985, s. 210) Yani bu içerikler hem bir kazanımı elde etmek için bir araçtır, hem de öğrenme sürecinin sonunda edinilmesi beklenen ürün içerikleridir.

Duygu, psikolojide bilinen tüm fenomenler içerisinde en kompleks olanıdır. Bu komplekslik, duygunun pek çok düzeyde organizmanın psikolojik, sinirsel ve kimyasal pek çok yönünün birleşiminden oluşması gerçeğinden kaynaklanmaktadır (Lee, 1992, s. 176). Duygu genellikle fizyolojik ve bilişsel aktivitelerden oldukça farklı ancak bunlarla bağlantılı karmaşık bir süreç olarak kabul edilir (Hebb, 1949, s. 147). Duyguların işleyişi oldukça karmaşık olsa da, Lee duyguları üç ana sınıfa ayırmaktadır. *Birincisi*, öfke, keder, neşe gibi bilinçli olarak deneyimlenen hisler. *İkincisi*, arkadaşça seslenme gibi gözlemlenen açık bir eylem. Üçüncüsü, otonom sinir sistemi ve iç organlarda meydana gelen eylemler gibi fizyolojik bir davranış (Lee, 1985, s. 213).

Carney Landis, iki ayrı duygu ifadesi türü arasında önemli bir ayrım yapar. *Birinci tür*, kaslarda ve salgı bezlerinde gözlemlenebilir değişiklikleri içeren duyguların istem dışı ifadesidir. Bedenle ilişkili bu duygular istem dışı ve olgunlaşma süreci ile bağlantılıdır. İkinci tür bedensel duygu ifadesi ise istemlidir (Landis, 1924, ss. 447-501). İstemli duygu ifadelerinin olgunlaşmanın değil, öğrenmenin sonucu olması din eğitimi açısından büyük bir öneme

sahiptir. Lee araştırma verilerine dayanarak öğrenilmiş bedensel ifadelerin sosyal olarak benimsendiğini, bu nedenle, insanların ifade ettikleri belirli duygu(lar)ı iletme için kullanmayı öğrendikleri gelenekselleştirilmiş ifadelerle onları ayırt etmenin oldukça kolay olduğunu belirtir. Dolayısıyla din eğitimcisi aynı duygunun farklı bedensel ifadelerini algılamaya duyarlı olmayı öğrenmelidir (Lee, 1985, s. 215).

Kâmil bir dinî hayat, duyguların tam gelişimini ve uygun şekilde ifade edilmesini gerektirir. Çünkü duygusal deneyimler bir tutum, değer ya da inancın oluşmasında ya da bozulmasında önemli bir etkiye sahiptir. İster kendi kendine ister bir din eğitimcisi tarafından uygulanmış olsun, bastırma, aşırı kontrol veya duyguların köreltilmesi, duyumsamazlığa (apathy) neden olabilir. Duyumsamazlık dinî hayatı dondurur. Çünkü bir kimse duyumsamaz olduğunda, sevgiden, cesarettten veya gerekli dinî erdemlerden herhangi birinden etkilenmez (Lee, 1985, 215-216).

Tutum, bazı kişilere ve durumlara, fiziksel veya zihinsel uyaranlara karşı tutarlı bir şekilde tepki verme şeklimizi büyük ölçüde etkileyen veya belirleyen duyuşsal, edinilmiş ve nispeten kalıcı bir eğilimdir ve bir kimsenin hayatının tüm yönlerine nüfuz eder (Lee, 1987, s. 44-46).

Lee araştırma verilerine dayanarak tutum yapısının temelini oluşturan altı ana özellik belirtir. *Birincisi*, tutum doğuştan gelen veya olgunlaşmaya bağlı olarak gelişen bir şey değil; aksine deneyim ve öğretim yoluyla öğrenilen bir şeydir. *İkincisi*, tutum, an be an değişmek yerine nispeten istikrarlı ve kalıcıdır (Lee, 1985, s. 217). Dolayısıyla tutumlar kişinin tutarlı bir şekilde davranmasını ve yaşamasını sağlar. Ayrıca tutumlar genellikle teorik bilgi yığınınından daha kalıcıdır. Örneğin öğrenciler, din dersinde öğrendikleri kavramların çoğunu nispeten kısa sürede unuturlar. Ancak öğrendikleri tutumlar kalıcıdır. Üçüncüsü, tutum, bir faaliyetin sözlü olarak ifade edilmesinden veya faaliyetin kendisinden ziyade faaliyete yönelik bir eğilimi yansıtır. *Dördüncüsü*, tutum, alternatif eylem biçimleri arasında ayırım yapmak için bir temel sağladığı için seçicidir (Lee, 1973, s. 106-107) *Beşincisi*, tutum, başkalarına, nesnelere ve durumlara yönelik bir yönelim (Lee, 1985, s. 217), önceden koşullandırılmış bir tepkidir. Yani kişi yeni bir kimse ile veya yeni bir şey ile karşılaştığında öncelikli olarak rasyonel gerekçelerden ziyade tutumlarına göre otomatik olarak tepki verir. Bu son derece önemli özellik, tutumun motivasyonel eğiliminin bir parçasıdır. Dolayısıyla tutum aslında son derece güçlü, kökleşmiş ve kişisel bir motivasyondur (Lee, 1987, s. 44). *Altıncısı*, tutum doğası itibarıyla duyuşsaldır (Khan ve Weiss, 1973, ss. 760-761).

Araştırma bulguları tutumların; erken çocukluk (0-6 yaş), ergenlik (12-20 yaş) ve genç yetişkinlikte (20-30 yaş) olmak üzere yaşamın üç önemli evresinde edinilme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Burgess, 1996, s. 214). Bu yüzden Lee, tutumların gelişim evrelerini göz önünde bulundurmamak suretiyle din eğitimcisinin temel pedagojik görevinin tutum öğretimi olması gerektiğini belirtir (Lee, 1973, s. 114-119).

Lee, Gordon Allport'a referansla tutumların oluşmasını sağlayan dört temel kaynağa işaret eder. *Birincisi*, tutumlar, benzer türden çok sayıda spesifik tepkinin bir birleşimidir. İkincisi, tutumlar, bir kimsenin bireyselleşmesini sağlamak ve diğer insanlardan nispeten farklılaşmasına yardımcı olmak amacıyla özellikle hayatının ilk evrelerinde diğer bireyler tarafından şekillendirilir. Üçüncüsü, tutumlar, özellikle travmatik veya yoğun bir deneyimin sonucu olarak oluşur. *Dördüncüsü*, tutumlar, ebeveynlerden, öğretmenlerden, eşlerden, akranlardan vb. hazır bir şekilde alınır veya kabul edilir. Çocukların ailelerinin politik, dinî ve etik tutumlarını sorgulamaksızın kabul etmelerinin temel nedeni budur (Allport, 1967, s. 810-812; Lee, 1985, s. 223). Sosyal bilimciler ayrıca kişilik özelliklerinin, genetik faktörlerin, doğrudan deneyimin, grup etkisinin, kişilerarası etkileşimin bireyin içinde yetiştiği kültür veya alt kültür, yerleşik gelenek (McGuire, 1969, s. 167) vb. faktörlerin tutumların oluşumunda ciddi bir rol oynadığını tespit etmişlerdir (Lee, 1985, s. 223-225).

Din eğitimcisi tutumların nasıl oluştuğunu ve öğrenciye nasıl kazandırılacağını veya öğretileceğini bilmelidir. Çünkü tutumlar, öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Araştırma bulguları bireyin ne gördüğü, duyduğu, düşündüğü ve yaptığı tutumlar tarafından belirlendiğini (Lee, 1987, s. 44; Allport, 1967, s. 806), bir başka deyişle tutumun, bireyin öğreneceği veya öğrenemeyeceği şeyin hem biçimini hem de koşullarını belirlediğini ortaya koymaktadır (Lee, 1973, s. 106). Tutum, bir kimsenin tüm öğrenmelerini koşullandırdığı için Lee, tutumları din eğitiminin en önemli ve etkili duyuşsal içeriklerinden biri olarak görmektedir. Çünkü dinî tutumlar dinî hayatın oluşmasına katkı sağlar. Ayrıca tutumlar, davranışlar için en geçerli yordayıcılardır. Örneğin bir kişinin dinî törenlere karşı tutumu, kişinin dinsel törenlere katılma sıklığı hakkında, kişinin kutsal hakkındaki bilişsel bilgisinden çok daha doğru bir yordayıcıdır (Lee, 1987, s. 44). Dolayısıyla din eğitimcisi tutumların davranışı ne zaman ve nasıl öngördüğünü ve ürettiğini ortaya koyan sosyal bilim çalışmalarını takip etmeli ve din dersinde tutumların yordama gücünden yararlanmalıdır.

Değer, bir kimsenin algıladığı herhangi bir gerçekliğin kıymetine ilişkin sahip olduğu derin duyuşsal bağlılıktır (Lee, s. 176 ve 1985, s. 227). Tutum-değer ilişkisi ile ilgili farklı yaklaşımlar söz konusu olsa da neredeyse tüm sosyal bilimciler, tutum ve değerlerin yakından ilişkili psikolojik yapılar olduğu konusunda hemfikirdirler (Keefe, 1970, s. 35; Lee, 1985, s. 226), Çünkü değerler şu veya bu şekilde tutumlara yön verir. Lee'ye göre tutum gerçeğin değeridir (Lee, 1963, s. 179). Değerler ister tutumların bir parçası olarak ister bir şekilde tutumlardan farklı olarak kavramsallaştırılsın, sosyal bilimciler genel olarak değerlerin ilişkili oldukları tutumlara göre yönlendirildiği ve hedef odaklı oldukları konusunda hemfikirdir. Başka bir deyişle, değerler tutumlar üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Değerler ayrıca, bir kişinin çeşitli gerçekliklerle etkileşiminin biçimini ve dokusunu belirleyen karşılaştırma ölçütleri olarak hizmet eder (Lee, 1985, s. 229).

Lee'ye göre değer öncelikli olarak duyuşsal bir içeriktir. Bu nedenle, bir kişinin bir şeye değer verdiğini söylediğimizde, o kişinin belirli bir gerçeklik için özel bir tür duygusal bağlılığa sahip olduğunu kast etmiş oluruz. Değer, kişi ile değer verdiği şey arasındaki derin bir duyuşsal bağı temsil eder. Ancak değerın doğası gereği temelde duyuşsal olduğunu iddia etmek, onun bilişsel öğeler ihtiva etmediği anlamına gelmez. Çünkü her insan bütünsel (holistic) olarak işlev görür (Lee, 1985, s. 227).

Değer, doğuştan veya fitri değil öğrenme ile edinilir. Din eğitimcilerinin pedagojik çabalarını istedik değerleri öğretmeye adanmalarının hayatı derecede önemli olduğunu belirten Lee, ayrıca değer öğretiminde en önemli noktanın değerleri değiştirmeyi öğretmek olduğunu ileri sürer. Çünkü değer adaptasyonunda bilinç eğitimi, arzu edilen değer öğrenmeleri üretmek için en etkili araçtır. Değerlerin öğretilabilir ve öğrenilebilir olması için somut davranış biçimine sokulmaları gerekir. Lee'ye göre değerleri öğretmenin en başarılı yolu belirlenen değerler bir sonuç veya kazanım ortaya çıkarak şekilde pedagojik olayı kasıtlı olarak planlamak ve uygulamaktır. Lee, ayrıca değer aşılama duyuların makul bir derecede kullanılmasını önermekle birlikte, değerlerin ucuz bir duygusalığa dönüşmesine de fırsat verilmemesi gerektiğini belirtir (Lee, 1985, s. 229 ve 1963, s. 181-182).

Lee değer öğretiminde dikkat edilmesi gereken önemli bir iki noktanın altını çizerek. Birincisi, değerleri öğrencilerin hâlihazırdaki yaşamları için anlamlı hale getirmektir. Örneğin bir öğrenciye "bunun değerini büyüyünce anlayacaksın" demek son derece sakıncalı ve yanıltıcıdır. Değer öğretiminde önemli bir diğer nokta ise değerlerin dinamizminin farkında olmaktır. Aslında değerler hem statik hem de dinamik bir yapıya sahiptir. Buna göre bazı değerler her zaman önemini korurken, bazı değerlerin önem derecesi zaman zaman değişebilmektedir (Lee, 1963, s. 180-181).

Sevgi, hem insanı motive eden en güçlü etken olarak kabul edildiğinden (Lee, s. 176-177) hem de otantik dinin merkezinde yer aldığından sosyal bilim yaklaşımının da merkezini oluşturmaktadır. Çünkü sevgi bir kimseyi son derece samimi ve bir bütün olarak Tanrı'ya ve tüm gerçekliğe bağlar. Bir yaşam biçimi olan din, Tanrı ile tam bir ilişki oluşturduğundan, din eğitimi temelde bir sevgi işi olmalıdır (Lee, 1983, s. 20 ve 1985, s. 243). Bu yüzden Lee'ye göre din eğitim hem işleyiş hem de kazanımları açısından sevginin nüfuz ettiği bir aktivite olmalıdır (Lee, 1985, s. 229).

Sevgiyi, deneyim ve öğretim ile öğrenilmiş davranışlar dizisi (Lee, 1992, s. 176-177) olarak tanımlayan Lee'ye göre sevgi her şeyden önce bir işlevdir, bir insanın maddi tabiatında ya da ruhsal boyutlarında bir yerde bulunan bir madde ya da öz değildir. İşlev olarak sevgi, bir kişinin kişilik özelliklerinin herhangi birini veya tamamını harekete geçirme biçimini, bir başka deyişle belli insan davranışlarını tanımlar. Ayrıca sevgi, ürün içeriğinden ziyade bir süreç içeriğidir. Buna göre sevgi, seven ile sevilen arasındaki belirli bir tür ilişkiyi ifade eden bir

terimdir. Lee'ye göre sevgi duyuşsaldır ve yaşam tarzı içeriği ile iç içedir. Bir kişinin sevgisinin derinliği yaşam tarzına ne oranda entegre olduğu ile tespit edilebilir (Lee, 1985, s. 231).

Duyuşsal İçeriğin Öğretilebilirliği ve Din Eğitimi Açısından Önemi

Lee'ye göre din eğitim bilimciler ve din eğitim müfredat programı tasarlayıcıları çoğunlukla iki temel yanlış anlama nedeniyle duyuşsal içeriği, bilhassa öğrenme üzerinde derin bir etkiye sahip tutumları öğretmek için yeterli pedagojik uygulamalar tasarlayamamaktadırlar. *Birincisi*, din eğitimcileri ve müfredat tasarımcıları, duyuşsal içeriğin doğası, özellikleri ve oluşumu ile ilgili temel bilimsel anlayıştan yoksundular. Dahası duyuşsal içeriğin mahiyetine ilişkin kavrayışları, sosyal bilimlerin keşfettiği teori ve verilerden ziyade, genel olarak iyi niyetli önsözlerle, tahminlere veya basit araştırmalara dayanmaktadır. İkincisi, din eğitime cilerinin duyuşsal içeriğin, bilhassa tutumların doğrudan öğretilemeyeceği şeklinde yanlış bir kanıya sahip olmalarıdır (Gannon, 1980, s. 435). Ancak Lee bilimsel araştırma verilerine dayanarak, duyuşsal içeriğin fitri değil; öğrenilebilir olduğunu (Lee, 1985, s. 247), dahası, duyuşsal içeriğin anlık olmasa da değişime açık olduğunu ve bu değişimi kolaylaştırmanın din eğitimcilerinin görevi olduğunu (Barber, 1981, s. 17-24; Lee, 1985, s. 247), dolayısıyla diğer içerik türleri gibi duyuşsal içeriğin de ev, okul, kilise vb. herhangi öğrenme ortamında din eğitimcisi tarafından kolaylaştırılabileceğini, yani öğretilebileceğini ileri sürer (Lee, 1973, s. 198).

Lee'nin duyuşsal içerik öğretilebilir iddiasının temelinde öğretimi ele alış şekli yer almaktadır. Öğrenilen her davranışın öğretilebileceğini ileri süren Lee, duyuşsal içeriğin de öğrenilen ve dolayısıyla öğretilebilen bir içerik olduğunu belirtir Nitekim araştırma verileri duyuşsal öğretim programlarının ve duyuşsal içerik odaklı hazırlanmış öğretim uygulamalarının çok ve çeşitli türlerde duyuşsal içerik ürettiğini ortaya koymaktadır (Lee, 1985, s. 198).

Din öğretmeninin görevi bireysel gereksinimlerini göz önünde bulundurmak suretiyle derste öğrencinin dinî hayatını kolaylaştırmaktır. Bunun için öğretmenin pedagojik olarak yapması gereken şey öğrencinin kendi hisleriyle ve dinî duygularıyla temas halinde olmasına yardımcı olacak şekilde öğrenme ortamını yapılandırmaktır. Bir başka deyişle öğretmen, pedagojik ortamı, öğrencinin kendini tanıyabileceği ve hissedebileceği şekilde yapılandırmalıdır. Çünkü psikolojik olarak bir kimsenin kendini hissetmeden kendini tanıması mümkün değildir. Dolayısıyla öğrencinin kişiliğinin duyuşsal alanının derinden farkında olmasına ve onunla sürekli temas halinde olmasına izin vermeden kişiselleştirilmiş bir dinî hayatı kolaylaştırmak mümkün değildir. Çünkü bir kimse yoğun miktarda duyuşsal içerik olmadan kendi varlığının anlamını gerçekten kavrayamaz. Kendini tanıma ve kendini anlama din eğitiminin önemli öğrenme kazanımlarıdır. Ancak bir kimsenin kendini bilmesi ve anlaması ve dolayısıyla kendi olabilmesi için yalnızca düşünmekle kalmaması aynı zamanda hisset-

mesi gerekir. Gerçek kendini bilme ve anlama kişinin biliş, his, hayat tarzı ve total işleyen benliği ile uyumlu olduğunda meydana gelir (Lee, 1985, s. 204- 205).

Tüm yaşamda olduğu gibi, öğrenmede de duyuş, bilişten daha güçlü olma eğilimindedir. Deneyisel araştırmalar bir öğrencinin bir nesneye ya da duruma yönelik duygusal tepkisinin, öğrenilecek gerçekliğe yönelik yargısı ve davranışı üzerinde genellikle onun salt bilişi ya da entelektüel kavrayışından daha fazla etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Van Driesche, 1967, ss. 503-528). Dolayısıyla herhangi bir amaca yönelik öğrenmenin, özellikle dinî öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için öncelikle duyuşsal bir temele dayanması gerekir. Çünkü araştırma verileri dinî işlev bozukluğunun, bilişsel içerik eksikliğinden değil, duyuşsal içerik eksikliğinden kaynaklandığını; dini çatışmalar, şüpheler, tikanıklıklar, abartmalar ve sapmaların bilgi eksikliğinden veya entelektüel anlayıştan çok yetersiz veya dengesiz duyuşsal içerikten kaynaklanma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır (Lee, 1985, s. 205-206).

Lee'ye göre bir din eğitimcisi için, öğrencilerin dinî kaygılarını yatıştırmak, dini hayal kırıklıklarını ve çatışmalarını ortadan kaldırmak veya dini şüphelerinin sebeplerine inmek ve onlara dokunmak için bilişsel içeriği kullanmak bir hatadır. Çoğu zaman din eğitimcileri tarafından ihmal edilen veya dinî bir önemi olmadığı kabul edilen duygusal mekanizmalar, hem olumlu hem de olumsuz anlamda bireyin dinî işlevlerini doğrudan etkilemekte, dolayısıyla din eğitiminde zannedildiğinden çok daha büyük ve daha bütünüleyici bir rol oynamaktadır. Kâmil ve fonksiyonel bir dinî yaşamı kolaylaştırmak isteyen din eğitimcisi, istenilen öğretim amaçlarına uygun bir şekilde, derse çok miktarda çeşitli duyuşsal içeriğe yer vermelidir (Westerhoff III, 1981, ss. 5-15; Lee, 1985, s. 206)

Sosyal bilimci Rollo May, içinde yaşadığımız çağın baskın ruh halinin hissizlik (affectlessness) olduğunu, hissizliğin de duyumsamazlık (apathy) ile temelde aynı şey olduğunu belirtir. May ayrıca hissizlik ile şiddet arasında diyalektik bir ilişki olduğunu ileri sürer. Buna göre hissiz bir şekilde yaşamak şiddeti teşvik eder. Şiddet de kendi adına hissizliği besler (May, 1969, s. 27-30). Dolayısıyla din eğitiminin Tanrı sevgisi başta olmak üzere insan, hayvan ve doğa sevgisini kolaylaştıracak ve kendine yönelik veya başkalarına yönelik şiddeti en aza indirecek bir yaklaşım üzerine temellendirilmesi önem arz etmektedir.

Din eğitiminde dünyanın pek çok yerinde gözlemlenen temel problemlerinden biri öğrencilerin din dersinde sıkılmaları ve derse ilgi göstermemeleri ve sürekli olarak biz bunu biliyoruz, biz bunu daha önce öğrendik şeklinde şikâyet etmeleridir. Bu öğrencilerin şikâyet ettikleri şey aslında bilişsel içeriğin, genellikle değiştirilmiş veya bazen biraz daha geliştirilmiş bir biçimde tekrarlanmasıdır. Öğrenci noktainazarından bakıldığında bu şikâyetlerde haklılık payı vardır. Çünkü normal, sağlıklı bireylerin kendilerine daha önce öğretilen veya daha önce çalıştıkları konulardan sıkılması ve uzaklaşmak istemesi ve yeni içerikler araması

doğaldır. Lee'ye göre böylesi durumlarda yapılacak en doğru şey, din dersinde hayati bir role sahip olan duyuşsal içeriği işe koşturmak. Çünkü duyuşsal içerik, "nesnel" olarak daha önce deneyimlenen duyguların tekrarı gibi görünse bile, öğrenci için her zaman öznel olarak yenidir. Yani her neşe ve hüznün anı her zaman yeni ve önemli ölçüde farklıdır. Bu bağlamda bir tekrar söz konusu değildir. Lee'ye göre her yaştan insanın aynı duygu yüklü şarkıyı tekrar tekrar dinleyebilmesinin altında yatan sebep budur. Dolayısıyla öğretmen, din dersinde uygun ve amaca yönelik duyuşsal içerikleri işe koşarak öğrencilerin eski şikâyetlerini tamamen ortadan kaldırmaya bile nispeten azaltabilir (Lee, 1985, s. 207).

Duyuşsal İçerik Öğretim Modeli

Lee, sosyal bilimsel din öğretim teorisini, öğrencide istendik öğrenme kazanımlarının ortaya çıkmasını kolaylaştırmak için tüm değişkenleriyle (öğrenci, öğretmen, konu, öğrenme ortamı) yapılandırılmış öğrenme ortamını sembolize eden bir öğretim modeli ile somutlaştırmaktadır. Öğrenciyi pedagojik faaliyetin merkezine yerleştiren ve kapalı devre bir geri bildirim sistemi olarak işlev gören bu model, deneyim temelli pedagojik etkinlikte öğretmen tarafından yapılandırılmış öğrenme çevresinin hayati önemini vurgulamaktadır (Lee, 1973, s. 240-233). Lee, duyuşsal içerik türleri olan duygu, değer, sevgi ve bilhassa tutum değişikliğini teşvik etmek için bizzat tasarladığı bu öğretim modelini önermektedir. Lee'nin, öğretim modeline göre duyuşsal içeriğin meydana gelmesine veya değişmesine neden olan koşullar; öğretmen/öğretim, öğrenci/öğrenme, çevre ve konu içeriği olmak üzere dört kategoriye ayrılmaktadır (Lee, 1985, s. 247).

Duyuşsal içeriğin oluşumu ve değişimi ile ilişkili ilk kategori, öğretmen/öğretim kategorisidir. Deneysel araştırmalar duyuşsal gelişimin öğretim sürecindeki her değişkenden ama özellikle öğretmenden çokça etkilendiğini ortaya koymaktadır (Zajonc, 1980, ss. 151-175). Lee, duyuşsal içerik değişikliğini kolaylaştırmada *güvenilirlik*, çekicilik, güç ve *kendi tutumları* olmak üzere öğretmenle ilgili dört temel ilke tanımlar (Lee, 1985, s. 248). Araştırma bulguları, kolaylaştırıcı (öğretmen) veya başka bir kaynağa ilişkin olarak algılanan güvenilirliğin, istenen duyuşsal içerik değişikliği olasılığını arttırdığını ortaya koymaktadır (Hovland, 1953, s. 19-55). Duyuşsal içerik veya tutum değişikliği ile pozitif ilişkili bir diğer ilke kolaylaştırıcı (öğretmen) veya diğer kaynakların çekiciliğidir. Bu bağlamda çekicilik, benzerlik, aşinalık ve hoşlanma olmak üzere üç bileşene sahiptir. Araştırma verilerine göre bir birey, kolaylaştırıcı yani öğretmen ile ne kadar benzer özelliklere veya ortak noktalara sahip olursa o oranda tutum değişikliğine açıktır (Stotlan v.d. 1961, ss. 250-256). Aynı şey aşinalık ve hoşlanma için de geçerlidir. Bir kimse bir başkasını veya bir nesneyi ne kadar severse o oranda tutum değişikliğine yatkın olur (Krugman, 1943, ss. 388-392). Öğretmenin veya başka bir kaynağın birey üzerinde sahip olduğu güç de tutum değişikliği üzerinde ciddi bir etkiye sahiptir.

Duyuşsal içeriğin oluşumunu ve değişimini etkileyen önemli bir diğer faktör öğretmenin kendi tutumlarıdır. Öğretmenin tutumları hem pozitif hem de negatif yönde öğrenci tutumlarını değiştirmede önemli bir role sahiptir (Khan ve Weiss, 1973, s. 774-776). Lee'ye göre duyuşun öğretmenin kişisel özelliklerinden ve pedagojik aktivitelerinden etkilendiği gerçeği din öğretimi açısından son derece önemlidir (Lee, 1988, s. 169). Bu bağlamda duyuşsal davranışın hem pedagojik bir araç olması hem de din eğitiminin sonunda istenilen öğrenme kazanımı olması, yani duyuşun hem ürün hem de bir süreç içeriği olması önem arz etmektedir (Lee, 1973, s. 102-103). Buna göre öğretmen duyuşu bir araç (süreç) olarak kullanarak öğrenme ortamını maksatlı bir şekilde duyuşu geliştirmek (ürün) için yapılandırılmalıdır. Bu bağlamda Lee, öğretmenin derste etkili bir şekilde uygulayabileceği belirli pedagojik beceriler önermektedir. Örneğin öğrencinin duyuşsal davranışlarına katılmak, öğrencinin duygularına cevap vermek, öğrenciyle empatik olarak iletişim kurmak, sözel olmayan davranışların kullanımını arttırmak ve öğrenmeyi kişiselleştirmek suretiyle duyuşsal davranışların gelişimini kolaylaştırmak (Lee, 1988, s. 169 ve 1973, s. 103-105).

Lee, duyuşsal içerik değişikliğini kolaylaştırmada öğretim ile ilgili olarak iki temel ilke tanımlar. *Birincisi*, aracısız doğrudan deneyim; *ikincisi*, öğretme şekli. Duyuşsal içeriğin oluşumunda ve değişiminde aracısız, birincil veya doğrudan deneyim, ikincil veya dolaylı deneyime nazaran çok daha önemli bir role sahiptir (Lee, 1963, s. 299). Çünkü doğrudan deneyim bireyin total kişiliğinin pek çok yönünü ihtiva eder dolayısıyla bireyi daha çok daha derinden etkiler. Araştırma bulguları kişinin, herhangi bir şeyi, o şeyin gerçek formu ile doğrudan temas kurduğunda daha etkili öğrendiğini ortaya koymaktadır (Lee, 1970, s. 63). Çünkü ilk elden birincil yaşantılar, öğrenme kazanımları açısından temsili, sembolik veya sözel açıklamalara göre daha etkilidir. Öğrenci sözel olarak kendisine tanımlanan dinî duygu ve tutumları kendi kişisel yaşantısı içinde deneyimlemedikçe yeterince kavrayamaz. Çünkü dinin kendisi bir deneyimdir, hayatı deneyimlemenin bir yoludur. Din ne kadar çok tecrübeye dayanırsa kişinin hayatında da o oranda varlık bulur (Lee, 1971, s. 13-14). Bir başka deyişle deneyim ne kadar zengin ve doğrudan olursa öğrencinin öğrenmesi de o kadar hızlı, anlamlı ve uzun süreli olur. Dolayısıyla din öğretmenin görevi öğrencinin çevresini, dinî öğrenmenin derinliğine ve kalitesine katkıda bulunacak zengin ve çeşitli uyarılar içerecek şekilde yapılandırmaktır (Burgess, 1996, s. 214).

Öğretmenin öğretme şekli de duyuşsal içeriğin oluşumunda veya değişmesinde önemli bir role sahiptir. Örneğin tartışma tekniği, konferans tekniğine nazaran tutum değişikliğini daha çok neden olmaktadır. Çünkü tartışmada öğrenci bizzat aktif bir şekilde sürece dâhil olmak suretiyle dolaysız bir deneyim yaşar. Ancak konferans tekniğinde öğrenci pasif bir alıcı olduğundan kişiliğinin tüm yönleri ile sürece dâhil olamamaktadır Aynı şekilde yüz yüze eğitim online eğitime nazaran tutum değişikliğine daha çok neden olmaktadır (Lee, 1985, s. 249).

Duyuşsal içeriğin oluşumu ve değişimi ile ilişkili olarak Lee'nin ikinci kategorisinde öğrenci ve öğrenme yer almaktadır. Bu kategoride de Lee, "öğrenci nedir, öğrenci ne yapar?" soruları çerçevesinde bir *birey* olarak öğrenciye odaklanır (Lee, 1985, s. 249). Öğrenme eylemi hakkında bir şeyler söyleyebilmek için öncelikle "insan" öğrencinin temel doğasını anlamak gerekir (Lee, 1963, s. 111-112). Çünkü tüm öğrenmeler öğrenciye göre meydana gelir (Lee, 1980, s. 345). Nitekim araştırma verileri öğrencinin ihtiyaçlarının, özellikle tutum ve değerlerinin vb. doğrudan öğrencinin kişiliği ile ilgili bireysel faktörlerin öğrenmeyi etkileyen en önemli etkenler olduğunu ortaya koymaktadır (Lee, 1963 s.162- 180). Yapılan araştırmalar öğrencinin hem kronolojik hem de psikolojik yaşının tutum değişikliği ile yakından ilişkili olduğunu, bunun yansırı yaşlı insanların genç insanlara nazaran daha tutucu dolayısıyla tutum değişikliğine karşı daha dirençli olduklarını ortaya koymaktadır (Lee, 1985, s. 249). Tutum değişikliğinde cinsiyet de önemli bir faktördür. Araştırmalar kızların erkeklere nazaran tutum değişikliğine daha açık olduğunu ortaya koymaktadır (Leeds ve Cook, 1947, ss. 149-159). Tutum değişikliğini etkileyen öğrenci ile ilgili bir diğer faktör öz-saygıdır. Özellikle uyaran çok boyutlu ve karmaşık olduğunda, bireyin benlik saygısının tutum değişikliği üretmesi daha olası görünmektedir (McGuire, 1969, s. 251-252). Bireyin ihtiyaçları ve sosyoekonomik statüsü de tutum değişikliğinde önemli bir faktördür. Örneğin araştırma bulguları üst sosyoekonomik bölgelerde yaşayan öğrencilerin, otorite figürlerine ve otorite kurumlarına karşı alt sosyoekonomik ortamlardaki akranlarına nazaran daha olumlu tutumlara sahip olma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Tutum değişikliğine yol açan önemli etkenlerden biri de öğrencinin davranışının etkileridir. Eğer belirli bir davranış kalıbı başarıya veya tatmine yol açıyorsa, o zaman kişi muhtemelen bu davranışlara ve içinde bulundukları ortama karşı olumlu bir tutum geliştirecektir. Araştırma bulguları öğrencinin formal bir öğretim ortamında başarılı olması durumunda, o ortama karşı olumlu tutumlara sahip olma eğiliminde olacağını ve bunun tersinin de mümkün olduğunu ortaya koymaktadır (Lee, 1985, s. 250). Bu ilkeler, öğrenme sürecini geliştirmesinde ve öğrenme-öğretme ortamını yapılandırmasında öğretmene yol göstermesi bakımından din eğitiminde oldukça önemlidir. (Lee, 1973, s. 47-57).

Duyuşsal içeriğin oluşumu ve değişimi ile ilişkili olarak Lee'nin belirlediği son iki kategoride çevre ve konu içeriği yer almaktadır (Lee, 1985, s. 250-252). Lee, çevreyi, bireyin bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde yanıt verdiği dış fiziksel, biyolojik, kültürel ve sosyal koşullar veya uyaranlar toplamı olarak tanımlar (Lee, 1973, s. 65-73). Lee'nin öğretim modelinde çevre, yani öğrenmenin gerçekleştiği ortam hayatı bir öneme sahiptir. Çünkü araştırma verileri, kişinin ortamdaki sosyo-duygusal iklim, diğer insanlar, pedagojik materyaller, hatta ısı, ışık ve mekân düzenlemesi gibi faktörlerden ciddi derecede etkilendiğini, bireyin içinde geliştiği ve etkileşimde bulunduğu ortamın, tutumların öğrenilmesi ve değiştirilmesi de dâhil olmak üzere öğrenmesi üzerinde olağanüstü güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Lee, 1985, s. 251-253). Lee, öğrencilerin duyuşsal içerikle doğrudan ilişkili

olan ahlaki ve dinî gelişiminin *ailevi değerler, yakın çevre, kültürel etki, eğitim, kiliseye devam* olmak üzere en az beş dış etken (çevre) tarafından etkilendiğini belirtir (Lee, 1963, s.116). Nitekim sosyal etkinin öğrencilerin ahlaki ve dinî etkileşimini etkilediğini gösteren pek çok deneysel çalışma mevcuttur (Dowd, 1948, s. 110). Dolayısıyla Lee, din eğitiminin tutum ve değerlerin oluşmasında ve değişmesinde kilit rol oynayan tüm çevreler (Khan ve Weiss, 1973, s. 777-778) ile ilgilenmekle birlikte asıl dikkatini bilinçli yapılandırmaya elverişli öğrenme çevresine vermesi gerektiğini belirtir (Burgess, 1996, s. 218).

Son olarak; Lee, duyuşsal içeriğin nasıl oluştuğuna ve öğretilebileceğine ilişkin araştırma verilerine dayanarak din öğretmeninin öğrencide duyuşsal kazanımlar ortaya çıkarmak için kullanabileceği dört pedagojik uygulama önermektedir (Lee, 1973, s. 116). *Birincisi*, öncelikle öğretmen öğrencilerinin tutumlarını etkileyebileceğinin ve onları değiştirebileceğinin bilincinde olmalı ve planlı bir şekilde öğrencilere tutumları öğretmelidir (Kroll, 1934, ss. 274-280). *İkincisi*, öğretmen öğrenciyi somut ve birçok deneysel değişken içeren zengin bir öğrenme ortamına sokmalı yani öğrenciye deneyim imkânı sunmalıdır. Uyarılarla doğrudan deneyim, duyuşsal içeriği şekillendirme ve değiştirmede önemli bir role sahiptir (Regan ve Fazio, 1977, ss. 45-28). Nitekim araştırma sonuçları sembolik olmaktan ziyade somut öğrenme durumlarının tutum değişikliğini daha çok etkilediğini ortaya koymaktadır. *Üçüncüsü*, din öğretmeni, somut öğrenme ortamını öğrenciler arasındaki kişilerarası etkileşimi yansıtacak şekilde yapılandırmalıdır. (Lee, 1973, s. 116-117). Çünkü araştırma sonuçları, tutumların ebeveyn veya öğretmenlerin düz bir şekilde aktarmasıyla gelişmediğini, aksine kişilerarası etkileşim olarak nitelendirilen anlamlı somut bir ortamda grup etkisiyle öğrenildiğini ortaya koymaktadır (Keefe, 1970, s. 49). Buna göre tutumların oluşmasında sosyalleşme önemli faktörlerden biridir. Bir birey, belli bir kültür veya aile, akran grubu, kilise, okul vb. alt kültürlerin içinde bazı kurumların etkinliklerine katılmak suretiyle sosyalleşir (Lee, 1971, s. 24). Marthaler'a göre gençler, imana tanıklık eden ve taklit edip özenebilecekleri rol model olan yetişkin cemaati ile etkileşime girmek suretiyle sosyalleşir ve bu suretle dinî bir kimlik kazanırlar (Marthaler, 1978, s. 81-82). Nitekim deneysel bulgular, bir toplumun kültürel inançlarının ve yaşam tarzının birey tarafından öğrenilmiş davranışlar olduğunu ve bireyin hayatının duyuşsal alanına derinden dâhil olduğunu göstermektedir (Berelson ve Steiner, 1964, s. 643-649). Dolayısıyla din öğretmeninin somut öğrenme durumlarını öğrenciler arasındaki kişisel etkileşimi pekiştirecek şekilde yapılandırması ve buna uygun pedagojik uygulamaları derste çokça kullanması duyuşsal içerik öğretimi için son derece faydalı olacaktır.

Sonuç

Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biri olması nedeniyle duyuşsal içerik din eğitiminin de önemli içeriklerinden biridir. Bu yüzden din eğitimcileri eğitim çalışmalarında

duyuşsal içeriği öğretmeye odaklanmalıdır. Ancak duyuşsal içeriği din derslerinde başarılı bir şekilde öğretmeyi hedefleyen bir din eğitimcisinin öncelikle duyuşsal içeriğin doğasını ve duyuşsal içerik türlerini iyi bilmesi, ayrıca duyuşsal içeriğin başarılı bir şekilde öğretilmesiyle ilgili pedagojik prosedürleri uygulamada uzman olması gerekir. Çünkü bir öğrencide duyuşsal içeriği başarılı bir şekilde değiştirmek kolay bir mesele değildir; tüm pedagojilerde olduğu gibi, öğretmenin uygulamalı bir sosyal bilimci olmasını gerektirir.

Duyuşsal içerik değişiminde en önemli değişken öğrencidir. Çünkü tüm öğrenmeler öğrenciye göre meydana gelir. Buna göre din eğitiminin içeriği ve öğretmenin öğretme şekli öğrencinin ihtiyaç ve gelişim özellikleri veya kapasitesine göre belirlenmelidir. Aksi takdirde din eğitimi, kapasitesi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan içeriğin öğrenciye aktarıldığı ve öğrencinin de pasif bir şekilde bu içeriği kabul ettiği basit bir süreç olacak ve öğrencide beklenen duyuşsal içerik değişimini ortaya çıkaramayacaktır.

Duyuşsal içerik özellikle sosyal ortamlarda şekillenir, yani deneyime dayanır. Dolayısıyla din öğretmeninin öğrenme ortamını öğrencinin ilk elden birincil deneyimler yaşamasına imkân tanıyacak şekilde uyaran bakımından zenginleştirmesi önem arz etmektedir. Ancak duyuşsal içerik kazanımları çok fazla ve çeşitli olduğundan, farklı türde duyuşsal içeriklerin edinilmesini kolaylaştırmak için din eğitimcilerinin farklı pedagojik prosedürler kullanması gerekir. Bu noktada öğretmenin görevi pedagojik ortamı istendik duyuşsal içeriğin ortaya çıkmasını sağlayacak şekilde bilinçli ve planlı bir şekilde yapılandırmaktır. Ayrıca istendik duyuşsal içerik değişikliğini kolaylaştırmada önemli olan, öğretmenin kişisel temas ve doğrudan deneyim değişkenlerini, belirli bir durumda belirli bir tür tutum değişikliğini kolaylaştırmakla ilişkili olduğu bilinen diğer amaca yönelik öğretim değişkenlerini de içeren pedagojik dokuya dâhil etmesidir.

Duyuşsal içerik değişikliği, Lee'nin belirttiği dört kategorideki değişkenden herhangi birinin sonucu olmaktan ziyade, etkileşim halindeki bir dizi koşullu değişkenin ve davranışsal olayın sonucudur. Dolayısıyla öğrenme ortamını yapılandırmada en önemli rolü üstlenen öğretmen başta kendi kişilik özellikleri ve pedagojik eylemi olmak üzere öğrenme ortamındaki her değişkenin duyuşsal içerik değişiminde önemli bir role sahip olduğunun bilincinde olmalı ve bu değişkenleri nasıl yapılandıracağını bilmelidir.

Son olarak; duyuşsal içerik öğretiminde en önemli hususlardan biri holistik bir yaklaşım içinde olmak yani öğrencinin kişilik yapısının bütünlüğüne odaklanmaktır. Çünkü hiçbir beşeri süreç diğer temel beşeri süreçleri etkilemeden veya onlardan etkilenmeden değişmez. Bu noktada din eğitiminin görevi öğrencinin dinî hayatının bütünlüğünü korumak ve geliştirmek ve insanın bir bütün olduğu gereğinden hareketle öğrencinin bilişsel-duyuşsal, dâhili-harici vb. tüm yönlerini eşzamanlı olarak geliştirmektir.

Kaynakça

- Allport, Gordon W. "Attitudes." içinde *A Handbook of Social Psychology*, editör Carl Murchison, 798-844. New York: Russell & Russell, 1967.
- Barber, Lucie W. *The Religious Education of Preschool Children*. Alabama: REP, 1981.
- Berelson, Bernard ve Gary A. Steiner. *Human Behavior; An Inventory of Scientific Findings*. New York: Harcourt, Brace & World, 1964.
- Boys, Mary C. *Educating in Faith Maps and Visions*. San Francisco: Harper & Row, 1989.
- Burgess, H. William. *An Invitation to Religious Education*. Indiana: REP, 1975.
- Burgess, H. William. *Models of Religious Education: Theory and Practice in Historical and Contemporary Perspective*. Wheaton, Ill: Victor Books, 1996.
- Gannon, Catherine M. "Hollowing." *Religious Education* 75, no. 4 (1980): 433-435, <https://doi.org/10.1080/0034408800750405>.
- Glock, Charles Y. "On The Study of Religious Commitment." *Religious Education* 57, no. 4 (1962): 98-110, <https://doi.org/10.1080/0034408620575407>.
- Van Driessche, Georges. "Confession and Adolescents" *Lumen Vitae* 22, (September 1967): 503-528.
- Hebb, D. Olding. *The Organization of Behavior; A Neuropsychological Theory*. New York: Wiley, 1949.
- Hillman, James. *Insearch: Psychology and Religion*. New York: Scibner's, 1967.
- Hovland, Carl Iver. *Communication and Persuasion: Psychological Studies of Opinion Change*. New Haven: Yale University Press, 1953.
- Keefe, Jeffrey. "The Learning of Attitudes, Values, and Beliefs." içinde *Toward a Future for Religious Education*, editörler James Michael Lee, Patrick C. Rooney, 1-35. Dayton: Ohio: Pflaum, 1970.
- Knox, Ian. *Above or within? The Supernatural in Religious Education*. Indiana: REP, 1976.
- Khan, S. B. ve Joel Weiss. "The Teaching of Affective Responses." içinde *Second Handbook of Research on Teaching: A Project of the American Educational Research Association*, editörler Robert Morris William Traver, N. L. Gage, 755-776. Chicago: Rand McNally, 1973.
- Krugman, Herbert E. "Affective Response to Music as a Function of Familiarity." *Journal of Abnormal Psychology* 38, no.3 (1943): 388-392, <https://doi.org/10.1037/h0061528>.
- Kroll, Abraham. "The Teacher's Influence Upon The Social Attitude of Boys in the Twelfth Grade." *Journal of Educational Psychology* 25, (March 1934): 274-280.
- Landis, Carney. "Studies of Emotional Reactions: 2: General Behavior and Facial Expression." *Journal of Comparative Psychology* IV, (October 1924): 447-501.
- Leeds, Carroll H. ve Walter W. Cook. "The Construction and Differential Value of A Scale for Determining Teacher-Pupil Attitudes." *The Journal of Experimental Education* 16, no. 2 (1947): 149-159, <https://doi.org/10.1080/00220973.1947.11010374>.
- Lee, J. Michael. *Principles and Methods of Secondary Education*. New York: McGraw-Hill. (1963).
- Lee, J. Michael. "The Third Strategy: A Behavioral Approach to Religious Education." *Today's Catholic Teacher*, (September 1969): 10-12, 41-47.
- Lee, J. Michael. "The Teaching of Religion." içinde *Toward a Future for Religious Education*, editörler James Michael Lee, Patrick C. Rooney, 55-92. Dayton, Ohio: Pflaum Press, 1970.
- Lee, J. Michael. *The Shape of Religious Instruction: A Social Science Approach*. Alabama: REP, 1971.
- Lee, J. Michael. "Prediction in Religious Instruction." *The Living Light* 9, (Summer 1972): 43-54.
- Lee, J. Michael. *The Flow of Religious Instruction: A Social Science Approach*. Alabama: REP, 1973.
- Lee, J. Michael. "Key Issues in the Development of a Workable Foundation for Religious Instruction." içinde *Foundations of Religious Education*, editör Padraic O'Hare, 40-63. New York: Paulist Press, 1978.

- Lee, J. Michael. "Christian Education and Moral Development." İçinde *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg: Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education* içinde, editör Brenda Munsey, 326-355. Alabama: REP, 1980.
- Lee, J. Michael. "Training Religious Educators II." *Modern Ministry*, (December 1981): 26-29.
- Lee, J. Michael. "The Authentic Source of Religious Instruction." İçinde *Religious Education and Theology*, editör Norma H. Thompson, 100-197. Alabama: REP, 1982.
- Lee, J. Michael. "Religious Education and the Bible: A Religious Educationist's View." İçinde *Biblical Themes in Religious Education*, editör Joseph S. Marino, 1-61. Alabama: REP, 1983.
- Lee, J. Michael. *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach*. Alabama: REP, 1985.
- Lee, J. Michael. "CCD Renewal." İçinde *Renewing the Sunday School and the CCD*, editör D. Campbell Wyckoff, 211-244, Alabama: REP, 1986.
- Lee, J. Michael. "Teaching Christian Attitudes." *Catechist*, (March 1987): 44-45.
- Lee, J. Michael. "How to Teach: Foundations, Processes, Procedures." içinde *Handbook of Preschool Religious Education*, editör Donald Ratcliff, 152-223. Alabama: REP, 1988.
- Lee, J. Michael. "Procedures in the Religious Education of Adolescents." İçinde *Handbook Of Youth Ministry*, editörler Donald Ratcliff, James A. Davies, 214-256. Alabama: REP, 1991.
- Lee, J. Michael. "General Procedures of Teaching Religion." İçinde *Handbook of Children's Religious Education*, editör Donald Ratcliff, 164-206. Alabama: REP, 1992.
- Lee, J. Michael. "Compassion in Religious Instruction." İçinde *Compassionate Ministry*, editör Gary L. Sapp, 171-216. Alabama: REP, 1993.
- Marthaler, Berard L. *Catechetics in Context*. Indiana: Our Sunday Visitor, 1973.
- Marthaler, Berard L. "Socialization as a Model for Catechetics." İçinde *Foundations of Religious Education*, editör Padraic O'Hare, 65-92. New York: Paulist Press, 1978.
- May, Rollo. *Love and Will*. New York: Norton, 1969.
- Dowd, Mary Amadeus. "Changes in Moral Reasoning through the High School Years." Ph.D. Dissertation, The Faculty of The Graduate School of Arts and Sciences of The Catholic University of America, 1948.
- McGuire, William J. "The Nature of Attitudes and Attitude Change." İçinde *Handbook of social Psychology*, editörler Gordon Lindzey and Elliot Aronson. Cilt III, 136-314. Reading mass: Addison-Wesley, 1969.
- Regan, Dennis T. ve Russel Fazio. "On the Consistency of Attitudes and Behavior: Look to the Method of Attitude Formation." *Journal of Experimental Social Psychology XIII*, (January 1977): 28-45.
- Stotlan, Ezra, Alvin Zander ve Thomas Natsoulas, "Generalization of Interpersonal Similarity." *Journal of Abnormal Psychology* 62, no. 2 (1961): 250-256, <https://doi.org/10.1037/h0041445>.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DİKAB) Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 Ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 2018.
- Westerhoff III, John H. "What Has Zion To Do With Bohemia?" *Religious Education* 76, no. 1 (January-February 1981): 5-15, <https://doi.org/10.1080/0034408810760102>.
- Zajonc, Robert Boleslow. "Feeling and Thinking Preferences Need No Inferences." *American Psychologist*, (February 1980): 151-175.

MEB 2023 Vizyonu Işığında İmam Hatip Ortaokulu 5. 6. 7. 8. Sınıf Arapça Öğretim Program İçeriklerinin Sarmallık İlişkisi Bakımından İncelenmesi (Konya Örneği)

Hakan Ağaç*

Öz: Bu çalışmada MEB 2023 Vizyon Belgesinde imam hatip okulları ve liseleri için “İmam Hatip Okullarının Müfredat, Ders Yapısı ve Dil Yeterlilikleri İyileştirilecek” hedefi ışığında imam hatip ortaokulları 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında takip edilen Arapça öğretim program içerikleri sarmal yapı bakımından incelenmiştir. Bu inceleme sonunda imam hatip ortaokullarında takip edilen Arapça öğretim program içeriklerinin sarmal yapı açısından daha da geliştirilerek öğrencilerin Arapçayı severek ve kalıcı öğrenmelerinin sağlanması yanında, Arapça öğretim programı alanındaki araştırmacılara katkı sağlanması ve Arapça derslerine giren öğretmenlerin Arapça öğretim program içeriklerinin sarmal yapısına dikkat çekilmesi amaç edinilmiştir. Ülkemizde Arapça öğretimindeki sorunlardan birinin de öğretim programları içeriklerinden kaynaklanan sorunlar olduğu varsayılarak imam hatip ortaokulu 5.6.7.8 sınıf Arapça öğretim program içeriklerinin MEB 2023 Vizyonu ışığında incelenmesi gerekli görülmüş ve Arapça dersi öğretim programlarının içeriğinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmenin sarmal yaklaşıma dayanarak yapılmasının sorunun çözümüne rehberlik edeceği öngörülmüştür. Bu alanda bir çalışmanın şimdiye kadar yapılmamış olması da bu çalışmanın yapılmasını gerekli hale getirmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmüştür. Bu sarmal ilişki incelemesi yapılırken nicel araştırma yöntemlerinden anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini ve örneklemini Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü sorumluluğunda bulunan 170 adet imam hatip ortaokulunda 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Arapça derslerine giren ve ankete katılan 195 adet Arapça öğretmeni oluşturmuştur. Arapça öğretmenlerine 5 tanesi genel bilgiler olmak üzere toplam 15 soruluk bir anket hazırlanarak elektronik ortamda uygulanmış ve analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre Arapça öğretmenlerin yarısından fazlası imam hatip ortaokulu (İHO) Arapça öğretim program içeriklerinin sarmal yapı yaklaşımı ile oluşturulduğu fikrine sahiptir. Arapça derslerine giren öğretmenlerin yarısından fazlası İHO Arapça öğretim programı içeriklerinin, konulara, yeni ünitelerde vurgu yapıp, yineleyerek sarmal bir şekilde ilerlediğini kabul etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: MEB 2023 Vizyonu, Arapça, Sarmallık, İçerik, Öğretim Programı.

Giriş

Ülkemizde Arapça öğretiminin yaygın bir şekilde yapıldığına şahit oluyoruz. İlköğretim 2. sınıftan başlayarak Ortaöğretim 12. sınıfa kadar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Arapça derslerinin bir yabancı dil olarak seçmeli veya belli kademelerde zorunlu ders olarak okutulma imkânının olduğu bir ortamda Arapça öğretim programlarının çok önem arz ettiği yadsınamaz bir gerçektir.

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri, Tasavvuf Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi – Konya /Kadınhanı İlçe Millî Eğitim Şube Müdürü.
İletişim: hakanagac42@gmail.com

Türkiye’de Arapça öğretim programlarıyla, başka bir deyişle Arapça müfredatı ile ilgili şimdiye kadar birçok kitap, makale, araştırma ve tez çalışması yapılmıştır. Ancak bütün bu çalışmalara rağmen imam hatip ortaokulu ve imam hatip liselerinde Arapça öğretimi hep tartışılır olmuştur. Bu tartışmaların varlığı ve devam etmesi, imam hatiplerde Arapça öğretimi ve öğrenimiyle ilgili konuyu daha kapsamlı ele alan yeni çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ancak MEB 2023 Vizyonu ışığında imam hatip ortaokullarının Arapça öğretim programlarının sarmal yapı bakımından incelenmesi ve araştırılmasına yönelik literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Daha çok okullarda okutulan Arapça ders kitapları ve serilerinin incelenmesi ile Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın bu alandaki boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

MEB’nın İlköğretim Arapça Öğretim Programı olarak bir bütün olarak ele aldığı programda “sarmal yaklaşımı” temel aldığını ifade etmesi nedeniyle, araştırmamızda İHO 5-6-7. ve 8. sınıf Arapça öğretim program içerikleri incelenerek sarmal yapının olup olmadığı; varsa hangi içeriklerle örtüştüğü ve devam ettiği sorularının cevapları aranmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla MEB 2023 Vizyonunun imam hatip okullarına yönelik belirtilen hedefleri göz önüne alınarak imam hatip ortaokullarının 5. 6. 7.ve 8. sınıflarında okutulan Arapça derslerinin öğretim programlarının program geliştirme çeşitlerinden olan sarmal yapı bakımından uygunluğu ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma sonunda imam hatip ortaokullarında takip edilen Arapça öğretim programlarının sarmal yapı açısından daha da geliştirilerek öğrencilerin Arapçayı severek ve kalıcı öğrenmelerinin sağlanması yanında, Arapça öğretim programı alanındaki araştırmacılara katkı sağlanması ve Arapça derslerine giren öğretmenlerin Arapça öğretim program içeriklerinin sarmal yapısına dikkat çekilmesi ve içeriklerin sarmal yapıya, öğrencinin ilgisine, seviyesine hitap edecek şekilde yeniden düzenlenmesi amaç edinilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Ülkemiz okullarında yabancı dil öğretiminden istenen sonuçlar alınamamaktadır. Tarcan’a göre yabancı dil öğretiminde uzun yıllar ortaya konan çabaya rağmen istenilen sonuç alınamamaktadır. (Tarcan, 2004, s: 3). Yabancı dil öğretiminde dili işlevsel olarak kullanabilme hedeflenirken, genel olarak öğrencilerin günlük hayatta kendilerini ifade edebilecek düzeyde bile Arapça dilini kullanamıyor olması ülkemizde Arapça öğretimindeki sorunu ortaya koymaktadır. Bu sorunun çözümünde ilk olarak öğretim programı içeriklerinin değerlendirilmesi ve elde edilen veriler neticesinde program içerik eksikliklerinin giderilerek programın MEB 2023 Vizyonu ışığında geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmamızda MEB Talim Terbiye Kurulunca kabul edilen İlköğretim 2-8.Sınıf İlköğretim Arapça Öğretim Programının (MEB, 2016) imam hatip ortaokulları 5. 6. 7. ve 8. sınıfları program içeriklerinin sınıf temaları arasındaki sarmal yapı ilişkisi betimsel analiz ve doküman incelemesi yöntemiyle incelenip ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Bogdan ve Biklen, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). “Doküman inceleme tekniği kaynakların toplanması, sistematik incelenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinden oluşur.” (Ekiz, 2009). Bu sarmal ilişki incelemesi yapılırken nicel araştırma yöntemlerinden anket formu kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ve örneklemi Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü sorumluluğunda bulunan 170 adet imam hatip ortaokulunda 2020-2021 Eğitim–Öğretim yılında Arapça derslerine giren ve ankete katılan 195 adet Arapça öğretmeni oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmayla ilgili doküman incelemesi yanında Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra 2020-2021 eğitim – öğretim yılında imam hatip ortaokullarının 5.6.7.ve 8.sınıfında Arapça derslerine giren 195 adet öğretmene nicel verileri elde etmek amacıyla geliştirilmiş olan 5 tanesi genel bilgiler olmak üzere toplam 15 soruluk bir anket hazırlanarak elektronik ortamda uygulanmıştır. Burada sadece sarmallıkla ve Arapça hafızlık ders sayısının yeterli olup olmadığına ilişkin sorulan 6 sorunun analizlerine yer verilmiştir

Veri Analizi

Bu çalışmada, nicel verilerin analizinde IBM SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise, betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Anket formundaki sorular kategorilere ayrılarak sorulara verilen cevaplardan, veriler tahlil edilerek gözden geçirilmiş ve verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenmiştir. Belirlenen temalar doğrultusunda, veriler kategoriye ayrılarak faktör analizleri yapıldıktan sonra kodlar elde edilmiş, bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Nicel analiz yolu ile de frekanslar ve yüzdelere hesaplanmıştır. Bunun yanında uygulanan anketin geçerlilik ve güvenirlik testleri de yapılmıştır.

MEB 2023 Vizyonu

Millî Eğitim Bakanlığı, 2023 Vizyon Belgesini 23 Ekim 2018 tarihinde kamuoyuna açıkladı. Vizyon belgesinde eğitim sistemimiz için 17 bölümde toplamda 44 ana hedefin belirlendiği, bu ana hedeflerin altında yer alan hedeflerle birlikte yaklaşık üç yüz hedefin olduğu söylenebilir.

MEB 2023 Vizyonunun temel amacı belgede şu şekilde açıklanmıştır: “Çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmektir.” (MEB Vizyon Belgesi, Sy.7 <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>. Erişim, 17.12.2020)

Bizim burada çalışmamıza konu edindiğimiz hedefi ise imam hatip ortaokulları ve liseleri bölümünde yer alan “İmam Hatip Okullarının Müfredat, Ders Yapısı ve Dil Yeterlilikleri İyileştirilecek” ana hedefine ilişkindir.

Sözü edilen hedefi irdelemeden önce MEB 2023 Vizyonunun felsefi temeline değinmek faydalı olacaktır. MEB 2023 Vizyon Belgesi insanı temele alarak şöyle ifade edilmektedir: “Eğitimin ana ögesi ve baş öznese insandır. Yetiştirmek istediğimiz insan profilini ortaya koymadan ve Türkiye’nin eğitimde ihtiyacı olan paradigmayı belirlemeden ruhu, istikameti, gaye ve felsefesi olan bir evrensel pedagoji yaratmamız güçtür. Bu bakımdan insan, 2023 Eğitim Vizyonunun odak noktasıdır. 2023 Eğitim Vizyonu, insanı maddi-manevi tüm varlık unsurlarıyla bir bütün olarak gören bakışı temsil etmektedir. Zira insan duyumsal, duygusal ve bilişsel ihtiyaçları olan bir beşerdir. Beşerin evrensel bilince ulaştığı insana erme, insan olma yolculuğunun başkahramanıdır.” (MEB Vizyon Belgesi, Sy.14, 15, 16 <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>. Erişim, 17.12.2020)

2023 Eğitim Vizyonunun felsefi temelinde dikkat çeken diğer bir husus da Millî Eğitim Bakanını Ziya Selçuk’un vizyon belgesinin sözün önu kısmında 2023 Eğitim Vizyonunun öğrenci, ebeveyn, öğretmen ve okul olarak dört temel unsura dayandığını ve öğrencilerin bu ekosistem içinde ortak paydayı teşkil ettiğini vurgulamasıdır. Bu minvalde eğitimi bir ekosistem olarak görmeyi ve sistemin tüm alt bileşenlerini eş zamanlı tasarlamayı hedefleyen bir yöntemden söz etmektedir. (MEB Vizyon Belgesi, Sy.8, 9 <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>. Erişim, 17.12.2020)

“Mutlu çocuklar, güçlü Türkiye” şiarıyla MEB 2023 Eğitim Vizyonunun önümüzdeki üç yıl içinde eğitim sistemimize nitelikli değişimler ve yenilikler getireceği beklenmektedir.

Vizyon Kavramı

Vizyon (Uzgörü) uzağı görme, geleceği görme, geniş görüşlü olma anlamında kullanılan bir klasik yönetim bilimi terimidir (Buzlu, 2011: 12). Vizyon kelimesinin Latince “videre” ke-

limesinden türemiş olan “Visio” sözcüğünün “anlamak”, “kavramak” anlamına karşılık olarak kullanıldığı belirtilmektedir. Vizyon, örgütün veya kuruluşun gelecekte nerede olmak istediğine yönelik ipucu vererek; ilerleyen sürecin tüm aşamalarını belirtir. Örgüt, ideal bir başarı için öncelikle vizyonunu belirlemesi gerekmektedir. Örgütün neyi amaçladığı ve hedefe ulaşmak için neler yapması gerektiği belirlenmeden istediği başarıyı yakalaması mümkün değildir (a.g.e: 194). Diğer bir tanıma göre, vizyon geleceğin amaçlarını ve hedeflerini kapsayan, örgütün gelecekte olmasını istediği hedefler ve neyi başarmak istediğine yönelik ifadelerin toplamıdır (Barutçugil, 2013: 38).

Yönetim bilimleri yazınında vizyon, genellikle bir öngörü bir kavram ya da bir bakış, geleceğin tasarlanmış bir resmi olarak tanımlanmaktadır. “Visio” sözcüğü görme/izleme olaylarını tanımlamak üzere türetilmiştir. Vizyon bir örgütün hedeflerini, amaçlarını ve geleceğe giden yolunu tanımlar. Vizyon örgüt ya da kuruluş için istenen geleceğin görüntüsünü sunmaktadır (Özer, 2015: 426). “Yönetim bilimleri yazınında vizyonun anlamı; gelecek ile ilgili senaryo kurgulamak ve senaryonun gerçekleşeceği varsayımıyla hareket etmektir”. Vizyon ifadesinin örgüt içindeki her kademedeki çalışan tarafından bilinmesi ve anlaşılabilmesi için net, açık ve yalın bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Vizyon somut bir gelecek görüntüsüdür, örgütün geleceğinin resmidir ve örgütün neden bu geleceği yaratmak olduğunu açık bir şekilde ya da dolaylı olarak anlatması gerekmektedir (a.g.e.: 426).

Vizyon planlama ile yakından ilgilenen bir kavramdır. Vizyonun amacı gerçekler ile gelecekte beklenen şartları birleştirerek, örgüt için hayal edilen bir gelecek imajı oluşturmaktır. Bu açıdan vizyon üst yönetim kararı ile değil paydaşlar, yöneticiler ve çalışanların ortak kararı ile oluşturulmaktadır (Sökmen, 2014: 307). Belirlenen vizyon yardımıyla değişim için belirlenen güç sağlanırken, çalışanlar ve yöneticiler de iş birliği içerisinde ortak fikirlerle bir araya toplanır. Vizyon bireyleri bir arada tutan, belirlenmiş bir hedefe yönlendiren, bireylerin gelecekle ilgili beklentilerini ve amaçlarını belirlemiş olur. Saptanmış iyi ve doğru bir vizyon çalışanlar için de duygusal bir coşkunluk oluşturarak başarı hedefi için gerekli motivasyonu çalışanlara verir. Böylelikle saptanmış olan vizyona ulaşmak için çalışanlarda gerekli çabayı göstermesi beklenmektedir. (a.g.e: 307)

Misyon kavramı ve vizyon kavramı birbirinden ayrı kavramlardır. Vizyon, örgütün gelecekte ne olmak istediğiyle ilgili bir cümle olarak ortaya koyarken, misyon cümlesi stratejilerin başlangıç noktası olarak ifade edilen temel hedeftir. Misyon ve vizyon kelimelerinin açık bir şekilde ifade edilmesinin nedeni örgütün varmak istediği yönle ilgili bağlantıyı derinleştirmektir (Barutçugil, 2013: 38). Vizyon, dünya standartlarında bir üretici, tercih edilen örgüt veya kuruluş, en iyi hizmet sağlayıcı, yüksek motivasyonu olan kaliteli bir çalışma ortamı, beklentilerin üzerinde olan bir ekip olmak şeklinde gösterilebilmektedir. Misyon ise daha çok açık olarak belirlenmiş amaçlar ve stratejilerin başlangıç yeri olabilecek görev tanımı olarak ifade edilmektedir (a.g.e.: 39).

İHO ve İHL Vizyon Hedefleri

MEB 2023 Vizyon Belgesinde imam hatip ortaokulları ve liseleri başlığında 2 ana hedeften ve bunların alt hedeflerinden bahsedilebilir. Birinci hedef ve alt hedefleri aşağıdaki tablo-
da gösterilmiştir. (MEB Vizyon Belgesi, Sy.106, 107<http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>. Erişim, 17.12.2020)

HEDEF 1		
İMAM HATİP OKULLARININ MÜFREDAT, DERS YAPISI VE DİL YETERLİLİKLERİ İYİLEŞTİRİLECEK	İmam hatip okullarındaki program çeşitliliği korunacak ve genel ortaöğretimdeki esnek ve modüler yapıyla uyumlu hâle getirilecektir. 1	
İmam Hatip Okulları programlarının ders saati ve ders türü genel ortaöğretim kurumlarına göre çok fazla olduğundan, azaltılacaktır. 2	Meslek dersleri ile akademik derslerin oranları, farklı alanlarda üniversite okuyacak öğrencilere göre planlanacaktır. 3	İmam hatip ortaokuluna devam eden çocuklarımıza özellikle Arapça ve diğer yabancı dil alanlarında nitelikli destek eğitimleri düzenlenmek üzere yaz okulları açılacaktır. 4
Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim programları düzenlenecektir. 5	Arapça ders kitapları dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında tüm dil becerilerini geliştirecek şekilde bir bütün hâlinde tasarlanacaktır. 6	Arapça öğrenimi etkileşimli kaynaklarla desteklenecektir. 7
İmam hatip okullarındaki başarılı örnekler yaygınlaştırılacaktır. 8	Toplumsal sorumluluk ve gönüllülük programları ile model uygulamalar İmam Hatip Okulları tarafından hayata geçirilecektir. 9	Okulların fiziksel altyapılarının iyileştirilmesi ve mevcut fiziksel imkânların daha etkin kullanılması için analizler yapılacaktır. 10

Eğitim Programı

Eğitim programına ilişkin alan yazında farklı tanımlar yer almaktadır. (Varış 1976), eğitim programını, bir eğitim kurumunda milli eğitimin ve eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda, çocuklara, gençlere ve yetişkinlere sağlanan tüm faaliyetler olarak ifade etmiştir.

Saylor, Alexander ve Lewis'e (1981) göre ise eğitim programı, kişilerin eğitilmesi amacıyla onlara öğrenme yaşantıları sağlama planıdır.

Uşun (2016), eğitim programını "bir işin niçin yapılacağını (hedef), bölümler ile bölümlerin sırasını (içerik) ve nasıl, nerede, ne zaman ve kim ile yapılacağını (eğitim durumları) gösteren önceden hazırlanmış bir çizelge (izlençe)" olarak tanımlamıştır (s. 2). Ertürk'e (1998) göre "belli öğrencileri, belirlenen süre içerisinde yetiştirmek amacıyla yürütülen eğitim durumlarının tümü" yetişek yani eğitim programı olarak ifade edilir (s.14).

Bu ifadelerden yola çıkılarak, eğitim programının tanımının farklı eğitimcilere göre çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Fakat programın hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri doğrudan ya da dolaylı olarak, birçok araştırmacının eğitim programı tanımında yer almaktadır.

Öğretim Programı

Öğretim programıyla ilgili yapılan tanımlamalar, eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının çoğu yerde birbirinin yerine kullanıldığını göstermektedir (Bayraktar, 2014; Demirel, 2012).

Bazı eğitim bilimciler, eğitim programı ve öğretim programının farkını, yapmış oldukları tanımlamalarla açıkça ifade etmişlerdir. Varış (1976), öğretim programının "eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan ve bilgi ve becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program" olduğunu ifade etmiştir (s. 18). Özçelik (2009) ise öğretim programını "bir dersle ilgili öğrenme-öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planı" olarak tanımlamıştır (s. 231). Demirel (2012) de öğretim programının "okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği" olduğunu belirtmiştir (s. 6).

Öğretim programı ile ilgili yapılan bu tanımlardan yola çıkılarak, öğretim programının eğitim programının içinde yer alan ve eğitim programlarının detaylandırıldığı bir öğretim planı olduğu söylenebilir. Bu çalışma da imam hatip ortaokulları 5.6.7.8 sınıflar için hazırlanan Arapça programını değerlendirmeyi amaçladığı için, bir öğretim programı değerlendirme çalışmasıdır.

Program İçerik Düzenleme Yaklaşımları

İçerik düzenlenmesinde; konu alanının özelliğine uygun olarak içerik düzenleme yaklaşımlarının dikkate alınması gerekir (Demirel, 2011: 123). Bu yaklaşımlar aşağıda tanımlanmaktadır.

Doğrusal Yaklaşım: Demirel'e göre doğrusal yaklaşım, içerikteki bilginin birbiri ile ardışık olarak sıralandığı ya da bir bilginin öğrenilmesi için başka bir bilginin ön koşul olduğu durumlarda kullanılan yaklaşımdır (Demirel, 2011: 127).

Modüler Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre içerik düzenlenirken konular öbekler halinde düzenlenir. Konuların verilmiş sırası esnekler. Öğrenilecek üniteler öbeklere ayrılır. Ayrılan öbekler birbirinden bağımsızdır ve her biri kendi içinde bağımsız özellik taşıyabilir (Demirel, 2011: 128).

Piramitsel ve Çekirdek Yaklaşım: Demirel'in belirttiği gibi piramitsel yaklaşıma göre, konular ilk yıllarda geniş tabanlı olarak yer alır ve gittikçe birimler daralır. İçerik, esnek değildir; detaylı ve kesin olarak belirlenir. Çekirdek yaklaşıma göre ise öncelikle ortak konular bütün öğrenciler tarafından alınır. Öğrenciler ilgi alanlarına göre ders alabilirler (Demirel, 2011: 128).

Konu Ağı- Proje Merkezli Yaklaşım: Bu yaklaşımda harita şeklinde konular belirlenir. Öğrencilere katılım payı verilir ve öğrenciler de proje şeklinde konu belirleyebilirler (Demirel, 2011: 129).

Sorgulama Merkezli Yaklaşım: Bu yaklaşımda içerik düzenlenirken öğrencilerin sorularına ve ihtiyaçlarına önem verilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe öğrenci sorularına göre düzenlenen içeriğin daha anlamlı olacağından bu yaklaşım daha çok lisansüstü öğrenime uygundur (Demirel, 2011: 129).

Sarmal Yaklaşım: Bu yaklaşım sadece konuların bir sıra takibinde izlenmesi değil; yeri geldikçe konuların kapsamını da genişletilmesini ön görür. Sarmal programın dayandığı temel düşünce, yeni öğrenmelerin ön öğrenmeler üzerine inşa edilmesidir. Sarmal yaklaşım özellikle dil öğretim programlarının içeriğinin düzenlenmesinde kullanılır (Demirel, 2011: 127).

Sarmal Yapı Yaklaşımı

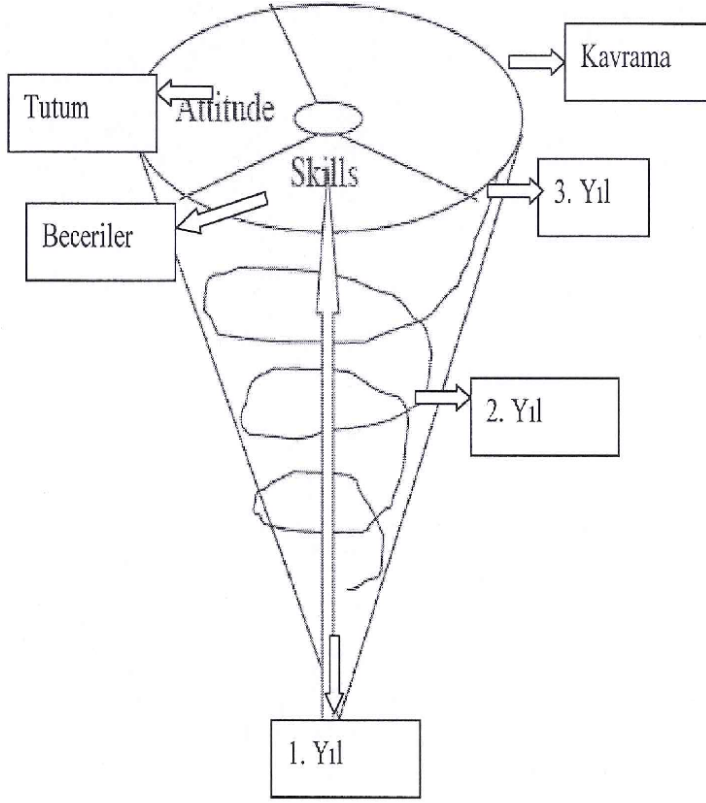
Bu yaklaşım ile ilgili birçok eğitimci ve araştırmacının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Öğrencinin ön öğrenmelerinin üzerine yeni öğrendiklerini de katarak öğrenmeyi daha kolay ve kalıcı hale getirmesi için öğretim programlarının sarmal yapıya göre düzenlenmesi önem arz etmektedir. Ön öğrenmelerin öğrenmede etkili olduğunu Selley şöyle açıklar: "Bilgi sınırları çizilen kesin bir kavram değildir. Bu süreçte profesyonelce düşünmeyi ge-

rektir. Bilgiyi belli birimlere ayırıp, önceden sınırlandırmalar yapmak doğru değildir. Öğrencileri üst düzey düşünceye sevk edebilmek için öğretmen yansıtma, analiz etme ve karşılaştırma becerilerine yer vermelidir. Öğrencilerin üst düzey düşünebilmelerinin yanı sıra öğrenmelerini kalıcı hale getirebilmek için ön öğrenmelerle bağlantı kurmalarını sağlamak gerektirmektedir. Bu sayede hem üst düzey öğrenmeleri gelişirken hem de öğrenmelerinin kalıcılığı artacaktır” (Selley, 1999).

Bruner’e göre son yüzyılda bilgilerdeki gelişmeler hızla bir şekilde artarken öğrenmeyi aktarmada yeni yöntemlerin bulunmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bilgiyi dönüştürmek ve zihinsel becerileri geliştirmek esas olmuştur ve bu amaca en uygun program da sarmal yaklaşımı temele alan programdır (Bruner, 1960).

Demirel içerik düzenleme yaklaşımlarından, Bruner tarafından geliştirilen sarmal yaklaşımı daha önceden öğrenilen konuları yeri geldikçe kapsamı daha da geliştirilerek tekrar edilmesi olarak tanımlamaktadır (Demirel, 2013:127).

Sarmal yaklaşım, konuların tekrarlı yenilenmesine dayalıdır. Diğer programlarda da tekrar yapılmasına rağmen sarmal yaklaşım derinlemesine anlama fırsatı verir. Her yapı bir önceki üzerine inşa edilir ve böylelikle öğrenciler çok zorlanmadan bilgilerini geliştirirler. Sarmal yaklaşım aynı zamanda öğrencilerde yansıtma yeteneğini de geliştirir. Bu yaklaşım tüm ders boyunca bağlantılar yapma ihtiyacı doğurur. Şekil 1’de konuların giderek genişlediği ve transferlerin yapıldığı sarmal yaklaşım modeli konuyu açıklar özelliğindedir (Bullpitt ve Deane, 2009).



Şekil 1. Sarmal Program

Sarmallığın üç temel özelliği, konuların tekrar edilerek yenilenmesi, yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi ve konuların giderek derinleşmesidir (Harden, 2001: 417-418).

Literatürdeki tanımlamalara ek olarak Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun hazırladığı ve onay verdiği MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün sitesindeki İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programında sarmal yapı şöyle tarif edilmektedir: “Sarmal yapı, öğrencilerin ve öğretmenlerin belirli bir konuyu, daha sonraki konular içinde tekrar etmelerine olanak tanır. Böylece öğrenilen bir konunun unutulması önlenmiş olur ve aynı konu değişik zamanlarda değişik görünümle tekrar edilerek pekiştirilir” (MEB, 2016).

Sarmal içerik düzenleme yaklaşımının temeli yapılandırmacı yaklaşıma dayanır. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır (Perkins, 1999).

Yapılandırmacılık, bilgiyi yapılandırma ve bilginin doğası olarak meydana gelen bir kavram olarak tanımlanır. Geleneksel yöntemdeki bilginin aktarımı ve ezberinin aksine, yapılandırmacılık bilginin yeniden oluşturulmasına dayanır. Sarmal yaklaşım da konuların kapsamının giderek genişletilerek yapılandırılmasıyla oluşur (Demirel, 2013: 127).

Yukarıda ifade edilmeye çalışılan bu açıklamalardan hareketle, öğrenci merkezli anlayışının benimsenmesiyle önem kazanan yapılandırmacılığın birçok cihetten sarmal içerik düzenleme yaklaşımı ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde anlamlandırıp yapılandırması sarmal öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim programları sayesinde kalıcılığa ulaşmaktadır.

İmam Hatip Ortaokulları Arapça Öğretim Programı Genel Tanıtımı

Mili Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 27.12.2016 tarihli ve 92 nolu kararıyla İlköğretim Arapça Dersi (2. 3. 4. 5. 6. 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı kabul edilerek yürürlüğe konulmuştur. İlköğretim Arapça dersi öğretim programı ilkökul 2.sınıftan itibaren 8.sınıfa kadar ilköğretim kademesinde seçmeli yabancı dil dersi olarak Arapçayı seçen öğrencileri de içine alacak şekilde bütün olarak kabul edildiği, imam hatip ortaokulları için ayrı bir öğretim programı yazılmadığı, düz ortaokula imam hatip ortaokulunda okutulacak Arapça öğretim programlarının 5. 6. 7. 8. sınıflar bazında ortak olacak şekilde hazırlandığı görülmüştür. Ancak MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü resmi internet sayfasında “İnternational” sekmesinde “Öğretim Programları” başlığının altında “Arapça” sekmesinde bütün okul seviyelerine uygun güncel Arapça öğretim programlarını yayımlamıştır. Bu adresteki Arapça öğretim programları açıldığı zaman “İlkokul, Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu ve Ortaöğretim Arapça Öğretim Programları” başlığında okul kademeleri zikredilerek son değişikliklerle beraber programın ilan edildiğini görüyoruz. Programda ortaokul ve imam hatip ortaokulu için ayrı ayrı öğretim programları olmayıp tüm temalar ve kazanımlar sınıf düzeylerinde belirlenmiştir. (http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12 Erişim, 18.12.2020)

Vizyonu

İlköğretim Arapça öğretim programının daha başında ilköğretim Arapça öğretim programının vizyonu açıklanmıştır. Vizyona göre öğrencilerin bu dili öğrenmeye istekli olmalarının yanında bilgi düzeyini geliştirmeye gayretli olmalarını ve hata yapma korkusu olmadan Arapçayı iletişim dili olarak günlük hayatta korkusuzca kullanabilmelerine imkân sağlanması olarak ifade edilmiştir.

(http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12 Erişim, 18.12.2020)

Temel Yaklaşımı

Dilin iletişimi sağlayan sosyal bir olgu gerçeğinden hareketle dilin kuralları yerine kullanımı- nı önceleyen, dil öğreniminde sorulacak tüm soruları cevaplayacak iletişimsel bir anlayışla öğretim programının planlandığı vurgulanmıştır. İletişimsel yaklaşıma göre dil öğrenmenin temel amacı, dilin asıl işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Buna göre dilin kurallarından çok, bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Öğrenciler için iletişim, bireysel ihtiyaçların karşılanması, yeteneklerin geliştirilmesi ve toplumsal hayatın oluşması ve sürdürülmesi için gerekli bir süreçtir. İletişimsel yaklaşıma göre dilin öğrenilme sürecin- de öğrencinin geçirdiği zihinsel süreç önemli bir yer tutar. Buna göre öğrenciler, kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya, kavradıklarını da bulundukları ortamlarda kullanmaya yönlendirilir. İletişimsel yaklaşıma göre kuralların öğrenciye doğ- rudan verilmesi değil, dilin kullanımı sürecinde öğrenci tarafından araştırılıp bulunması ve anlaşılması esastır. İletişimsel yaklaşımda konu ya da işlev belirlenerek her fırsatta sınıf için- de ve dışında dil öğreniminin devamlılığına yönelik etkinlikler yapılmalıdır. Bunun yanında öğretim programında sarmal yaklaşımın temel alındığını bu yaklaşımla öğrencilerin öğre- nilenleri tekrar ederek yeni bilgileri aşamalı olarak üzerine ilave etmelerine imkân sağladığı böylece kalıcı bir öğrenmeye ulaşılabileceği şeklinde ifade edilmiştir. Programda iletişimsel ve sarmal yapıya ek olarak basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta olmak üzere dinleme-anlama, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerilerine odaklanılmış; öğ- renci merkezli olması hedeflenmiş ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninden (OBM) yararlanılmıştır. (http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arap- ca_2-8_9-12 Erişim, 18.12.2020)

Programda Arapça dersi ilkökul ve ortaokullarda seçmeli, İmam Hatip Ortaokullarında ise zorunlu olarak okutulduğundan İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programının bir bütün olarak değerlendirildiğini ancak 5-8 arası sınıflarda okul türü değiştiği için daha önce seç- meli Arapça dersini almayanlar için birtakım tedbirler öngörüldüğü, programın ortaokul dü- zeyi; ilkökul 2-4. Sınıflarda Arapçayı seçmeli olarak almış öğrenciler için 5.sınıfta sarmal yapı gereği bir tekrar niteliği taşıdığı hatırlatılmıştır. İlkokulda Arapça'yı seçmeli olarak almayan, yeni başlayan öğrenciler için ise ortaokulda yeni bir başlangıç olacak şekilde tasarlandığı ifade edilmektedir. (http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arap- ca_2-8_9-12 Erişim, 18.12.2020)

Yapısı

İlköğretim Arapça öğretim programı; genel amaçlar, programın kapsamı, öğrenme alan- ları, kazanımlar, açıklamalar, dil yapıları, öğretim materyalleri, ölçme ve değerlendirme, dil yeterlilik düzeyleri ve tablolar olarak toplamda 10 bölümden oluşmaktadır. Burada kısaca öğrenme alanları ve dil yeterlilik düzeyleri üzerinde durmakla yetineceğiz.

Öğrenme Alanları

Öğrenme alanları, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda seviyeye uygun düzeyde dengeli olarak dört temel dil becerisinden oluşmaktadır. Programda temel dil becerilerinin doğal iletişim ortamlarında olduğu gibi birbiriyle etkileşim içerisinde ele alınması hedeflenmiştir. Bu etkileşim öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştıracaktır. Dört temel dil becerisi ise programda şu şekilde özetlenmiştir.

Dinleme – Anlama

Dinleme tek taraflı gerçekleşen bir beceri olarak ele alınmamalıdır. Diğer bir deyişle, dili kullanabilmek için önce dinleyerek anlamak gerekmektedir. Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencinin hedef dili duymasını sağlamak dinleme becerisinin gelişmesi için tek başına yeterli değildir. Bu doğrultuda dil sınıflarında dinleme becerisinin geliştirilmesi için farklı amaçlara yönelik olarak farklı dinlemelere yer verilmesi önem taşımaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğretmen farklı dinleme türleri ile sınıfının ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda dinleme etkinlikleri düzenlerken uzman kişilerce hazırlanmış sözcük ve tümce vurgusu içeren CD'lerin seçimine ve kullanımına özen göstermelidir.

Dinleme becerisi içsel bir süreç olduğundan dinleme etkinliklerinin sonucunda anlamının gerçekleşip gerçekleşmediğini öğrenmek için dinleme sonrası konuşma gibi üretime yönelik becerilerin kullanımına da ders ortamında yer verilmelidir. Dinleme etkinliklerinde dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası aşamaları gerçekleştirmek; öğrenciyi dinleme stratejilerini kullanmaya özendirmek, etkileşimsel öğrenmeye olanak tanımak ve anlamlı öğrenmeyi desteklemek için önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesinde en temel kaynaktır. Bu nedenle öğretmen, sınıf içinde olabildiğince hedef dili kullanarak model olmalı ve öğrencilerini de hedef dili kullanmaya özendirmelidir. (http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12 Erişim, 18.12.2020)

Konuşma

Yabancı dil öğretiminin önemli amaçlarından biri, öğrencinin hedef dilde kendisini sözlü olarak ifade edebilmesidir. Bir dili bilip bilmediğimiz o dili ne ölçüde konuşabildiğimize bağlıdır. Konuşma, bilişsel becerilerin yanı sıra psikomotor becerileri de gerektirir. Aynı zamanda öğrencinin kendine güvenerek konuşması gibi duyuşsal beceriler de konuşmayı etkilemektedir. Bunun yanı sıra sesletim kurallarını doğru uygulamak, mimik, jest gibi sözel olmayan iletişimi etkili olarak kullanmak da konuşmayı destekleyen önemli öğelerdendir. Doğal iletişimde, kısa yanıtların hatta bazen sözel olmayan yanıtların da önemli olduğu düşünülürse, bir öğrencinin bu yolla anlamlı iletişim kurması onu yüreklendirebilir. Özellikle başlangıç düzeyinde, çoğu söz ve eylem kalıplar hâlinde öğretilir. (http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12 Erişim, 18.12.2020).

Okuma- Anlama

Okuma, metinde/diyalogda yer alan kelime, söz öbeği, cümle vb.nin anlamını çözmenin yanı sıra öğrencinin metnin amacını tanımlayabildiği, çıkarım ve yorumlarda bulunduğu bir süreçtir. Öğrencinin kendini ifade edebilmesi, değerlendirmelerde bulunması ve öne sürülen düşüncelere katılıp katılmadığını belirtebilmesi için okuduğunu anlaması ve diğer dil becerileri ile bütünleştirerek anlatması gerekmektedir.

Okumanın kelime hazinesini geliştirmek, kelimelerin bağlam içerisinde kazandığı anlamları ayırt edebilmek, öğrenilen dilsel yapıların özgün metinlerde kullanımını görebilmek ve dilsel üretim için doğal bir bağlam oluşturmak gibi amaçları bulunmaktadır. (http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12 Erişim, 20.12.2020)

Yazma

Yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerisinin en son aşaması yazma becerisidir. Yazma becerisi farklı amaçlarla kullanılabilecek etkili bir araçtır. Öğretmenler, öğrencilere her aşamada yardım etmeli, yol gösterici olmalı ve onları yönlendirerek hatalarını kendilerinin düzeltmeleri için fırsat tanımalıdır. Öğrencilerin yazma alışkanlıklarını geliştirmek, motive etmek ve yazmaya karşı olumlu tutum edinmelerini sağlamak amacıyla uygun etkinlik örnekleri verilmelidir. 5. Sınıftan itibaren yazma becerisi; harflerin yalın ve kelime içerisindeki hallerini, kısa ve uzun ünlüleri ve diğer yardımcı işaretleri kapsayacak şekilde okuma becerisi ile aynı doğrultuda dengeli olarak ele alınacaktır. Bunun yanı sıra yazma becerisi ile eş zamanlı olarak dinleme becerisi geliştirmeye yönelik dikte çalışmaları da yapılacaktır. Bu aşamada yazma çalışmaları düzeye ve aşamalılık ilkesine (yakından uzağa, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene) uygun olarak sözcük, cümle ve metin/diyalog düzeylerinde de ele alınacaktır.

http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12 Erişim, 20.12.2020)

Dil Yeterlilik Düzeyleri

Dil yeterlilik düzeyleri Arapça öğretim programında ikinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar tablo halinde aşağıdaki gibi gösterilmiştir.

http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12 s.15 Erişim, 20.12.2020)

Sınıflar	Küresel Düzey	Alt Düzeyler	Saat Aralığı	Toplam
2	A1	A1.1	72	72
3		A1.2	72-144	72
4		A1.3	144-216	72
5	A1	A1.1	216-288	72
6		A1.2	288-360	72
7	A2	A2.1	360-432	72
8		A2.2	432-504	72
Toplam				504

Tablo incelendiği zaman imam hatip ortaokulu 5.sınıfa başlayan bir öğrencinin her sınıf düzeyinde 72 saat, Arapça dersi aldığını ve 8.sınıfın sonunda toplamda 288 saat Arapça dersini tamamlayarak A2 seviyesinde Arapça öğrendiğinin hedeflendiğini söyleyebiliriz. Ayrıca ilkokul 2.sınıftan itibaren seçmeli yabancı dil olarak Arapça eğitimi almış ve ortaokulda da Arapça dersleri almaya devam etmiş bir öğrenci toplamda 504 saat Arapça dersi almış olarak A2 düzeyinde ilköğretim kademesini tamamlamış olmaktadır.

İHO 5. 6. 7. 8. Sınıflar Arapça Dersi Temaları Ve Süreleri

5. Sınıf Arapça Dersi Temaları ve Süreleri

TEMALAR	KAZANIM SAYILARI	DERS SAATİ
SESLER VE HARFLER	9	12
OKUYORUM VE YAZIYORUM	11	12
SELAMLAŞMA VE TANIŞMA	9	12
AİLEM VE EVİM	9	12
OKULUM VE ARKADAŞLARIM	8	12
DEĞERLER	11	12
Toplam	57	72

6. Sınıf Arapça Dersi Temaları ve Süreleri

TEMALAR	KAZANIM SAYILARI	DERS SAATİ
GÜNLÜK HAYAT	15	12
YİYECEKLER VE İÇECEKLER	11	12
SAĞLIK	11	12
GİYİSİLER	11	12
KUTSAL MEKÂNLAR	11	12
ULAŞIM	12	12
Toplam	71	72

7. Sınıf Arapça Dersi Temaları ve Süreleri

TEMALAR	KAZANIM SAYILARI	DERS SAATİ
MESLEKLER	14	12
ALIŞ VERİŞ	11	12
HAVA DURUMU	11	12
VATANIM	12	12
İBADETLER	15	12
İLETİŞİM	12	12
Toplam	75	72

8. Sınıf Arapça Dersi Temaları ve Süreleri

TEMALAR	KAZANIM SAYILARI	DERS SAATİ
ETKİNLİKLER	14	12
KÜLTÜR VE SANAT	14	12
DEĞERLERİM	12	12
DOĞA	11	12
SPOR	13	12
OKULA VEDA	9	12
Toplam	73	72

Tabloları incelediğimiz zaman her sınıfta 6'şar tema (ünite) bulunduğunu, her temanın değişik sayılarda kazanım sayısının olduğunu, en az kazanım sayısının 57 saat ile 5. sınıflarda, en çok ise 75 saat ile 7. sınıflarda olduğunu, diğer sınıflarda ortalama kazanım sayısının yetmişli sayılarda seyrettiğini, her temanın ders saati sayısının 12'şer saat olarak belirlendiğini Arapça dersinin her sınıf düzeyinde bir eğitim – öğretim yılında toplam 72'şer saat olarak verildiğini söyleyebiliriz. 5. Sınıflarda ilk iki temada daha önce hiç Arapça ile karşılaşmamış öğrenciler düşünülerek toplamda 24 saat Arapça'nın sesleri, harfleri ile kısa ifadelerinin öğretilip ve bunların okuma yazma becerileri kazanmaları üzerinde durulmuştur. Haftada 2 saat Arapça dersinin olduğu düşünülürse ilk 12 haftada 5.sınıfa hiç Arapça görmeden gelen öğrencinin bu temel becerileri kazanması hedeflenmiştir diyebiliriz.

İHO Arapça Öğretim Programında Sarmal Yapı

Sarmal yaklaşım, konuların tekrarlı yenilenmesine dayalıdır. Diğer programlarda da tekrar yapılmasına rağmen sarmal yaklaşımda derinlemesine anlama fırsatı verir. Her yapı bir önceki üzerine inşa edilir ve böylelikle öğrenciler çok zorlanmadan bilgilerini geliştirirler. Sarmal yaklaşım aynı zamanda öğrencilerde yansıtma yeteneğini de geliştirir. Bu yaklaşım, tüm ders boyunca bağlantılar yapma ihtiyacı doğurur (Bullpitt ve Deane, 2009).

Şimdi biz de imam hatip ortaokullarında takip edilen Arapça öğretim programlarının içeriklerini sarmal yapının tekrarlı ve yinelenebilirliğine ilişkin özelliği açısından sınıflar bazında sadece ilk temalarını inceleyip arkasından Konya genelinde bulunan 170 adet imam hatip ortaokulunda 2020-2021 eğitim – öğretim yılında Arapça derslerine giren 195 öğretmene uyguladığımız anket sorularının analizlerini yapacağız.

İmam Hatip Ortaokulu 5. 6. 7. 8.Sınıflar 1. Tema İçeriklerinin Sarmal Yaklaşımın “Konuların Tekrarlı Yinelenebilirliği” Açısından Karşılaştırılması

Burada tüm sınıf seviyelerinde 1. temaların içerikleri önce tablolar halinde gösterildikten sonra tüm sınıf seviyelerinin 1. temaları arasında sarmal yapılanmanın olup olmadığı, var ise programda öğrencilerin önceki öğrenmelerinin yoklanıp yoklanmadığı tespit edilecek sonra yenilenen içeriğin yani ön öğrenmelerin üzerine yeni içeriklerin eklenip eklenmediği ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. İmam hatip ortaokulu tüm sınıf seviyesinin Arapça öğretim programlarının 1. tema içerikleri tablo şeklinde aşağıda sunulmuştur.

http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12_Turkce.pdf, s.22. (Erişim, 20.12.2020)

5.SINIF ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİĞİ

NO	TEMA ADI	KONU ADI	İÇERİK VE DİL YAPISI
1.TEMA	SESLER VE HARFLER	1.KONU: Yalın Harfler	Yalın Harfler
		2.KONU: Kısa Sesler	Kısa Sesler
		3.KONU: Uzun Sesler	Uzun Sesler

6.SINIF ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİĞİ

NO	TEMA ADI	KONU ADI	İÇERİK VE DİL YAPISI
1.TEMA	GÜNLÜK HAYAT	1.KONU: Okulda	أنا، أنت، هو، هي قبل / بعد هذا أحمد، هو تلميذ / هذه زينب، هي تلميذة كتاب أحمد / قلم المعلم أنا في..... أين / من / هل / أ / من / في / إلى
		2.KONU: Oyunlar	1-10 sayma sayıları (dibilgisi ayrıntısına girilmeden) اليوم / غداً / غداً أنا في البيت. ألعب دُخْلَةً في البيت. هل عندك دُخْلَةٌ؟ نعم، عندي ثلاث دعابل.
		3.KONU: Evde	ي، لك، لك، هـ، عا من أين / إلى أين صباحاً / مساءً

7. SINIF ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİĞİ

NO	TEMA ADI	KONU ADI	İÇERİK VE DİL YAPISI
1.TEMA	MESLEKLER	1.KONU: Mesleğin nedir?	ما مهنتك؟
		2.KONU: Öğretmenim	سأكون / في المستقبل
		3.KONU: Hayalim	سأكون / سأفعل / سأسافر

8. SINIF ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİĞİ

NO	TEMA ADI	KONU ADI	İÇERİK VE DİL YAPISI
1.TEMA	ETKİNLİKLER	1.KONU: Kulüpler	أختار هذا النادي... أنا مسؤول عن... هل، من، ماذا، لماذا، كيف
		2.KONU: Tiyatro	كل يوم / أحياناً / دائماً / أبداً / عادة
		3.KONU: Gezi	الساعة الثانية والتصف، الساعة الخامسة والربع / يمين – يسار

5. sınıfların ilk teması daha önce ilkokul kademesinde hiç Arapça dersi ile karşı karşıya gelmemiş öğrencileri dikkate alarak sıfırdan Arapça öğretimini esas aldığını ve bu temada Arapçanın temel harflerinin ve seslerinin öğretildiğini görüyoruz. Dolayısıyla diğer sınıf seviyelerinin ilk temalarıyla sarmal ilişkiden söz edilemez. Zira bu temada Arapçanın temel sesleri ve harfleri verilmiştir.

6. sınıfların ilk teması “Günlük Hayat” başlığı altında üç konudan oluşmaktadır. Bu temada 1.ve 3.tekil şahıs zamirleri ile yakın işaret zamirlerinin hem eril hem de dişil yapıları verilmiştir. اَنَا أَنْتَ أَنْتَاهُاَ Ben, Sen (Eril), Sen (Dişil), O (Eril), O (Dişil)

هَذَا أَحْمَدُ هُوَ تَلْمِيذٌ / هَذِهِ زَيْنَبُ هِيَ تَلْمِيذَةٌ : Bu Ahmet. O, bir öğrencidir. Bu, Zeynep. O, bir öğrencidir.” ifadelerinin kullanımı verilmiştir.

Bu temada Arapça’da izafet diye isimlendirilen Türkçeye isim tamlaması olarak tercüme edilen tamlamalar da kurallara girilmeden öğretilme yoluna gidilmiştir. قَلَمُ الْمُعَلِّمِ ve كِتَابُ أَحْمَدَ : “Ahmet’in kitabı, öğretmenin kalemi” gibi.

.....أَنَا : Ben ...deyim.

أَيْنَ : Nerede / kim / mı, mi, mısın, misin, ?

مِنْ : den, dan / de, da / -e, - a

-Nerede, -kim, -mı, -mi, -mısın, -misin soru kalıpları ile üç adet harfi cerin kullanımının kazandırılması amaçlanmıştır.

أَلْيَوْمَ / غَدًا / غَدًا أَنَا فِي الْبَيْتِ : Bu gün / yarın/ Yarın ben evdeyim.

أَلْعَبُ دَعْبَلَةَ فِي الْبَيْتِ : Ben evde misket oynarım.

هَلْ عِنْدَكَ دَعْبَلَةٌ؟ : Senin misketin var mı?

نَعَمْ ، عِنْدِي ثَلَاثُ دَعَابِلَ : Evet , benim üç misketim varç

Yine bu temada “Bu gün, yarın, yarın ben evdeyim zaman kavramalarının yanında, evde misket (bilye) oynuyorum, senin bilyen var mı?” soru kalıbının cevabı olan “evet benim üç bilyem var” cevabı ile 1’den 10’a kadar sayıların kazandırılması amaçlanmıştır. Birden ona kadar olan sayıların temyizi ise dil bilgisi kuralı olarak verilmeden hissetirilmesi öne çıkmıştır. Muzari fiil kullanımı 1. tekil şahıs olarak öğretilmiş.

7. sınıfın ilk teması meslekler konusunu ele almıştır. Bu temada öğrencinin belli başlı mesleklerin Arapça karşılıklarını sorup öğrenebilmesini ve kendisinin ileride ne olacağını kısa cümlelerle ifade edebilmesi hedeflenmiştir.

مَا مِهْنَتُكَ؟ : Senin mesleğin nedir?

Ben olacağım. / Gelecekte سَأَكُونُ / فِي الْمُسْتَقْبَلِ

Ben olacağım. / Ben yapacağım. / Ben yolculuğa çıkacağım. سَأَفْعَلُ / سَأَسَافِرُ

6. ve 7. sınıf birinci temaları sarmal yapı olarak incelendiğinde muzari fiilin 1.tekil şahıs yapısının her iki temada da tekrar kullanıldığını ve değişik muzari fiil ile pekiştirildiğini ve bu fiile –ecek, -acak anlamı katan sin harfinin eklendiğini görüyoruz. 6. sınıfın ilk temasında geçen أَلْعَبُ muzari fiiline ek olarak başına sin harfi eklenerek سَأَكُونُ/سَأَفْعَلُ / سَأَسَافِرُ muzari fiilleri birinci tekil şahıs kullanımı ek olarak öğretilmiştir. Soru edatlarına ek olarak ما (ma) soru edatı “mesleğin ne?” sorusu sorularak verilmiştir. Harfi cerlerden daha önce 6. sınıf 1. temada verilen فِي (fi) -de, da yapısı 7. sınıf 1.temada da yinelenerek pekiştirilmesi sağlanmıştır.

8. sınıf 1.temasına baktığımızda etkinlikler başlığı altında ; kulüpler, tiyatro ve gezi konularının ele alındığını gözlemliyoruz. İçerik aşağıdaki gibidir.

أَخْتَارُ هَذَا النَّادِي.... أَنَا مَسْئُولٌ عَنْ : Bu kulübü seçerim. Ben ...dan sorumluyum.

مَنْ، مَاذَا، لِمَاذَا، كَيْفَ -Mi, Kim, Ne, Niçin, Nasıl

كُلُّ يَوْمٍ / أحيانًا / دَائِمًا / أَبَدًا / عَادَةً : Her gün / Bazen / Asla /Genellikle

السَّاعَةُ الثَّانِيَّةُ وَالنِّصْفُ ، السَّاعَةُ الْخَامِسَةُ وَالرُّبْعُ / يَمِين - يَسَار : Saat iki buçuk, Saat beşi çeyrek geçiyor, sağ- sol.

Bu temada da sarmal yapının muzari fiilinin birinci tekil şahıs kullanımında yinlendiğini, önceki temalarda geçen zamirlerin hatırlatıldığını ve pekiştirildiğini, zaman zarflarının öğretilendiğini, saat kavramlarından yarım,çeyrek kavramlarının, yönlerden ise sağ- sol kavramlarının önceki öğrenmelerin üzerine ikame edildiğini dolayısıyla burada da bir sarmal yapı ilişkinin varlığını görüyoruz.

Bulgular

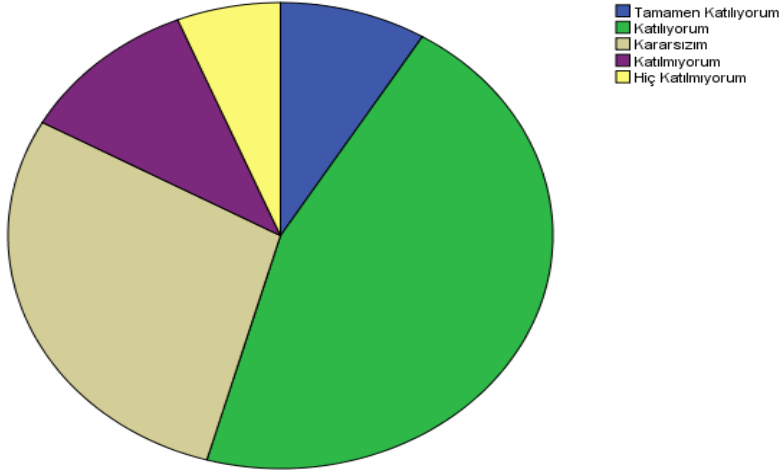
Sarmal Yapı İle İlgili Sorulan Anket Sorularının Analizi

TABLO 1: İçerik düzenleme yaklaşımlarından, Bruner tarafından geliştirilen sarmal yaklaşım, daha önceden öğrenilen konuların yeri geldikçe kapsamı daha da geliştirilerek tekrar edilmesidir (Demirel, 2013). Buna göre İHO 5. 6. 7. 8. Sınıf Arapça Öğretim Program içerikleri incelendiği zaman içeriklerin sarmal bir yaklaşımla hazırlandığı söylenebilir.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Tamamen Katılıyorum	17	8,7	8,7	8,7
Katılıyorum	89	45,6	45,6	54,4

Kararsızım	56	28,7	28,7	83,1
Katılmıyorum	21	10,8	10,8	93,8
Hiç Katılmıyorum	12	6,2	6,2	100,0
Toplam	195	100,0	100,0	

“İçerik düzenleme yaklaşımlarından, Bruner tarafından geliştirilen sarmal yaklaşım, daha önceden öğrenilen konuların yeri geldikçe kapsamı daha da geliştirilerek tekrar edilmesidir. (Demirel, 2013).Buna göre İHO 5.6.7.8.Sınıf Arapça Öğretim Program İçerikleri incelendiği zaman içeriklerin sarmal bir yaklaşımla hazırlandığı söylenebilir.”



“İçerik düzenleme yaklaşımlarından, Bruner tarafından geliştirilen sarmal yaklaşım, daha önceden öğrenilen konuların yeri geldikçe kapsamı daha da geliştirilerek tekrar edilmesidir (Demirel, 2013). Buna göre İHO 5. 6. 7. 8.Sınıf Arapça Öğretim Program İçerikleri incelendiği zaman içeriklerin sarmal bir yaklaşımla hazırlandığı söylenebilir.”

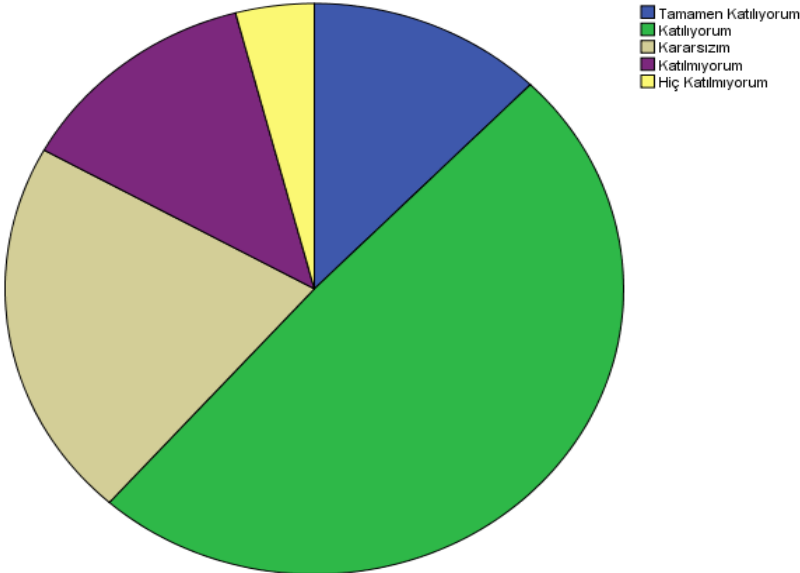
Sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 17 kişinin %8,7 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 89 kişinin %45,6 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 56 kişinin %28,7 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 21 kişinin %10,8 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 12 kişinin %6,2 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Ankete katılan 195 Arapça öğretmeninden “Tamamen Katılıyorum” ile “Katılıyorum” şeklinde olumlu cevap veren öğretmen sayısının 106 olduğunu oran olarak %54,3 ‘tebâül ettiğini görüyoruz. Katılımcıların yarısından fazlası İHO 5.6.7.8.sınıf Arapça öğretim programı içeriklerinin sarmal bir yaklaşımla hazırlandığını kabul etmişlerdir. Ancak 56 kişinin “Kararsızım”

, 21 kişinin “Katılmıyorum” ve 12 kişinin de “Hiç Katılmıyorum” şeklinde toplamada %45,7 oranında olumsuz bir cevap vermesi program içeriklerinin sarmallık özelliği açısından yeterince iyi olmadığı daha da iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

TABLO 2: İHO 5.6.7.8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri konulara, yeni ünitelerde vurgu yapıp yineleyerek sarmal bir şekilde ilerlemektedir.				
	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Tamamen Katılıyorum	24	12,3	12,3	12,3
Katılıyorum	96	49,2	49,2	61,5
Kararsızım	42	21,5	21,5	83,1
Katılmıyorum	25	12,8	12,8	95,9
Hiç Katılmıyorum	8	4,1	4,1	100,0
Toplam	195	100,0	100,0	

İHO 5.6.7.8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri konulara, yeni ünitelerde vurgu yapıp yineleyerek sarmal bir şekilde ilerlemektedir.



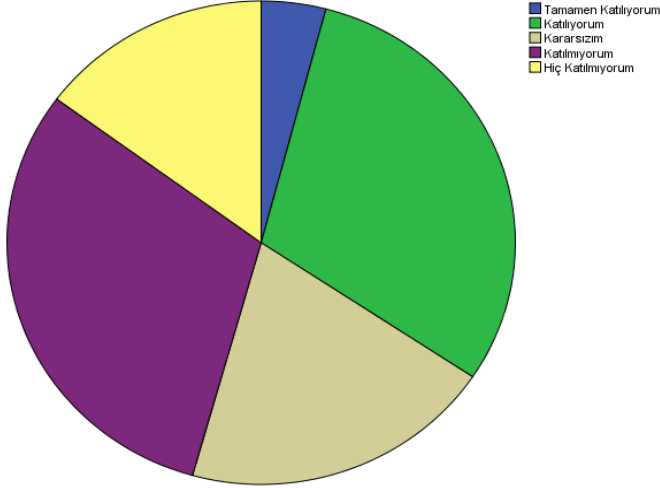
“İHO 5. 6. 7. 8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri konulara, yeni ünitelerde vurgu yapıp yineleyerek sarmal bir şekilde ilerlemektedir.”

Sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 24 kişinin %12,3 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 96 kişinin %49,2 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 42 kişinin %21,5 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 25 kişinin %12,8 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 8 kişinin %4,1 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Ankete katılan 195 Arapça öğretmeninden “Tamamen Katılıyorum” ile “Katılıyorum” şeklinde olumlu cevap veren öğretmen sayısının 120 olduğunu oran olarak %61,5 tekabül ettiğini görüyoruz. Katılımcıların yarıdan fazlası İHO 5.6.7.8.sınıf Arapça öğretim programı içeriklerinin konulara, yeni ünitelerde vurgu yapıp yineleyerek sarmal bir şekilde ilerlemektedir tezini kabul etmişlerdir. Ancak 42 kişinin “Kararsızım”, 25 kişinin “Katılmıyorum” ve 8 kişinin de “Hiç Katılmıyorum” şeklinde toplamada %38,4 oranında olumsuz bir cevap vermesi program içeriklerinin sarmallık özelliği açısından daha da iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

TABLO 3: İHO 5.6.7.8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri genel anlamda öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edip yeterlidir.				
	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüz- de	Kümülatif Yüzde
Tamamen Katılıyorum	8	4,1	4,1	4,1
Katılıyorum	59	30,3	30,3	34,4
Kararsızım	39	20,0	20,0	54,4
Katılmıyorum	60	30,8	30,8	85,1
Hiç Katılmıyorum	29	14,9	14,9	100,0
Toplam	195	100,0	100,0	

. İHO 5.6.7.8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri genel anlamda öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edip yeterlidir.



“İHO 5. 6. 7. 8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri genel anlamda öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edip yeterlidir.”

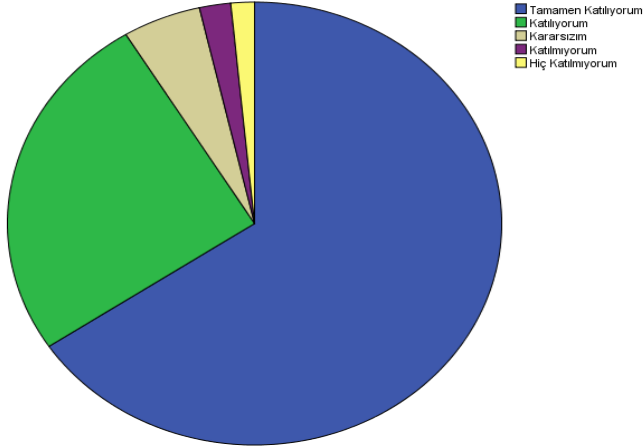
Sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 8 kişinin %4,1 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 59 kişinin %30,3 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 39 kişinin %20 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 60 kişinin %30,8 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 29 kişinin %14,9 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Ankete katılan 195 Arapça öğretmeninden “Tamamen Katılıyorum” ile “Katılıyorum” şeklinde olumlu cevap veren öğretmen sayısının 67 olduğunu oran olarak %34,4’e tekabül ettiğini görüyoruz. Katılımcıların yarıdan fazlası İHO 5. 6. 7. 8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri genel anlamda öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edip yeterlidir tezini kabul etmemişlerdir. Ancak 39 kişinin “Kararsızım”, 60 kişinin “Katılmıyorum” ve 29 kişinin de “Hiç Katılmıyorum” şeklinde toplamada %65,6 oranında olumsuz bir cevap vermesi; İHO 5. 6. 7. 8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içeriklerinin genel anlamda öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edip yeterli olmadığı katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından kabul edilmiştir. İmam hatip ortaokullarında okutulan Arapça öğretim programı içeriklerinin gözden geçirilip, öğrencinin seviyesine ve ilgisine yönelik değişim ve geliştirmelerin yapılması ihtiyacı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Haftalık Arapça Ders Saatinin Yeterliliği İle İlgili Sorulan Anket Sorularının Analizi

TABLO 1: İHO 'da haftada 2 saat zorunlu olarak okutulan Arapça dersi öğrencilerin Arapça'yı iyi derecede öğrenebilmeleri için yeterli değildir.				
	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Tamamen Katılıyorum	128	65,6	65,6	65,6
Katılıyorum	50	25,6	25,6	91,3
Kararsızım	10	5,1	5,1	96,4
Katılmıyorum	4	2,1	2,1	98,5
Hiç Katılmıyorum	3	1,5	1,5	100,0
Toplam	195	100,0	100,0	

"İHO 'da haftada 2 saat zorunlu olarak okutulan Arapça dersi öğrencilerin Arapça'yı iyi derecede öğrenebilmeleri için yeterli değildir."



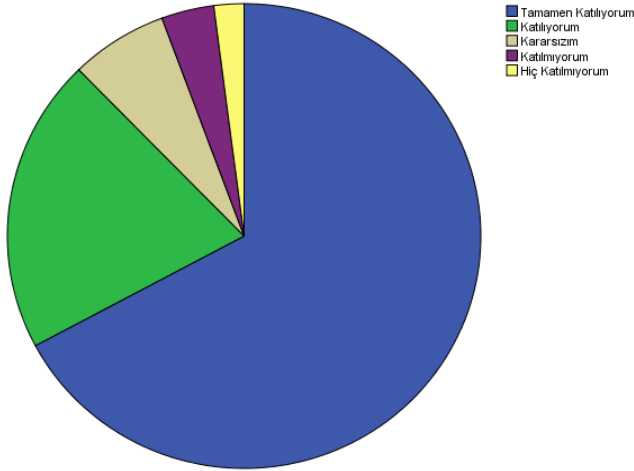
"İHO'da haftada 2 saat zorunlu olarak okutulan Arapça dersi öğrencilerin Arapça'yı iyi derecede öğrenebilmeleri için yeterli değildir." sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 128 kişinin %65,6 ile "Tamamen Katılıyorum" cevabını verdiği, 50 kişinin %25,6 ile "Katılıyorum" cevabını verdiği, 10 kişinin %5,1 ile "Kararsızım" cevabını verdiği görülmektedir. 4 kişinin %2,1 ile "Katılmıyorum" cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 3 kişinin %1,5 ile "Hiç Katılmıyorum" cevabını verdiği görülmektedir.

Ankete katılan 195 öğretmenden 178'i yani %91,2'lik kısmı "Tamamen Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevabını vererek İHO'da haftada 2 saat Arapça dersinin yetersiz olduğu fikrine sahiptir.

TABLO 2: İHO'da haftada 2 saat zorunlu olarak okutulan Arapça dersi, öğrencilerin Arapça'yı dört temel beceri alanında (Okuma-Anlama-Konuşma-Yazma) iyi derecede öğrenebilmeleri için haftalık ders saat sayısı artırılmalıdır.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Tamamen Katılıyorum	131	67,2	67,2	67,2
Katılıyorum	40	20,5	20,5	87,7
Kararsızım	13	6,7	6,7	94,4
Katılmıyorum	7	3,6	3,6	97,9
Hiç Katılmıyorum	4	2,1	2,1	100,0
Toplam	195	100,0	100,0	

İHO 'da haftada 2 saat zorunlu olarak okutulan Arapça dersi, öğrencilerin Arapça'yı dört temel beceri alanında (Okuma-Anlama-Konuşma-Yazma) iyi derecede öğrenebilmeleri için haftalık ders saat sayısı artırılmalıdır.



"İHO 'da haftada 2 saat zorunlu olarak okutulan Arapça dersi, öğrencilerin Arapça'yı dört temel beceri alanında (Okuma-Anlama-Konuşma-Yazma) iyi derecede öğrenebilmeleri için haftalık ders saat sayısı artırılmalıdır."

Sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 131 kişinin %67,2 ile "Tamamen Katılıyorum"

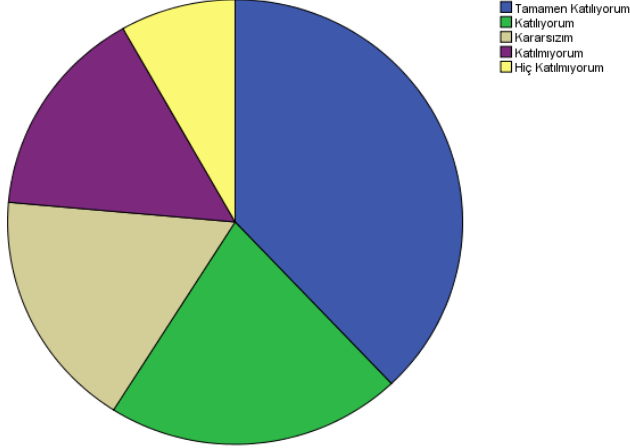
cevabını verdiği, 40 kişinin %20,5 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 13 kişinin %6,7 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 7 kişinin %3,6 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 4 kişinin %2,1 ile Hiç “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Ankete katılan 195 öğretmenden “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevabını toplamda 171 kişi yani %87,7 oranında İHO’da haftalık 2 saat olan Arapça dersinin artırılması hususunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Haftalık ders sayısının artırılması ile Arapça’nın dört temel beceride öğrencilere daha iyi öğretilbileceğini söyleyebiliriz.

TABLO 3: İHO’da Haftalık Ders Programında 2 Saat Peygamberimizin Hayatı dersi ile 1 Saat Temel Dini Bilgiler’ dersinin müfredatının “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi” müfredatı içerisinde verilip; bu derslerin ders saatleri Arapça dersine verilerek, İmam Hatip Ortaokullarında Arapça dersi haftada en az 5 saat olmalıdır.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Tamamen Katılıyorum	74	37,9	37,9	37,9
Katılıyorum	41	21,0	21,0	59,0
Kararsızım	34	17,4	17,4	76,4
Katılmıyorum	30	15,4	15,4	91,8
Hiç Katılmıyorum	16	8,2	8,2	100,0
Toplam	195	100,0	100,0	

İHO'da Haftalık Ders Programında '2 Saat Peygamberimizin Hayatı' dersi ile '1 Saat Temel Dini Bilgiler' dersinin müfredatının 'Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi' müfredatı içerisinde verilip; bu derslerin ders saatleri Arapça dersine verilerek, İmam Hatip Ortaokullarında Arapça dersi haftada en az 5 saat olmalıdır.



"İHO'da haftalık ders programında 2 saat "Peygamberimizin Hayatı" dersi ile 1 saat "Temel Dini Bilgiler" dersinin müfredatının "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi" müfredatı içerisinde verilip; bu derslerin ders saatleri Arapça dersine verilerek, İmam Hatip Ortaokullarında Arapça dersi haftada en az 5 saat olmalıdır."

Sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 74 kişinin %37,9 ile "Tamamen Katılıyorum" cevabını verdiği, 41 kişinin %21 ile "Katılıyorum" cevabını verdiği, 34 kişinin %17,4 ile "Kararsızım" cevabını verdiği görülmektedir. 30 kişinin %15,4 ile "Katılmıyorum" cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 16 kişinin %8,2 ile "Hiç Katılmıyorum" cevabını verdiği görülmektedir.

Ankete katılan 195 öğretmeninden "Tamamen Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevaplarını verenlerin sayısı toplam 115 kişi yani %58,9 oranında olmuştur. Ankete katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası İHO'da haftalık Arapça dersinin artırılması için önerilen bu alternatife olumlu yaklaşmışlardır diyebiliriz.

Sonuç ve Öneriler

1.Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü imam hatip ortaokullarında (İHO) Arapça derslerine giren öğretmenlerin yarıdan fazlası İHO Arapça öğretim program içeriklerinin sarmal yapı yaklaşımı ile oluşturulduğu fikrine sahiptirler.

2.Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü İHO'larında Arapça derslerine giren öğretmenlerin yarıdan fazlası İHO Arapça öğretim programı içeriklerinin, konulara, yeni ünitelerde vurgu yapıp, yineleyerek sarmal bir şekilde ilerlediğini kabul etmişlerdir.

3.Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü İHO'larında Arapça derslerine giren öğretmenlerin yarıdan fazlası İHO 5.6.7.8.Sınıflar Arapça öğretim program içeriklerinin genel anlamda öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap etmediğini ve yeterli bulmadıkları fikrine sahiptirler.

4. Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü İHO'larında Arapça derslerine giren öğretmenlerin büyük çoğunluğu İHO'larda haftada zorunlu olarak okutulan Arapça ders saati sayısının yeterli bulmayıp, ders saatlerinin artırılmasını istemektedirler.

5. Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü İHO'larında Arapça derslerine giren öğretmenlerin yarıdan fazlası Arapça ders saatlerinin artırılması için İHO'larda zorunlu olarak okutulan "Peygamberimizin Hayatı" dersi ile "Temel Dini Bilgiler" dersinin müfredatının "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" dersine aktararak bu ders saatlerinin Arapça derslerine verilmek suretiyle, Arapça'nın hafta 5 saat olması önerisini olumlu karşılamışlardır.

Bu sonuçlar ışığında şu öneriler sunulabilir.

1 Kalıcı ve etkili Arapça öğretimi için İHO'larda takip edilen Arapça öğretim program içerikleri, sarmal yapı bakımından temalarda önceki öğrenmeleri yineleyip daha da geliştirmek suretiyle tam sarmal bir yapıya kavuşturulabilir.

2.İHO'larda Arapça öğretim program içerikleri daha da geliştirilerek, öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edecek şekilde çeşitlendirilip geliştirilebilir.

3.İHO'larda haftada 2 saat verilen Arapça dersinin sayısı artırılabilir.

Kaynakça

- Barutçugil, İ. (2013). *Stratejik yönetim*, İstanbul:Kariyer Yayınları.
- Bayraktar, B. (2014). İlkokul 2.sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ens., Bursa.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge:Harvard University Press.
- Bogdan, R.C., ve Biklen, S.K. (2003). *Qualitative research for education on introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education
- Buzlu, B.H. (2011). *Kalite Yönetim Sistemleri*. İzmir: Zeus Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2013). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekiz, E.H. (2009). *Factors influencing organizational responses to guest complaints: Cases of Hong Kong and Northern Cyprus*. Journal of Hospitality, Marketing and Management.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Basım.
- Harden, R.M. (2001). *A practical guide for medical teachers*, ed:Dent, J;U.K.
- MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (2020). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Ankara.

- Özer, A. (2015). *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*. 3. bs. İstanbul: Adalet Yayınevi.
- Özçelik, D. A. (2009). *Eğitim Programları ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Selley,N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school*. London: Davit Fulton Publishers.
- Sökmen, A. (2014). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirme-Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1976). *Eğitimde Program Geliştirme-Teori ve Teknikler*. (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İNTERNET KAYNAKLARI

- <http://dogm.meb.gov.tr>.
- <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>.
- <http://ttkb.meb.gov.tr>.
- <http://sgb.meb.gov.tr>.
- <http://resmigazete.gov.tr>.

Türkiye’de 2020 Yılında İlköğretim ve Ortaöğretim Düzeyinde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Süreçlerinin Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi

M. Bahaddin Koç*

Öz: 2019 yılının son aylarında Dünya’nın gündemine gelen Covid-19 Pandemi süreci insanın olduğu hemen her alanı etkilemiştir. Eğitim alanında ise yüz yüze eğitimin büyük ölçüde azaltılması, daraltılması ve yer yer sona erdirilmesi olarak kendini göstermiştir. Hem Dünya’da hem de Türkiye’de okul öncesinden başlayarak yüksek öğretime kadar örgün ve yaygın eğitimin tüm muhatapları çok hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçirilmiştir. Pandeminin seyri doğrultusunda “yeni normal” ve “kontrollü sosyal hayat” kavramları hayatımıza girmiş ve dönemsel olarak bazı kademelerdeki öğrenciler tekrar yüz yüze eğitimle buluşmuş olsa da vaka sayılarının artış göstermesiyle bütün kademelerde yeniden internet tabanlı uzaktan eğitime dönüş yapılmıştır. Bu bildiride uzaktan eğitim, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında ele alınmıştır. Bu kapsamda uzaktan eğitime muhatap olan ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğrencilerin velileriyle görüşülmüş ve ilk defa zorunlu eğitimin tüm kademelerini kapsayan bir olayın sahadaki somut karşılığı incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış soru metninin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 13 ayrı ilden 30 veli oluşturmuştur. Toplamda 50 öğrenciyi kapsayan çalışmada kendileriyle görüşülen veliler, uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimleri paylaşmışlardır. Bildiride öğrencilerin uzaktan eğitime uyum sağlama süreçleri, uyum sürecinin yaşa ve kademeye bağlı olarak farklılaşması ile, uzaktan eğitimin temel parametreleri arasında yer alan altyapı ve teknik donanımın yanı sıra, öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim, aktif öğrenme yöntemleri ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının eğitimde fırsat eşitliğine olan etkisi ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Eğitimde Fırsat Eşitliği, Eğitim Sosyolojisi, Uzaktan Eğitim.

Giriş

2019 yılının son aylarında Dünya’nın gündemine gelen Covid-19 Pandemisi, bugünlerde yaklaşık 2 yılı geride bırakmaktadır. Yine de 2 yıl önce bugünlerde ülke olarak henüz tanışmadığımız Covid-19 süreci, insanın olduğu hemen her alanda etkilerini halen yaşadığımız bir salgın olarak şimdiden tarihe geçmiştir. Başta tıp olmak üzere, sosyoloji ve psikolojiden, hukuk ve iktisada kadar tüm bilimler pandemiye merkeze alan çalışmalar yapmış, siyaset

* İletişim: mbahaddin@gmail.com

ve ekonominin doğrudan ve dolaylı olarak etki alanında olan tüm sektörler pandeminin etkilerinden nasibini almıştır. Yapılan değerlendirmelerin pek çoğunda dünyanın yeni bir dönüşümün arifesinde ve hatta içinde olduğu, pandemiden sonra her şeyin yeni baştan kurgulanacağı iddia edilmektedir. Bu kapsamda Dünya Ekonomik Formu¹ (WEF) ve Times Dergisi, süreci “Büyük Sıfırlama” (The Great Reset) olarak tanımlamaktadırlar.²

Pandeminin tüm alanlarda farklı sonuçları olan etkisi, eğitim alanında da yüz yüze eğitimin büyük ölçüde azaltılması, daraltılması ve yer yer sona erdirilmesi olarak kendini göstermiştir. Hem Dünya’da hem de Türkiye’de okul öncesinden başlayarak yüksek öğretime kadar örgün ve yaygın eğitimin tüm muhatapları Haziran 2020’ye kadar uzaktan eğitime geçirilmiştir. Haziran 2020’de başlayan “yeni normalleşme” ve “kontrollü sosyal hayat” süreci, Eylül 2020’den itibaren aşamalı olarak bazı kademelerdeki öğrencileri tekrar yüz yüze eğitimle buluşturmuş, ancak Kasım 2020 itibarıyla tüm Dünya’da ve Türkiye’de vaka sayılarının artış göstermesiyle bütün kademelerde yeniden internet tabanlı uzaktan eğitime dönüş yapılmıştır.

Bu bildiride uzaktan eğitim, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında değerlendirilmiştir. Bildiride 2020 yılı içinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın konusu, küresel çapta etkisini sürdüren ve bu nedenle pandemiye dönüşen salgın bir hastalığın etkisiyle Türkiye’de gerçekleştirilen uzaktan eğitim – öğretim faaliyetlerini ve bu faaliyetlerin eğitimdeki fırsat eşitliğine olan etkisidir. Araştırma, 11 Mart 2020 itibarıyla Türkiye’de görülen ilk Covid – 19 vakasından hemen sonra hükümet tarafından alınan ara tatilin öne çekilmesi ve eğitimin uzaktan devam etmesi kararı sonrası oluşan durumu anlamak, bu durumun eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan Eğitimde Fırsat Eşitliğini ne ölçüde etkilediğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Nitel Yöntem benimsenerek gerçekleştirilen araştırmada 2020 yılı itibarıyla gerçekleşen ve ilk defa zorunlu eğitimin tüm kademelerini kapsayan bir olayın sahadaki somut karşılığı incelenmiştir. Neuman; toplumsal bağlama dikkat etmenin, nitel bir araştırmacının çalışmanın odağından önce gelen veya onu saran şeylere önem vermesi anlamına geldiğini ifade ederek ayrı olaylar veya davranışların farklı kültürlerde veya tarihsel dönemlerde farklı anlamları olabileceğine işaret etmiştir.³ Araştırmada, eğitimde fırsat eşitliği konusu pandemi koşullarında ilk, orta ve lise düzeyinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim bağlamında ele alınmıştır. Bu nedenle Türkiye’de üniversiteleri ve liseleri kapsayan ve uzun bir geçmişi olan

1 <https://www.weforum.org/great-reset/>

2 <https://time.com/collection/great-reset/>

3 W. Lawrence Neuman, *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar 2. Cilt*, çev. Sedef Özge. (Ankara: Yayın Odası, 2017), 234.

ve açık öğretim bünyesinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim çalışmaları araştırmamızın kapsamının dışında tutulmuştur. Yine Neuman’ın nitel araştırmacıların toplumsal yaşamın parçalarını daha büyük bir bütün içine yerleştirdiğini ve saha görüşmesinin yapılandırılmamış sorulardan ve deneyimlerin karşılıklı paylaşılmasıyla ilgili olduğu görüşünden hareketle⁴ bu araştırmada da yarı yapılandırılmış soru metni kullanılmış, görüşmecilerin verdiği cevaplar doğrultusunda yeni sorular sorularak görüşmenin ilerlemesi sağlanmıştır.

Araştırma Mart – Kasım 2020 tarihleri arasında Türkiye’deki uzaktan eğitim çalışmaları ile sınırlı tutulmuştur. 13 ayrı ilden (Adana, Ağrı, Antalya, Batman, Elâzığ, İstanbul, Kayseri, Kırıkkale, Konya, Malatya, Mersin, Rize, Tokat) 30 veli ile görüşülmüş, toplamda 50 öğrenciyi kapsayan çalışmada görüşülen velilerden uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimleri paylaşımları istenmiştir. Yarı yapılandırılmış sorular üzerinden ilerleyen görüşmeler, kategorik başlıklar halinde değerlendirilerek analiz edilmiştir. Yapılan görüşmelerin 20 tanesi erkek (baba), 5 tanesi kadın (anne), 5 tanesi de her iki ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Geçimin çiftçilik ile sağlayan 6 veli, 5 esnaf, 5 memur, 1 işçi, 3 akademisyen, 4’ü eğitim yöneticisi olmak üzere 10 öğretmen veli ile görüşülmüştür. 10 veli ilkokul, 7 veli lise, 13 veli lisans mezunudur.

Araştırma sürecinde görüşülen ve uzaktan eğitime muhatap olan ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğrencilerin velilerinin kendilerine yöneltilen sorulara verilen cevaplardan hareketle ulaşılan bulgulara, birkaç başlık halinde yer verilmiş, daha sonra elde edilen veriler üzerinden genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Eğitim ve Eğitimde Eşitlik

Eğitim, Arapça kökenli Osmanlıca bir kelime olan ‘terbiye’nin Türkçe karşılığıdır. Terbiye kelimesi de “Rab” kelimesinden türetilmiştir. Türkiye’de resmi bir kurum olarak işlevini sürdüren Talim ve Terbiye Kurulu (TTK)’nın varlığına rağmen sıklıkla Eğitim – Öğretim kavram grubu birlikte kullanılmaktadır. Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir.⁵ Bu sürecin devletin kontrolünde belli bir müfredat doğrultusunda gerçekleşen çeşidi bu bildiride ele alınacak olan eğitimidir.

Eşitlik kavramı 647 İngiliz Devrimi, 1776 Amerikan Bağımsızlık Bildirisi ve 1789 Fransız Devrimi gibi modern dünyanın başlangıcını oluşturan büyük devrimlerin ortak noktasıdır.⁶ Sadece bu açıdan bakıldığında bile, reform, yenilik, modernite kavramlarının tümüyle birlikte zikredilen ender kavramlardan olduğu ortaya çıkmaktadır. Eğitimde Eşitlik kavramı ise, Eği-

4 Neuman, *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar 2. Cilt*, 585.

5 Nurettin Fidan ve Münire Erden, *Eğitime Giriş* (Ankara: Alkim Yayınevi, 1998), 12

6 Alex Callinicos, *Eşitlik*, çev. Öncel Sencer. (Ankara: Bilgesu Yayıncılık, 2014), 31.

tim Felsefesinin çalışma alanına girmektedir. Eğitim Felsefesinin daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ile dört temel kuramından biri olan yeniden kurmacılık; pragmatizm temeli üzerine oturtulmuş ve toplumu geliştirmek ve yeniden oluşturmayı, değişim ve sosyal reform için eğitmeyi amaçlayan bir felsefi yaklaşımdır.⁷ Eğitimdeki eşitlik vurgusu kökeni varoluşçu felsefeye dayanan bu kuramda diğer kuramlara göre daha güçlü yapılmaktadır.

Öte yandan eğitimdeki eşitlik, toplumun temel enstrümanlarından bağımsız değerlendirilemez. Bu açıdan eğitimdeki eşitliğin iktisadi ve siyasal eşitliğin uzantısıdır⁸ demek doğru olacaktır. Çünkü yukarda da bahsedildiği gibi devrimlerden sonra ortaya çıkan eşitlik kavramı ilk etapta hukuk ve siyasal alanlardaki talepler doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Ardından ekonomik hayatta da eşitlik talepleri gündeme gelmektedir. Eğitimdeki eşitlik tartışmaları ya da beklentileri bu sıralamanın sonunda yer almaktadır. Bunun bir öncelik sırlaması olmadığını ifade etmek gerekir. Çünkü devrimler ve büyük dönüşümler temelde siyasi, hukuki ve ekonomik taleplerden hareketle gerçekleşmektedir. Bu nedenle eşitlik sorunu siyasal kereden giderek daha aşağılara yoksulların yaşadıkları sosyal ve eğitimsel mesajlara kadar inmiştir. 1789 Fransız İhtilali sonrası ve özellikle 19. Yüzyıldaki sanayi devrimi ile eğitimin yani okulun parasız zorunlu ve kitlesel hale getirildiği modern dönemlerle birlikte gündeme gelen halk çocukların eğitimi meselesi herkese eğitim hakkı bir eşitlik konusu olarak çok daha sonra formüle edilmiştir.⁹

Eğitimde Fırsat Eşitliği

Eğitimde, yeniden kurmacılık yaklaşımının bir parçası olan eşit eğitim fırsatı söylemi, 1950'lerde ortaya çıkmış, James Coleman ve John Gardner'in söylemleriyle kavramsallaşmıştır.¹⁰ Türkiye'de; 1924 ve 1961 T.C. Anayasalarında eğitimin hak, ödev ve parasız olduğu vurgusu yapılmış ve 1982 Anayasasının 42. Maddesinde ise "*Kimse eğitim ve öğretim hakkından mahrum bırakılamaz*" ifadesi ile güvence altına alınmıştır. Türkiye'deki eğitim sistemi, anayasa, yasalar, kalkınma planları ve Milli Eğitim şuraları esas alınarak düzenlenmektedir. Nitekim ülkedeki eğitim sistemi 1973 yılında kabul edilen 14 temel ilkeye sahip 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile düzenlenmiştir. 14 temel ilkenin birinci, dördüncü ve beşinci ilkelerinde eşitlik, eğitim hakkı ve fırsat ve imkân eşitliği kavramları yer almaktadır. Bu üç ilkede özetle ülkedeki eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açık olduğu, hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamayacağı, eğitim görenin her Türk vatandaşının hakkı olduğu ve kadın, erkek herkese fırsat ve imkân

7 Allan C. Ornstein ve Francis P. Hunkins, *Eğitim Programı: Temeller, İlkeler ve Sorunlar*, çev. Asım Arı, (Konya: Eğitim Kitabevi, 2016), 69

8 Kemal İnal, *Eğitim ve İdeoloji*. (İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2008), 5.

9 İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, 206.

10 Ornstein ve Hunkins, *Eğitim Programı: Temeller, İlkeler ve Sorunlar*, 75.

eşitliği sağlanarak, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla burs-kredi ve başka imkanlar sağlanacağı kayıt altına alınmıştır.¹¹

Eğitimde Fırsat Eşitliği Tartışmaları

Eğitimde fırsat eşitliği konusu bir eğitim politikası ilkesi olarak ilk defa 1789 Fransız İhtilali sonrası gündeme gelmiş, gençlerin sosyal statü ve rollerini kazanmalarında karşılarına bir ön-belirleyici olarak çıkan eski zümresel ve ekonomik imtiyazların ortadan kaldırılması amaçlanarak, herkesin mensup oldukları sosyal ve ekonomik sınıfa bakılmaksızın, istek ve kabiliyetlerine göre toplumdaki yerlerini alabilerek, şahsiyetlerini tam olarak gerçekleştirebilmeleri hedeflenmiştir.¹² Bu çerçevede, eğitimde fırsat eşitliği, bir devlet şemsiyesi altında yaşayan herkesin ait olduğu sosyo-ekonomik tabakadan bağımsız olarak öğretim ve eğitim haklarından eşit olarak yararlanarak bireysel yeteneklerinin elverdiği en yüksek noktaya çıkması olarak anlaşılmıştır.¹³ Ardından Birleşmiş Milletler tarafından Aralık 1948’de ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde her bireyin eğitim görme hakkı olduğu tahkim edilmiştir.

Fırsat eşitliği kavramı, “herkesin hukuk önünde eşit olması” ilkesine dayanan şekli eşitliğin yetersiz olduğunu öne süren düşünürler tarafından, genelde hayatın başlangıç şartlarını kapsayan, özelde doğrudan eğitim hakkını ilgilendiren bir söylemdir.¹⁴ Her çocuğa eşit eğitim imkanlarının sunulmasıyla birlikte, hayat herkes için eşit şartlarda başlayacak ve kişilerin doğal kabiliyetlerine ve performanslarına göre şekillenecektir. Baştaymaz’a göre bu herkes için makul ve kabul edilebilir bir süreçtir.¹⁵

Eğitimde fırsat eşitliğinin sosyolojik bir kavram olarak doğuşuna en ciddi katkılardan biri James Coleman’ın 1964 yılında yaptığı, “Eğitsel Fırsat Eşitliği” kavramını beş ayrı evrede değerlendirdiği ve 5. Evrede gerçekleştirilen “Eğitimde Fırsat Eşitliği Araştırması” ile tamamlanan çalışmadır.¹⁶ Araştırmada eğitimde fırsat eşitliğini “etkiler” ve “girdiler” olarak iki başlık altında değerlendiren Coleman, özetle eğitimde fırsat eşitliğine ancak okul dışındaki tüm etkilerin denetlenebilirliği mümkün olduğunda ulaşılabileceğini söylemektedir.¹⁷

11 Ali Balcı, *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2018), 78-80.

12 Mustafa Ergün, *Eğitim ve Toplum: Eğitim Sosyolojisine Giriş*. (Ankara: Ocak Yayınları, 1997), 184

13 Ergün, a.g.e, 184.

14 Tahir Baştaymaz, *Sosyal Politikanın Temelleri: Yeni Toplum İyi Toplum*. (Bursa: Dora Basım Yayın, 2016), 19.

15 Baştaymaz, a.g.e., 20.

16 Mine Tan, “Eğitsel Fırsat Eşitliği: (Sosyolojik Bir Kavram Olarak Gelişimi)”, *University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (Jfes)*, (2019): 245-168, erişim 23 Eylül 2021, https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001058

17 Tan, a.g.m.

Eğitimde Fırsat Eşitliği tartışmalarının sosyal adalet, hukuk ve iktisat alanlarından bağımsız gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı, alanda çalışan pek çok bilim insanı tarafından savunulmaktadır. Özellikle eğitimdeki eşitsizliğin iktisadi eşitsizliğin sonuçlarından biri olduğu, gelir dağılımındaki dengesizlik ve bölgeler arası gelişmişlik farkı gibi sorunların çözülmeden üst ve alt toplumsal sınıflara sunulan eğitimdeki hizmet farklarının ortadan kaldırılamayacağı öne sürülmektedir.¹⁸ Buna ek olarak eğitim sistemleri, fırsat eşitliği, liyakat sistemi ve sosyal mobilité yoluyla sosyal adaleti teşvik eden en önemli araç olarak görülmekte ve modern toplumda eğitim sisteminden çok şey beklenmektedir. Bu yüzden de beklentilerin karşılanamaması durumunda suçun çoğu eğitim sistemine yüklenmektedir.¹⁹ Ancak eğitim sistemindeki düzelmenin diğer alanlardaki düzelmeye doğrudan bağlantılı olduğu unutulmamalıdır. Bir toplumun ekonomik refah seviyesi ve hukuk normlarının herkes için geçerli olması, eğitim sistemindeki niteliği olumlu yönde etkileyecektir.

Fırsat eşitliğinin özellikle eğitim alanında sıklıkla dile getirilmesi, toplumların standartlarının değişmesi / yükselmesine bağlı olarak, eğitimin toplumun temel ihtiyaçlarından biri haline gelmiş olmasıdır. İnsan varlığının tarih boyunca süregelen değişmez değerlerini yansıtmayan, ama yerine getirilmesi belirli bir toplumda makul bir hayat sürmenin gerekli koşulu olabilecek gereksinimler vardır. Telefon ve televizyona erişim sağlayamamak veya güvenli ve etkin bir ulaşımdan yoksul kalmak, çağdaş kent uygarlığında esasen dezavantajlı olmak demektir.²⁰ Eğitim hakkına erişememek ve bu konuda bireylerin dezavantajlı hale gelmesi de makul bir hayat sürmenin asgari koşullarını yerine getirememek anlamına gelmektedir. Eğitim sosyolojisine ve pedagojiye katkı sağlamış bu bilim insanlarının görüşleri çerçevesinde, eğitimin toplumun bütün katmanlarıyla sıkı bir etkileşim içerisinde olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür. Dolayısıyla bu etkileşimin içinde fırsat eşitliği tartışmalarını barındırması da son derece normal kabul edilmelidir.

Eğitim süreçlerinin takibi ve yönlendirilmesinde ebeveynin rolü son derece önemlidir. Özellikle, tüm dünyada 18 yaşın altındaki eğitimin kastedildiği K12 eğitim dönemlerinde velinin rolü oldukça belirleyicidir. Bu belirleyicilik üniversite eğitimine yaklaştıkça azalsa da, zorunlu eğitimin başlarında oldukça etkilidir.

Fırsat Eşitliği Sağlama Çabası Olarak Okul

Çocuklar öğrenci kimlikleriyle hayatlarının çok büyük bir kısmını okul adı verilen binalarda geçirmektedirler. Çocuklar hem kendi benliklerini sunmak hem de kendileri ile aynı ve farklı

18 İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, 217.

19 Rob Moore, *Eğitim ve Toplum, Eğitim Sosyolojisinde Sorunlar ve Açıklamalar*, çev. Hüsamettin Arslan. (İstanbul: Paradigma Yayıncılık, 2015), 60.

20 Callinicos, *Eşitlik*, 17.

olarak başkaları ile bir arada olmak için duygusal emek harcayarak otorite ilişkilerini okul ortamında kavramaktadırlar.²¹ Bu çerçevede, eğitim; kimliklerin inşasında şüphesiz kilit bir rol oynamaktadır. Ancak bu kilit rolü oynayan kurumlarla ilgili eleştirel bakış açıları da mevcuttur. S.Bowles ve H.Gintis, eğitime sınıfsal bir perspektifle yaklaşarak, eğitim sisteminde yapılacak herhangi bir reformun, tek başına çeşitli sınıfların yaşam şanslarındaki eşitsizlikleri azaltacağı beklentisinin gerçeklere uymadığını ve okullardaki zorunlu eğitimin aslında bir toplumsal denetim aracı olarak kullanıldığını ileri sürmektedirler.²² Öte yandan zorunlu eğitime yönelik eleştirilerin özünde bireyin özgürlüğü anlayışının yattığı, okulun sağladığı toplumsallaştırma sürecinin, toplumda egemen gücün gereksinimlerini karşılayacak özel bir karakter tipini biçimlendirmesine katkı sağlayarak toplumda geçerli değerleri güçlendirdiği ve o topluma, aileye, devlete sadakat öğrettiği ifade edilmektedir.²³

Eşitsizliğin Doğal Hali: Okul ve Kültürel Sermaye İlişkisi

Eğitimde fırsat eşitsizliği ve eşitsizliğin yeniden üretimi literatürüne en ciddi katkılardan biri, belki de en önemlisi Bourdieu ve Passeron tarafından gerçekleştirilmiştir. Önce 1964 yılında “Varisler: Öğrenciler ve Kültür” isimli çalışmayla konuya eğilen ikili, 1975 yılında yayımlanan “Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri” ile eşitlik konusunu, eğitimde seçim, ideoloji ve kültürel sermaye kavramları etrafında tanımlama gayretine girişmişlerdir.

Önce “tedrisi ölüm” olarak tanımladıkları eğitimsizlik oranlarının ekonomik engeller ile açıklanamayacağını, bu durumun toplumsal kökenle anlaşılabileceğini iddia eden ikili,²⁴ eşitsizliğin kültürel sermayeden bağımsız değerlendirilmemesi gerektiği yönündeki düşüncelerini dillendirmişlerdir. Aynı eserde Fransa’nın eğitim sistemi içerisindeki gözlemlerden hareketle bir takım somut verilerle bu iddia desteklenmiş, örneğin babası üst düzey bir yönetici olan bir erkek çocuğun üniversiteye girme şansı, babası tarım işçisi olan bir erkek çocuğuna göre seksen, babası sanayi işçisi bir erkek çocuğuna göre kırk kat daha fazla olduğu istatistiği üzerinden, eşitsizliğin toplumsal sınıflardaki karşılığını da tartışmaya açılmıştır.²⁵

Daha sonraki eserde ise, ilk eserde sözü edilmeyen “habitus” kavramı üzerinden etrafıca durmuş, eğitimdeki fırsat eşitliğinin sembolü olarak değerlendirilen okulların eleme sis-

21 Michael W Apple, *Eğitim Toplumu Değiştirebilir Mi?* çev. Yasemin Acar Çiftçi, Yunus Emre Ömür, Ed. Şakir Çinkır, (Ankara: Anı Yayınları, 2017), 41.

22 Mahmut Tezcan, *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*, (Ankara: Anı Yayıncılık, 2013), 29.

23 İsmail Aydoğan, *Eğitim ve Paradigma*, (Ankara: Harf Yayınları, 2017), 104.

24 Pierre Bourdieu ve Jean C. Passeron, *Varisler: Öğrenciler ve Kültür*, Çev. Levent Ünsaldı, Aslı Sümer, (Ankara: Heretik Yayınları, 2018), 23

25 Bourdieu ve Passeron, a.g.e., 15

temlerine odaklanarak literatüre “az-seçilme (sur-selection)” ve “aşırı-seçilme (sous-selecti-on)” kavramları hediye edilmiş, okullarda toplumsal sınıflar ve kültürel sermayenin de etki-siyle eşitsizliğin yeniden üretilmesine vurgu yapılmıştır.

Ağırlıklı olarak yaşadıkları ülke olan Fransa özelinde örnekler veren Bourdieu ve Passeron, aslında yerel bir analiz yapıyorlarmış gibi görünse de sonuçları itibarıyla küresel bir tartış-maya katkı sağlamaktadırlar. Araştırmalarında kitleyi halk sınıfı, orta sınıf ve üst sınıf olarak üçe ayırarak bu sınıfları merkez (Paris) ve taşra olarak iki kategoride incelemişlerdir. Elde edilen veriler, toplumsal sınıf aidiyetinin eşitsizlik üzerinden tek başına etkili olmadığı, kül-türel sermayenin de bu sonuçta hatırı sayılır bir etkiye sahip olduğu hem ait olunan top-lumsal sınıf hem de kültürel sermayenin olumsuz etkisiyle eşitsizliğin derinleştiği yönünde sonuç üretmektedir.

Bu araştırma bağlamında kültürel sermaye kavramı öne çıkmış olsa da Bourdieu, sermayeye ilişkin çözümlemelerde kültürel sermayeyle birlikte sosyal sermaye ve ekonomik sermaye-den de bahseder.²⁶ Bu üç sermaye tipinin birbiriyle ilişkili bir düzlem içinde olduğu, özellikle ekonomik sermaye ile kültürel sermayenin zaman zaman iç içe geçmiş bir yapı sergilediği görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarındaki kıyaslamalarda Paris’te ikamet eden farklı sınıf mensupları, taşrada ikamet eden farklı sınıf mensuplarından daha iyi bir performans orta-ya koymaktadırlar. Özellikle “halk sınıfı” olarak kategorize edilen grupta bu fark çok daha belirgindir. Bourdieu ve Passeron bu farkın Paris’te yaşamının bir yandan kültürel ve dilsel avantajlarla ilişkili olduğunu, bir yandan da Paris’te yaşamakla bağlantılı seçilme seviyesi-nin, sırf üniversite sisteminin ve daha genel olarak da iktidar aygıtlarının hiyerarşik ve mer-kezi yapısı yüzünden dahi, sınıf aidiyetinden bağımsız tanımlanamayacağını göz önünde bulundurulması gerektiğini ileri sürerler.²⁷

Her ne kadar sınıfsal aidiyetin başarı kıyaslamalarında pek çok nedenin etkileşim içerisinde olduğu bilirse de 1970 yılında yapılan bu araştırma kültürel sermayenin bu farkın oluşma-sına etki eden nedenlerin de arka planında yer alan bir faktör olarak görülmelidir. Sadece başarı kıyaslamalarında değil, tercih edilen bilimsel alanlarda da kültürel sermayenin be-lirleyici bir faktör olduğu görülmektedir. Ayrıca bu faktör eşitsizliğin yeniden üretimine de etki etmektedir. Bu tespit sadece dönemin Fransa’sına ait bir saptama olarak görülmemelidir. Nitekim uzaktan eğitimin ele alındığı bu çalışmada da hem kültürel sermayenin belir-leyci bir argüman olduğu görülmüş hem de eşitsizliğin eğitime erişim ve velinin öğrenciye katkısı bağlamında yeniden üretildiği gözlemlenmiştir.

26 M. Ali Aydemir, *Sosyal Sermaye*. (Konya: Çizgi Kitabevi, 2011), 48

27 Pierre Bourdieu, ve Jean C. Passeron. *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*, çev. Aslı Sümer, Levent Ünsaldı, Özlem Akkaya. (Ankara: Heretik Yayınları, 2018), 111

Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, mekân olarak birbirinden uzakta bulunan bireylerin, teknolojik araçlar ve uygulamalarla bilgilerin sunulduğu, zaman ve mekân esnekliğinin sağlandığı, iletişim ve etkileşimin kurulduğu eğitim – öğretim sistemidir.²⁸ Türkiye’deki eğitim sistemi için yabancı olmayan ve Eskişehir Anadolu Üniversitesi bünyesindeki Açık Öğretim Fakültesi tarafından yıllardır uygulanmakta olan bu model, zamanla pek çok üniversite tarafından kabul görerek hayata geçirilmiştir. Ders alma ve ders geçme kriterlerinin üniversiteden üniversiteye değiştiği modelde bazı üniversiteler vizeleri online, finalleri öğrencinin bulunduğu lokasyonda yaparken bazıları da üniversitenin kendi yerleşkesindeki sınav merkezlerinde gerçekleştirmektedir. Bununla beraber pek çok dil kursu da uzaktan eğitim modelini uygulamaktadır.

Ancak pandemi ile geçilen bu modelde ilk defa zorunlu eğitimin tamamı uzaktan eğitim kapsamına alınmıştır. Öncelikle devlete bağlı ilk ve orta dereceli okullara yönelik eğitim, bakanlığa bağlı Eğitim – Bilişim Ağı (EBA) ve televizyon kanallarından başlamıştır. Okulların kapalı kaldığı süre uzadıkça tek taraflı bu eğitimi interaktif platformlara taşımaya karar veren bakanlık, sınav gruplarına kendi kontrolünde, diğer gruplara ise okul müdürlerinin inisiyatifinde interaktif platformlarda eğitime geçmiştir. Bununla birlikte sürecin başından itibaren doğrudan interaktif eğitime geçen okullar da olmuştur. Bakanlığa bağlı faaliyet gösteren bazı özel okullar, anasınıfından 12. Sınıfa kadar tüm seviyelerde, uzaktan interaktif eğitim modeline hızlı bir geçiş yapmışlardır. Bir süre sonra da YÖK bünyesinde faaliyet gösteren pek çok resmi ve özel üniversite interaktif sınıflarda mevcut ders programlarını uygulamaya başlamışlardır.

Uzaktan Eğitim ile yüz yüze eğitimin arasında temel farklar bulunmaktadır. Genellikle okullarda, kapalı bina ortamlarında gerçekleşen ve okulun kendi içindeki disiplini doğrultusunda hayata geçirilen ritüeller ve kurallar içinde sürdürülen yüz yüze eğitim öğretim faaliyetlerinin temel bileşenleri, okul, öğretmen, öğrenci, müfredat ve materyaldir. Değişen niteliği belirleyen temel unsur ise yöntemlerdir. Uzaktan eğitimde temel bileşenlerden olan okul yani, ortak bir mekân ihtiyacı, bina yer almamaktadır. Okula bağlı temel kavramların, “sınıf, teneffüs, ders, vb” bire bir kullanıldığı uzaktan eğitimde, okul kavramının yerine ise altyapı, platform ve/veya sistem ifadesi kullanılmaktadır. Eğitim faaliyetinin gerçekleştireceği mekânı temsil eden dijital enstrümanı tanımlayan bu kavramın karşılığı ise, kuruma göre değişmektedir.²⁹ Elbette tüm bu sistemlerinin kullanılabilmesi için en temel ihtiyaç

28 Melike Aydemir, *Uzaktan Eğitim*. (Konya: Eğitim Yayınevi, 2018), 14

29 Mayıs 2020 itibarıyla Türkiye’deki ilk, orta dereceli okullarda ve yüksek öğretim kurumlarında yaygın olarak kullanılan dijital araçlardan bazıları: Microsoft Teams, Zoom, Perculus, Adobe, Meet, Teamlink.

çevrimiçi bağlantı gereksinimi, yani internettir. İnternet erişimi sayesinde bu altyapılar aktif kalabilmekte ve sanal sınıflardaki öğrenciler birbirleriyle bağlantı kurabilmektedirler.

Öte yandan yüz yüze eğitimin ihtiyaç duyduğu ortak mekânın, uzaktan eğitimdeki karşılığının internet olduğunu söylemek mümkündür. Dolaylı bir ihtiyaç da enerji kaynağı yani elektriktir. Elektrik ve internete bağımlı bir eğitim modeli olan uzaktan eğitimin, sürdürülebilirlik açısından yüz yüze eğitime göre daha riskli olduğunu belirtmek gerekmektedir. Erişilebilirlik yönünden de uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre yetersiz olduğunun altını çizmek gerekir. Nitekim Türkiye’de TV merkezli uzaktan eğitimin gerekçesi bu yönde açıklanmıştır.

Bireyin kendini ifade etmesinde önemli bir tanım olan sınırlar, fiziki, psikolojik ve sosyal olarak ayrılmakta ve uygulayan ile uygulananın belirgin hale gelmesine katkı sunmaktadır. Pandemi ile uzaktan eğitim modeline yapılan geçiş, her bir evi okula çevirmiş, okul içinde olması beklenen rutinleri ev ortamına taşımış, öğrenci, öğretmen, veli arasındaki sınırları kaldırmış ve görev dağılımını doğrudan etkilemiştir. Ev ile okul arasındaki mesafenin bir tuş kadar kısılması, uykudan kalkmak ile derse girmek arasındaki sürenin bir dakikaya düşmesi, dersin bitmesiyle normal hayata dönmek arasında sürekli bir gidiş – geliş işleyişinin olması, yeni ve uyum sağlanması gereken bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Eğitim sisteminin yöneticileri de paydaşların buna uyum sağlaması, ayak uydurması için yoğun çaba sarf etmek zorunda kalmışlardır.

Yaşanan kısıtlamaların neden olduğu dezavantajlı duruma bağlı olarak, özellikle zorunlu eğitimin ülkenin dört bir yanındaki öğrencilere eşit bir şekilde ulaştırılabilmesi ve daha da önemlisi bu yeni modelin kabullendirilmesi için başta Milli Eğitim Bakanı olmak üzere tüm yetkililer azami çaba sarf etmişlerdir. Özellikle sosyal medyayı zaten son derece aktif kullanan Bakan, bu süreçte sosyal medya ve yazılı – görsel medya üzerinden, bu eğitimlerin yüz yüze eğitimin eksikliğini hissettirmeyecek nitelikte ve içerikte olduğunu sürekli dillendirmiş, eğitimin paydaşları olan öğretmenlere her fırsatta teşekkür ederek onları onore etmiş, öğrencilere ve velilerine de mesaj vermekten geri durmamıştır. Böylece bakanlığın organizasyonu ile yurdun dört bir tarafında televizyonlardan tek taraflı başlayan, sürecin uzamasıyla devletin eğitim platformunun yanında farklı platformların da devreye girerek interaktif biçime evrilen uzaktan eğitim çalışmaları zorunlu eğitimin muhatabı olan öğrencileri ihtiyaçlarını karşılama yönünde her geçen gün mesafe kat etmişlerdir.

Uzaktan eğitimin muhatabı olan öğrenciler ile velilerinin bu durumu ayak uydurmak zorunda kalmışlardır. Aileler imkanlar dahilinde teknik altyapı ve donanım sağlamışlar, evlerin odalarını öğrencilere tahsis etmişler ve eğitimin yeni parametrelerle yeniden dizayn edileceği bu yeni döneme uyum sağlamaya çalışmışlardır.

Araştırma Bulguları

İnternet tabanlı uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden farklı gereksinimlere ihtiyaç duymaktadır. Öncelikli olarak ciddi bir altyapı ve teknik malzemeler yanında, öğrenci, öğretmen arasındaki iletişim, aktif öğrenme yöntemleri ve öğrencilerin farklılıklarına göre uyum sağlamak yüz yüze eğitimden çok daha fazla etkin rol oynamaktadır.³⁰ Görünürde yer alan bu ihtiyaçlar, modele daha yakından ve ayrıntılı bakıldığında bunlarla kalmamaktadır. Yüz yüze eğitimde mahalle, köy, ilçe, kasaba ya da büyükşehir farketmeksizin tüm öğrencilerin asgari standartta buluştukları derslikler, internet tabanlı uzaktan eğitim modelinde yerini standartta buluşulması zor çevrimiçi eğitim ortamlarına bırakmaktadır. Bu durum eğitimde fırsat eşitliği konusuna yeni bir zemin oluşturmaktadır.

Yüz yüze eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak son derece önemli ve zor iken, internet tabanlı uzaktan eğitimde bu eşitliği sağlama hedefi daha üst bir çabayı zorunlu kılmaktadır. İnternet tabanlı eğitimde ihtiyaç olarak görülen temel ekipmanların başında ciddi bir altyapı gelmektedir. Yüz yüze eğitimde ülkenin dört bir yanında -taşınabilir eğitimle de olsa- derslik olması gibi, uzaktan eğitimde de ülkenin en ücra köşesinde bile internet altyapısının bulunması gerekmektedir. Buna ek olarak her öğrencinin bu erişimi kullanabileceği bir cihaza ihtiyacı bulunmaktadır. Mart 2020 itibarıyla acil bir şekilde uzaktan eğitime geçilen Türkiye’de uzaktan eğitim araçları televizyon yayını ve web tabanlı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) olarak belirlenmiştir. Devlet okullarında eğitim gören tüm öğrenciler de televizyon yayınlarından dersleri takip etmeye sevk edilmiştir. Devlet okullarının dışındaki özel sektöre ait okullar ise TV ve EBA’yı bir seçenek olarak kullanmamış, tamamen kendi imkanları ve kendi planlamaları doğrultusunda uzaktan eğitim araçlarını kullanarak eğitim öğretim faaliyetlerini devam ettirme yoluna gitmişlerdir.

Nitekim TÜİK verilerine göre³¹ 25 Ağustos 2020 yılı itibarıyla Türkiye’deki internet erişim imkânı %90,7 oranında gerçekleşmiştir. Buna ek olarak dönemin Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk; 14 Kasım 2020 tarihinde katıldığı bir sempozyumda³² 1,5 Milyon öğrencinin dezavantajlı durumda olduğunu ve bakanlık olarak televizyon, tablet gibi cihazların bu öğrencilere ulaştırılması için gerekli çalışmaların yapıldığını belirtmiştir. Ardından bu dezavantajlı öğrencilere farklı kurum, kuruluş, belediye ve STK’lar da tablet ulaştırma konusunda çalışmalar yapmışlardır.

30 Kürşat Çağıltay, “Uzaktan eğitim: Başarıya giden yol teknolojiye mi yoksa pedagojiye mi?”, *Elektrik Mühendisleri Odası Dergisi*, (2001): 1-3, erişim 29 Kasım 2020

31 [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)

32 Palet Okulları tarafından 14 Kasım 2020 tarihinde çevrimiçi olarak düzenlenen “Salgın Psikolojisi Sempozyumu”

Uzaktan Eğitimin Olmazsa Olmazı: Altyapı

Görüşmede velilere ilk olarak uzaktan eğitimin iki temel enstrümanı olan internet erişimi ve cihaz varlığı sorulmuştur. 5 veli internet erişimlerinin telefonun internet paketinden ibaret olduğunu, 6 veli de aslında internetlerinin olmadığını ancak pandemi nedeniyle internet aboneliği başlattıklarını ifade etmiştir. Cihaz için de 5 veli pandemi nedeniyle eve bir bilgisayar / notebook almak zorunda kaldıklarını ifade ederken, 3 veli bir akrabasından / arkadaşından bilgisayar / notebook ödünç aldığını belirtmiştir. 10 veli ise evlerinde fazladan bir cihaz olmadığını, öğrencinin kendisine veya aile içindeki bireylere (genelde anneye) ait cep telefonundan uzaktan eğitim derslerine erişim sağlayabildiklerini ifade etmiştir.

Bu sorulara verilen cevaplar esnasında yapılan farklı sondajlarda ortaya birkaç farklı değerlendirme ve tespit çıkmıştır. Bunlar arasında belki de en önemlisi, çocuğunun eğitimi ve yetiştirilmesi sürecinde internet, telefon ve bilgisayardan mümkün olduğunca uzak tutmaya çalışan ve bunda da büyük ölçüde başarılı olan ebeveynlerin yaşadıkları büyük hayalkırıklığına eşlik eden çaresizlikleridir. Eğitimin sürekliliğini sağlamak ve kazanımları gerçekleştirmek için teknoloji ile arasına mesafe koyan aileler bu çizgilerini yitirmişlerdir. Kapalı televizyonlar açılmış, tablet, notebook ve cep telefonlarına uygulanan kısıtlamalar mecburen kaldırılmıştır. Özellikle ilkököl ve ortaokul seviyelerindeki öğrencilerin, teknoloji ile teşrik-i mesailer planlanan zaman dilimleri içerisinde sınırlandırılmamakta, bu durum aile ile öğrenci arasında ciddi gerilim oluşturmaktadır.

Öne çıkan tepitlerden bir diğeri ise, özellikle ikiden fazla çocuğu olan ailelerin yaşadığı cihaz temin problemidir. Bu ailelerde özellikle derslerin çakışması söz konusu olduğunda cep telefonları devreye girmekte ama verimsiz bir ders takip süreci yaşandığı için bir şekilde yeni bir cihaz ihtiyacı hasıl olmakta, bu da ailenin bütçesini zorlamaktadır.

“Evde sadece bana ait bir telefon var. Onun dışında herhangi bir cihaz yok. Mart ayında zaten tamamen televizyon üzerinden dersleri takip ediyorlardı. Şu anda canlı ders var ama cihaz olmadığı için giremiyorlar. Öğretmenlerin gün içinde Whats App üzerinden verdiği ödevleri -o saatlerde işte olduğum için- akşam çocuklarla paylaşıyorum. (E, 43, İşçi, Ağrı)

Çalışma hayatında olup da pandemi koşullarında evden çalışan ailelerin ortak sorunu olarak tespit edilen bir husus ise, örneğin hem anne hem de babanın öğretmen olduğu ailelerde, evde tek çocuk bile var ise en az üç cihaza olan gereksinimdir. Anne ve Babanın tüm derslerini bilgisayar üzerinden gerçekleştirmesi, yüz yüze eğitim döneminde ebeveynin bilgisayarından faydalanabilen öğrenci(ler)i, uzaktan eğitimde bu imkandan mahrum etmiştir.

Yapılan görüşmelerde uzaktan eğitimde altyapının fırsat eşitliğine doğrudan etkisi olduğu görülmüştür. Maddi durumu ortalamanın üzerinde olan aileler ve uzaktan eğitim koşulları

oluşmadan önce de kişisel bilgisayar ya da tablete sahip olan öğrenciler, uzaktan eğitime, altyapı ve cihaz bağlamında, en hızlı adapte olan öğrenciler olmuşlardır.

Canlı Derslere Erişim

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Mart 2020’de başlayan uzaktan eğitim çalışmalarında televizyon kanallarının yanında bir de internet tabanlı bir platform olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) devreye alınmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla, 2011’de Fatih Projesi kapsamında kurulmuş olan EBA’dan canlı ders uygulmasına geçileceğini açıklamıştır.³³ Süreç içinde hem televizyon hem de internet altyapısını kullanan EBA hakkında yaptığı açıklamaları sürekli güncel ve sıcak tutan Bakan Selçuk, pandeminin ilanında sonraki ilk eğitim döneminin başladığı 21 Eylül 2020 tarihinde yaşanan yoğunluk nedeniyle yeni bir açıklama daha yapmıştır.³⁴ Her iki açıklamada da EBA’nın Türkiye’deki uzaktan eğitimin geniş tabanlı bir platformu olduğu ve her geçen gün eksiklerinin giderilerek tüm ihtiyaçları karşılayacağı ifadeleri yer almaktadır.

Görüşme yapılan velilere sorulan sorulardan biri de, internet tabanlı EBA platformuna erişim verimliliğiyle ilgili olmuştur. Bu soruya verilen hemen hemen bütün cevaplar, Mart Dönemi ve Eylül Dönemi olarak ikiye ayrılmıştır. Özellikle Mart Döneminde verimli bir canlı ders uygulmasına erişim sağlandığını ifade eden veli sayısı sadece 3’te kalmıştır. Bu velilerin dışındaki tüm veliler, aralarında yer alan eğitimciler de dahil olmak üzere, Mart – Haziran 2020 arasında EBA canlı ders uygulmasından neredeyse hiç faydalanamadıklarını belirtmişlerdir. Faydalanabildiklerini ifade eden veliler, çocuklarının MEB tarafından “proje okul” kapsamında değerlendirilen okullarda okuduklarını belirtmişlerdir. Faydalanamadıklarını belirten veliler içinde de “proje okul” velileri mevcuttur. Bu velilerin bazıları okullarının farklı dijital platformlar üzerinden sınırlı biçimde eğitim verdiklerini, bazı veliler de öğretmenlerinin belirli bir ücret karşılığında yüzyüze eğitim döneminde “etüt” kategorisinde aldıkları derslere devam ettiklerini belirtmişlerdir.

“Dördüncü sınıftaki oğlum öğretmenim ilgi ve desteğinin de çok iyi olması nedeniyle canlı derslerden faydalanabildi. Ama yedinci sınıftaki kızım, branş derslerinin de ağırlıkta olması nedeniyle çok verim alamadı. Zaten onun sınıf öğretmeninden de çok verim alamamıştık, altyapısı zayıftı. Bu nedenle genel olarak onun eğitim süreci sıkıntılı ilerliyor. (E, 43, Işveren, Batman)

Eylül Dönemi hakkında ise, sağlıklı internet erişimi olan tüm veliler, yüzyüze eğitimdeki ders saatlerine ve ders dağılımına yakın bir eğitim faaliyetinin gerçekleştiği yönünde görüş

33 <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatt/ha-ber/20554/tr>

34 <https://www.trthaber.com/haber/egitim/milli-egitim-bakani-selcuktan-yuz-yuze-egitimin-ilk-gunune-ilis-kin-mesaj-517686.html>

beyan etmişlerdir. Dolayısıyla uzaktan eğitimin verimliliği, Eylül Döneminde hem canlı ders, hem televizyon üzerinden, Mart Döneminde ise sadece televizyon ve istisna olmak üzere alternatif platformlar üzerinden yapılan canlı dersleri üzerinden tartışılarak ele alınmıştır. Öte yandan velilerden verimliliği yüz yüze eğitim ile kıyaslamaları istendiğinde her iki dönemde de son derece verimsiz olarak tanımlamışlardır. Ancak dönemleri birbiriyle kıyasladıklarında, zaman zaman altyapı ve erişim sıkıntıları yaşansa da, Eylül Döneminde uzaktan eğitim faaliyetlerinin, canlı ders uygulamaları açısından Mart Dönemine göre tartışmasız daha verimli olduğu ifade edilmiştir.

Canlı derslere erişim süreci, aslında altyapının, yani internet erişimi ve cihaza sahip olmanın temel koşul olduğu bir süreçtir. Bununla birlikte öğrencinin devam ettiği okul ve muhatap olduğu yönetici ve öğretmenler de bu erişim sürecini etkilemekte, dolayısıyla fırsat eşitliğinin sağlanması gereken başlıkları artırmaktadır.

Uzaktan Eğitim Tartışmalarında Kriter: Verimlilik

Velilerin verimlilik konusundaki görüşleri değerlendirilirken, birbirinden farklı kriterleri esas aldıkları görülmüştür. Aynı zamanda bu kriterlerin genelde eğitimden, özelde ise uzaktan eğitimden beklentileriyle paralel olduğu tespit edilmiştir. Örneğin ilkokul velisinin beklentileri ile ortaokul velisinin beklentileri farklıdır. Bununla beraber öğrencilerinin yüz yüze eğitimdeki performanslarına göre uzaktan eğitimden beklentiler de değişmektedir. Dolayısıyla verimlilik değerlendirmeleri de bu çerçevede şekillenmektedir.

Öncelikle ilkokuldaki öğrencilerin velilerinin verimlilik kriterleri, sınıf öğretmeninin ilgisi doğrultusunda şekillenmektedir. Görüşme yapılan velilerin kademelere göre öğrenci dağılımı ilkokul 23, ortaokul 16, lise 7 olarak gerçekleşmiştir. İlkokuldaki 23 öğrencinin velileri arasındaki 14 veli, hem Mart hem de Eylül döneminde uzaktan eğitim sürecini verimli olarak geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Kalan 9 veli ise Mart döneminden hiçbir şekilde verim alamadıklarını, ancak Eylül döneminin nispeten daha verimli başladığını, kısmen yüz yüze eğitime geçilmesiyle birlikte bu verimin daha da arttığını belirtmişlerdir. Ayrıntılı sorulara verilen cevaplara bakıldığında, bu verimliliğin sınıf öğretmeni özelinde belirginleştiği görülmüştür. Yani veli uzaktan eğitim çalışmasındaki verimliliği, sınıf öğretmeninin kişisel çabasına bağlamaktadır. Eğitim Bilişim Ağı'nda sıkıntı yaşanması sözkonusu olduğunda bu öğretmenler hemen alternatif platformlara yönelmiş, erişim sorunu yaşayan velilerle de telefon, mesaj ya da farklı yollarla ulaşarak öğrencinin öğretim sürecinden uzak kalmaması için çaba sarfetmişlerdir. Bunun yanında okuldaki yöneticinin süreci sağlıklı bir biçimde yürüttüğünün de altı çizilmiştir.

Ortaokul ve Lise velilerinin neredeyse tamamı Mart döneminden hiçbir verim alamadıklarını belirterek, öğrencilerinin adeta kaderleriyle baş başa kaldıklarını söylemişlerdir. Za-

ten Milli Eğitim Bakanlığı’nın merkezi sınavlara (LGS ve YKS) girecek öğrencileri II. Dönem müfredatından muaf tutmasının³⁵⁻³⁶ da bu gerçeği tescillediğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak yine II. Dönem yapılması gereken yazılı sınavlarının iptal edilerek, I. Dönem notları ile sınıf geçme notunun gerçekleşmesi yönünde karar alınmıştır. Özellikle sınavların iptal edildiği açıklamasıyla birlikte öğrencilerdeki motivasyon tamamen kaybolmuş, öğrencinin ve ailenin kişisel çabaları da artık anlamını yitirmiştir.

Verimlilik kavramı ekseninde yapılan tartışmalara baktığımızda, özellikle devlet okul ile özel okul farkının, ilkokul ile diğer kademeler farkının, nihayet sınıf öğretmenlerinin birbirlerinden farkının eğitimdeki fırsat eşitliğini doğrudan etkileyen unsurlar olduğunu görmek mümkündür. Nitekim görüşme yapılan velilerden üçünün çocuklarından en az biri özel okulda eğitimine devam etmekte ve bu veliler, özel okula devam eden öğrencilerinin eğitim - öğretim faaliyetlerinin Mart döneminden Hazirana kadar kesintisiz biçimde gerçekleştiğini ifade etmişler ve devlet okuluna giden diğer çocuklarına kendilerinin destek vermek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum fırsat eşitliğini doğrudan etkilemekle kalmamış, fırsat eşitsizliğinin Mart – Haziran döneminde derinleştiğini ortaya koymuştur. Bu konu çerçevesinde verilen cevaplar şöyledir.

“Verimliliği önemsemiyorum. Süreçte gördüğüm şu ki, arkadaş önemli imiş, okul önemli değilmiş. Sosyalleşmenin önemi daha da arttı bence. Dışarı çıkmıyor çocuklar. Çıkınca da “Yaklaşma! Sarılma! Oynama!” Şu anda haftada 2 gün okula gidiyorlar. Ben-
ce tüm eğitim sistemi buna dönse daha verimli olur” (E, 39, Memur, Malatya)

“Çocuğumun yaşına bağlı olarak toplamda verimli olmayacağına inanıyorum. Aslolan yüz yüze eğitimidir. Ek olarak gönderdiğim etüt merkezinden eğitim alması işe yarıyor. Zaten okullar kapandığında can sıkıntısı ve moral bozukluğu yaşadı. Öğretmen ve arkadaşlarına özlem duydu.” (K, 38, Ev Kadını, Konya)

“Oğlum çok rahat. Derse motive olamıyor. Sıkı takip yok. Yaptırım yok. Yüz yüze iken daha ilgili idi” (K, 35, Eğitimci, Kırıkkale)

Uzaktan Eğitimin Zorunlu Paydaşı: Aile

Verimlilik tartışmalarındaki önemli ayrıntılardan biri de aile içi atmosfer veya ebeveynin öğrenciye sunduğu destek olarak öne çıkmıştır. Görüşmelerde aile içinde öğrenciye en ciddi desteğin sıklıkla anne tarafından verildiği tespit edilmiştir. 30 veliden 16’sında annenin, 1’inde babanın, 5’inde ise her ikisinin de destek verdiği, öte yandan 8 velinin öğrencinin uzaktan eğitim çalışmalarına destek veremediği görülmüştür. Destek veren 21 annenin 3 tanesi aktif olarak çalışmakta, 2 tanesi çalışmaya geçici ara vermiş olmak üzere 18 tanesi

35 <http://www.meb.gov.tr/lgs-kapsamindaki-merkezi-sinav-sadece-birinci-donem-mufredatindan-yapilacak/haber/20591/tr>

36 <http://www.meb.gov.tr/2020-yksde-12-sinifin-ikinci-donemi-sorulmayacak/haber/20595/tr>

çalışmamaktadır. Öğrencilerine destek olan ebeveynlerin ortak görüşü, uzaktan eğitimin aileye verdiği sorumluluk, yüz yüze eğitime kıyasla çok fazla olduğudur. Nitekim çalışan anneler bu nedenle çocuklarına gerektiği kadar destek olamadıklarından bahsetmekte, çalışmayan anneler ise günlük ev işleriyle birlikte öğrencilerine verdikleri destek nedeniyle kendilerine zaman ayıramamaktan yakınmaktadırlar. Ebeveynin öğrencisini takip ettiği konu günlük ders takibi ve ödev olmak üzere 2 alanda yoğunlaşmaktadır. Özellikle Mart döneminde belli bir programın takip edilmediği okullarda dersler ortalama onbeş, yirmi dakika öncesinde ilan edilmiştir. Ağırlıklı ilkokulda olmak üzere, bu yarım saatin içinde öğrencinin hızlıca organize olarak derse hazır olmasını sağlamak ebeveynin ciddi zamanını almıştır. Eylül döneminde ise ders çizelgesi büyük ölçüde belli bir programa oturtulduğu için gün içinde başlama ve bitiş saatleri bellidir. Bu sefer de öğrencinin gerçekten derste olup olmadığı veli tarafından kontrol edilmektedir. Olası bağlantı problemlerine müdahale etme ihtiyacının yanı sıra, öğrencinin doğrudan ders ile ya da ekrandan ders dışında başka bir uyarıcı ile muhatap olma durumunun takibi söz konusudur.

Ödev alanında da benzer bir durum ortaya çıkmaktadır. Velilere sorulan “öğrencinize ödev veriliyor mu?” sorusuna, 23 veliden olumlu cevap alınmıştır. Kalan 7 veliden olumsuz veya sürekliliği olmadığı yönünde yanıtlar alınmıştır. Verilen ödevlerin kimin tarafından kontrol edildiği sorusuna 14 veli, ödevlerin kendileri tarafından kontrol edildiği cevabını vermiştir. Diğer veliler ise öğretmenlerinin, yapılan ödevlere geri dönüt verildiği bilgisini paylaşmıştır. Cevaplar çapraz değerlendirildiğinde okul/öğretmen tarafından takip edilerek geri dönüt verilen öğrencilerin çoğunlukla ilkokul öğrencileri olduğu görülmektedir. Bu tutumu, hem sınıf büyüdükçe artan branşlaşmayla birlikte muhatap olunan öğretmenlerin çoğalmasıyla, hem de ilkokul sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi kuşatan yaklaşımlarıyla açıklamak mümkündür.

Fırsat eşitsizliğinin tezahürü ödev takip konusunda da ortaya çıkmaktadır. İki çocuğundan biri özel okula devam eden veliler, ödev takibinin okul/öğretmen tarafından ve bir platform marifetiyle gerçekleştiğini bildirmektedirler. Öğretmenlerinin yaklaşımından memnun olan devlet okulu velileri de uzaktan eğitimden az etkilendiklerini ifade etmektedirler.

Aile bireylerinin uzaktan eğitim sürecinden etkilenmelerini tespit etmeye dönük yöneltilen soruya verilen bazı cevaplar aşağıdaki gibidir.

“Anne ve babanın yeterliliği ve ilgisi de son derece önemli. Ebeveynlik formasyonu diye bir kavramdan bahsedilmesi gerekiyor artık. Eğitimde fırsat eşitliği açısından bakıldığında bireysel imkanlar daha görünür ve belirgin bir hale geldi. Evde sanatkar varsa, piyano varsa, öğrenci villada ya da güvenli sitede oturuyorsa avantajlı hale geldi. Öte yandan zaten var olan imkanların farkındalığı da daha net anlaşılmış oldu.” (E, 40, Eğitimci, İstanbul)

“Kızımın sorumluluk sahibi olmasına bağlı olarak süreci herhangi bir yorgunluk, sıkıntı, zorluk yaşamadık. Ama annesinin endişe duyduğunu söyleyebilirim. Sınavdan 81 aldığı tepki veren bir annedir. Ama ben okulun yaptığı deneme sınav sonuçlarına baktığımda seviyesini koruduğunu düşünüyorum. Genelde ilk 5’te idi yine ilk 5’te devam ediyor” (E, 38, İşçi, Konya)

“Süreçte aile olarak yıpranıyoruz. Sürekli tartışma halindeyiz. Gerilimler oluyor. Tendirginlik ve endişemiz var. Annesi daha yakın ilgileniyor. Ben kitap okuma süreçlerini takip ediyorum. Anne çok yoruluyor. Çok yıpranıyor. Çalışmaları zoraki oluyor. Çok verimli olamıyor maalesef. İmkanlar dahilinde dışardan birinin dersine destek olması gayet güzel oluyor oğlum için” (E, 38, Memur, Antalya)

Uzaktan Eğitimde Moral ve Motivasyon

Velilere yöneltilen sorulardan birisi de öğrencilerin uzaktan eğitime uyum süreçlerinde karşılaşılan sorunlarla ilgili olmuştur. Öğrencilerin 34 tanesinin uzaktan eğitime uyum sorunu yaşadıkları, 16 öğrencinin ise oldukça hızlı uyum sağladığı görülmüştür. Bu 16 öğrencinin ise ağırlıklı olarak ilkokul öğrencileri olması önemli bir ayrıntıdır. Bu ayrıntı, yine ilkokul sınıf öğretmenlerinin öğrencileri kuşatan yaklaşımlarının önemini öne çıkarmaktadır.

Görüşme yapılan velilerle adaptasyon sorunlarının ayrıntıları konuşulurken sorunların birden fazla gerekçesi öne çıkmıştır. Bunlardan en önemlisi öğrencinin ders esnasında, öncesinde ve sonrasında sosyalleşme ihtiyacının karşılanamamasıdır. Aslında yapılan görüşmelerin genelinde bu sorunun dile getirildiğinden bahsetmek mümkündür. Zorunlu eğitim ile eğitim sistemine dahil olan öğrenciler, eğitim sistemlerinde hem öğrenim görür hem de sosyalleşirler. Gerek öğretmenleri gerekse akranları tarafından çocuklar sosyal yaşamda gerekli olan yaşam kurallarını öğrenirler. Okul başlayıncaya kadar kendi ailesi, akrabası, komşuları ile birlikte olan çocuk, bunların dışındaki insanları tanımayı onlarla yaşamayı öğrenerek kendi kişiliğini, karakterini biçimlendirir ve geliştirir.³⁷ Pandemi sürecinin büyük bölümünde yüz yüze eğitim fırsatı bulamayan ve sürekli zorunlu eğitime muhatap olan grubun, okul ve eğitim süreçlerine gösterdiği ilginin gerekçeleri içerisinde kuşkusuz arkadaşlarıyla olan ilişkileri de mevcuttur. Nitekim okul aidiyetine yönelik araştırmalarda da okula aidiyet duygusunun, arkadaşlarına bağlılık düzeyi ve empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler lehine olacak şekilde anlamlı bulunmuştur. Arkadaşlarına bağlılık düzeyleri yüksek olan ve öğretmenlerinin sınıf içerisindeki davranışlarını empatik algılayan öğrencilerin okula aidiyet duygusu algıları da yüksektir.³⁸ 2017 yılında Kızıldağ, Demirtaş Zorbaz ve Zorbaz tarafından lise öğrencilerinin okul bağlılığına dair yapılan bir çalışmada,

37 Aydoğan, *Eğitim ve Paradigma*. 111.

38 Aslı Özgök, “Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusunun Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin ve Empatik Sınıf Atmosferi Algısının İncelenmesi” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, 2013), 61

öğrencilerin arkadaşları ile olan ilişkilerinin, okul bağlılığının oldukça önemli bir belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer bir çalışmada arkadaştan alınan sosyal desteğin, öğrencinin okulda mutlu olmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.³⁹

Görüşmeler esnasında bazı velilere eğitimci kimlikleri çerçevesinde de sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin sürece uyum sağlamaları ve süreçteki motivasyon kaynakları bölümünde aynı zamanda eğitimci olan velilerden, bu soruyu kendi derslerine giren öğrencileri üzerinden cevaplamaları da istenmiştir. Eğitimci kimliği ile sorulara yanıt veren katılımcıların üzerinde mutabık kaldığı konu, uzaktan eğitimdeki verimliliği olumsuz etkileyen en önemli unsurlardan birinin, sosyalleşme ihtiyacı hisseden öğrencilerin bu ihtiyaçlarının karşılanamamasıdır. Sosyalleşme ihtiyacı hissetmeyen ve yüz yüze eğitim döneminde de arkadaş canlısı olarak görülmeyen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine daha kolay uyum sağladığı ve daha az verim sorunu yaşadığı değerlendirilmiştir. Öte yandan, özellikle ortaokul ve lise gruplarında, öğrencilerin ders esnasında kameralarını kapalı konumda tutmaları ve mikrofönlerini sadece kendilerine soru sorulduğunda açmaları, aynı sandalyenin / koltuğun üzerinde uzun süre ekrana bakmaları, sınıfların yoğunluğuna göre ders içinde çok az söz alabilmeleri de adaptasyon problemlerini etkileyen unsurlardandır.

Uyum ve motivasyon başlıkları kendi içinde eğitimde fırsat eşitliğine ayrı ayrı etki eden faktörlerdir. Başta öğretmen olmak üzere, internet alt yapısı ve donanım olarak güçlü bir cihaza sahip olma imkanı olan öğrencilerin uyum sürecini daha kolay geçtiğini söylemek mümkündür. Bununla beraber özellikle sokağa çıkma kısıtlamalarının olduğu dönemlerde, online derslere erişimin sağlandığı ortamın veya ikamet alanının bir apartman dairesi, bir site bloğu ya da bağımsız bir villa olması, psikolojik süreçlerin de kontrol edilmesine etki-lemekte ve motivasyon kanallarını kontrol etmektedir. Zorunlu eğitime aynı fiziki ortamda muhatap olma sürecinde ikamet edilen mekanın bu eğitimin motivasyonunu etkileme gücü sınırlı iken, online eğitimde mekanın etkisi beklenenden daha büyük olmaktadır.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Ailelerin Motivasyon Kaynakları

Pandemi döneminde, öğrencinin aile tarafından takip edilmesi gerekliliği, yüz yüze eğitimle kıyaslandığında, artış göstermiştir. Velilere yöneltilen ilgili sorunun sonucunda bu tespit teyit edilmiştir. Bununla beraber yine eğitimci olan velilerden aynı soruyu uzaktan eğitimde muhatap oldukları öğrenciler üzerinden değerlendirmeleri istendiğinde aynı sonuç ile karşılaşılmıştır. Eğitimci veliler, aileleri tarafından desteklenen öğrencilerin akademik başarılarında ve dersi takip etme davranışlarında, aileleri tarafından destek al/a/mayan öğrencilere göre olumlu yönde gelişmeler olduğunu belirtmişlerdir.

39 Tuncay Ergene, "Psiko-Sosyal Gelişim" Eğitim Psikolojisi içinde, ed. Yaşar Özbay ve Serdar Erkan (Ankara: Pegem Yayınları, 2009), 128

Bununla beraber pandemi nedeniyle öğrencilerin yüz yüze eğitimden uzak kalmalarının kendilerini kaygılandırma durumu sorulan velilerin yarısından fazlası, kesin bir biçimde, mevcut işleyişi çocuklarının akademik gelecekleri açısından kaygı verici olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı veliler ise akademik olarak endişe duymadıklarını, ancak bu dönemin öğrencinin öğrenmeye karşı olumsuz tepki geliştirmesine ve psikolojisinin olumsuz etkilenmesinden kaygı duyduklarını ifade etmişlerdir. Sadece 8 veli, sürecin kaygı verici boyutu olmadığını belirtmiştir. Ancak bu 8 veli içinden de yüzyüze eğitimin hiçbir zaman uzaktan eğitimin yerini tutamayacağını, sosyalleşmeye bağlı sıkıntılar yaşanacağını dile getirenler olmuştur. Bu soruya verilen bazı cevaplardan örnekler aşağıdaki gibidir:

“Eğitim kazanımları açısından sıkıntı var ama öğretim denilen şey gerçekleşiyor. İhtiyacı karşılıyor. Öğrenme gerçekleşiyor. Bu süreç ebeveyn olarak yükümüzü artırıyor. Sınıf ortamında doğrudan öğrenen bir oğlum var. Bu onu olumsuz etkiliyor diye düşünüyorum. Bize gelince, genel anlamda kaygımız var. Ama pandemiye herkesin muhatap olması nedeniyle toplam etkilenmenin en az düzeyde gerçekleşeceğini düşünüyorum. Öte yandan ben azından şu süreçten %70 başarıyla çıkılması yeterli diye düşünüyorum. Öte yandan biz zaten eğitim- öğretim süreçleriyle içli dışlı bir aileyiz. Zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde biz eğitime katkı sağlayan bir aileyiz. Komşumuzun desteği de önemli ayrıca. Oğlumla aynı sınıfta olmaları, sosyalleşme sürecine katkı sağlıyor. Bu bir avantaj.” (E, 38, Eğitimci, İst.)

“Organize olmakta son derece zorlanıyorum. Kendi işlerim yeteri kadar yoğun. Ev işleri de tümüyle bana bakıyor. Babaları da evde ama ev işlerine sınırlı katkı sağlıyor. Takip konusunda sıkıntı yaşıyorum. Çocukların takibi de benim sorumluluğumda oluyor. 3 çocuğum arasında mekik dokuyorum. Müthiş bir gerilim ve kavga, dövüş ile süreç gidiyor. Bazen elimde sopa ile ilerliyorum. Evde az buçuk konuya hâkim olan bir veli profili yoksa çocukların ziyan olduğunu görüyorum.” (K, 43, Yönetici, İst.)

Bu veli görüşlerinin aynı zamanda vurgu yaptığı önemli bir unsur da yukarda da kısmen bahsedilen ev içi atmosfer, öğrenme iklimi ve eğitimin olumlu algılandığı bir ortamdır. Nitekim ailece birlikte vakit geçirmeyi konusunda deneyimli olan ve bu ilişki biçimiyle öğrencilerin akademik başarısına da katkı sağlayan aileler, hem karantina dönemlerinde hem de uzaktan eğitimin verimliliğinin tartışma konusu olduğu dönemlerde, ev ortamından ve aile içi ilişkilerden kaynaklanan verimsizliğe muhatap olmamışlardır.

Sonuç

Uzaktan eğitim, teknolojinin eğitim – öğretim faaliyetlerine entegrasyonunu hızlandıran bir rol üstlenmiştir. Uzaktan eğitimi eğitimde fırsat eşitliği kapsamında tartışırken, konuyu sadece teknoloji bağlamında ele almak, çevresel, coğrafi ve ekonomik faktörleri bağlamın dışında tutmak gerçekçi bir analize imkan vermeyecektir. Her ne kadâa teknolojinin varlığı ve öğrencilerin teknolojiye erişimi fırsat eşitsizliğinin azalmasına katkı sunsa da, teknolojiye erişim gerçekleşmediği zaman bu eşitsizlik daha da derinleşerek ilerlemektedir.

Görüşmelerde evinde internet altyapısı olmayan, cep telefonunun internet paketinden de yeteri kadar verim elde edemediğini ifade eden velilerin tamamı Doğu Anadolu Bölgesinde ve İç Anadolu Bölgesindeki köylerde ikamet etmektedirler. Yüz yüze eğitim döneminde de çocuklarıyla fazla ilgilenemediklerini kabul eden ve genelde çiftçilikle uğraşan bu aileler, içinden geçtikleri sürecin zaten varlığını hissettikleri fırsat eşitsizliğini derinleştirdiğini ifade etmektedirler. Öte yandan köylerdeki bazı öğrenciler, eğitime erişim sağlamakta yaşadıkları güçlüklerden ve buna bağlı olarak boş kalmaktan dolayı alternatif arayışına girerek çalışma hayatına dahil olmuşlardır. Bu öğrencilerin yüz yüze eğitime geçtikten sonra yeniden okula dönüş yapıp yapmayacağı belirsiz bir durumdur. Bu görüşmelerin ışığında, eşitsizliğin tezahürlerinden birinin de, özellikle kırsal kesimde, okulusuzluk oranındaki artış olarak görüneceği ön görülmektedir.

Yüzyüze eğitimin en önemli imkanlarından biri de eğitimde fırsat eşitsizliğinin ortadan kaldırılması çabalarının bölgesel çalışmalarla en aza indirmenin mümkün olabilmesidir. Bunu sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığı yerel yönetimlerle işbirliği yaparak⁴⁰ ve kendi taşra teşkilatlarına yüklediği görev tanımları üzerinden⁴¹ ilerleyerek fırsat eşitliğini sağlama çabasındadır. Ancak pandemi süreci, bu çalışmaların bölgesel olmaktan çok bireysel yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Eğitimin sağlıklı yürütülebilmesi için aile – okul – öğrenci arasındaki etkileşimin olabilecek en verimli düzeyde sağlanması zaruridir. Bu etkileşimin okul ortamında öğrenci ile yüz yüze eğitim sırasında sağlanması uzaktan eğitime göre nispeten daha mümkündür. Kitleli eğitimler, ana – baba okulu çalışmaları, veli toplantıları, sunum ve seminerler ile günün büyük bölümünde okulda, öğretmenin kontrolünde olan öğrencinin takibi belli bir standarta göre gerçekleşmektedir. Öğrencilerin ev ortamından eğitime katıldıkları dönemlerde ise aile – okul – öğrenci arasındaki etkileşim kendi içinde kırıma uğramaktadır. Başta ailenin eğitim öğretim süreçlerine asgari düzeyde vakıf olması uzaktan eğitimin en önemli şartı haline gelmiştir. Günün tamamını ev ortamında geçiren, ders aralarında evde kalan, ödevini evde hazırlayan ve sınavlara evde çalışan bir öğrencinin akademik takibinin yüz yüze eğitimde olduğu gibi okul, öğretmen ve aile arasında paylaşılabilmesi büyük ölçüde zor hale gelmiştir. Özellikle ilkokul ve kısmen ortaokul öğrencilerinin akademik takibinde büyük ve etkin rol artık uzaktan eğitim sürecinde aileye düşmektedir. Nitekim yapılan görüşmelerde de ödev takip yükünün büyük oranda ailenin üzerinde kaldığı, okul / öğretmen tarafından takip edilen öğrencilerde dahi, yapılan ödevin aile tarafından çevrimiçi bir sisteme yüklenmesi veya elektronik mesaj ya da posta yoluyla öğretmene iletilmesi gerekmektedir. Bu durum ebeveynin eğitim süreçlerine olan etkinliğinin oldukça önemli bir kriter olarak açığa çıkmasına neden olmaktadır. Ancak tek başına

40 <https://digm.meb.gov.tr/belediyelerimizle-daha-buyuk-bir-is-birligine-ihtiyacimiz-var/haber/19657/tr>

41 <http://aileegitimi.meb.gov.tr/upload/652%20Sayili%20KHK.pdf>

bu da yeterli olmamakta, sahip olunan bu yetkinliğin uygulamaya dönmesi, yani ebeveynin öğrenciye doğrudan ve nitelikli, destek içerikli zaman ayırması gerekmektedir. Bu zamanın ayrıl(a)maması söz konusu olduğunda, ebeveynin eğitim süreçlerine dair yetkinliği olması artık öğrenci için avantaj olmaktan çıkarak kendisine yeterli zaman ayıramayan ebeveyn nedeniyle dezavantaja dönüşmektedir. Tam da burada, pandeminin zaruri hale getirdiği uzaktan eğitim şartlarının, fırsat eşitsizliğini yeniden üretmesi söz konusu olmaktadır.

Etkileşim zincirinin diğer unsuru olan okul da, idare ve öğretmen olarak bir kırıma uğramaktadır. Yapılan görüşmelerde kendisi de eğitim yöneticisi olan veliler, uzaktan eğitimde okul yönetimlerinin sahip olması gereken liderlik rolünün, yüz yüze eğitime nazaran çok daha belirgin olması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Yapılan derslerin planlanması, organizasyonu ve derslerin gerçekleştirilmesi yönünde öğretmenlerin teşvik edilmesi rolü, okul yönetimlerindedir. Bununla birlikte ihtiyaç duyulan altyapı ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması için çözüm üretilmesi de yine yöneticilerin yönlendirmesiyle yapılabilecektir. Kendisi de bir köyde okul müdürü olarak görev yapan bir veli, kırsal kesimlerde uzaktan eğitimin uygulamaya konulabilmesi için merkezi teşkilatın yaptığı çalışmalardan fazlasına ihtiyaç duyulduğunu ifade ederek, cihaz olarak sadece babaların akıllı telefonları olduğunu, onların da gündüz çalıştıkları için gün içinde uzaktan eğitim kaynağının televizyon ile sınırlandırıldığını belirtmiştir. Bunu çözmek için, kendisinin yönlendirmesi ve teşviki ile, öğretmenlerin okula gelerek öğrencileri dönüşümlü olarak okula davet ettiklerini, ödevlendirme ve takibin ancak bu şekilde gerçekleştirilebildiğini söylemiştir. Öğretmenlerin okulun kapalı olduğu bir dönemde okula gelebilmeleri, ancak bir eğitim yöneticisinin liderliği ve teşviki ile mümkün olmaktadır. Niteim hem Mart hem de Eylül dönemindeki uzaktan eğitimden memnun olduğunu ifade eden velilerden biri, buna gerekçe olarak okulunun proje okulu olması ve veli profilinin ortalamanın üzerinde olduğu için, okul yöneticilerinin kendilerini bu profile uygun bir performans ortaya koymak konusunda zorunlu hissettiklerini, memnuniyetinin kaynağının da bu olduğunu belirtmektedir.

Etkileşim zincirindeki okul halkasının diğer parçası olan öğretmen niteliği ise, uzaktan eğitimin diğer bir önemli unsuru olarak belirginleşmiştir. Yüz yüze eğitimde kullanılan teknik ve araçların, verim alınsa dahi, uzaktan eğitimde kullanılması mümkün değildir. Kendine özgü dijital ve teknolojik araçlara ihtiyaç duyan uzaktan eğitim faaliyetinin bu durumuna ayak uydurabilen öğretmen modeli hem öğrenci hem de veli tarafından benimsenmekte, bu öğretmenlerin, özellikle ilkökul sınıflarında, uzaktan eğitim derslerini verimli ve memnun edici olarak tanımlanmaktadır. Ancak yapılan görüşmelerde yeni duruma uyum sağlayabilen öğretmenlerin çok az olduğu görülmüştür. Sabit ve tek düze bir anlatımla, kaliteli teknik araç (PC – Tablet – Wi Fi) kullanmaksızın, dersin karakterine uygun dijital enstrümanlar olmadan derslerini ifa eden bir öğretmen modeli uzaktan eğitim faaliyetlerinde verimli ve başarılı olamamaktadır.

Uzaktan eğitimin en çok etkilenen ve en az söz sahibi olan kesimi kuşkusuz öğrencilerdir. Hayatlarının önemli bir dönemini nitelikli eğitim öğretim faaliyetinden ve sosyal etkileşimden uzak geçirmek zorunda kalan ve öz denetim becerileri yaş özelliklerine göre değişen bu kitlenin, süreçten en çok zarar görecektir kesim olduğu tartışmasız bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle küçük yaşlarda yüz yüze alınması gereken müfredatı, uzaktan bile erişemeyen öğrencilerin yaşadıklarının telafisi, pandemi döneminin sona ermesi veya yüz yüze eğitimin kesintisiz olmasıyla başlayacak normalleşme döneminde kuşkusuz ilk ele alınması gereken konudur. Hali hazırda var olan eğitimde fırsat eşitsizliğinin Pandeminin ve uzaktan eğitimin devam ettiği her gün daha da derinleşeceği, görüşmelerde ortaya çıkan en somut sonuçlardan biri olmuştur.

Kaynakça

- Aydemir M. Ali, Sosyal Sermaye. Konya: Çizgi Kitabevi, 2011.
- Aydemir Melike, Uzaktan Eğitim. Konya: Eğitim Yayınevi, 2018).
- Aydoğan İsmail, *Eğitim ve Paradigma*. Ankara: Harf Yayınları, 2017.
- Balci, Ali. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2018.
- Baştaşmaz, Tahir. *Sosyal Politikaların Temelleri: Yeni Toplum İyi Toplum*. Bursa: Dora Basım Yayın, 2016.
- Bourdieu, Pierre ve Jean C. Passeron. *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*. Çevirenler, Aslı Sümer, Levent Ünsaldı, Özlem Akkaya. Ankara: Heretik Yayınları, 2015.
- Bourdieu, Pierre ve Jean C. Passeron. *Varisler: Öğrenciler ve Kültür*. Çevirenler, Levent Ünsaldı, Aslı Sümer. Ankara: Heretik Yayınları, 2018.
- Callinicos, A. *Eşitlik*. Çeviren. Öncel Sencerhan, Ankara: Bilgesu Yayıncılık, 2014.
- Çağıltay, Kürşat. "Uzaktan eğitim: Başarıya giden yol teknolojiye mi yoksa pedagojiye mi?", (2001): 1-3, erişim 29 Kasım 2020, <https://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week10/Cagiltay.pdf>.
- Ergene, Tuncay. "Psiko-Sosyal Gelişim" Eğitim Psikolojisi içinde. Editörler: Yaşar Özbay ve Serdar Erkan, 101-129. Ankara: Pegem Yayınları, 2009.
- Ergün, Mustafa. *Eğitim ve Toplum: Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları, 1997.
- Fidan, Nurettin ve Münire Erden. *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi, 1998.
- İnal, Kemal. *Eğitim ve İdeoloji*. İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2008.
- Moore, Rob. *Eğitim ve Toplum, Eğitim Sosyolojisinde Sorunlar ve Açıklamalar*, Çeviren: Hüsamettin Arslan, İstanbul: Paradigma Yayıncılık, 2015.
- Neuman, W. Lawrence. *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar 2. Cilt*, Çeviren: Sedef Özge, Ankara: Yayın Odası, 2017.
- Ornstein, Allan C. Ve Francis P. Hunkins. *Eğitim Programı: Temeller, İlkeler ve Sorunlar*, Çeviren Asım Anı, Konya: Eğitim Kitabevi, 2016.
- Özgök, Aslı. "Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusunun Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin ve Empatik Sınıf Atmosferi Algısının İncelenmesi" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, 2013.
- Tan, Mine. *Eğitsel Fırsat Eşitliği: (Sosyolojik Bir Kavram Olarak Gelişimi)"*, (2019): 245-168, erişim 23 Eylül 2021, https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001058.
- Neuman, W. Lawrence. *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar 2. Cilt*, Çeviren: Sedef Özge, Ankara: Yayın Odası, 2017.
- Apple, Michael W. *Eğitim Toplumu Değiştirilebilir Mi?* Çevirenler: Yasemin Acar Çiftçi, Yunus Emre Ömür, Ed. Şakir Çınkır. Ankara: Anı Yayınları, 2017.
- Tezcan Mahmut, *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2013.

Gençlere Allah İnancının Eğitiminde “Rahmân ve Rahîm” İsimlerinin Kullanılması *

Nesime Tanrıverdi**

Öz: Gençlik dönemi, çocukluktan itibaren getirilen Allah inancı ile ilgili kabullerin bilinçli bir şekilde sorgulanmaya ve cevap bulunmaya çalışıldığı, bununla birlikte bazı gelgitlerin yaşandığı fırtınalı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde oluşan Allah'ın varlığı ve mahiyeti hakkındaki inanç, gencin hayatına yön vermesine ve dünya görüşü oluşturmaya zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle gencin zihninde oluşturulacak doğru Allah tasavvuru ve inancı, gencin varoluşsal problemlerinin çözümüne de zemin hazırlamaktadır. Özellikle korku merkezli Allah inancından ziyade sevgi ve merhamet merkezli bir inanç, gencin Allah'a yaklaşmasına zemin hazırlamaktadır. Bunun için gencin Allah'ı tanıması ve bilmesi gerekmektedir. Fakat Allah'ın zatını duyularla idrak etmek mümkün değildir. Allah'ı tanımanın ve O'na yaklaşmanın yollarından birisi Esmâ-i Hüsnâ'yı bilmek ve anlamaktır. Bu arka düşünceden hareketle, iki bölümden oluşacak bu çalışmanın ilk bölümünde; Allah'ın Kur'an'da kendisini tanıttığı Esmâ-i Hüsnâ'da yer alan, Allah'ın merhametini ifade eden Rahmân ve Rahîm isimleri ele alınmıştır. İlahi rahmetin ve beşerî merhametin ilişkisel olarak ele alındığı bu bölümde Allah'ın rahmetinin ve merhamet değerinin anlam ve önemine değinilmiştir. Rahmân ve Rahîm isimleri ayet ve hadis referansları ile ele açıklanmış ve Allah'ın merhametini ifade eden isimler ile ilişkisi üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde ise ortaöğretim DKAB, Temel Dini Bilgiler, Kelam, Akaid dersleri ve Kur'an Kursu İhtiyaç Odaklı Ders Programı incelenerek, Rahmân ve Rahîm isimlerinin hangi konuda ve ünitelerde ne şekilde işlenebileceği tespit edilmiştir. Ergenlik dönemindeki bireyin gelişim seviyelerine uygun, öğrenciyi aktif kılacak farklı yöntem ve teknikler kullanılarak birçok açıdan gençlerin ilgi alanlarına hitap edilebilecek etkinlikler ve materyaller hazırlanarak eğitimcilerin kullanabileceği veriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Gençlik, Esmâ-i Hüsnâ, Rahmân, Rahîm, Merhamet, Etkinlik.

Giriş

İnsan doğduğu andan itibaren bir gelişim süreci içerisinde. Çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemi olarak sınıflandırılan bu dönemler içerisinde insanın hayatında en canlı

* Bu çalışma yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Gençlere Allah İnancı Eğitiminde “Esmâ-i Hüsnâ” isimli tezden uyarlanmıştır.

** İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi alanında doktora öğrencisi, Kur'an Kursu öğreticisi. İletişim: e-mail: nesime.tanriverdi@ogr.iu.edu.tr

ve aktif dönem olarak kabul edilen gençlik dönemidir.¹ İkinci doğum olarak kabul edilen gençlik dönemi, bireyin fizyolojik, duygusal, ahlaki, dinî, ruhsal, sosyal vb. yönlerden hızlı bir şekilde gelişim ve değişim içerisine girdiği ve bununla birlikte çocukluk döneminden daha fazla bunalım, öfke ve çatışmaların, şüphe ve sorgulamaların yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir. İnsan hayatı boyunca kim olduğu, nasıl yaratıldığı, nereden geldiği, yaratılış amacı gibi soruların cevabını bu dönemde bulmaya çalışmakta ve bulduğu bu cevaplar hayatına yön vermesine katkı sağlamaktadır. Bu dönemde genç artık geleneksel kabullere karşı daha eleştirel bir tutum içerisine girmekte ve kendi doğrularını bulmaya çalışmaktadır. Yani bu dönemde artan eleştirel düşünce, öğrenilmiş tüm bilgilerin tekrar zihinsel süzgeçten geçirilip sorgulanmaya başlanması ve çocuklukta olduğu gibi direk kabullenilmemesi gibi özelliklerinden dolayı bu çağ, dinî gelişim araştırmalarında “bilinçli öğrenme çağı” olarak tanımlanmaktadır.

Bu dönemde, dinin asıl sorusu olan “Allah” sorusuna dinin vereceği cevap, bilgiyi içeren ama bilgi üstü/bilgiyi aşan bir anlam taşımaktadır. Allah inancı konusunun temelini sağlam bilgiye dayanması gerekmeyle birlikte daha çok Allah-insan arasında yoğun olarak duygusal etkileşimin yaşanmasına imkân sağlamaktadır. Çünkü Allah-insan arasındaki etkileşim, çoğunlukla duygusal bir boyutta devam etmektedir. Bu bakımdan Allah inancı konusunun öğretiminde duygusal boyutun ön plana çıkarılması bir gerekliliktir. Hatta insan-insan arasındaki iletişimde Allah’a inanç boyutu etkili olmaktadır. Allah’ı sevmek, insanı sevmekle, Allah’a hizmet insana hizmetle ilişkilendirilmiştir. Yeryüzündeki Allah’ın temsilcisi olan insan, insanı Allah için korumakta ve ona yardım etmektedir. Bu düşünceyle eğitilen genç, buluş dönemiyle beraber kendinin, yaşadığı evrenin, canlı-cansız tüm varlıkların yaratılış nedenini, hayatın anlamını ve hayatın amacını kavramakta ve hayatına ona göre istikamet verebilmektedir. Özellikle çocukluk döneminde, gelişimsel dinamikler dikkate alınarak doğru ve gerçekçi bir Tanrı kavramını öğretmeden diğer dinî konuları öğretmeye geçilmesi bir eksiklik olmaktadır. Nitekim Jung’a göre insanın, öncelikle içinde hissettiği Tanrı algısını yaşamaya ve dinin emrettiği kurallar ile ilişkisini hissetmeye ihtiyacı vardır. Bu gerçekleşmediği zaman insanın karakterinde oluşan sıkıntılar sonucunda, insanın dıştan uygar görünmesine rağmen içinde kendisini yöneten ilkel bir Tanrı’nın yönlendirmesiyle bir barbara dönüşmesine sebep olabilmektedir.

Bireyde, “Tanrı-insan ilişkisinin kurulamamış olması, dinin kendi özünden uzaklaştırılarak insanî güdünün dini yönetmeye çalışması, dinsel bir inanca sahip olamama, tutarsız, menfaatperest, dış güdümlü bir inanca sahip olma, saplantılı ve dogmatik bir dindarlık, dinî nasrlara gönülden bağlanamama ve şüphe duyma, dinin emir ve tavsiyelerine uzak durma”

1 Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi* (Ankara: TDV Yay., 2003), 251.

gibi sebepler gencin dine yabancılaşmasına ve Tanrı ile arasına mesafe koymasına neden olmaktadır. İnsanlar da tarih boyunca evreni yaratan ve yöneten aşkın bir varlığa inanma ve O'nu tanıma arayışına girmiştir. Çünkü insan fitratı gereği zaman ve mekan ile sınırlı olmayan, fani değil ebedi olan, sonsuz ilim ve güç sahibi, sonsuz ve sınırsız aşkın varlığı bilmek ve tanımak istemektedir. Ergenlik döneminde oluşan Tanrı tasavvuru ve inancı, gencin dünyaya ve ahirete bakışına yön vermesinde ve dinî inanç, ibadet, ahlak ile ilgili konulara bakış açısında büyük bir etkiye sahip olmaktadır. Gencin zihninde doğru bir Tanrı tasavvuru oluşturabilmenin yolu bu yüce varlığı tanımak ve bilmekten geçmektedir. Ancak bu yüce varlığın duyular ile idrak edilememesi, akıl ve idrak sınırlarının ötesinde olması, O'nu tanımayı zorlaştırmaktadır. İnsan bilmediklerini algılayabilmek ve öğrenebilmek için bildiklerinden yola çıkmaktadır. İnsanlar yaratıcıyı sadece evren ve kendileriyle ilişkileri açısından sınırlı bir şekilde tanıyabilmektedir. Bu nedenle "Allah nedir?" sorusuna Esmâ-i Hüsnâ, insanlara belli ve sınırlı ölçüde Allah'ı tanıtmaktadır. Kur'an'da Allah'ın insanlara kendisini tanıttığı bu isim ve sıfatlar için kullanılan "el-Esmâu'l-Hüsnâ" terkibi, "ism" in çoğulu olan "esmâ" ile "güzel", "en güzel" anlamındaki "Hüsnâ" kelimelerinden oluşmuş olup Allah'a ait tüm isimleri ifade etmek üzere "en güzel isimler" anlamındadır.

Esmâ-i Hüsnâ insanın doğru bir Allah tasavvuru oluşturmasında ve insanın bu isimler üzerinde düşünerek yüce yaratıcısını tanıma ve yaklaşma imkanına kavuşabilmesine yardımcı olmaktadır. Esmâ-i Hüsnâ sayesinde insan içkin ve sınırlı aklı ile, mutlak ve aşkın olan Allah'ı nasıl tanıyabileceğini idrak etmektedir. Allah inancı eğitiminde Esmâ-i Hüsnâ, Allah-âlem, Allah-insan ilişkisini de düzenlemekte ve gence bir hayat biçimi inşa etmesine yardımcı olmaktadır. Kur'an-ı Kerim'de en güzel isimlerin Allah'a ait olduğu, O'na bu isimlerle dua, niyaz ve ibadette bulunulması gerektiği, bu konuda doğru yoldan ayrılanlara itibar edilmemesi gerektiği belirtilmiştir. Peygamber Efendimiz de (sav) "Allah'ın doksan dokuz ismi vardır; bunları ezberleyip benimseyenler cennete girer." müjdeli haberiyle konuya dikkatlerimizi çekmiştir. Hadiste geçen "ihşa" kelimesi sözlükte "*saymak, ezberlemek, anlamak*" anlamına gelse de; bu kelimenin ifade ettiği anlam, Allah'ın isimlerini ezberleyip sadece saymaktan ziyade Esmâ-i Hüsnâ'yı anlamaya ve hayatını ona göre düzenlemeyi ifade etmektedir. Allah'ın isimleri, Allah'a dua etmede ve O'na kullukta insana rehber olmaktadır. İnsan bu isimlerinin anlamlarını, inceliklerini, işaret ettiği hedefleri kavramalı ve hayatını ona göre tanzim etmelidir. Aynı zamanda Esmâ-i Hüsnâ'nın eğitimi dinî gelişimle birlikte gencin ahlaki gelişimine de katkı sağlamaktadır ve "Allah'ın ahlakı ile ahlaklanınız." sözü ancak Esmâ-i Hüsnâ'yı hayata geçirmekle mümkün olabilmektedir.

Bu çalışmada Esmâ-i Hüsnâ'yı bütün ayrıntılarıyla ele almak mümkün olmadığı için Allah-in-san ilişkisinde Allah'ın rahmet ve merhameti ele alınmakta ve Rahmân ve Rahîm isimleri perspektifinden incelenmektedir. İnsan için sevgi ve merhametten uzak bir Tanrı tasavvuru

mümkün değildir. Sevgi, af ve merhamet temelli Allah algısına sahip kişilerin Allah ile ilgili en temel duygusu güven ve sevgidir. Yaptıkları ibadetlerin ve kötülükten/günahlardan uzak durmalarının temel sebebi bu sevgi ve güvendir.

Allah'ın Merhameti

Merhamet ve aynı kökten gelen rahmet kelimesi, “iyi ve yumuşak kalpli, şefkatli, iyilik etmek ve hayırsever olmak, kaba, katı, sert ve kırıcı olmamak, cezayı hak edene ceza vermekten vazgeçmek” anlamlarına gelmektedir. Merhamet, insanın kalbinin yumuşaması ile daha affedici ve yardımsever olmasına sebep olan bir duygudur. İyilikte bulunmak, ikram etmek merhamet olduğu gibi bir insanın suçunu ve hatasını affetmek ve cezalandırmaktan vazgeçmek de merhamettir. İslami kaynaklarda daha çok rahmet kavramı kullanılmaktadır. Rahmet kavramı sadece Allah’a nispet edilirken, merhamet hem Allah hem de insanlar için kullanılmaktadır.

Merhamet, acımak değil acıtmamaktır; insanın karşısındaki acıyı, üzüntüyü fark etmesiyle birlikte empati kurabilmesidir. İhtiyaç içerisinde olan kişiyi görmesi ve kişiye yardım etme arzusunu içtenlikle hissederek harekete geçmesidir. Merhametin “farkına varma, üzüntü duyma ve harekete geçme” şeklinde üç kademededen oluştuğu düşünüldüğü zaman özellikle üçüncü aşama güçlü bir merhamet duygusuna işaret etmektedir.

Allah açısından rahmet insanlara her türlü nimeti ihsan etmek, ikram etmek, kullarına adaletle davranmak, onları sıkıntı, bela ve musibetlerden korumak, onların kusur ve günahlarını affetmek, dünyada yaşayacakları ortamları hazırlamak ve rızık vermek; insanlar açısından rahmet ise iyi kalpli, yumuşak davranışlı, şefkatli, iyiliksever, yardımsever, hoşgörülü ve affedici olmak gibi anlamlara gelmektedir.

“O’nun benzeri hiçbir şey yoktur.”, “Hiçbir şey O’nun dengi değildir.” “O’nun bir benzerini bilir misin?” şeklindeki ayetler Allah’ın dünyadaki hiçbir varlığa benzemediğini açık bir şekilde otaya koymaktadır. Fakat Allah için kullanılan alim, kudretli, gören, işiten, adaletli, merhametli gibi isim ve sıfatların insanlar için kullanıldığından bahsedilmektedir. Bu durum insanların zihninde oluşturulacak Allah tasavvurunda teşbihten ziyade, insanın düşünce ve algılama yapısına uygun bir şekilde vahyin bilgisel zeminde beşeri ifadeleri kullanmasının neticesidir. Çünkü insan, soyut ve metafizik gaybî olay ve olguları ancak somut ve fiziki dünyanın şartları çerçevesinde düşünebilmektedir. Fakat Allah’ın isim ve sıfatları insanın sahip olduğu bildirilse de anlamsal olarak birbirinden tamamen farklıdır. İki varlık arasından herhangi bir benzerlikten bahsetmek mümkün değildir.

Gazzâlî, “rahmet, merhamet edenden ayrı düşmeyen elem verici kalp inceliği bir durumdur” şeklinde ifade etmektedir. Gâzzalî’ye göre, bir kimsenin gerçek anlamda merhametli

olabilmesi için hissettiği acıma duygusunu özgür iradesiyle karşıdakinin ihtiyacını gidermeye çalışması gerektiğini belirtmektedir. Ahlaki olarak değeri budur. Allah ile insan arasındaki merhametin derecesi arasındaki fark da burada ortaya çıkmaktadır. İnsanın merhameti, yardım etmek suretiyle duymuş olduğu acıma duygusunu zayıflatmaya çalışmaktır. Kişi kendi nefsinin amacına göre hareket etmekte ve kendi elemi dindirmeye çalışmaktadır. Rahmân'ın rahmeti, ihtiyaç sahibinin ihtiyacını gidermek içindir. Merhametin en mükemmel derecesi de bu olarak kabul etmektedir. Gazzâli bununla Allah'ın rahmeti ile insanların merhameti arasındaki farkın olduğunu, insanın merhametinin daha duygusal bir anlam içerdiğini ifade etmektedir.

"Allah'ın rahmeti her şeyi kuşatmıştır." ayeti göstermektedir ki her yaratılış Allah'ın rahmetinin bir eseridir. Yaratmış olduğu her şeyde O'nun rahmetinin bir işareti vardır. Tüm evrene rahmetiyle muamele etmekte, evreni görüp gözetmektedir. Allah'ın bu dünyada rahmetinin yansıması, mümin-kafir ayrımı yapmadan tüm insanları rızıklandırması, onlara merhametli ve lütufkâr olması şeklindedir. Allah'ın ahirette rahmetinin yansıması ise iman eden kullarının günahlarını bağışlaması, onları affetmesi ve cennet ile mükafatlandırmasıdır. İnsan, Allah'ın rahmeti sayesinde O'na yaklaşabilmektedir.

Fazlurrahman'a göre Allah'ın rahmeti; peygamberler göndermesi, kitaplar indirmesi ve insanlara yol göstermesidir. Gazzâlî'ye göre de Allah'ın rahmeti; yaratması, iman ve saadet sebeplerine yöneltmesi, ahirette saadet vermesi ve ahirette mümin kullarına cemalini göstermesidir.

Rahmet kelimesi Kur'an'da aslî manasının dışında farklı ve birbiriyle bağlantılı birçok anlamda kullanılmıştır. Bunlar; "Nimet, Kur'an, nübüvvet, İslâm, imanda sebat ve hidayet, muhafaza, rızık, yağmur, af ve mağfiret, sevap ve cennet." şeklinde sıralanmaktadır.

Rahmet kavramının anlamının genişliği Allah'ın merhametinin ne kadar sonuz olduğunu göstermektedir. Rahmetin Allah'a nispeti, Rahmân ve Rahîm isimleri ile. Bu nedenle bu çalışmada Rahman ve Rahîm isimleri merkeze alınarak gruplandırma yapılmıştır.



Şekil1. Esmâ-î Hüsnâ'da Allah'ın Rahmetini İfade Eden İsimler

Allah'ın merhameti kapsamında çalışmada bu isimlere yer verilmekle birlikte Allah'ın isim ve sıfatlarında rahmet ve merhametini görebilmek mümkündür. Örneğin Allah'ın yaratmasında (Hâlık), rızık vermesinde (Rezzâk), adeletinde (Adl), cömertliğinde (Kerîm) ve affetmesinde (Afûv, Gafur, Gaffâr) gibi isimlerinde Allah'ın rahmet ve merhametinin etkisini de görebilmek mümkündür.

Rahmân ve Rahîm

Rahmet kelimesinden türeyen² Rahmân ve Rahîm isimleri, Allah'ın rahmetine işaret eden en kapsamlı isimlerdir. Anlamlarındaki ince ayrıntılardan dolayı eş anlamlı değil yakın anlamlı olarak kabul edilmektedirler. Kur'an'da 57 ayette Rahmân, 115 yerde Rahîm ismi yer almaktadır. Rahmân ismi sadece Rahîm ismiyle zikredilirken, Rahîm ismi ise, Azîz, Gafûr, Raûf, Vedûd, Tevvâb ve Berr sıfatlarıyla birlikte kullanılmaktadır. Rahmân ve Rahîm isimleri, ikisi birden Allah özel ismi dışında hiçbir ismin sıfatı olarak kullanılmamaktadır. Ayrıca bu iki isim Kur'an-ı Kerîm'de Tevbe suresi hariç her surenin başında ve bir kez de Neml suresinde olmak üzere 114 defa "Bismillahi'r-Rahmâni'r-Rahîm" şeklinde geçmektedir. Rahmân, "rahmetin en yüce derecesine sahip olan, sonsuz rahmet sahibi, mahlûkatının her türlü iyilik ve ihtiyaçlarını esirgmeden ihsan eden, özünde merhametli"³ demektir. Yine aynı kökten gelen Rahîm ise "müminlere şefkat eden, her türlü iyilik ve ihsanda bulunan" demektir.⁴ Allah Kur'an'da kendini tanıtırken öncelikle rahmetini öne çıkartmaktadır. "*O, merhamet etmeyi kendi zatına farz kıldı.*"⁵ ayeti bunun delillerindendir.

Rahmeti her şeyi kuşatan anlamına gelen Rahmân sıfatı, sadece Allah için kullanılmakta; Rahîm sıfatı ise, Allah'tan başkası için de kullanılabilir. Rahîm sıfatı Kur'an'da tek yerde Hz. Peygamber'in vasfetmek için, bunun dışındaki kullanımlar ise Allah'ı nitelemek için kullanılmıştır.⁶ Bundan dolayı "Allah, dünyanın Rahmân'ı, ahiretin Rahîm'idir" denilmektedir. Çünkü O'nun dünyada lütfu müminlere ve kâfirlere, ahirette ise sadece müminlere tahsis edilmiştir.⁷

Allah'ın Rahmân olması sınırsız rahmetine işaret etmektedir. Allah bu sınırsız rahmeti ile dünyada bütün varlıklara merhamet eden, bu konuda mümin, kâfir, asi vb. ayırım yapmadan ikram edendir. Allah bu rahmeti çerçevesinde, ahirette müminleri bağışlayıp mükafat-

2 Gazâlî, *el-Esmâü'l-Hüsnâ İlahi Ahlak*, 104.

3 Ebû İshâk İbrahim Zeccâc, *Tefsîru Esmâillahi'l-Hüsnâ*, thk. Ahmed Yûsuf ed-Dekkâk , 5. Baskı (Beyrut: 1986), 28; Yurdağur, *Ayet ve Hadislerle Esmâ-i Hüsnâ Allah'ın İsimleri*, 70.

4 Ferhat Koca, "Rahmet ve Merhamet Çağrısı Olarak İslâm", *Hiz. Peygamber ve Merhamet Eğitimi* (Ankara: DİB Yay., 2014), 67.

5 En'âm 6/12.

6 et-Tevbe 9/128)

7 el-İsfehâni, s. 420.

landıracaktır.⁸ O'nun insana merhamet etmesi hiçbir şarta, çalışmaya, iradeye bağlı değildir. Dünyayı, Ayı, Güneşi, yıldızları, gezegenleri, havayı, suyu, rüzgârı, bitkileri, ağaçları, hayvanları, geceyi ve gündüzü, kısaca her şeyi insan için yaratmıştır. Her şeyi insanın hizmetine sunması O'nun merhametinin neticesidir.⁹ Bütün alemleri yaratması, düzenlemesi, yaratılan her şey hakkında kanunlar koyması, insanın kurtuluşa ermesi için cennet ve cehennemden bahsetmesi Allah'ın Rahmân isminin sonucudur.¹⁰ İnsan, Allah'ın Rahîm isminin rahmetiyle akıl ve iradesini kullanabilmekte ve Allah'ın verdiği nimetlerin nedenini, hikmetini, inceliklerini kavrayabilmektedir. Rahîm ismi, Allah'ın bu dünyada bütün insanlara merhamet etmesini ifade etmekle birlikte ahirette daha çok müminler için iyilik ve ihsanda bulunan anlamına gelmektedir. Allah'ın Rahmân oluşunun rahmeti mutlak ümit, sonsuz bir lütuftur. Rahîm oluşu insanın çabasının, ümidinin sorumluluğunun mükafatıdır. Bu nedenle, Allah'ın Rahmân oluşunun anlamı, Rahîm oluşundan daha geniş ve kapsamlıdır.¹¹

"Allah, Rahmân ve Rahîm olduğu hâlde neden bu dünyada kötülükler meydana gelmektedir?" sorusu insanların zihninde önemli bir yer işgal etmektedir. Bu sorunun cevabını Gazzâlî en açık şekilde vermektedir. Ona göre, Allah'ın alemdeki kötülükleri kaldırmaya gücü yettiği muhakkaktır. Fakat şer gözüken şeylerin arkasında muhakkak bir hayır bulunmaktadır. Acı her zaman merhametsizlik anlamına gelmemektedir. Bazen bu, iyiliğimiz için olması gerektir. Ve şu örneği verir: Tedavi için çocuğunun acı çekmesine anne razı olmayıp karşı çıkarken, baba buna razı olmaktadır. Şimdi buradaki merhametsiz anne mi yoksa baba mıdır? Gazzâlî dünyadaki sıkıntı ve acılara bu gözle bakılmasını tavsiye etmektedir.¹²

Allah'ın rahmetini iki ana grup altında ele alındığı zaman, birinci grup rahmet; Allah'ın yaratması, rızık ve nimet vermesi şeklindedir ki bu rahmete yaratılmış bütün mahlukat iradeleri dikkate alınmadan faydalanmaktadır. İkinci grup rahmet ise insanların iradelerini kullanmaları sonucunda hak ettikleri rahmettir. Bu da insanların Allah'ın emirlerine uymaları ve nehiylerinden kaçmaları sonucunda kazandıkları Allah'ın adalet ve hikmeti çerçevesinde rahmettir. Aynı zamanda Allah'ın adaleti ve hikmeti gereği olarak cezalandırmayı rahmetin zıddı olarak algılamak doğru bir yaklaşım olarak kabul edilmemektedir. Fazlurrahman da bunun için "rahmetli adalet" kavramını kullanmıştır. Allah'ın insanlara gazap etmesi veya cezalandırması belli şartlara bağlıyken, rahmet etmesi hiçbir şarta bağlı olamadığını, Allah'ın

8 Zeccâc, s. 28

9 Bakara, 2/29; İbrâhîm, 14/32-33; Lokmân, 31/30.

10 Ramazan Sönmez, *Esmâ-i Hüsnâ*, 2. Baskı (Konya: Konevi Yay., Haziran 2014), 53.

11 Koca, "Rahmet ve Merhamet Çağrısı Olarak İslâm", 68.; Karagöz, "Merhamet Kavramı", 73-74; Ali Osman Tatlısu, *Esmâü'l-Hüsnâ Şerhi*, 8. Basım, İstanbul: Kapı Yay., 2011, 24.

12 Gazzâlî, *el-Esmâü'l-Hüsnâ İlahî Ahlak*, 107.

rahmetinin bütün yarattıkları hakkında genel olduğunu belirtmektedir.¹³ Buradan anlaşıldığı gibi bütün mahlukat bu dünyada Allah'ın Rahmân isminin tecellisi neticesinde yaratılmış ve nimet verilmiştir. Herhangi bir irade söz konusu olmadan canlılar gibi cansızlarda Rahmân isminin tecellisi için eşit konumdadır. Fakat Rahîm isminin tecellisi karşısında insan, iradesi ile diğer varlıklardan ayrıcalıklı konumdadır. İradesi ile Allah'ın sınırlarına riayet eden insan Rahîm isminin neticesinde birçok mükafata ulaşmaktadır. İnsan sınırları ihlal ettiği takdir de Allah'ın rahîm sıfatıyla, fakat farklı bir tezahürüyle karşılaşmaktadır.¹⁴ Aynı zaman da Rahmân olan Allah'ın cezalandırmasının çetin olacağı da birçok ayette geçmektedir. Özellikle Hz. İbrahim ve babası arasında geçen konuşma da Rahmân isminin geçmesi¹⁵; isyanın rahmeti ve nimeti her şeyi kuşatan Allah'a karşı olduğuna dikkat çekmek ve rahmeti gereği kulları hemen cezalandırmayan Allah'tan gelecek bir azabın çok şiddetli olacağına bir işaret olarak yorumlanmaktadır.¹⁶

Gazzâlî, Allah'ın Rahmân isminin kula yansımaları Allah'ın gaflete dalmış kullarına bile merhametle davranmak, kaba ve şiddetli bir şekilde değil, yumuşak bir üslûpla nasihat yaparak insanlara doğru yolu göstermek, isyan edenlere eziyet etmek yerine merhamet ile muamele etmek; rahmet isminin yansımaları da kişinin gücü yettiğinde maliyle, mevki ve itibarıyla ihtiyaç sahibi her insanın yardımına koşmak, ihtiyacını gidermek, bunlara gücü yetmeyen kişinin de dua ile yardım etmesi şeklinde açıklamıştır.¹⁷

Müslümanın günlük hayatında büyük bir öneme sahip olan besmeleyi söylemesindeki amaç, "Kendi adıma veya başka bir varlık adına değil, sadece Allah adına, O'nun rızasını kazanmak umuduyla ve O'nun izni çerçevesinde bu işi yapmaya başlıyorum." demektir. Besmele de Yüce Allah'ın doksan dokuz ismi içinden özellikle Allah'ın rahmet ve merhametini ifade eden "*Rahmân*" ve "*Rahîm*" isimlerinin seçilmiş olması son derece anlamlıdır. İnsan hayatında rahmet ve merhameti ilke edineceğini ve bu isimlerin tecellisini ümit ettiğini vurgulamaktadır. İnsan Allah'ın rahmet ve merhameti sayesinde hem dünya hem de ahiret mutluluğunu temenni etmektedir. Buradan anlaşıldığı gibi insan kendisinin her an O'nun yardımına muhtaç olduğunu itiraf etmekte ve bu samimi ve derin kulluk bilinci sebebiyle de merhametlilerin en merhametlisinin yardımını istemektedir.¹⁸

Varlık âlemi Rahmân ve Rahîm olan Yüce Allah'ın rahmet ve merhameti ile var olmuştur.

13 Sönmez, *Esmâ-i Hüsnâ*, 41.

14 Arpaguş, "Allah-İnsan İlişkisinde Rahmet ve Gazap", 59.

15 Meryem, 19/44-45.

16 Kadir Polater, "Kur'an'daki El-Esmâ'ü'l-Hüsnâ ve Tenâsüb", *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, yıl. 7, sayı. 1 (2007): 43-63.

17 Gazzâlî, *el-Esmâ'ü'l-Hüsnâ İlahi Ahlak*, s. 106-107.

18 Komisyon, *Hadislerle İslam*, c. 1, (Ankara: DİB Yay., 2017) 179.

Yine O'nun sonsuz rahmet ve merhametiyle varlığını devam ettirmektedir. Nitekim Kur'an-ı Kerim'de, "Eğer dünyada ve ahirette Allah'ın lütuf ve merhameti üstünüzde olmasaydı, içine daldığınız bu iftiradan dolayı size mutlaka büyük bir azap isabet ederdi."¹⁹, "Allah'ın lütuf ve rahmeti sizin üzerinize olmasaydı ve Allah çok esirgeyici ve çok merhametli olmasaydı, hâliniz nice olurdu?"²⁰, "Eğer üstünüzde Allah'ın lütuf ve merhameti olmasaydı, içinizden hiçbir kimse asla temize çıkamazdı"²¹ buyurmuştur.

Ders İçi Etkinlikler

Tablo 1

Allah'ın "Merhamet"i ve Onunla İlişkili İsimlerinin Kullanılabileceği Dersler ve Konular

Ders ismi	Sınıf	Ünite	Konu	Kazanım
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10. Sınıf	1. Ünite: Allah İnsan İlişkisi	1. Konu: Allah inancı ve İnsan	Allah inancının insan hayatındaki yeri ve önemini yorumlar.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10. Sınıf	1.Ünite: Allah İnsan İlişkisi	3. Konu: Allah'ın İsimleri ve Sıfatları	İsim ve sıfatlarının yansımalarıyla Allah'ı tanıır.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10. Sınıf	1.Ünite: Allah İnsan İlişkisi	5. Konu: İnsanın Allah ile İrtibatı	İnsanın Allah ile irtibat yollarını fark eder.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	11. Sınıf	3. Ünite: Kur'an'da Bazı Kavramlar	7. Konu: İyi, Doğru ve Güzel Davranış: Salih Amel	Kur'an'ı Kerim'de geçen kavramları tanımanın İslam'ı doğru anlamadaki önemini fark eder.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	11. Sınıf	4. Ünite: İnançla İlgili Meseleler	4. Ünite: İnançla İlgili Felsefi Yaklaşımlar. (Kötülük Problemi)	1. İnançla ilgili yaklaşımları tartışır. 2. Yeni dinî akımların özelliklerini değerlendirir.

19 Nûr 24/14.

20 Nûr 24/20.

21 Nûr 24/21.

Temel Dinî Bilgiler	AİHL	2. Ünite: İbadet Hayatımız	4. Konu: Dua ve Tövbe	Dua ile tövbenin kişi hayatındaki ve dindeki önemini fark eder.
Temel Dinî Bilgiler	AİHL	3. Ünite: Ana Hatlarıyla İslam Ahlakı	4. Konu: Allah'a Karşı Vazifelerimiz (Muhabbet)	1. İslam ahlakının gayesini ve konusunu ayet ve hadislerle açıklar. 2. Allah'a karşı vazifelerini yerine getirmeye özen gösterir.
Temel Dinî Bilgiler	AİHL	4. Ünite: Ahlakî Davranışlar	1. Konu: Olumlu Tutum ve Davranışlar (Merhamet ve Şefkat)	Güzel ahlakî davranışlara uymaya istekli olur.
Akaid	-	3. Ünite: Allah'a İman	4. Konu: Allah'ın İsimleri	Allah'ın esmasının anlamalarını davranışlarına yansıtmaya özen gösterir.
Kur'an Kursları İhtiyaç Odaklı Ders Programı (İtikad)	-	Allah'a İman	Allah'ın Varlığı ve Birliği	Allah'ın rahmet ve kudretini ifade eden isimlerini anlamlarıyla bilir ve sayar.
Kur'an Kursları İhtiyaç Odaklı Ders Programı (Ahlak)	-	Görev ve Sorumluluklarımız	Görev ve Sorumluluklarımızın Kaynağı Olarak Allah İnancı	İslam ahlakının öngördüğü model insanın özelliklerine örnekler verir.
Kur'an Kursları İhtiyaç Odaklı Ders Programı (İbadet)	-	Dua ve Tövbe	Bir İletişim Biçimi Olarak Dua	Dua ve tövbenin insan hayatındaki yeri ve önemini açıklar.

ETKİNLİK 1

Kazanım: 1. Kur'an'ı Kerim'de geçen kavramları tanımanın İslam'ı doğru anlamadaki önemini fark eder.

2. Güzel ahlaki davranışlara uymaya istekli olur.

Süre: 15 dakika

Yöntem: Anlatma yöntemi, gösteri, video yorumlama ve soru cevap teknikleri

Süreç:

- Öğretmen merhamet kavramının tanımını yapar.
 - Öğretmen tarafından öğrencilerin *"Siz yeryüzündekilere merhamet edin ki gökyüzündeki(ler) de size merhamet etsin."* hadisini Allah'ın merhameti çerçevesinde yorumlamasını sağlar.
 - "Aslanın merhameti videosu"
 - izletilir.
 - Sorular ile birlikte video yorumlanır.
1. Aslana bunu yaptıran en önemli duygu sizce hangisidir?
 2. Merhamet duygusu insana ve diğer canlılara ne kazandırmaktadır?
 3. *"Allah rahmeti yüz parçaya ayırdı, doksan dokuz parçasını yanında tuttu, bir parçasını ise yeryüzüne indirdi. İşte bu bir parça (rahmet) sayesinde bütün mahlûklar birbirlerine merhametli davranırlar. Hatta kısırak (yavrusunu emzirirken) basıp da ona zarar verme korkusuyla ayağını (bu rahmetin eseriyle) kaldırır."*
 4. *hadisi çerçevesinde Allah'ın merhametinin büyüklüğü hakkında ne düşünüyorsunuz?*
 5. Yeryüzünde Allah'ın merhameti ile ilgili başka hangi örnekleri verebiliriz?
 6. Bu derste şu ana kadar konuştuklarımız Allah'ın hangi ismi ile bağlantılıdır? Niçin?

ETKİNLİK 2

Kazanım: Kur'an'ı Kerim'de geçen kavramları tanımanın İslam'ı doğru anlamadaki önemini fark eder.

Süre: 20 dakika

Yöntem: Eğitsel oyun

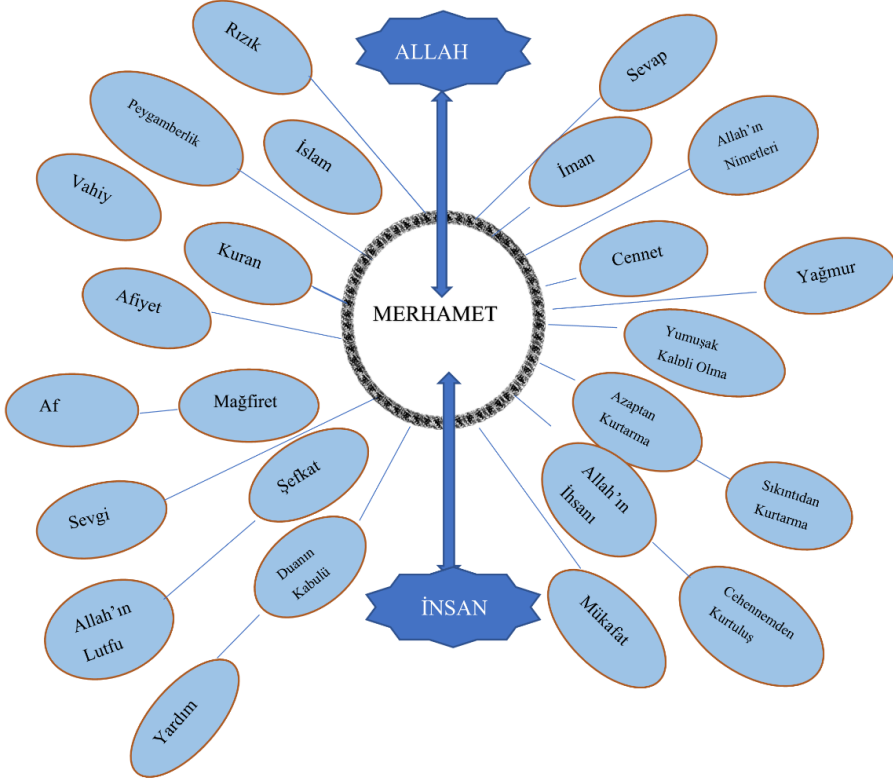
Süreç:

- Ek-1 (Şekil 3) projeksiyon cihazı ile yansıtılır.
- Ön hazırlık olarak öğretmen Kur'an'da rahmet kavramı ile ifade edilen kavramları öğrencilere şekilden okur.
- Öğrencilere Kur'an'da rahmet ve merhamet kelimelerinin hangi anlamlara geldiğini öğrenmek için "Bil bakalım!" oyunu oynatılır.
- Etkinlik yorumlanır ve değerlendirilir.

Bil Bakalım Oyunu

- Öğretmen daha önceden Kur'an'da rahmet kavramının geçtiği ayetleri tek tek küçük kağıtlara yazarak veya çıktısını alarak renkli zarflara koyar ve hazır bulundurur.
- Daha sonra öğretmen öğrencilerden birisine hazırladığı zarflardan bir tanesini verir.
- Öğren.ci zarfın içerisinde bulunan ayeti okur ve bu ayette Allah'ın rahmet kelimesi ile ifade ettiği anlamı "Bilse bilse kim bilir?" diyerek sınıfta bir arkadaşına sorar.
- Sorulan öğrenci cevabı bilemediği zaman aynı şekilde o da başka bir öğrenciye "Bilse bilse kim bilir?" diye başka bir arkadaşına sorar.
- Ayette geçen rahmet kavramının şekildeki hangi anlamı ifade ettiğini bilen öğrenciye öğretmen yeni zarf verir. O da "Bilse bilse kim bilir?" diyerek yeni bir arkadaşına sorar.
- Oyun bu şekilde devam eder. Öğretmenin hazırladığı ayetler bittiği zaman oyun biter.
- Bu oyunda kazanan ve kaybeden bulunmamaktadır. Ayetteki rahmet kelimesi ile ilgili ifadeyi bilen öğrenci öğretmenden yeni bir zarf alarak soru sorma hakkına sahip olmaktadır.
- Bir öğrenci de oyun boyunca söylenen kavramları tabloda işaretler veya tahtaya yazar.

Ek:1



ETKİNLİK 3

Kazanım: İsim ve sıfatlarının yansımalarıyla Allah'ı tanıır.

Süre: 20 dakika

Yöntem: Soru cevap tekniği

Süreç:

1. "Rahmetim her şeyi kuşatmıştır." (A'râf 7/156) ayeti ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Ayette geçen her şey sizce neleri kapsamaktadır? Örnek veriniz.
3. Allah'ın rahmetinin eseri olarak verdiği tüm nimetleri elimizden alsa, insanın bunu engellemeye gücü yeter mi? Niçin?

4. Hayatınızın her alanında Allah'ın rahmetini hissediyor musunuz? Hissettiğiniz bu alanlara hangi örnekleri verebiliriz? Niçin?
5. Hayatınızda yaşanan olay ve olguları Allah'ın Rahmân ve Rahîm ismi çerçevesinde nasıl yorumlayabiliriz?
6. "Hayır bildiğimiz şeylerde şer, şer bildiğimiz şeylerde hayır olabilir. Hoşumuza gitmeyen şeylerde de Allah'ın rahmeti bulunmaktadır." cümlesi nasıl yorumlayabiliriz?
7. Hayatınızda size ilk başta kötü gelen sonuç itibariyle size faydası olduğunu düşündüğünüz olay veya olaylar var mı? Yaşadığınız bu olayı nasıl yorumlayabiliriz?

ETKİNLİK 4

Kazanım: 1. Allah inancının insan hayatındaki yeri ve önemini yorumlar.

2. İsim ve sıfatlarının yansımalarıyla Allah'ı tanır.

3. İnançla ilgili yaklaşımları tartışır.

Süre: 30 dakika

Yöntem: Örnek olay incelemesi yöntemi ve beyin fırtınası tekniği

Süreç:

- Ek-1 okunur veya yansıtılır.
- Etkinlik sorular yardımıyla öğrenci ile birlikte yorumlanır.

Ek-1:

Kim Merhametli?²²

Ayça o gün okuldan döndüğünde karnında şiddetli bir ağrı hissediyordu. Annesi önce geçici bir durum olduğunu düşündü. Fakat zaman geçtikçe Ayça'nın karın ağrısı artmaya başlamıştı. Ayça kusmaya başlayınca annesi korkmaya başladı ve hemen hastaneye götürdü. Babası bir telaşla işten gelmiş ve kızının durumunu gördüğü zaman büyük bir kaygıya kapılmıştı. Doktor muayeneden sonra gerekli tetkikleri yaptı ve Ayça'nın acil bir şekilde ameliyat olması gerektiğini söyledi. Ancak çok zor bir ameliyat olacağını hastanın çok uzun süre hastanede yatmak zorunda kalacağını belirtti. Annesi kızının ameliyat olacağı fikrine karşı

22 Bu hikaye bu tez için araştırmacı tarafından yazılmıştır.

çıkmişti. Buna müsaade edemezdi. Onun canının acımasını istemiyordu. Babası, ameliyat gerekli ise bu ameliyata razı olması gerektiğini söylüyordu. Ayça'nın annesi ise eşini merhametsizlikle, kızını düşünmeme ile suçlamaya başladı.

1. Siz Ayça'nın annesi olsaydınız ne yapardınız?
2. Siz Ayça'nın babası olsaydınız ne yapardınız?
3. Sizce Ayça'nın babası merhametsiz mi? Niçin?
4. Sizce Ayça'nın annesine çok merhametli denilebilir mi? Niçin?
5. Başımıza gelen her olay bir felaket mi?
6. Hayatta yaşadığımız sıkıntıları her zaman kötü odaklı mı düşünmemiz gerekir?
7. Yaşadığımız sıkıntının sonucunun olumlu olacağını düşünmek bize nasıl bir güç verir?
8. Dünyada yaşadığımız sıkıntılara, olumlu veya olumsuz perspektiften baktığımız zaman hayatımızda nasıl değişiklikler meydana gelir? Niçin?
9. Yaşadığımız olumlu veya olumsuz her durum ve olayın arka planında Allah'ın merhametini hissetmek insana ne hissettirir? Niçin?

Değerlendirme:

Öğretmen, bu olaydan çıkarak şu konuyu tartışacaklarını söyler: "Bazen başımıza, hastalık, zorluk, sıkıntıların olması Allah'ın merhametli olması ile bağdaşır mı?"

ETKİNLİK 5

Kazanım: 1. Güzel ahlaki davranışlara uymaya istekli olur.

2. İslam ahlakının öngördüğü model insanın özelliklerine örnekler verir.

Süre: 15 dakika

Yöntem: Beyin fırtınası tekniği

Süreç:

- Ek-1 öğrencilere dağıtılır veya yansıtılır.
- Öğrencilerden cevaplar dinlenir.
- Cevaplar öğrencilerle birlikte yorumlanır ve değerlendirilir.

Ek-1:

	Merhamet	Merhamet Değilse Ne?
Acı çeken, üzülen birine sadece acımak.		
Şeker hastası birine tatlı vermemek.		
Hasta olduğumuzda ilaç içmemek.		
Sevmediğimiz birine yardım etmek.		
Çiçeğe sürekli su vermek ve güneşte bekletmek.		
Sokakta bir kedinin karnını doyurmak için bayatlamış yemek vermek.		
Öğretmenin yazılı sınavdan sonra herkese 100 vermesi.		
Karşımızdakinin yanlış yapmaması veya zarar görmemesi için sürekli müdahale etmek, korumak.		
Kafeste kuş beslemek.		
Acı çeken, haksızlığa uğrayan birine üzmekle birlikte elimizden geleni yapmak.		
Hasta olmaması için oruç tutmasına izin vermemek.		

- Bu derste şu ana kadar konuştuklarımız Allah'ın hangi ismi ve isimleri ile bağlantılıdır? Niçin?

ETKİNLİK 6

Kazanım: 1. İnsanın Allah ile irtibat yollarını fark eder.

2. Dua ile tövbenin kişi hayatındaki ve dindeki önemini fark eder.

Süre: 25 dakika

Yöntem: Anlatma yöntemi ve soru cevap tekniği

Süreç:

- Öğrencilere, *"De ki: "(Rabbinizi) ister Allah diye çağırın ister Rahmân diye çağırın. Hangisiyle çağırırsanız çağırın, Nihayet en güzel isimler O'nundur."* ayeti okunur.
- Dua ve Allah'ın merhameti arasındaki ilişki öğrencilere sorulur.
- Örnek dua metni okunur. (Ek1-)

- Öğrencilerin Allah'ın rahmet ve merhameti ile ilgili dua yazmaları istenir.
- Gönüllü öğrencilerden yazdıkları dualar dinlenir.
- İsteyen öğrencinin duası sınıf panosunda sergilenir.

Ek-1

Dua

"Kullarını ayırmadan bu dünyada rahmet ve sevgi kapılarını her daim açık tutan, Rahmân adıyla bağışlayıcılığı esirgemeyen, merhametini yüz parçaya ayırıp birini fani dünyada yarattığın bedenlere can bulduran Allah'ım! Kapandık semana, can bulduk huzurunda. Bizleri yolundan, şefkatinden mahrum eyleme. Kalplerimizi merhamet ve şefkatle doldur. Bizi günah işlemekten koru ve günahlarımızı affeyle. Açılan ellerimizi geri çevirme, dualarımızı kabul eyle." Amin.

ETKİNLİK 7

Kazanım: İslam ahlakının gayesini ve konusunu hadislerle açıklar.

Süre: 15 dakika

Yöntem: Anlatma yöntemi ve boşluk doldurma ve soru cevap teknikleri

Süreç:

- Öğrencilere Ek1- dağıtılır.
- Öğrencilere ipucu hadisini okumaları istenir.
- Kutulara verilen ipuçları ile ilgili harflerin yerleştirilmesi istenir.
- Kalan harfler tamamlanır.
- Etkinlik bireysel tamamlanır.
- Gönüllü öğrencilerden dinlenir.
- Cevaplar kontrol edilir.
- Hedeflenen hadis sorular ile yorumlanır ve değerlendirilir.

Ek-1:

İpucu hadis:

“İnsanlara merhamet etmeyene Allah da merhamet etmez.”

(Buhârî. Tevhîd. 2: Müslim. Fedâil. 66)

İpucu tablosu

1. Hedeflenen hadisteki 2., 15., 30., 33., 45., 49., 63. harf, ipucu hadisinin ilk harfidir.
2. Hedeflenen hadisteki 5., 17., 19., 21., 26., 28., 43., 47., 50., 54., 56., 61., 63., harf ipucu hadisinin on birinci harfidir.
3. Hedeflenen hadisteki 3., 9., 39., 53., harf ipucu hadisinin son harfidir. 22
4. Hedeflenen hadisteki 4., 7., 37., harf ipucu hadisinin yirmi ikinci harfidir.
5. Hedeflenen hadisteki 20., 25., 55., 60., harf ipucu hadisinin onuncu harfidir.
6. Hedeflenen hadisteki 11., 31., 41., 67., harf ipucu hadisinin beşinci harfidir.

Hedeflenen hadis

----- (Ebû Dâvûd, Edeb, 58; Tirmizî, Birr, 16)

1. “Allah rahmeti yüz parçaya ayırdı, doksan dokuz parçasını yanında tuttu, bir parçasını ise yeryüzüne indirdi. İşte bu bir parça (rahmet) sayesinde bütün mahlûklar birbirlerine merhametli davranırlar. Hatta kısarak (yavrusunu emzirirken) basıp da ona zarar verme korkusuyla ayağını (bu rahmetin eseriyle) kaldırır.” (Buhârî, Edeb, 19) hadisinin, hedeflenen hadis ile ilişkisini açıklayınız?
2. Allah’ın merhametinin tamamına insan ne zaman şahit olacaktır? Açıklayınız.
3. İnsanlar arasında merhamet duygusu olmadığı zaman neler gerçekleşir? Açıklayınız.

4. Merhametsiz bir toplum mümkün mü? Bu toplumdaki yaşam ve düzen nasıl gelişir? Niçin?
5. Bu derste şu ana kadar konuştuklarımız Allah'ın hangi ismi ile bağlantılıdır? Niçin?

ETKİNLİK 8

Kazanım: Furkân Suresi 63-66. ayette verilen mesajları değerlendirir.

Süre: 25 dakika

Yöntem: Anlatım ve tartışma yöntemleri, hikaye yazma tekniği

Süreç:

- Sorular ile öğrencilerin Allah'ın Rahmân ismi ve merhameti ile ilgili hazırbulunuşluk seviyeleri ölçülür.
- Ek-1 öğrenci sayısı kadar çıkartılır ve öğrencilere dağıtılır.
- Etkinliği bireysel olarak tamamlamaları için 10 dakika süre verilir.
- Öğrenciler etkinliği tamamladıktan sonra öğretmen ile birlikte cevaplar kontrol edilir.
- Öğrencilerden etkinlikten üç tane özellik seçmeleri ve seçtikleri bu özellik ile bir hikaye yazmaları istenir.
- Gönüllü öğrencilerden hikayeler dinlenir.
- İsteyen öğrencinin etkinliği sınıf panosunda sergilenir.

Sorular:

1. Allah'ın Rahmân isminin bu dünyadaki tecellileri ile ilgili hangi örnekleri verebiliriz?
2. Allah'ın Rahmân ismi, mümin üzerinde tecelli ettiği zaman müminin ahlakından hangi değişiklikler oluşur? Açıklayınız.
3. Allah'ın Rahmân isminin anlamını kavrayabilen insan, "Merhametten maraz doğar." ifadesini kullanır mı? Niçin? Açıklayınız.

Ek-1

“Rahman olan Allah'ın kulları onlardır ki, yeryüzünde tevazu ile yürürler ve kendini bilmez kimseler kendilerine laf attığında "Selâm!" derler. Gecelerini rablerine secde ederek, huzurunda durarak geçirirler. "Ey rabbimiz, derler; bizi cehennem azabından uzak tut, çünkü onun azabı bitip tükenme bilmez. O cehennem ne kötü bir yerleşme ve kalma yeridir!" Yine o iyi kullar, harcama yaptıkları zaman ne saçıp savururlar ne de cimrilik ederler; harcamaları bu ikisi arasında mâkul bir dengeye göre olur. Onlar, Allah ile birlikte başka bir tanrıya tapmazlar; haksız yere, Allah'ın dokunulmaz kıldığı insan hayatına kıymazlar, zina etmezler. Zira (bilirler ki) bunları işleyen kimse cezasını bulacak. Kıyamet gününde ona azabı kat kat verilecek ve alçaltılmış olarak o azap içinde ebedî kalacaktır. Ancak tövbe edip inanarak erdemli işler yapanın durumu başkadır; Allah böylelerinin kötü hallerini iyiye çevirecektir. Allah çok bağışlayıcı, çok merhametlidir. Evet, kim tövbe edip erdemli davranırsa bu durumda gerektiği şekilde Allah'a yönelmiş olur. Yine anılan o iyi kullar, asılsız şeylere şahitlik etmezler; boş ve anlamsız davranışlarla karşılaştıklarında onurluca çekip giderler. Kendilerine rablerinin ayetleri hatırlatıldığında o ayetler karşısında körler ve sağırlar gibi bilinçsizce davranmazlar. Onlar, "Ey rabbimiz!" derler, "Bize mutluluk getirecek eşler ve çocuklar bahşet; bizi günahahtan sakınanlara öncü yap!" İşte bunlar, zorluklara katlanmalarının karşılığı olarak cennet konağıyla ödüllendirilecek, orada sağlık ve esenlik dilekleriyle karşılanacaklar. Orada ebedî kalacaklardır. Orası ne güzel bir konak ve ne güzel bir makamdır." (Furkân, 25/ 63-77)

**İnsanlara karşı mütevazı ve
alçakgönüllüdürler.**

ETKİNLİK 9

Kazanım: Allah inancının insan hayatındaki yeri ve önemini yorumlar.

Süre: 15 dakika

Yöntem: Yorumlama ve tartışma

Süreç:

- Ek-1 öğrenci sayısı kadar çoğaltılır.
- Öğrencilerden Ek1-'deki şiiri okumaları istenir ve bir öğrenciye seri bir şekilde okutulur.
- Öğrencilerin, şiiri sorular ile birlikte yorumlamaları sağlanır.

Ek-1

MERHAMETLE YOLCULUK²³

Savruldum bilmediğim diyarlara,

Kayboldum ıssız ormanlarda,

Ne bir tanıdığım vardı oralarda,

Ne de umudum.

Poyrazlar acımasızdı,

Savururdu incecik bedenimi,

Yağmurlar, savunmasız yakaladı hep beni,

Ne bir çatım vardı oralarda,

Ne de takatim.

Eşelendikçe eşelendi toprağım,

Bir karış yere fazlalıktım,

Ne bir yerim vardı oralarda,

Ne de sevenim.

23 Bu şiir, Kuran Kursu Öğrencisi Şifanur Dürü tarafından bu çalışma için yazılmıştır.

Günler geçti,
Tek başımaydım,
Poyrazında, ayazında
Bir çukurluk nefesim vardı oralarda.

Şimdi koca bir devim bu diyarda,
Tek kılım kıpırdamaz poyrazda,
Kök saldım kıymetini bilmediğim toprağa,
Hayat savurdukça güçlendirdi beni.

Verdiğim sınavın mükafatıydı dallarım,
Acı çekişlerim çoktu,
Yalnızlığım da...
Şimdi bakıyorum ardıma,
Yağmur can oldu,
Eşleyenler nefes.
Rüzgar güç oldu,
Toprak kardeş.

1. Şiirin ana fikri nedir?
2. "Sabır en büyük güçtür." sözü size ne hissettirmektedir?
3. Bazen insanın yaşadığı sıkıntılar insanı güçlendirmektedir? Niçin?
4. **"Elbette zorluğun yanında bir kolaylık vardır. Gerçekten, zorlukla beraber bir kolaylık daha vardır."**²⁴ ayetini insanın yaşadığı sıkıntılar karşısında nasıl davranması gerektiği açısından yorumlayınız.
5. İnsan hayatta yaşadığı sıkıntılar ile Allah'ın merhameti arasında nasıl bir ilişki kuralıdır? Niçin?
6. Şiirden Allah'ın hangi isimlerine örnekler verebiliriz?

24 İnşirâh, 94/5-6.

Sonuç

İnsanlık tarihi incelendiği zaman hiçbir çağda dinsiz bir toplumun yaşamadığı fark edilmiştir. İnsan yaratılış özelliğiyle şuurlu veya şuursuz bir şekilde bir varlığa inanma ve bağlanma ihtiyacı hissetmiştir. Yani inanç sahibi olmak insana fitrî olarak var olan bir olgudur. Nitekim Kur'an-ı Kerim'de *"O hâlde sen hanîf olarak bütün varlığınla dine, Allah insanları hangi fitrat üzere yaratmışsa ona yönel! Allah'ın yaratmasında değişme olmaz. İşte doğru din budur; fakat insanların çoğu bilmezler."*²⁵ buyurulmaktadır. İnsan, hayata bilinçli bir şekilde yaşamaya başladığı andan itibaren hakikat arayışı içerisine girmektedir. Hakikat arayışı içerisine giren insan hayattaki konumunu ve varlığını anlamlandırma ihtiyacı hissetmektedir. Gençlik döneminde eleştirel düşüncenin artması, o güne kadar öğrenmiş olduğu bilgilerin tekrar zihinsel süzgeçten geçirilip sorgulanmaya başlanması ve çocuklukta olduğu gibi direk kabullenmemesi bu dönemde verilecek din eğitiminin önemini artırmaktadır. Özellikle literatürde şüphe ve sorgulama dönemi olarak geçen, örgün öğretimde orta öğretime denk gelen bu dönem Allah inancı eğitim ve öğretiminde büyük bir önem arz etmektedir. Kimlik gelişiminin büyük bir bölümünün bu dönemde şekillendiğini ve hayat boyu sürmektedir. Genç bu dönemde kimlik kazanma sorununu çözdüğü takdirde kendine güvenen, kendinden emin bir kişi olarak hayatını sürdüren bir birey olmasına destek olmaktadır. Bu dönemde gençlerin çoğu için din, "güvenlik", "kimlik", "bağlanma" ve ihtiyaçlarına cevap vermesi bakımından etkisi yüksek ve güçlü bir değer olarak anlam kazanmaktadır. Bu nedenle bu dönemde verilecek din eğitimi büyük bir önem arz etmektedir.

Din eğitimi bireyin kendisi, çevresi ve yaratıcısı ile ilişkisini düzenlemesine yardımcı olması ve gencin gözünde hiçbir şeyi boşlukta bırakmaması gerekmektedir. İnanç gelişiminde gence verilecek sağlam temel, gencin dine bakış açısını tamamen etkilemektedir. İnanç gelişiminin temeli olan Allah inancının veriliş şekli, gencin dine bakışında büyük bir paya sahip olduğu gibi, hayata yön vermesine de katkı sağlamaktadır. İnsan, varoluş nedenini Allah'a sığınma, bağlanma, güvenme ve yakınlaşma ile anlayabilmektedir. Çünkü, bütün güzelliklerin, iyiliklerin ve gücün kaynağı olarak Allah'ı bilmek ve aynı zamanda rahmeti ile yoğrulmuş adaleti ile Allah'ı tanımak insana yaşadığı sıkıntılar karşısında çözüm sunmaktadır.

Gencin Allah'ı tanınması ve bilmesi gencin dinî gelişimi açısından önemli bir noktadır. Çünkü insanın tanımadığı bir Allah'a ibadet etmesi, kulluk etmesi, dua etmesi ve sığınması mümkün değildir. Aynı zamanda İslam'da dinî sorumluluk çağına gelmiş olan her Müslüman için gerekli olan ilk şey Allah'ın zatını ve sıfatlarını öğrenmektir. Bu insanın Allah'ın ahlakı ile ahlaklanmasında da büyük bir önem arz etmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada Allah'ın Kur'an'da kendini tanıttığı Esmâ-i Hüsnâ ele alınmıştır. Esmâ-i Hüsnâ in-

celendiği zaman doğrudan rahmet ifade eden ve rahmetle bağlantılı isimlerin yer aldığı fark edilmektedir. Fakat bu isimlerin tamamına değinmek çalışmanın sınırlarını aşmasından dolayı Allah'ın merhameti Esmâ-i Hüsnâ içerisinde Rahmân ve Rahîm isimleri bağlamında çerçevelenmiş ve "Allah'ın ahlakı ile ahlaklanınız." sözü ile beşerî merhamete yol gösterilmeye çalışılmıştır. Hz. Peygamber'in, "İnsanlara merhamet etmeyenlere Allah da merhamet etmez"²⁶; "Merhamet etmeyene merhamet edilmez"²⁷ şeklindeki hadisleri İslâm ahlâkının merhamete verdiği değeri açıklamaktadır. Bu nedenle çalışmada Rahmân ve Rahîm üzerinde durmakla birlikte bu isimlerin insanlara kazandırdığı merhamet değeri üzerinde de durulmuştur. Esmâ-i Hüsnâ'nın sayısı ve listede yer alan isim ve sıfatlar ile ilgili birçok rivayet bulunmaktadır. Bu çalışmada yaygın kabul gören Tirmizî'nin rivayeti esas alınmış ve bu listede bulunan isimlere yer verilmiştir.

Allah inancının öğretiminde, Esmâ-i Hüsnâ'nın kavramsal açıklamasının öğrenci açısından daha kalıcı ve etkileyici, ahlaki değerlerini benimsetici olabilmesi için etkinlik ve materyaller ile bu çalışmalar desteklenmiştir. Hazırlanan etkinlikler direk Esmâ-i Hüsnâ ile ilgili olduğu gibi aynı zamanda isimlerin içerdiği anlam ve verdiği değer çerçevesinde de hazırlanmıştır. Bu çerçevede Allah'ın sevgi ve merhametini ifade eden isimleri ve sıfatları ile ilgili 9 adet etkinlik hazırlanmıştır.

Etkinlikler, öğrenci merkezli, farklı yöntem ve teknikler ile hazırlanmıştır. Kullanılan yöntem ve teknikler: Anlatma yöntemi (3 adet), boşluk doldurma (1 adet), soru cevap tekniği (4 adet), eğitsel oyun (1 adet), örnek olay incelemesi yöntemi (1 adet) ve beyin fırtınası tekniği (2 adet) ve hikaye yazma tekniği (1 adet) kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmaya özgün şiire yer verilmiştir. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Temel Dini Bilgiler, Kelam, Akaid ders kitapları ve Kur'an Kursu İhtiyaç Odaklı Ders Programı incelenerek hangi ders, ünite ve konuda işlenebileceği tespit edilmiştir. Etkinliklerin kazanımları ve yöntemleri ile birlikte literatüre kazandırılması hedeflenmiştir. Hazırlanan etkinlikler daha çok lise öğrencilerine hitap etmekle birlikte ortaokul öğrencilerine de eğitimciler tarafından uyarlanabilir niteliktedir.

EKLER

CEVAP ANAHTARLARI

Ek-1. Rahmân İsmi Etkinlik 2 Cevap Anahtarı

Allah'ın lütfu, ihsanı, maddi manevi nimetler: Fatır, 35/2; Zümer, 39/38; Fussilet, 41/51-52.

26 Buhârî, "Tevhîd", 2, "Edeb", 18; Müslim, "Fezâhîl", 66

27 Buhârî, "Edeb", 18; Müslim, "Fezâhîl", 65.

Sevab, mükafat, cennet ve nimetleri: Âl-i İmran, 3/107, 157; Nisa, 4/175, 240; A'raf, 7/49, 151, 156; İsra, 17/57; Ankebut, 29/23; Casiye, 45/30; Hadid, 57/13.

İslam: Bakara, 105/2; İnsan, 31/76; bk. Yunus, 59/10.

İman: Hud, 28/11.

Peygamberlik: Zuhuruf, 43/32; Sad, 38/9; Duhan, 44/5-6.

Kitap, vahy, Kur'an: En'âm, 6/157; Bakara, 2/105; Âl-i İmran, 3/74; A'raf, 7/62, 203; Tevbe, 9/99; Yusuf, 12/56; Nahl, 16/54, 89; İsra, 17/82; Neml, 27/77; Kasas, 28/86; Ankebut, 29/51; Lokman, 31/3; Casiye, 45/20; Yunus, 10/58; bk. Nisa, 4/113.

Yağmur: A'raf, 7/57; Rum, 30/50; bk. Şûrâ, 42/28; Furkan, 25/48; Neml, 27/63; Rum, 30/46.

Rızık: İsra, 17/28, 100; Yunus, 10/21; İsra, 17/100.

Afiyet verme, sıkıntıları giderme: Zümer, 39/38.

Yumuşak kalpli olma: Hadid, 57/27, Âl-i İmran, 3/159; Nisa, 4/96.

Af ve mağfiret: Zümer, 39/53; En'âm, 6/12, 54.

Sevgi ve şefkat: Feth, 48/29.

İman: Âl-i İmran, 8/3.

Duanın kabulü: A'raf, 7/57.

Ferahlık, rahatlık, sıkıntıdan kurtarma: Yunus, 10/21; Hud, 11/9-10; Enbiya, 21/84; Rum, 30/36; Ahzab, 33/17; Şura, 42/48.

Cehennem azabından kurtuluş: Nur, 24/10, 14, 20, 21.

Allah'ın insanlar için açtığı rahmeti kısıbilecek yoktur, O'nun kısıtığını da O'ndan başkası açamaz. O mutlak izzet ve derin hikmet sahibi de O'dur. (Fatır, 35/2) (Lutuf)

..Allah'a iman edip O'na sınıksız sarılanlara gelince, Allah onları, kendinden bir rahmet ve lutuf içine daldıracak ve onları kendine ulaştıran dosdoğru bir yola iletacaktır. (Nisa, 4/175) (mükafat)

Allah dilediğini rahmetine dahil eder. Zalimlere gelince onlar için elem verici bir azap hazırlamıştır. (İnsan, 76/31) (İslam)	Allah'ın rahmetinin izlerine bir bak: Toprağa ölümünün ardından nasıl can veriyor! İşte ölüleri diriltecek olan da O'dur. O'nun her şeye gücü yeter. (Rum, 30/50) (yağmur)
Allah'ın size lütfu ve rahmeti ulaşmasaydı ve Allah tövbeleri devamlı kabul eden hüküm ve hikmet sahibi olmasaydı haliniz nice olurdu? (Nur, 24/10) (cehennem azabından kurtuluş)	O, Allah'ın elçisi Muhammed'dir. Onunla beraber olanlar da kâfirlere karşı sert, kendi aralarında merhametlidirler. Onları, Allah'ın lütuf ve rızasına talip olarak hep rükûda ve secdede görürsün. Secdenin tesiriyle yüzlerine simaları oturmuştur; Tevrat'ta onlar için yapılan benzetme budur. İncil'deki misalleri ise bir ekindir: Çiftçileri sevindirmek üzere filiz verir, onu güçlendirir, kalınlaşır ve kendi sapları üzerinde durur. Onlar (müminler) yüzünden kâfirler öfkeden kahrolsunlar diye (böyle olmuştur). Onlar arasından iman edip dünya ve ahirette yararlı işler yapanlara Allah bir bağışlama ve büyük bir ödül vaad etmektedir. (Fetih 48/29) (sevgi ve şefkat)
İnsanlara dokunan bir zarardan sonra bir rahmet tattırdığımızda bir de bakarsın ki onlar, bize ait işaretler üzerinde hileye sapmışlardır. De ki: "Hileye karşı Allah'ın tedbiri daha çabuktur." Şüphesiz elçilerimiz sizin hile ve düzenlerinizi kaydediyorlar. (Yunus, 21/10) (rızık)	Kendilerine okunan bu kitabı sana göndermiş olmamız onlara yetmiyor mu? Elbette inanan bir topluluk için onda rahmet ve ibret vardır. (Ankbut, 29/51) (Kuran)

Bize bu dünyada da âhirette de iyilik yaz! Şüphesiz biz sana yöneldik." Allah buyurdu ki: Azabıma dilediğimi uğrattırım; rahmetim ise her şeyi kuşatmıştır; ayrıca rahmetimi Allah korkusu taşıyanlara, zekâtı verenlere ve âyetlerimize inananlara yazacağım. (Araf, 7/156) (sevap, mükafat, cennet ve nimetleri)	Sen onlara sırf Allah'ın lutfu sayesinde yumuşak davrandın. Eğer kaba, katı kalpli olsaydın, hiç şüphesiz etrafından dağılır giderlerdi. Onları affet, onların bağışlanmasını dile, iş hakkında onlara danış, karar verince de Allah'a güven, doğrusu Allah kendisine güvenenleri sever. (Alî İmran 3/159) (Yumuşak kalpli olma)
--	--

EK 2. Rahmân İsmi Etkinlik 7 Cevap Anahtarı

"Siz yeryüzündekilere merhamet edin ki gökyüzündekiler de size merhamet etsin." (Ebû Dâvûd, Edeb, 58; Tirmizî, Birr, 16)

EK 3. Rahmân İsmi Etkinlik 8 Cevap Anahtarı

"Rahman olan Allah'ın kulları onlardır ki, yeryüzünde tevazu ile yürürler ve kendini bilmez kimseler kendilerine laf atığında "Selâm!" derler. Gecelerini rablerine secde ederek, huzurunda durarak geçirirler. "Ey rabbimiz, derler; bizi cehennem azabından uzak tut, çünkü onun azabı bitip tükenme bilmez. O cehennem ne kötü bir yerleşme ve kalma yeridir!" Yine o iyi kullar, harcama yaptıkları zaman ne saçıp savururlar ne de cimrilik ederler; harcamaları bu ikisi arasında mâkul bir dengeye göre olur. Onlar, Allah ile birlikte başka bir tanrıya tapmazlar; haksız yere, Allah'ın dokunulmaz kıldığı insan hayatına kıymazlar, zina etmezler. Zira (bilirler ki) bunları işleyen kimse cezasını bulacak. Kıyamet gününde ona azabı kat kat verilecek ve alçaltılmış olarak o azap içinde ebedi kalacaktır. Ancak tövbe edip inanarak erdemli işler yapanın durumu başkadır; Allah böylelerinin kötü hallerini iyiye çevirecektir. Allah çok bağışlayıcı, çok merhametlidir. Evet, kim tövbe edip erdemli davranırsa bu durumda gerektiği şekilde Allah'a yönelmiş olur. Yine anılan o iyi kullar, asılsız şeylere şahitlik etmezler; boş ve anlamsız davranışlarla karşılaştıklarında onurluca çekip giderler. Kendilerine rablerinin ayetleri hatırlatıldığında o ayetler karşısında körler ve sağır gibi bilinçsizce davranmazlar. Onlar, "Ey rabbimiz!" derler, "Bize mutluluk getirecek eşler ve çocuklar bahşet; bizi günahattan sakınanlara öncü yap!" İşte bunlar, zorluklara katlanmalarının karşılığı olarak cennet konağıyla ödüllendirilecek, orada sağlık ve esenlik dilekleriyle karşılanacaklar. Orada ebedi kalacaklardır. Orası ne güzel bir konak ve ne güzel bir makamdır." (Furkân, 25/ 63-77)

İnsanlara karşı mütevazı ve alçakgönüllüdürler.

Geceleri secde ederek ve Allah'ın huzurunda geçirirler.

Allah'ın azabından korkarlar. Allah'ın azabından yine Allah'a sığınırılar.

İnfak ederler.

İsraf ve cimrilik etmezler ve her şeyde dengeli (ölçülü) olurlar.

Allah'tan başkasına dua etmezler.

Allah'ın dokunulmaz kıldığı insan hayatına kıymazlar.

Zina etmezler.

Tevbe ederler, iman ederler ve salih ameller yaparlar.

Yalancı şahitlik yapmazlar.

Allah'ın ayetlerine karşı duyarlıdırlar.

Mutluluk getirecek eş ve çocuklar ve zürriyetlerinin salihlerden olmasını isterler.

Kaynakça

- Arpağuş, K. Hatice. "Allah-İnsan İlişkisinde Rahmet ve Gazap". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı. 29 (2005): 41-62.
- Bilgin, Beyza. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yay., 2001.
- Buhârî, Ebû Abdullah Muhammed b. İsmâil b. İbrâhîm. *el-Câmiu's-Sahîh*. İstanbul: Çağrı Yay., 1981.
- Çağrı, Mustafa. "Af". *TDV İslam Ansiklopedisi*. Ankara: TDV Yay., 1988.
- el-İsfahânî, Râğîb. *el-Müfredât Kur'an Kavramları Sözlüğü*. Abdulkaki Güneş ve Mehmet Yolcu tarafından çevrildi. İstanbul: Çıra Yay., Aralık 2012.
- Fazlurrahman, *Ana Konularıyla Kur'an*. Alparslan Açıkgenç Çeviren. Ankara: Ankara Okulları Yay., 2018.
- Fordham, Frieda. *Jung Psikolojisi*. Aslan Yalçiner Çeviren. İstanbul: Say Yay., 2015.
- Gazzâlî, Ebû Hamid Muhammed. *el-Esmâü'l-Hüsnâ İlahî Ahlak*. Yaman Arıkan Çeviren. İstanbul: Elifbe Yay., 1983.
- Hökelekli, Hayati. *Din Psikolojisi*. 5. Baskı. Ankara: TDV Yay., 2003.
- Karaca, Faruk. "Gençlik ve Dinsel Yabancılaşma". Hayati Hökelekli tarafından düzenlenen *Gençlik Dönemi ve Eğitimi II'de*, 137-150. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2003.
- Karagöz, İsmail. "Merhamet Kavramı", *Kutlu Doğum Haftası "Hz. Peygamber ve Merhamet Eğitimi" Sempozyumu'nda*, 48-87. Ankara: DİB Yay., 2014.
- Koca, Ferhat. "Rahmet ve Merhamet Çağrısı Olarak İslam". *Hz. Peygamber ve Merhamet Eğitimi'nde*, 336-345. Ankara: DİB Yay., 2014.
- Komisyon. *Hadislerle İslam*. Ankara: DİB Yay., 2017
- Osmanoğlu, Cemil. "Basamak Teorileri Açısından Dinî Gelişim". Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi SBE, 2007.
- Peker, Hüseyin. "Merhamet- İbadet İlişkisi (Namaz, Oruç, Zekât, Kurban)", *Kutlu Doğum Haftası "Hz. Peygamber ve Merhamet Eğitimi" Sempozyumu'nda*, 336-344. Ankara: DİB Yay., 2014.
- Polater Kadir. "Kur'an'daki El-Esmâü'l-Hüsnâ ve Tenâsüb", *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, yıl. 7, sayı. 1(2007): 43-63.
- Sakarya, Sami. "Kur'an-ı Kerim'de Zikredilen Rahmet Tecellileri". Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi SBE, 2017.
- Selçuk, Mualla. "Gençlik Çağı ve İnanç Olgusu". *Gençlik Dönemi ve Din Eğitimi'nde*, 332-358. İstanbul: Ensar Neşriyat, 1998.
- Sönmez, Ramazan. *Esmâ-i Hüsnâ*. 2. Baskı. Konya: Konevi Yay., Haziran 2014.
- Tatlısu, Ali Osman. *Esmâü'l-Hüsnâ Şerhi*. 8. Basım. İstanbul: Kapı Yay., 2011.
- Tirmizî, Ebû İsmâ Muhammed b. İsmâ b. Sevre. *el-Câmiu's-Sahîh*. İstanbul.
- Topaloğlu, Bekir. "Esmâ-i Hüsnâ", *TDV İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yay., 1995.
- Topaloğlu, Bekir. *Allah İnancı*. 3. Basım. İstanbul: İsam Yay., 2008.
- Yurdagür, Metin. *Ayet ve hadislerle Esmâ-i Hüsnâ Allah'ın İsimleri*. 3. Baskı. İstanbul: Marifet Yay., 1999.
- Zeccâc, Ebû İshâk İbrahim. *Tefsîru Esmâillahi'l-Hüsnâ*. Ahmed Yûsuf ed-Dekkâk tahkik edildi. 5. Baskı. Beyrut, 1986.

İLAHİYAT

Eş‘arîlerde İlahî Sıfatların Yaratmayla İlişkisi

Büşra Yıldız*

Öz: Âlemde meydana gelmiş her şeyin Allah tarafından var edilmesi yaratıcı zât ile âlem arasında bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Allah'ın âleme tesiri O'nun fiilleri vasıtasıyla mümkün olduğundan kelâm tarihinde bu ilişki "fiilî sıfatlar" şeklinde ifade edilmiştir. Söz konusu çalışma, Eş‘arî mezhebinin fiilî sıfat anlayışını ve Allah'ın fiillerinin yaratmayla ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırmada ilk olarak "isim, müsemma, tesmiye, sıfat, mevsûf" gibi kavramlar açıklanmış ve mezheplerin bu kavramlar hakkındaki görüşlerinden hareketle ilâhî sıfat anlayışları ele alınmıştır. Çünkü kelâmcıların ilâhî fiiller hakkındaki görüşleri söz konusu lafızlar için kabul ettikleri tanımlara göre şekillenmiştir. Çalışmanın devamında ise Eş‘arî bilginlerin fiilî sıfat anlayışını şekillendiren ilâhî zât tasavvuru, ilâhî sıfatlar ve bu sıfatların ilâhî fiillerle olan ilişkisi ele alınmıştır. Allah-âlem ilişkisinin açıklanmasında önemli bir yere sahip olan yaratma fiili ve bu fiille alakalı diğer konular incelendikten sonra bazı dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır. Bunların en önemlilerinden biri Eş‘arî kelâmında fiilî sıfat bahsinin "yaratma sürecine" ve "yaratma sonucuna" göre olmak üzere ikili bir tasnifle ele alınmasının gerekliliğidir. Çünkü yaratma sürecinde birden çok ilâhî sıfatın rolü bulunurken yaratma sonucu yalnızca "kudret" sıfatıyla gerçekleşmektedir. Diğer ise ilâhî yaratmanın kudret sıfatıyla meydana geldiği ve fiilî sıfatların kudret sıfatının taallukları olması sebebiyle Eş‘arî düşüncede doğrudan bir sıfat olarak kabul edilmediği yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Kelâm, Eş‘arîyye, Sıfat, Fiilî Sıfat, Yaratma.

Giriş

İslâm düşünce tarihinde ilâhî sıfatlar meselesi kelâmcılar tarafından üzerinde ciddiyle durulan bir konu olmuştur. Zira hem Allah'ı tanımanın O'nun sıfatlarını bilmeye mümkün olması hem de Allah-âlem ilişkisinin açıklanması ilâhî sıfatlar vasıtasıyla mümkündür. Yüce Allah Kur'ân'da kendini sıfatlar üzerinden tanıtırken insan da kâinattaki düzenden hareketle O'nun hakkında bilgi sahibi olmaktadır.

Kelâm ilminde Allah'ın niteliklerini ifade etmek için "isim, sıfat, na't, mâna ve araz" gibi lafızların anlamlarının birbirine yakın olması sebebiyle bunlardan hangisinin tercih edileceği

* Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kelam, Yüksek Lisans Programı.
İletişim: busrayildiz.ae@gmail.com

hususunda görüş farklılıkları olmuştur.¹ İslâm tarihi boyunca Allah'ı nitelendirmek için farklı terimler kullanılmış olsa da âlimlerin çoğu dil kullanımı açısından daha açıklayıcı, kapsamlı ve İslâmî terminolojiye uygun olması sebebiyle "isim" ve "sıfat" lafzını tercih etmiştir. Kelâm-cıların bu konu hakkındaki ihtilâfı ise daha çok isim-müsemma, sıfat-vasıf ilişkisi ve "İsim, sıfatın kendisi midir yoksa sıfattan başka bir şey midir?" sorusu çerçevesinde isim-sıfat ilişkisi üzerine olmuştur.²

Kaynaklarda isim-müsemma ilişkisi hakkındaki ihtilâfların hicrî II. yüzyılda, ilâhî sıfat tartışmalarından sonra ortaya çıktığına dikkat çekilmektedir. Konuyu ilk olarak Gaylân ed-Dımâşkî (ö. 120/738 civarı) ve talebesi Cehm b. Safvân'ın (ö. 128/745-746) gündeme getirdiği rivâyet edilse de Selefiyye'nin önde gelen temsilcilerinden Darîmî'nin (ö. 280/894), Bişr el-Merîsî'nin (ö. 218-219) bazı kelâmî görüşleri üzerine reddiye olarak yazdığı *er-Red 'a-le'l-Merîsî* adlı eserinde "Allah'ın isimlerine ve Onların Gayri Mahlûk Olduğuna İmân" başlığına yer vermesi meselenin daha erken dönemlerde tartışıldığını göstermektedir.³

Müteahhirîn dönem Selef âlimlerinin önemli bir temsilcisi olan İbn Teymiyye ise isim-müsemma hakkındaki ihtilâfın Ahmed b. Hanbel ve diğer Ehl-i hadîs âlimlerinden sonra yaygınlık kazandığı tespitinde bulunmaktadır. Nitekim ona göre bu mesele başlarda Ehl-i hadîs âlimlerinin tartışmayı reddettiği bir konudur. Daha sonra bu âlimler, Cehmîyye'nin "hem Allah'ın isimleri hem de Allah'ın dışında olan şeyler mahlûk olduğundan isim, müsemmadan başka bir şeydir" söylemlerini ve bu bağlamda Kur'ân'ın yaratılmış olduğu fikrini reddetmek amacıyla isim-müsemma konusunu gündeme getirmişlerdir.⁴ Böylece isim ve müsemma ilişkisi, Sünnî kelâmcılarla Mu'tezile âlimleri arasında tartışılan önemli konulardan biri haline gelmiştir.⁵

1 Nüreddin es-Sâbüni, *el-Kifâye fi'l-hidâye*, çev. Ramazan Biçer (Ankara: Berikan Yayınevi, 2019), 74-75; Hücce-tü'l-İslâm Ebû Hâmid el-Gazzâlî, *Esmâü'l-hüsna Kitabı*, çev. İshak Doğan (İstanbul: İlke Yayınları, 2016), 14; Ömer Bozkurt, "Zât-Sıfat İlişkisi Konusunda İbn Rüşd'ün Eş'arîlere Yönelik Eleştirileri", *Uluslararası İmâm Eş'arî ve Eş'arîlik Sempozyumu Bildirileri*, ed. Cemalettin Erdemci - Fadil Aygün (Siirt: Beyan Yayınları, 2014), 50.

2 Topaloğlu, "Allah", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2011), 2/487.

3 bk. Ebû Saîd Osmân b. Saîd b. Hâlid ed-Dârimî, *Reddü'l-imâm ed-Dârimî Osmân b. Saîd a'lâ Bişr el-Merîsî*, thk. Muhammed Hâmid el-Fıkî (Beyrut: Dârü'l Kütübî'l İlmiyye, ty.), 7-8; Kâmil Çakın, "Ebû Saîd ed-Dârimî'nin Allah'ın Sıfatları ile İlgili Bazı Görüşleri", *Dini Araştırmalar Dergisi* 3/8 (Haziran 2000), 50.

4 İbn Teymiyye, *İsim ve Sıfat Tevhidi*, 267-268.

5 Ebû'l-Hasen Hemedânî Kâdî Abdülcebbar, *Şerhu'l-Usûli'l-hamse*, thk. Abdülkerim Osman (Kahire: Mektebetu Vehbe, 1988), 541-543; İsim-müsemma ilişkisi, Allah'ın isimlerinin hâdis veya kadîm olması gibi iki önemli sonucu doğurmaktadır. Öyle ki ilâhî isimler, ismin müsemmadan ayrı olduğunu kabul eden âlimlere göre hâdis iken ismin müsemmanın aynısı olduğunu benimseyen âlimlere göre ezeldir. İsim ile müsemmanın birbirinin ne aynısı ne de birbirinden farklı olduğunu kabul eden âlimlere göre ise ilâhî isimlerin bir kısmı hâdis, bir kısmı da kadîmdir. Böylece kelâmcılar tarafından benimsenen farklı tanımlar neticesinde Allah'ın isminin anılmasının Allah'ı mı yoksa Allah'tan başka bir şeyi anmak mı olduğu sorusunun cevabı da değişmektedir. bk. Sâbüni, *el-Kifâye*, 75.

Eş'arî'ye göre isim, sıfattan ibaret olup ismin kısımları da sıfatın kısımları gibidir. Buna göre o, sıfatta olduğu gibi ismin de müsemmanın aynısı olduğunu söyleyerek isim-müsemma ilişkisi itibarıyla isimleri aşağıdaki gibi üç kısma ayırmıştır,

1. "Kadîm ve mevcûd" gibi müsemmanın aynısı olan isimler,
2. "Hâlik ve râzık" gibi müsemmadan farklı olan isimler. (Bu lafızlarda isimlendirilen, zâtın kendisi iken isim, yaratmanın kendisi olmaktadır.)
3. "Hay, müdrik, âlim, kâdir, mürîd ve mütekellim" gibi müsemmanın ne kendisi ne de ondan başka bir şey olan isimler.⁶

Bâkîllânî (ö. 403/1013) de Eş'arî'nin izinden giderek isim-müsemma ilişkisini bir sıfat problemi olarak ele almış ve isimler arasındaki kategorik farkı vurgulamıştır. O, bu hususu dikkate almadan Allah'ın veya O'nun dışındakilerin ismini müsemma olarak değerlendirenleri de eleştirmiş ve "*Siz Allah'ı bırakıp; sadece sizin ve atalarınızın taktığı birtakım isimlere (düzmece ilâhlara) tapıyorsunuz. Allah, onlar hakkında hiçbir delil indirmemiştir. Hüküm ancak Allah'a aittir. O, kendisinden başka hiçbir şeye tapmamamızı emretmiştir...*"⁷ âyetini delil gösterek ismin, müsemmanın aynısı olduğunu savunmuştur.⁸ Yine Abdülkâhîr el-Bağdâdî (ö. 429/1037-38)⁹ de müşriklerin, lafza ve söze yani tesmiyeye değil, putların kendilerine yani müsemmaya tapmaları gerekçesiyle ilgili âyetle zikredilen tesmiyelerin, ismin kendisi olduğunu söylemektedir.¹⁰ Öte yandan Cüveynî (ö. 478/1085) ise tesmiyenin, müsemmanın ismini gösteren lafza delâlet ettiğini fakat ismin, bu lafza delâlet etmeyip tesmiyenin delâlet ettiği şey olduğunu ifade etmektedir. Bir kimse "Zeyd" diye seslendiğinde kişinin bu sözü "tesmiye", bundan anlaşılan ise "isim" olduğundan o, isim ile müsemmanın aynı şeyler olduğunu kabul etmiştir.¹¹

6 Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 148; Ebû Bekr Muhammed b. el-Hasen b. Fûrek, *Mücerredü Makâlâtî's-şeyh Ebi'l-Hasan el-Eş'arî*, nşr. Daniel Gimaret (Beyrut: Dârü'l-Meşrik, 1987), 39; İbn Teymiyye, *İsim ve Sıfat Tevhidi*, 270; Sâbüni, *el-Kifâye*, 74; Seyyid Şerîf el-Cürcânî, *Şerhu'l-Mevâkıf*, çev. Ömer Türker (İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2015) 3/362; İrfan Eyibil, *Bağdâdî'nin Esmâ ve Sıfat Anlayışı* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019), 54.

7 Yusuf 12/40.

8 Bâkîllânî'ye göre Allah'ın sadece bir ismi olup sıfatlar, O'nun tesmiyeleridir. Dolayısıyla O'nun sıfatını küçültücü olarak göstermeyen herhangi bir kelime, vahye ihtiyaç duymaksızın O'nun ismi olabilir. bk. Bâkîllânî, *et-Temhîd*, 229; Arthur Stanley Tritton, *İslâm Kelâmı*, çev. Mehmet Dağ (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2018), 239.

9 Bağdâdî "Yüce Rabbinin adını tesbih et" (A'1â 87/1) ve "Azamet ve ikram sahibi Rabbinin adı yücedir" (Rahmân 55/78) âyetlerini de ismin, müsemmanın aynısı olduğunun delillerden sayarak tesbih edilen ve yüce olanın Allah'ın zâtı olduğunu kaydeder. Diğer taraftan o "En güzel isimler Allah'ındır" (A'râf 7/80) âyetindeki "isimler"-den maksadın da tesmiyeler olduğunu söyler. Zira ona göre sayı, isimlenen (müsemma) için olmayıp tesmiyeler içindir. bk. Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 148.

10 bk. Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 148; Eyibil, *Bağdâdî'nin Esmâ ve Sıfat Anlayışı*, 58.

11 Cüveynî'ye göre tesmiye, isimden başka bir şeydir. bk. İmâmü'l-Haremeyn el-Cüveynî, *Kitâbü'l-İrşâd: İnanç Esasları Kılavuzu*, çev. Adnan Bülent Baloğlu - Sabri Yılmaz vd. (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2010), 124.

Gazzâlî (ö. 505/1111)¹² de isim-müsemme ilişkisini anlamak ve bu meselenin kavramları hakkında hüküm verebilmek için önce isim, müsemme, tesmiye ve müsemme lafızlarının mânasını tek tek açıklayıp “ayniyet”, “hüviyet” ve “gayriyet” terimlerine göre ayrı ayrı ele alınması gerektiğini ifade etmektedir.¹³ O, delâlet için ortaya konulan her kelimenin (ismin) bir ortaya koyanı (va’zı yani müsemmesi), ortaya konulma nedeni (vaz’ı yani tesmiyesi) ve konulduğu bir yer (mevzûün leh’i) olduğunu söyleyerek müsemmeyi “işaret ettiği şeye delil olarak kullanılan kelime” şeklinde tanımlamıştır.¹⁴ Böylece ona göre zikredilen lafızlar eşanlam ve özdeşlik ifade etmeyen farklı kavramlar olup isim, tesmiye olmadığı gibi müsemme da değildir.¹⁵

İsim-sıfat ilişkisinde ise İmâm Eş’arî, isim ve sıfatların mâhiyeti hususunda âlimlerin iki fırkaya ayrıldığını kaydetmektedir. Ona göre ilk görüş, Allah’ın isim ve sıfatlarını aynı kabul eden İbn Küllâb’a (ö. 854/240 [?]) ait iken ikinci görüş, bu iki lafzın söz olduğunu söyleyip ismi sıfattan ayıran Mu‘tezile’nin görüşüdür.¹⁶ Eş’arî, söz konusu tasnifte İbn Küllâb’ın görüşünü benimsemektedir. Ona göre sıfatlar, isimlerin dayanağı olup her isim, bir sıfattan türemiştir ve ilâhî isim ile sıfatlar arasında herhangi bir fark bulunmamaktadır.¹⁷ Bağdâdî de hocasının *Tefsîru’l-Kur’ân* ve *Kitâbü’s-Sıfât* adlı eserlerinde isimlerin sıfat olduğunu kabul ederek ismi, sıfat kategorisinde değerlendirdiğini kaydetmektedir.¹⁸ Diğer taraftan görüşleri kavram tanımlarına da yansıyan Eş’arî’nin “Âlimin mânası, ilim sahibi olandır. Zeyd’in ilim sahibi olduğu bilinmezse âlim olduğu da bilinmez”¹⁹ şeklindeki âlim lafzının tanımından da isim ve sıfatı aynı kabul ettiği anlaşılmaktadır.²⁰

12 Gazzâlî, haktan en uzak olan ve en çok karmaşıklık içinde bulunan fırkanın, isim için “müsemmanın ne aynısı ne de ondan başka bir şeydir” diyen mezhep olduğunu ancak te’vile gidilirse durumun değişeceğini söylemiştir. Gazzâlî’ye göre her ne kadar isim-müsemme ilişkisi üzerindeki anlayışlar birbirinden farklı gibi görünse de bu ihtilâflar, mânalardan ziyade lafızlarla ilgili hususlar olup ister isim müsemmanın aynısı olsun ister ondan başkası olsun bu konuda anlamsız te’villere kaçmak yersizdir. bk. Gazzâlî, *Esmâü’l-hüsnâ Kitabı*, 23.

13 Gazzâlî isim-müsemme ilişkisinde kelâmcılar arasındaki ihtilâfın kaynağını “İsmin kendisi müsemme midir, değil midir?” ve “İsmin kendisi tesmiye midir, değil midir?” şeklindeki sorular bağlamında ikiye ayırarak ele almıştır. bk. Gazzâlî, *Esmâü’l-hüsnâ Kitabı*, 14.

14 Gazzâlî, *Esmâü’l-hüsnâ Kitabı*, 15-20; Üşî, *Emâlî Şerhi*, 1/335.

15 Gazzâlî; Arap, Acem ve Türk isimlerinin; Arapların, Acemlerin ve Türklerin koyduğu kelimeler olduğunu ve bazen müsemmanın, isme uygun olmadığını ifade eder. Yakışıklı bir kimseye hoş olmayan bir ad verildiğinde “İsim çirkin, müsemma güzel” ve kişinin telaffuzu kolay olmayan bir ismi olduğunda ise “İsim kaba, müsemma nazik” denildiğini örnek vererek müsemmanın mecaz olmazken ismin bazen mecaz olabileceğini kaydetmiştir. Dolayısıyla o, yukarıda zikredilen bu kullanımların isim ile müsemma arasında farklılığı birer delil saymıştır. bk. Gazzâlî, *Esmâü’l-hüsnâ Kitabı*, 20; Üşî, *Emâlî Şerhi*, 1/338-339.

16 Eş’arî, *Makâlâtü’l-İslâmiyyin*, 165; bk. Pezdevî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 125-126; Adam, *Bazı Kelâm Problemleri*, 8.

17 Keskin, *İslâm Düşüncesinde Allah-Âlem İlişkisi*, 214.

18 Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 148.

19 Eş’arî, *Lüma’: Eş’arî Kelâmı*, 50.

20 Keskin, *İslâm Düşüncesinde Allah-Âlem İlişkisi*, 214.

Cüveynî de ismin sığata dayanması sebebiyle ilâhî isimlerin, ilâhî sıfatlar olduğunu kabul etmektedir. Çünkü olumsuz bir mânaya delâlet etmeyen bir ismin kullanılması, âlemde bulunan bir şeyin varlığına delâlet etmektedir. Yani bir isim kullanılıyorsa bu, o şeyin sıfatının mevcut olması sebebiyledir. O, ilim ve kudret lafzının sıfat olduğu gibi aynı zamanda isim de olduğunu ifade ettikten sonra isim-sıfat ilişkisindeki tartışmanın, bir kelimenin isim olarak kullanılıp kullanılmamasıyla alakalı olduğunu söylemektedir.²¹

İsim ve sıfatı aynı kabul eden âlimlere göre ilâhî zâta atfedilen kavramlar *isim* ve *esmâü'l-hüs-nâ* şeklinde ifade edilse de mânâ açısından birer sıfattır.²² Bu sebeple Allah'ın bütün isimleri, O'nun sıfatlarına delâlet etmektedir.²³ Nitekim ilâhî zâtın nitelendiği kavramlar, belli mânalara sahip olan köklerden türemiştir ve isimler, aynı zamanda mânalarıyla da Allah'ın zâtına nispet edilmektedir. İsim ve sıfatı birbirinden ayırmayan âlimler, isimlerin hakikatini ortadan kaldıracığı düşüncesiyle isimlerin kök mânasının Allah'a nispet edilmemesini caiz görmemiştir.²⁴ Eş'arî'ye göre ise zâtın ayrılabilme, zâtın hâdis olmasıyla alakalı bir durum olduğundan ilâhî sıfatların Allah'ın zâtından ayrılması mümkün değildir. Yine ilâhî sıfatların, Allah'ın zâtından başka olmaması da bu sıfatların O'nun zâtının aynısı olmasını gerektirmez. Çünkü ilâhî zâtın ilim, irade, kudret olması imkânsızdır ve böyle bir durumda olan kişiden muhkem bir fiil meydana gelmez.²⁵

Diğer taraftan "isim-müsemmâ" ve "isim-sıfat" ilişkisi meselesinde benimsenen görüşlerin kelâmcıların ilâhî sıfat taksiminde de etkili olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü isim ile müsemmâ birbirinden farklı olduğunda Allah'ın nitelikleri daha çok zâtı üzerinden ifade edilirken (zâtî sıfatlar gibi); isim ile müsemmâ aynı şey olduğunda ilâhî niteliklerin kısımları artmaktadır (vücûbî, zâtî, sübûtî ve fiilî sıfatlar gibi). Yine ilâhî sıfatlar, kelâmcıların benimseydiği Allah tasavvuruna uygun bir şekilde belirlenip tasnif edilmektedir. Çünkü nasıl bir yaratıcı benimsenmişse O'nun özellikleri ve âlemle olan ilişkisi de buna uygun şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır.

Eş'arîlerin anlayışına göre Allah, mutlak kudret sahibidir. O'nun kudretinin üzerinde bir güç yoktur ve kudreti her şeyi kuşatmaktadır. Bundan dolayı âlemde meydana gelmiş iyi-kötü cinsinden her şey O'nun fiiliyle yaratılmıştır. Allah-âlem ilişkisinde Eş'arîlere göre hem ya-

21 Cüveynî, *Kitâbü'l-İrşâd*, 126-127.

22 el-Esmâ ve's-sıfât adlı müstakil bir eser kaleme almış olan Beyhakî (ö. 458/1066) de Allah'ın isimlerini O'nun sıfatları, sıfatlarını ise O'nun vasıfları olarak kabul etmiştir. bk. Ahmed b. Hüseyin el-Beyhakî, *el-İtikâd ve'l-hidâye*, tsh. Kemâl Yusuf el-Hût (Beyrut: İlmî'l-Kütüb, 1985), 41.

23 Allah'ın "hayy" ismi "hayat" sıfatına delâlet ederken "kâdir" ismi "kudret" sıfatına delâlet etmektedir. bk. Koçyiğit, *Kelâmcıların Hadisçiler Arasındaki Münakaşalar*, 116; Topaloğlu - Çelebi, "İsim-Müsemmâ", 161.

24 Özler, *İslâm Düşüncesinde Tevhid*, 139.

25 Eş'arî, "Usûlü Ehli's-Sünnet", 137.

ratan hem de yaratılanın bulunması ilâhî zât için en temelde zâtî ve fiilî sıfatların varlığını gerektirmektedir. Çünkü O, kendi zâtı itibarıyla birtakım sıfatlara sahipken O'nun âlemle olan ilişkisi de fiilî sıfatlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Eş'arîlerin fiilî sıfat anlayışının şekillenmesinde yaratıcı zât hakkındaki düşünceleri önem arz etmektedir.

Eş'arîlerde Allah Tasavvuru

Tasavvur, insan zihni tarafından meydana getirilen bir düşüncedir.²⁶ İnsanın Allah hakkında oluşturduğu bu düşünce onun ilâhî zâtla olan ilişkisinde de belirleyici olmaktadır. Zira insan, yaratıcısını tanımladığı şekilde tanımakta ve O'na bu itibarla ibadet etmektedir. Allah tasavvurunun şekillenmesinde insanın sosyal çevresi ve kültürel birikimi etkili olduğu gibi farklı anlama biçimleri de önemli bir unsurdur.²⁷ Kur'ân'da ise Allah, zâtı hakkında "varlığı kendinden olan,²⁸ her şeyi bilip²⁹ yaratan³⁰ ve görüp gözetən,³¹ her şeye kâdir olan,³² bütün eksikliklerden münezze³³ ve en güzel isimlere sahip olan³⁴" yegâne varlık şeklinde bahsetmektedir. Allah'ın kendisi için kaydettiği bu nitelikler, insan zihninde farklı şekillerde anlama sürecine dâhil olduğundan ilâhî zât hakkında yapılan tasavvurların kaynağının insan zihni ve Allah'ın kendisi olduğunu söylemek mümkündür.³⁵

Zâtıyla ezeli olan Allah, Eş'arîlere göre yaratılmışların hiçbirine benzemez.³⁶ Nitekim "*O'nun benzediği hiçbir şey yoktur*"³⁷ ve "*Hiç kimse O'na denk ve benzer değildir*"³⁸ âyetleri de bu hususa delil teşkil etmektedir.³⁹ Cisim, en az iki parçanın birleşiminden meydana geldiği için aynı zamanda O, cisim de değildir. Allah tek bir varlıktır ve O'na dair herhangi bir parçanın bulunması mümkün değildir.⁴⁰ Yine Allah hikmete uygun, iyi ve güzel fiillerin sahibidir ve

26 Mahmut Kaya, "Tasavvur", 40/126.

27 Mahmut Ay, "Kelâm'da Adalet, Kudret ve Hikmet Bağlamında Tanrı Tasavvurları", Eskiye Dergisi 31 (Aralık 2015), 26.

28 bk. el-İhlâs 112/1-4.

29 bk. el-Hicr 15/86.

30 bk. el-Bakara 2/29, el-En'âm 6/102.

31 bk. es-Sebe' 34/21.

32 bk. el-Bakara 2/106, Âl-i İmrân 3/189.

33 bk. el-Cum'a 62/1.

34 bk. el-A'râf 7/180.

35 Ay, "Kelâm'da Adalet, Kudret ve Hikmet Bağlamında Tanrı Tasavvurları", 26.

36 Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 119.

37 el-İhlâs 112/4.

38 el-Enbiyâ 21/22.

39 Eş'arî, *el-Lüma': Eş'arî Kelâmı*, 43.

40 Eş'arî, *el-Lüma': Eş'arî Kelâmı*, 46.

bu fiiller ancak ilim sahibi bir zâttan meydana geldiğinden O, âlimdir.⁴¹ Âlim olarak hikmetli fiillere sahip bir varlığın aynı zamanda kâdir ve hay olması gerekir. Çünkü bu fiillerin ölü ve âciz bir insandan meydana gelmesi nasıl mümkün değilse hikmetli fiillerin sonucu olarak ortaya çıkan şeylerin yaratıcısının da kâdir ve hây olmaması imkânsızdır.⁴²

Öte yandan Allah'ın hay olması aynı zamanda O'nun işiten ve gören olduğunun da bir işaretidir. Canlı olup herhangi bir kusuru bulunmayan insan, nasıl ki görüp işiten ise bütün eksiklikten münezzeh olan Allah da semi' ve basîrdir. Allah'ın ezelde âlim, kâdir, hay, semi' ve basîr gibi sıfatlara sahip olmaması O'nun ezelde câhil, âciz, ölü, sağır ve kör gibi sıfatlarla lanlanmasına gelecektir. Fakat Allah'ın eksiklikten münezzeh ve hikmetli şeyleri yaratmış olması O'nun âlim, kâdir gibi sıfatlara ezelde sahip olduğunun bir delilidir.⁴³

Eş'arîlere göre Allah mutlak kudret sahibi, dilediği şekilde mülkünde tasarrufta bulunan ve her şeyin O'nun ilmi, iradesi ve kudreti etrafında şekillendiği yegâne varlıktır.⁴⁴ Kâinata bulunan her şey, Allah tarafından yaratılmakta ve bütün bunlar O'nun iradesiyle gerçekleşmektedir.⁴⁵ İlâhî fiiller Allah'ın iradesine uygun şekilde meydana gelmekte olup O'nun fiilleri üzerindeki tasarrufunda hiçbir sınırlama bulunmamaktadır. Bu sebeple ilâhî fiillerde fayda veren ya da zararı yok eden bir hikmetin bulunma zorunluluğu yoktur.⁴⁶

Eş'arî düşüncede Allah, mutlak irade ve kudret sahibi olduğundan O'nun fiilinin insan açısından herhangi bir adalet ve ahlaka konu olması mümkün değildir. Adalet, Allah'ın kendi mülkünde kendi iradesine uygun şekilde davranması olarak anlaşılırken ahlak ise Allah'ın fiilleridir. Dolayısıyla ilâhî fiillerde ahlak sorunu Eş'arîlere göre "ahlak" kavramıyla değil daha çok "kudret" kavramıyla izah edilmektedir. Örneğin kudret ve adalet (aynı zamanda hüsün-kubuh) lafızları arasında bir ilişki kuran Eş'arî'ye göre ilâhî güçten ayrı olarak herhangi bir adalet ve ahlaktan bahsetmek mümkün değildir. Çünkü iyi ve kötü olan şeyler,

41 Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 125; Fahreddin er-Râzî, *Me'âlimü Usûli'd-dîn: Kelâm İlminin Esasları* (İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2019), 98

42 Eş'arî, *el-Lüma': Eş'arî Kelâmı*, 47; Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 101.

43 Eş'arî, *el-Lüma': Eş'arî Kelâmı*, 48.

44 Eş'arî, *el-Lüma': Eş'arî Kelâmı*, 65, 69.

45 Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 117, 125; Mehmet Kalaycı, *Ehl-i Sünnetin Reislerinden İmâm-ı Eş'arî ve Eş'arîlik* (Ankara: Anadolu Ay Yayınları, 2019), 152.

46 Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 178; Eş'arîlerin çoğunluğuna göre ilâhî fiillerin hiçbirisi bir amaç, gaye, maslahat ve sebep taşımamaktadır. Allah'ın herhangi bir sebebe uygun şekilde hem kendine hem de insana yönelik fiil meydana getirmesi O'nun zâtında noksanlığın bulunduğu anlamına gelecektir. Allah'ın mutlak kudret ve yetkinlik sahibi olması ise fiillerinin herhangi bir amaca uygun şekilde ortaya çıkmasına engel teşkil etmektedir. Dolayısıyla ilâhî fiillerde bulunmayan amaç ve gayeden ancak fiilin meydana gelmesinden sonra bahsetmek mümkündür. Gazzâlî'ye göre meydana gelmiş şeyler arasındaki zorunluluk ise onların varlık alanından değil, mantıksal ilişkilerinden kaynaklanmaktadır. Yani mevcut şeyler arasındaki zorunluluk, o şeyin nedeniyle beraber bulunmasıyla değil iki şey arasında bulunan ilişkinin sürekliliğinden kaynaklanmaktadır. bk. Kazanç, *Gazzâlî Öncesi Ehl-i Sünnet Kelâmında Ahlâk Düşüncesi*, 152, 165.

tek başına istenilen şeyler olmadığından bunlar ancak Allah'ın isteyip istemediği şeylerdir.⁴⁷ Böylece Eş'arîler'in Allah tasavvuru kendi mülkünde ve eylemlerinde yine kendi iradesine uygun olarak hareket eden bir yaratıcı şeklindedir.⁴⁸

Eş'arîlerin Fiilî Sıfat Anlayışı

Eş'arîlerin çoğu ilâhî sıfatları "zâtî" ve "fiilî" olmak üzere iki kısımda ele almaktadır. Zâtî sıfatlar "hayat, ilim, irade, kudret, semî", basar ve kelâm" sıfatları olup Allah'ın zâtıyla bulunması sebebiyle ezeldir. Söz konusu sıfatların ortak özelliği zıtlarıyla Allah'ı nitelemenin mümkün olmamasıdır. Bu itibarla zâtından noksanlığı gidermek amacıyla Allah için ispatı gerekli olan isimler bulunmaktadır ki bunlara; âcizliği nefyetmek için "kâdir", câhilliği nefyetmek için "âlim", sağırlık ve körlüğü nefyetmek için "semî" ve basîr" isimleri örnek verilebilir.⁴⁹

Fiilî sıfatlar ise Allah'ın hem olumlu hem de olumsuz olarak vasıflanmasının mümkün olduğu "muhyî, mumî, muharrik, müsekkîn, müsîb ve mün'im" gibi sıfatlardır. Eş'arîlere göre bu sıfatlar "hayat, imâte ve teskin" gibi fiillerden türemiş olup Allah'ın zâtının gereği olmadığı için hâdis ve itibardır. Çünkü "âlim ve kâdir" gibi kadim bir sıfattan türeyen ismin delâleti de kadim olurken "râzık ve hâlik" gibi fiilden türeyen ismin delâlet ettiği şey ise hâdis olmaktadır.⁵⁰

Eş'arîlere göre zâtî sıfatların kendi cinsinden olmayan zıtları mevcutken fiilî sıfatların zıddı bulunmamaktadır. Allah kadim olan zâtî sıfatlara ezelde sahipken hâdis olan fiilî sıfatlara ezelde sahip değildir ve bu durum O'nun zâtında herhangi bir noksanlık meydana getirilmemektedir. Çünkü Allah'ın ezelde "hây" sıfatına sahip olurken "âlim" veya "kâdir" olmaması O'nun ilim ve kudretin zıddı olan "câhil" ve "âciz" olarak nitelenmesini gerektirir. Allah için böyle bir durum mümkün olmadığından O, bu sıfatlarla ezelde vasıflanmaktadır. Fakat fiilin, kendi cinsinden olmayan herhangi bir zıddı bulunmadığından Allah'tan bir fiil nefyedildiğinde O'nun, bu fiilin zıddıyla vasıflanması gerekmemektedir.⁵¹ Yine fiilin zıddı fiil olmadığı için Allah'ın fiiliyle meydana gelmiş bir şeyin zıddını da O'ndan nefyetmek gerekli değildir.⁵² Örneğin "yeme" fiilinin zıddı bulunmayıp olumsuz bulunduğundan yemek yeme eylemini gerçekleştiren bir kimseyi, bu eylemi yerine getirmediği zaman "yeme" fiilinin zıddıyla vasıf-

47 bk. Eş'arî, *el-Lüma'*: *Eş'arî Kelâmı*, 128-129; Kazanç, *Gazzâlî Öncesi Ehl-i Sünnet Kelâmında Ahlâk Düşüncesi*, 152-154.

48 Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 178; Kalaycı, *İmâm-ı Eş'arî ve Eş'arîlik*, 153.

49 Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 151; Sâlimî, *et-Temhîd*, 122.

50 Eş'arî, "Usûlü Ehl-i's-Sünnet", 135, İbn Fûrek, *Mücerred*, 49; Sâlimî, *et-Temhîd*, 123; Şaban Ali Düzgün, *Nesefî ve İslâm Filozoflarına Göre Allah-Âlem İlişkisi* (Ankara: Akçağ Yayınları, 1998), 191; Tefvik Yücedoğru, *İbn Küllâb ve Küllâbiyye Mezhebi* (Bursa: Emin Yayınları, 2006), 75.

51 Eş'arî, *el-Lüma'*: *Eş'arî Kelâmı*, 58-59.

52 Eş'arî, *el-Lüma'*: *Eş'arî Kelâmı*, 58; Bâkîllânî, *et-Temhîd*, 246.

lamak mümkün değildir. Fakat bilgi sahibi olan bir kimseden bu niteleme nefyedildiğinde söz konusu kişinin bilgi sahibi olmayan anlamındaki "câhil" sıfatıyla nitelenmesi gerekir. Bu sebeple Eş'ariler fiilî sıfatları, yokluğunda noksanlığı gerektirmemesinden hareketle Allah'ın zâtıyla bulunamayan hâdis bir sıfat olarak kabul etmektedir.⁵³

Eş'ariyye'ye göre ilâhî sıfatların hâdis ya da kadîm olmasının bir diğer ölçütü sıfatların mânasıyla alakalıdır. Örneğin hikmet "ilim" anlamında zâtî sıfatlar içerisinde ele alınırken "fiil" anlamında zâtî sıfatlardan sayılmamıştır.⁵⁴ Yine bu kelâmcılar Allah'ın fiilinden türeyen isim ve sıfatları hâdis, ilâhî fiilin delâlet ettiği isim ve sıfatları ise ezeli kabul etmişlerdir. Örneğin Allah'ın peygamber göndermesi onun bir fiilidir ve fiil olması sebebiyle ezeli değildir. Fakat peygamber ilâhî zâtın söz, emir ve yasaklarını ulaştırmak için gönderildiğinden O'nun peygamber göndermesi için kelâm sıfatına sahip olması gerekir. Çünkü kelâmı olmayan bir zâtın peygamber göndermesi de aklen mümkün bir durum değildir. Peygamber gönderme fiili, kelâm sıfatına delâlet ettiğinden O'nun mütekellim olması fiilinin delâleti yönüyle Allah için vâciptir. Aynı durum fiilî sıfatlar için söz konusu olmadığından O'nun peygamber gönderme fiilinden türeyen ismini ise hâdis kabul etmişlerdir.⁵⁵

Eş'arî âlimlerin akli çıkarımına göre fizik âleminde fiilin hayat sahibi, iradeli ve kudretli bir kimseden meydana gelmesi ilâhî fiillerin de Allah'ın ilim, irade ve kudretiyle meydana geldiğine delil teşkil etmektedir.⁵⁶ Yine mevcut âlemin mükemmel bir düzen içerisinde olması da fiil sahibinin kudretli olduğunu göstermektedir. Kudret sonucu meydana gelen fiilin sağlam (muhkem) olması ise fâilinin âlim olmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü yarattığını ve yaratacağını bilmeyen bir zât, câhil olarak nitelenir ki Allah bundan münezzehtir. Bilinen fiillerden birinin kudret dâhilinde meydana gelebilmesi de ancak bu fiilin herhangi bir duruma has kılınmasıyla yani ilâhî iradenin tercihiyle mümkün olmaktadır. Böylece Eş'arîlerin, ilâhî fiilleri ayrıca mevcut olan tekvin sıfatının bir sonucu değil ilim, irade ve kudret sıfatının taallukundan ibaret gördüğünü söylemek mümkündür.⁵⁷

53 Hikmet Yağlı Mavil, *İmam Eş'arî'nin Kelâm Düşüncesi* (İstanbul: İSAM Yayınları, 2018), 229; Keskin, *İmâm Eş'arî ve Eş'arîlik*, 184-185; Tefik Yücedoğru, *Eş'arî ve Mâtürîdî Mezheplerinin Tekvin Sıfatı Analizi* (Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1984), 15.

54 bk. Neseî, *Tebîrâtü'l-edille*, 1/506; Keskin, *İmâm Eş'arî ve Eş'arîlik*, 184-185.

55 Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 152, 154.

56 Kelâm ilminde ilâhî sıfat ve fiillerden bahsedilirken "kıyâsü'l-gâib 'ale's-şâhid" metodu kullanılmaktadır. Eş'arîler ise Kur'ân'dan çıkardığı bu akıl yürütme metodunu ilâhî fiillerden ziyade Allah'ın sıfatları hakkında kullanmıştır. Onların ilâhî fiiller hakkında bu metoda başvurmasının nedeni Allah-insan ilişkisinde ve insanın ilâhî emirlere uymasında keyfiliğe yol açmayacak bir tenzih anlayışından kaynaklanmaktadır. bk. Kazanç, *Gazzâlî Öncesi Ehl-i Sünnet Kelâmında Ahlâk Düşüncesi*, 150-151; Ali Arslan Aydın, *İslâm İnançları ve Felsefesi* (İstanbul: İrfan Yayınevi, 1964), 210; Kılıç Aslan Mavil, "Eş'arî'nin el-Lüma'ında Sünnî Kelâmın İnşası", V. Uluslararası Şeyh Şaban-ı Velî Sempozyumu, ed. Mustafa Aykaç vd. (Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Yayınları, 2018), 651.

57 bk. Eş'arî, *el-Lüma': Eş'arî Kelâmı*, 48; Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 151; Adam, *Bazı Kelâm Problemleri*, 27.

Eş'arîlere göre Allah'ın kudret sıfatının ezeli ve ebedî olmak üzere iki taalluku bulunmaktadır. O'nun âlemle ilişkisi ezeli taalluk vasıtasıyla gerçekleşirken ebedî taalluk ise varlıklara "yaratma" şeklinde etki etmektedir. Bu yaratma, yani kudretin ebedî taalluku, itibarî bir durum olarak meydana gelmekte olup yaratma sonucunda da eserinin ismiyle anılmaktadır. Örneğin kudret sıfatının yaratmaya taalluk etmesiyle "tahlîk", rızıklandırmaya taalluk etmesiyle "terzîk" ve yaşatmaya taalluk etmesiyle de "ihyâ" meydana gelmektedir.⁵⁸ Bunların hepsi Allah'ın bir fiili olup O, bu fiillerinden türetilen "hâlik (yaratmaya gücü yeten), râzık (rızık vermeye gücü yeten) ve muhyî (yaşatmaya gücü yeten)" gibi isimlerle anılmaktadır.⁵⁹

Eş'arî âlimler, fiilî sıfatlardan olan yaratma hakkında ise bir şeyin zıddını yaratma kudretine sahip zâtın ancak "yaratıcı" olarak nitelenebileceğini ifade etmektedir. Allah, mutlak kudret sahibi olduğundan âlemde meydana gelmiş "iyi-kötü, iman-küfür, yarar-zarar ve ölüm-yaşam" gibi zıtlarıyla mevcut olan her şey O'nun tarafından yaratılmaktadır.⁶⁰ Yaratmaya kudreti olan bu zâtın, iki zıttan birini tercih etmesi yine kendi iradesiyle mümkün olduğundan âlemde O'nun irade etmediği bir şeyin gerçekleşmesi mümkün değildir.⁶¹

Diğer taraftan Eş'arîlere göre fiil, meydana gelmeden önce mutlak yokluk halinde olduğundan⁶² ezelde Allah'ı yaratmadan önce *hâlik* ve rızık vermeden önce *râzık* olarak nitelendirmek mümkün değildir.⁶³ Çünkü Allah'ın fiili, ancak o fiili gerçekleştirdiği zaman O'nun fiili olmaktadır. Fiilin gerçekleşmiş olması ise O'nun kudretli zât olduğunun bir delili olup bu fiilin gerçekleşmediği zamanda da Allah âciz değildir. Allah'ın ezelde fâil olmaması durumunda ya âciz ya da fiili terk eden anlamında târik olduğu itirazına karşı Eş'arî'nin getirdiği cevap ise şöyledir;

"Âcizlik fiilin zıddı değildir. Nitekim hareket, sükûn veya bunların dışındaki diğer arazlar türünden olan hiçbir fiil yoktur ki, Allah'ın onu âcizlikle beraber yaratması mümkün

58 Yaratma, kudret sıfatının ebedî taallukuyla meydana geldiğinden onun taalluk ettiği şeyin hâdis olması gerekmez. bk. Teftâzânî, *Şerhu'l-Akâid*, 176; Harpûti, *Tenkihu'l-kelem*, 187; Yüksel, *Mâtürîdîler ile Eş'arîler Arasındaki Görüş Ayrılıkları*, 80.

59 Bütün bu isimler Eş'arî âlimlerce Allah'ın söz konusu lafızların kök mânasına kâdir olduğu şeklinde anlaşılmaktadır. bk. Harpûti, *Tenkihu'l-kelem*, 187; Yücedoğru, *Eş'arî ve Mâtürîdî Mezheplerinin Tekvin Sıfatı Anlayışı*, 42; Özgen, *Eş'arî ve Mâtürîdî Mezhepleri Arasındaki Görüş Farkları*, 232-236.

60 İbn Fûrek, *Mücerred*, 28.

61 Eş'arîlere göre âlemde bulunan iyi ve kötü şeyler arasında her ne kadar hüküm açısından bir farklılık bulunsa da yaratılma ve meydana getirilme açısından hiçbir fark yoktur. bk. Hüccetü'l-İslâm Ebû Hâmid el-Gazzâlî, *İhyâü Ulûmi'd-dîn*, çev. Ali Aslan (İstanbul: Yaylacık Matbaası, 1971), 1/437; Kalaycı, *Tarihsel Süreçte Eş'arîlik-Mâtürîdîlik İlişkisi*, 330.

62 Fahreddin er-Râzî, *el-İşâre fî Usûlî'l-kelem: Felsefî Kelâmın Temel Meseleleri*, çev. Ulvi Murat Kılavuz - Serkan Çetin (İstanbul: Litera Yayıncılık, 2018), 180.

63 Fiilî sıfatlar ilim, irade ve kudretin konusu olduğu için belirlenmiş bir sayıları da yoktur. Çünkü Allah, ilmiyle her şeyi bilmekte ve fiili de O'nun ilim ve iradesine uygun bir şekilde kudretiyle meydana gelmektedir. Harpûti, *Tenkihu'l-kelem*, 188; Kalaycı, *İmâm-ı Eş'arî ve Eş'arîlik*, 151.

olması. Böylece âcizliğin fiilin zıddı olmadığını anlıyoruz. Çünkü cisim ve cevherler Allah'ın fiilinin neticesinde meydana gelen şeyler arasında yer almaktadır. Yine acziyetin fiilin zıddı olmadığını şu hususa bakarak da anlayabiliriz: Şâyet benim âcizliğim hareket fiilime zıt olsaydı, onun aynı zamanda Rabbimin cismimden yarattığı hareketin vukûna da zıt olması gerekirdi. Tıpkı ölü olduğum halde bilgi elde etmemin imkânsızlığı gibi, Rabbimin bende ölümlle birlikte bilgi meydana getirmesinin de imkânsız olduğunu görmüyor musunuz? Âcizlik fiilin değil, kudretin zıddıdır. Bir şeyin terki ise onun zıddını işlemek demektir. Şu halde Cenâb-ı Hakk'ın ezelde herhangi bir fiilin fâili olmaması, O'nun söz konusu fiili âcizlik ya da terk sebebiyle meydana getirmediği anlamına gelmez. Aynı şekilde hayat sahibi bir varlık mütekel lim veya mürîd değilse kelâm ve irâdenin zıddıyla mevsuf olmalıdır. Diğer taraftan o, bir şeyin fâili değilse bu durumda fiilin zıddı olarak acziyet veya terk ile vasıflanması gerekmez. Şu halde insanın acziyetinin onun fiiline tezat teşkil etmemesine bakılırsa, Allah'ın ezelde fiil işlememesi, kelâm ve irâdeden farklı olarak, O'nun fiili terk ettiği ya da fiili işlemekten âciz olduğu anlamına gelmez.”⁶⁴

Son olarak ilk dönem Eş'arî kelâmcılarının eserleri incelendiğinde ilâhî fiiller konusundaki anlayışlarına müstakil olarak yer vermedikleri görülmektedir. Onlar Allah'ın fiillerine daha çok muarızların sübûtî sıfatlar hakkında yönelttiği eleştirilere cevap verirken değinmiştir. Eş'arîlerin ilâhî fiil hakkındaki anlayışlarının daha açık izahlarına Gazzâlî ve ondan sonraki kelâmcıların eserlerinden ulaşılmaktadır.⁶⁵ Bu itibarla Eş'arî, *el-Lüma* ' adlı eserinde Allah'ın âlim olmasını âlemde meydana gelmiş olan varlıklarla yani hikmetli fiillerle ispatlamaktadır. O, hikmetli fiiller meydana getiren fâilin ezelde ilim, kudret ve hayat sıfatına da sahip olduğunu ifade etmiştir.⁶⁶ Müteahhirin dönem Eş'arî kelâmcısı olan Kâdî Beyzâvî'nin *Tevâli 'u'l-Envâr* adlı eserinde ise Allah'ın sıfatları başlığı altında yer alan "Allah'ın Fiillerinin Bağlı Olduğu Sıfatlar" konusu kudret, hayat ve irade sıfatları olmak üzere üç bahis şeklinde ele alınmıştır. Kâdir olan bir zâtın bu sıfatlara sahip olması âlim olmasını da gerektirdiği için o, ilim sıfatını kudret bahsi altında ele almıştır.⁶⁷ Her ne kadar Allah'ın fiilleri O'nun ilim, irade, kudret, hayat ve kelâm gibi sıfatlarıyla alakalı olsa da meselenin daha sistemli ve düzenli izahı için bu sıfatların ilâhî fiillerle olan ilişkisi önem arz etmektedir.

İlâhî Sıfatlar ve Fiil İlişkisi

Âlemde bulunan her şeyin yaratıcısı Allah olduğu için kâinatta yokluktan varlığa çıkmış her şey, aynı zamanda O'nun bir fiilidir. Varlık âlemindeki eşyanın meydana gelişi ise en temelde

64 Eş'arî, *el-Lüma* ' : *Eş'arî Kelâmı*, 59.

65 bk. Gazzâlî, *el-İktisâd fi'l-i'tikâd*, 137; Râzî, *el-Muhassal*, 158; a.mlf, *el-İşâre fî Usûli'l-kelâm*, 132; Nâsirüddin Ebû Saïd Kâdî Beyzâvî, *Tavâli 'u'l-envâr: Kelâm Metafizîği*, çev. İlyas Çelebi - Mahmut Çınar (İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2014), 180.

66 bk. Eş'arî, *el-Lüma* ' : *Eş'arî Kelâmı*, 47; Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 125; Cüveynî, *Kitâbü'l-İrşâd*, 69.

67 bk. Kâdî Beyzâvî, *Tavâli 'u'l-envâr*, 180.

Allah'ın yaratma fiiliyle mümkündür. Eş'ariler, bu yaratmanın gerçekleşmesi için Allah'ta ilim, irade ve kudret sıfatının bulunması gerektiği kanaatindedir. İlâhî yaratmayla ilgili olan bu sıfatlar, aynı zamanda O'nun hayat ve kelâm sıfatının varlığını da zorunlu kılmaktadır.⁶⁸

Eş'arilere göre Allah irade edendir ve O'nun iradesinin bilinmeyen bir şeye taalluk etmesi imkânsızdır. Bu sebeple O, âlemde meydana gelmiş ve gelecek olan her şeyi ilâhî ilmiyle bilmektedir. Yine Eş'ariler Allah'ın ilim sıfatını ilâhî fiillerin hikmete uygun ve sağlam olması üzerine temellendirmektedir. Çünkü âlemde meydana gelmiş düzen ve nizam Allah'ın ilmine delil teşkil etmektedir.⁶⁹ O'nun ilminde bulunan şeyin varlık sahasına çıkması ise farklı durumlar içerisinde birinin O'nun iradesiyle tercih edilmesinden sonra gerçekleşir. Dolayısıyla Allah'ın fiilleri, iradeye uygun olarak eşyaya taalluk eden kudret vasıtasıyla meydana gelir ve bütün fiiller O'nun ezeli ilminin konusudur.⁷⁰

Eş'arî düşüncede Allah'ın irade sıfatı ise fizik âlemini izah etmek için gerekli olan sıfatlardandır. Allah mekândan ve zamandan münezze bir yaratıcı olduğundan O'nun için belirli bir vaktin bulunması da mümkün değildir. Fakat fizik âleminde varlıklar farklı özelliklere, öncelik-sonralığa sahiptir ve bu durum, eşyanın meydana gelmesinde seçenekler arasından birinin tercih edilmesini zorunlu hale getirmektedir. Eş'arî'ye göre kudretin taalluku, her şey için eşit olduğundan bir şeyin olup olmaması, olacaksa zamanı, mekânı ve şekli ilâhî kudrete göre eşittir. Bunlardan birinin tercih edilmesi ise irade sıfatıyla mümkündür.⁷¹ Bu itibarla ilâhî irade âlemin -dolayısıyla ilâhî fiillerin- izahında önemli bir rol oynamaktadır.⁷²

Allah'ın kudret sıfatı ise mümkünlere taalluk eden ezeli bir sıfattır. Dolayısıyla eşyayı yaratma ya da onu yok etme tercihi, kudret sıfatının varlığına göre mümkün olmaktadır. Kudretin bulunması halinde iki ihtimalden birinin gerçekleşmesi için de bunlardan birini tercih edecek ayrıca bir irade sıfatına ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim eşya, ezeli iradenin tercihinin göre kudret sıfatıyla var ya da yok olur.⁷³ Bu sebeple yaratmada etkin olan sıfat, kudret sıfatıdır ve tekvinin taallukları, kudret sıfatının taalluklarından ibarettir.⁷⁴

68 bk. Şehristânî, *el-Milel ve'n-nihal*, 91.

69 İlâhî zâtın âlim olması O'nun hay olmasını gerektirdiğinden bu sıfatın tek başına bir varlığının ve âleme etkisinin bulunmadığını söylemek mümkündür. Çünkü Eş'arilere göre Allah, her ne kadar muhkem fiilleriyle ilim sahibi olsa da O'nun ilminin var olması Allah'ın hayat sahibi olmasına bağlıdır. bk. Karadaş, *Bâkılânî'ye Göre Allah ve Âlem Tasavvuru*, 105.

70 Kâdi Beyzâvî, *Tavâli 'u'l-envâr*, 184.

71 "İlim sıfatının taalluku vukûa ve oluşa tabidir. Onun için irade, filozofların iddia ettikleri gibi ilimden ibaret değildir. Kudret sıfatı iki zıttan birine, olmaya ve olmamaya taalluk eder. İrade bunu tahsis ederek bir şey meydana gelir, meydana gelen şey ilim sıfatı ile bilinir." bk. Şehristânî, *el-Milel ve'n-nihal*, 92; Teftâzânî, *Şerhu'l-Akâid*, 165.

72 Karadaş, *Bâkılânî'ye Göre Allah ve Âlem Tasavvuru*, 107.

73 Aydın, *İslâm İnançları ve Felsefesi*, 197.

74 Süleyman Baki, *Manastırılı İsmail Hakkı ve Telhîsu'l-kelâm Eseri* (Üsküp: Logos-A yayınları, 2006), 90.

İlâhî Fiillerin Meydana Gelişi

Eş'arî düşünceye göre ilâhî fiillerin meydana gelişinde tek bir sıfattan söz etmek mümkün değildir. Onlar Allah-âlem ilişkisinde belirleyici olan ilâhî fiillerin temelde ilim, irade ve kudret sıfatıyla meydana geldiğini ifade etmiş daha sonra bu sıfatların da varlığından söz edebilmek için hayat sıfatının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla ilâhî fiillerin meydana gelmesinde bu sıfatların rolü ve birbiriyle olan ilişkisi önem arz etmektedir.⁷⁵

Şehristânî'nin kaydettiğine göre söz konusu ilâhî sıfatların varlığını ve rolünü Eş'arî, fiillerin delâlet yönüyle açıklamaktadır. Bu itibarla Eş'arî'ye göre ilâhî fiillerin delâlet ettiği sıfatları bulunmaktadır ve Allah'ın fiilleri O'nun âlim, kâdir ve mürid olmasına delil olduğu gibi ilminin, kudretinin ve iradesinin de bulunduğu delildir. Çünkü delâlet yönü, fizik âleminde de metafizik âleminde de değişmemektedir ve âlimin "ilim sahibi olmak", kâdirin "kudret sahibi olmak" ve müridin ise "irade sahibi olmak" dışında başka bir anlamı mevcut değildir. Buna göre "sağlamlık ve tutarlılık ilimle; vukû bulma ve hudûs kudretle; varlıklar için bir vakit ötesinde bir başka vaktin, bir kader dışında bir başkasının, bir şekil haricinde başka bir şeklin seçilmesi irade, istek ve arzuyla" meydana gelir. Allah'ın bu sıfatlarla vasıflanması da ancak hayat sıfatına sahip olmasıyla mümkün olur.⁷⁶

Diğer taraftan ilâhî yaratmanın meydana gelmesinde etkin rolü olan sıfatlardan biri de kelâm sıfatıdır. Çünkü Eş'arîlerin çoğunluğuna göre Allah, ezeli bir kelâmı mütekellimdir ve O'nun "kün emrinin", eşyanın meydana gelmesinde ilim ve irade sıfatlarında olduğu gibi bir fonksiyonu bulunmaktadır.⁷⁷ Allah'ın hâdis olan eşyayı "kün" lafzıyla yaratması, ilâhî kelâmın da hâdis olduğu anlamına gelmemektedir. Çünkü ilâhî kelâm, bu kelâma muhatap olan eşyadan farklıdır. Eş'arî âlimlerin çoğunluğuna göre Allah'ın kelâmı aynı zamanda O'nun emri olduğundan "kün" emri de ezeldir.⁷⁸

Mütেকaddimîn dönemi Eş'arî kelâmcılarından farklı olarak Gazzâlî, Râzî ve Kâdî Beyzâvî gibi âlimler ise "kün" emrinin geçtiği âyetleri tevil ederek bu emrin yaratmadaki tesirinin mecazî olduğunu ifade etmiştir.⁷⁹ Böylece söz konusu âlimler bu konuda genel kanaatin

75 Eş'arîlere göre bir fiilin meydana gelebilmesi için fâilin kudret, ilim ve irade sahibi olması gerekmektedir. Bu sıfatlarla ancak hayat sahibi bir zâtın vasıflanması mümkün olduğundan fâilin âlim, kâdir ve mürid olması O'nun hayat sahibi olduğunun da bir delilidir. Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 151.

76 Şehristânî, *el-Millel ve'n-nihal*, 91.

77 Eş'arîlerin çoğunluğuna göre Allah'ın kelâmının ma'düma taalluk etmesi mümkündür. Fakat Râzî gibi ezeli kelâmın yaratılmadan önce eşyaya taallukunu kabul etmeyen âlimler de bulunmaktadır. bk. Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 140; Gazzâlî, *el-İktisâd fi'l-i'tikâd*, 140; Râzî, *Mefâtihu'l-gayb Tefsîr-i Kebîr*, 3/397.

78 Bağdâdî, *Ehl-i Sünnet Akâidi*, 138; Gazzâlî, *el-İktisâd fi'l-i'tikâd*, 141; Eş'arî, "el-lbâne", 34.

79 Hikmet Yağlı Mavil, "Eş'arîlik ve Mâtürîdîlik Arasındaki İhtilafı Meselelere Bir Katkı: Kün Emri ve Yaratmaya Tesiri", *AlBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (Mayıs 2021), 87-89.

dışında bir görüş benimsemiştir. Örneğin Râzî, ilâhî kelâmın emir anlamına gelmediğini ve “kûn” emrinin de ezeli olmadığını ifade etmektedir. Eş‘arî düşüncedeki bu görüş farklılıkları “kûn” emrinin yaratmadaki rolünde de etkili olmuştur. Nitekim bu emri ezeli kabul eden çoğu Eş‘arî âlim Allah’ın “ol!” demeden varlığı yaratmadığı görüşünü benimserken Râzî gibi düşünen âlimler, ilâhî yaratmada “kûn” emrinin fonksiyonunun bulunmadığı kanaatindedir.⁸⁰

Bütün bu görüşler bağlamında her ne kadar “kûn” emri yaratmada etkin bir sıfat olsa da onun rolü ilim ve irade sıfatlarında olduğu gibi yaratma sürecindedir ve yaratma sonucu “kudret” sıfatıyla meydana gelmektedir. Her Eş‘arî âlim yaratmayı, Allah’ın fiilî sıfatlarından sayıp hâdis kabul ederken O’nun kelâmını ise yaratma fiilinden farklı olarak ezeli kabul etmektedir. Bu sebeple “kûn” emriyle ilgili bahis daha çok Allah’ın kelâm sıfatı başlığı altında ele alınmıştır.

İlâhî fiillerin meydana gelmesinde Allah’ın sıfatları birbiriyle ilişkilidir fakat bu sıfatlar kendi aralarında değişken ve geçişken de değildir. İlim sıfatı, kudret sıfatının fonksiyonunu meydana getiremeyeceği gibi irade sıfatı da kudret sıfatının rolünü üstlenemez.⁸¹ Bunun sebebi her sıfatın rolünün kendine özgü olması, sıfatların taalluk alanının farklı olması ve bu sıfatları ayrı ayrı kabul etmenin gerekli oluşudur.⁸² Nitekim ilmin taalluku zorunlu, mümkün ve imkânsız şeyler üzerineyken irade ve kudret, yalnızca mümkünler üzerine taalluk eder.⁸³ Bu husus, ilâhî fiiller açısından ilâhî ilim, irade ve kudret sıfatının birbiriyle olan ilişkisini önemli bir hale getirmiştir.

İlim-İrade-Kudret İlişkisi

Eş‘arîlere göre ilâhî sıfatlar Allah’ın zâtının aynısı olmadığı gibi O’ndan başka şey de değildir. Aynı şekilde ilâhî sıfatlar da birbirinin aynısı olmayıp birbiri arasında geçişken ve değişken değildir. Yani ilim sıfatı kudret sıfatı olmadığı gibi irade ve hayy sıfatı da değildir. Bu durum, ilâhî sıfatların birbiriyle olan ilişkisini ortaya koyma açısından önem arz etmektedir. Çünkü Eş‘arîlere göre her ilâhî sıfatın kendine özgü bir fonksiyonu, etki alanı ve varlığı bulunmaktadır. Fakat bu ilâhî sıfatlar, görevini yerine getirebilmek için kendi varlığının bulunmasına yine her zâtî sıfatın var olabilmesi için de diğer zâtî sıfatların varlığına ihtiyaç duymaktadır. Ölü bir insanın bilgisinin herhangi bir fonksiyonu olmadığı gibi güç yetiremeyen bir insan da da seçme ihtiyarı bulunmayacağından sağlam (muhkem) ve düzenli fiiller ancak hayat

80 bk. Râzî, *Mefâtihu’l-gayb Tefsîr-i Kebîr*, 14/219-220; 3/398; Kâdî Beyzâvî, *Tavâli’u’l-envâr*, 196; Kâdî Beyzâvî, *Envâr-ru’t-tenzîl ve Esrâru’t-tevhîd*, 1/192; 4/389.

81 Yücedoğru, *İbn Küllâb ve Küllâbiyye Mezhebi*, 59.

82 Tunçbilek, *İslâm Düşüncesinde Allah’ın İlimi*, 148.

83 İlim, kudret ve irade sıfatları tek sıfat olmakla birlikte taalluk ettiği şeylerin sayısı çoktur. Râzî, *el-İşâre fî Usûli’l-keîlâm*, 178; Tunçbilek, *İslâm Düşüncesinde Allah’ın İlimi*, 151.

ve ilim sahibi, iradeli, kudretli, konuşan, gören ve işiten bir zâtın meydana gelmektedir. Dolayısıyla ilâhî sıfatlar, birbirinden farklı olmakla birlikte varlığının bulunması için yine birbirine ihtiyaç duymaktadır.⁸⁴

Âlemin mükemmel düzen ve nizam içerisinde olmasından hareketle Allah'ın ilim, kudret ve irade sıfatını aklî olarak ispat eden Eş'ariler, bütün bu sıfatlara sahip zâtın temelde hayat sahibi olması gerektiğinden hareketle de hay sıfatını ispat etmektedir. Buna göre ilim, irade ve kudret sıfatı var olabilmek için hayat sıfatına ihtiyaç duyarken hayat sıfatı da bu sıfatlara ihtiyaç duymaktadır. Çünkü hayat sahibi olup bilmeyen, irade edemeyen, güç yetiremeyen bir zâtın herhangi bir fiil meydana getirmesi mümkün değildir. Öte yandan bu sıfatlara sahip olmayan zât "câhillik" ve "âcizlik" gibi sıfatlarla nitelenir ki bu Allah için mümkün değildir.⁸⁵ O bir ilimle âlim, bir kudretle kâdir ve bir iradeyle mürîddir ve eşyaya taalluk etmesi sebebiyle bütün zâtî sıfatların birbiriyle bir ilişkisi bulunur.⁸⁶

Bu itibarla Eş'arilere göre "kudret" sıfatı Allah'ın bir şeyi yapmaya ve yapmamaya güç yetirmesidir.⁸⁷ İlâhî irade, iki zıttan birini tercih eden bir sıfat olup kudret de iradeye göre taalluk ettiğinden ilâhî kudretin fiile taalluk edebilmesi Allah'ın güç yetirdiği iki zıt şeyden birini tercih etmesiyle yani irade sıfatıyla mümkün olmaktadır.⁸⁸ Diğer taraftan şart olmadan meşrut olmayacağından irade için de ilim sıfatı şarttır. Çünkü hiç kimsenin, bilgisi dâhilinde olmayan iki şeyden birini tercih edebilmesi mümkün değildir. Böylelikle bu sıfatlar, birbirinden farklı görevlere sahip olsa da eşyaya taallukunun gerçekleşebilmesi için yine birbirinin varlığını gerektirmektedir.⁸⁹

Eş'arilere göre ilim ile kudretin aynı olması durumunda mâlum olan her şeyin aynı zamanda makdûr olması gerekecektir. Fakat "vâcip" ve "mümteni" bilinen iki şey iken makdûr olmaması bu durumu geçersiz kılmaktadır.⁹⁰ Dolayısıyla ilim ve kudret birbirinden farklı iki sıfattır ve Allah'ın ilmine konu olan şeyler takdir ettiği şeylerden daha fazladır.⁹¹ Bu iki sıfat arasındaki ilişki ise şöyledir; Allah, bir şey üzerinde kudretinin bulunduğunu bildiği zaman yalnızca o şeyi yaratmaya taalluk eder. Bu husus da var olacak o şeye kâdir olmakla değil

84 bk. Eş'arî, *Makâlâtü'l-İslâmiyyîn*, 170; Keskin, *İmâm Eş'arî ve Eş'arîlik*, 86; Yücedoğru, *İbn Küllâb ve Küllâbiyye Mezhebi*, 59.

85 Eş'arî, *el-Lüma': Eş'arî Kelâmı*, 68; Bâkılânî, *et-Temhîd*, 45-46; Aydın, *İslâm İnançları ve Felsefesi*, 189; Karaman, *İslâm İnanç Esasları*, 146.

86 Gazzâlî, *el-İktisâd fi'l-i'tikâd*, 89, 115; Cürcânî, *Şerhu'l-Mevâkıf*, 3/76; Üşî, *Emâlî Şerhi*, 1/321.

87 Gazzâlî, *el-İktisâd fi'l-i'tikâd*, 115; Cürcânî, *Şerhu'l-Mevâkıf*, 2/478.

88 Cürcânî, *Şerhu'l-Mevâkıf*, 2/470; Yücedoğru, *Eş'arî ve Mâtürîdî Mezheplerinin Tekvin Sıfatı Anlayışı*, 14.

89 Tunçbilek, *İslâm Düşüncesinde Allah'ın İlmî*, 153.

90 Râzî, *Me'âlimü Usûlî'd-dîn*, 110

91 Baki, *Manastırlı İsmail Hakkı ve Telhîsu'l-kelâm Eseri*, 88.

o şeyi bilme şartına bağlıdır.⁹² Çünkü bir şeyi detaylarıyla bilmeyen zâtın onu yaratmaya yönelmesi mümkün değildir.⁹³ Eşyanın meydana gelmesi için önce bilinmesi gerektiğinden Allah'ın, âlemi yaratması için irade ve kudret sıfatından önce ilim sıfatına sahip olması gerekir. Buna göre Allah'ın irade ve kudreti ilmine uygun bir şekilde eşyaya taalluk etmektedir.⁹⁴ Öte yandan Allah'ın her şeyin yaratıcısı olması da aynı zamanda o şeylerin irade edicisi olduğunun bir kanıtıdır. Çünkü kudret sıfatına sahip bir kimse ancak yaratmayı irade ettiğinde o şeyi yaratabilir.⁹⁵

İlâhî sıfatların birbirinin aynısı olmadığına bir başka ispatı ise bu sıfatların kabulünün Kur'ân'da ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiş olmasıdır. Nitekim *"O, kendisinden başka hiçbir ilâh olmayan Allah'tır. Gaybı da, görünen âlemi de bilendir. O, Rahmân'dır, Rahîm'dir. O, kendisinden başka hiçbir ilâh bulunmayan Allah'tır. O, mülkün gerçek sahibi (Melik), kutsal (her türlü eksiklikten uzak, Kuddûs), barış ve esenliğin kaynağı (Selâm), güvenlik veren (Mü'min), gözetip koruyan (Müheymîn), mutlak güç sahibi (Azîz), düzeltip ıslah eden ve dilediğini yaptıran (Cebbâr) ve büyüklükte eşsiz olan (Mütekebbir) Allah'tır. Allah, onların ortak koştuklarından uzaktır. O, yaratan, yoktan var eden, şekil veren Allah'tır. Güzel isimler O'nundur. Göklerdeki ve yerdeki her şey O'nu tespih eder. O, mutlak güç sahibidir, hüküm ve hikmet sahibidir."*⁹⁶ âyetinde olduğu gibi ilâhî sıfatlar müstakil ve ayrıntılı olarak zikredilmiştir.⁹⁷

Eş'arîlerin zâtî sıfat olarak kabul ettiği "hayat, ilim, irade, kudret, semi', basar ve kelâm" sıfatları kaynaklarda müstakil olarak ifade edildiği için birbirinden ayrı sıfat gibi görünse de ilâhî fiiller açısından Eş'arî sistemi içerisinde birbirinden ayrılmaz bir bağlantıları bulunmaktadır.⁹⁸ Nitekim ilim sıfatı, oluşturma taalluk eden bir sıfat iken kudret sıfatının taalluku iki zıt şeyden birine yani olma ya da olmama üzerinedir. İrade sıfatının bu iki zıttan birini seçmesiyle eşya var ya da yok olur. Eşyanın meydana gelen bu durumu da ancak ilim sıfatıyla bilinmektedir.⁹⁹ Bu sebeple ilim sıfatının eşyaya tesiri yoktur. Çünkü ilim, bilinen şeye tâbî bir sıfattır. Yani ilmin eşyaya taalluku, eşyanın meydana geldiği hal üzere bilinmesi şeklindedir. Dolayısıyla ilim sıfatı eşyaya tesir edemez ve onu değiştiremez.¹⁰⁰ Öte yandan bu sıfatların yaratma fiilindeki fonksiyonu ise şöyledir; irade sıfatı, bir şeyin var olma zamanını yani öncelik ve

92 Râzî, *el-İşâre fî Usûli'l-kelâm*, 122.

93 Râzî, *el-İşâre fî Usûli'l-kelâm*, 140.

94 Tunçbilek, *İslâm Düşüncesinde Allah'ın İlimi*, 151.

95 Gazzâlî, *el-İktisâd fî'l-i'tikâd*, 115.

96 el-Haşr 59/22-24.

97 Muhammed b. Abdurrahman el-Humeyyî, İmâm Ebû Hanîfe'nin İtikat Esasları, çev. Ahmet İyibilen - Mustafa Öztürk (İstanbul: Guraba Yayınları, 2010), 267.

98 Karadaş, *Bâkılânî'ye Göre Allah ve Âlem Tasavvuru*, 105.

99 Teftâzânî, *Şerhu'l-Akâid*, 165.

100 Cürçânî, *Şerhu'l-Mevâkıf*, 2/470; Tunçbilek, *İslâm Düşüncesinde Allah'ın İlimi*, 152.

sonralığını belirlerken kudret sıfatı, yaratma esnasında o şeye taalluk ederek eşyayı varlık alanına çıkarır. Bütün bunlar ise Allah'ın o şeyin yaratılma vaktinde meydana getirileceğini ezelde bilmesiyle yani ilâhî ilimle mümkün olmaktadır.¹⁰¹

Sonuç

Bu çalışmada Eş'arî mezhebinin fiilî sıfat anlayışı ve bağlantılı olarak ilâhî yaratma meselesindeki görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Fiilî sıfatlar, Allah-âlem ilişkisinin belirlenmesi ve izah edilmesinde önemli bir yere sahiptir. Günümüze ulaşan çalışmalarda bu konu hakkındaki müstakil veriler ise oldukça azdır. Söz konusu araştırmada Eş'arîlerin fiilî sıfat görüşleri bağlamında ele alınan kavram tahlillerinin, onların kelâm yöntemini daha anlaşılır hale getirdiği tespit edilmiştir. Çünkü bir düşüncenin olgunlaşması onu destekleyen diğer düşünceler ve en temelde üzerine inşa edilen kavramlar vasıtasıyla gerçekleşmektedir.

Eş'arî düşüncede fiilî sıfatlar "oluş" bildiren fiillere nispet edilmektedir. Fiilin zaman içerisinde meydana gelmesi ve fiilin sonucunun da hâdis olması, Allah'ın fiillerinin de hâdis olduğunu göstermektedir. Çünkü belirli bir zaman içerisinde meydana gelen fiilin kadîmliğinden bahsetmek mümkün değildir. Fizik âleminde mef'ûl olmadan fiilden bahsedilemeyeceği gibi aynı durum metafizik âlemi için de geçerlidir. Eş'arî âlimlere göre fiil, mef'ûlün aynısı olduğundan halk (yaratma) da mahlûkun aynısı olmakta ve mef'ûlün hâdis olması fiilin de hâdis olduğu sonucuna götürmektedir. Böylece Eş'arîler, fiilî sıfatların hâdis olduğunu söyleyerek hâdis herhangi bir fiilin Allah'ın kadîm zâtıyla bulunmasının mümkün olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca Allah-âlem ilişkisini ifade eden fiilî sıfatlar en temelde ilâhî ilim, irade ve kudret sıfatıyla alakalıdır. Çünkü varlık sahasına çıkarılmış her şey ilâhî fiillerle meydana gelmiştir ve bu fiiller ancak Allah'ın ilminin, iradesinin ve kudretinin bir taallukudur. Buna göre Eş'arîlerin, fiilî sıfatları ilâhî sıfatların taallukları olması sebebiyle doğrudan bir sıfat olarak kabul etmediğini söylemek mümkündür.

Allah-âlem ilişkisi olarak da ifade edilen fiilî sıfatların sayısı hususunda bir sınırlama bulunmadığından bu çalışmada daha çok "yaratma" fiili üzerinde durulmuştur. Çünkü âlemde mevcut olan her şey en temelde Allah'ın "yaratma" fiiline dayanmaktadır. Eş'arîlere göre âlemin yaratılmasında her ne kadar Allah'ın hayat, ilim, irade ve kudret sıfatı önemli bir role sahip olsa da asıl yaratma görevini gerçekleştiren sıfat "kudret"tir. Kudret sıfatının, hâdis varlıklara taallukundan her biri Allah'ın fiilî sıfatı olarak ifade edilmektedir.¹⁰² Nitekim kudret sıfatının yaratmaya taalluk etmesiyle "tahlîk", rızıklandırmaya taalluk etmesiyle "terzik" ve

101 bk. Râzî, *el-İşâre fi Usûli'l-kelâm*, 116.

102 Teftâzânî, *Şerhu'l-Akâid*, 176; Özgen, *Eş'arî ve Mâtürîdî Mezhepleri Arasındaki Görüş Farkları*, 233- 234.

yaşatmaya taalluk etmesiyle “ihyâ” meydana gelmektedir.¹⁰³ Bunların hepsi Allah’ın bir fiili olup Allah’ın fiilleri, bu isimlerle anılmaktadır.¹⁰⁴ Dolayısıyla Eş’arîlerin yaratma hakkındaki anlayışının “yaratmadaki süreç” ve “yaratmadaki sonuç” şeklinde ikili bir tasnifle ele alınması, meselenin izahında önemli bir role sahip olacaktır. Çünkü yaratma sürecinde Allah’ın bütün zâtî sıfatları aktif bir role sahipken yaratma sonucu yalnızca “kudret” sıfatıyla gerçekleşmektedir.

Kaynakça

- Adam, Hüda verdi. *Bazı Kelâm Problemleri*. Sakarya: Değişim Yayınları, 1998.
- Ay, Mahmut. “Kelâm’da Adalet, Kudret ve Hikmet Bağlamında Tanrı Tasavvurları”. *Eskiye Dergisi* 31 (Aralık 2015), 25-50.
- Aydın, Ali Arslan. *İslâm İnancıları ve Felsefesi*. İstanbul: İrfan Yayınevi, 1964.
- Bağdâdî, Abdülkâhir. *Ehl-i Sünnet Akâidi*. çev. Ömer Aydın. İstanbul: İşaret Yayınları, 2016.
- Bâkîllânî, Ebû Bekr Muhammed b. Tayyib. *et-Temhîd fi’r-red’ ale’l-mülhideti’l-muattıla*. thk. Richard Youssef McCarthy Jesuit. Beyrut: Mektebetü’ş-Şarkıyye, 1957.
- Bakî, Süleyman. *Manastırılı İsmail Hakkı ve Telhîsu’l-kelâm Eseri*. Üsküp: Logos-A Yayınları, 2006.
- Beyhakî, Ahmed b. Hüseyin. *el-İtikâd ve’l-hidâye*. tsh. Kemâl Yusuf el-Hût. Beyrut: İlmi’l-Kütüb, 1985.
- Bozkurt, Ömer. “Zât-Sıfat İlişkisi Konusunda İbn Rüşd’ün Eş’arîlere Yönelik Eleştirileri”. *Uluslararası İmâm Eş’arî ve Eş’arîlik Sempozyumu Bildirileri*. ed. Cemalettin Erdemci- Fadil Aygün. 2/49-76. Siirt: Beyan Yayınları, 2014.
- Cürcânî, Seyyid Şerîf. *Şerhu’l-Mevâkıf*. çev. Ömer Türker. 3 Cilt. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2015.
- Cüveynî, İmâmü’l-Haremeyn. *Kitâbü’l-İrşâd: İnanç Esasları Kılavuzu*. çev. Adnan Bülent Baloğlu vd. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2010. 124.
- Çakın, -Kâmil. “Ebû Saîd ed-Dârimî’nin Allah’ın Sıfatları ile İlgili Bazı Görüşleri”. *Dini Araştırmalar Dergisi* 3/8 (Haziran 2000), 47-55.
- Dârimî, Ebû Saîd Osmân b. Saîd b. Hâlid. *Reddû’l-imâm ed-Dârimî Osmân b. Saîd a’lâ Bişr el-Merisî*. thk. Muhammed Hâmid el-Fîkî. Beyrut: Dârü’l-Kütübü’l-İlmiyye, ty.
- Düzgün, Şaban Ali. *Nesefî ve İslâm Filozoflarına Göre Allah-Âlem İlişkisi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 1998.
- Eş’arî, Ebû’l-Hasan. “Usûlü Ehli’s-Sünnet”. çev. Ramazan Biçer. *el-İbâne ve Usûlü Ehli’s-Sünnet*. 115-157. İstanbul: Gelenek Yayınları, 2010.
- Eş’arî, Ebû’l-Hasan. *el-Lüma’: Eş’arî Kelâmı*. çev. Kılıç Aslan Mavil – Hikmet Yağlı Mavil. İstanbul: İz Yayıncılık, 2019.
- Eş’arî, Ebû’l-Hasan. *Makâlâtü’l-İslâmiyyîn ve ihtilâfu’l-musallîn: İlk Dönem İslâm Mezhepleri*. çev. Mehmet Dalkılıç - Ömer Aydın. İstanbul: Kabalıcı Yayınevi, 2005.
- Eyibî, İrfan. *Bağdâdî’nin Esmâ ve Sıfat Anlayışı* Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019.
- Gazzâlî, Hüccetü’l-İslâm Ebû Hâmid. *el-İktisâd fi’l-ittikâd: İtikatta Sözü Özü*. çev. Ömer Dönmez. İstanbul: Hisar Yayınevi, 2012.
- Gazzâlî, Hüccetü’l-İslâm Ebû Hâmid. *Esmâü’l-hüsnâ Kitabı*. çev. İshak Doğan. İstanbul: İlke Yayınları, 2016.
- Gazzâlî, Hüccetü’l-İslâm Ebû Hâmid. *İhyâü Ulûmî’d-dîn*. çev. Ali Aslan. 10 Cilt. İstanbul: Yayılcık Matbaası, 1971.

103 Yaratma, kudret sıfatının ebedî taallukuyla meydana geldiğinden onun taalluk ettiği şeyin hâdis olması gerekmez. bk. Teftâzânî, *Şerhu’l-Akâid*, 176; Harpûti, *Tenkihu’l-kelâm*, 135; Yüksel, *Mâtürîdîler ile Eş’arîler Arasındaki Görüş Ayrılıkları*, 80.

104 Özgen, *Eş’arî ve Mâtürîdî Mezhepleri Arasındaki Görüş Farkları*, 235-236, 229.

- Humeyyîs, Muhammed b. Abdurrahman. *İmâm Ebû Hanîfe'nin İtikat Esasları*. çev. Ahmet İyibilen - Mustafa Öztürk. İstanbul: Guraba Yayınları, 2010.
- İbn Fûrek, Ebû Bekr Muhammed b. Hasan. *Mücerredü Makâlâtı's-şeyh Ebi'l-Hasan el-Eş'arî*. nşr. Daniel Gimaret. Beyrut: Dârü'l-Meşrik, 1987.
- İbn Teymiyye, Ebû'l-Abbâs Takıyyüddîn. *İsim ve Sıfat Tevhidi*. haz. Abdulvahid Metin. İstanbul: Tevhid Yayınları, ty.
- Kâdî Abdülcebbar, Ebû'l-Hasen Hemedânî. *Şerhu'l-Usûl'l-hamse*. thk. Abdülkerim Osman. 2 Cilt. Kahire: Mektebetu Vehbe, 1988.
- Kâdî Beyzâvî, Nâsirüddîn Ebû Said. *Envârü't-tenzîl ve Esrârü't-tevhid Beydavi Tefsiri*. çev. Abdülvehhab Öztürk. 5 Cilt. İstanbul: Kahraman Yayınları, 2011.
- Kâdî Beyzâvî, Nâsirüddîn Ebû Said. *Tavâlî 'u'l-envâr: Kelâm Metafizigi*. çev. İlyas Çelebi - Mahmut Çınar. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2014.
- Kalaycı, Mehmet. *Ehl-i Sünnetin Reislerinden İmâm-ı Eş'arî ve Eş'arilik*. Ankara: Anadolu Ay Yayınları, 2019.
- Karadağ, Çağfer. *Bâkılânî'ye Göre Allah ve Âlem Tasavvuru*. Bursa: Arasta Yayınları, 2003.
- Karaman, Fikret. *İslâm İnanc Esasları*. Malatya: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2019.
- Kaya, Mahmut. "Tasavvur". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 40/126-127. İstanbul: TDV Yayınları, 2011.
- Kazanç, Fethi Kerim. *Gazzâlî Öncesi Ehl-i Sünnet Kelâmında Ahlâk Düşüncesi*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2007.
- Keskin, Halife. *İslâm Düşüncesinde Allah-Âlem İlişkisi*. Ankara: Beyan Yayınları, 1996.
- Keskin, Mehmet. *İmâm Eş'arî ve Eş'arilik*. İstanbul: Düşün Yayıncılık, 2013.
- Koçyiğit, Talat. *Kelâmcılarla Hadisçiler Arasındaki Münakaşalar*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1989.
- Mavil, Kılıç Aslan. "Eş'arî'nin el-Lüma'ında Sünnî Kelâmın İnşası". V. *Uluslararası Şeyh Şaban-ı Velî Sempozyumu*. ed. Mustafa Aykaç vd. 648-657. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Yayınları, 2018.
- Nesefî, Ebû'l-Muîn. *Tebisiratü'l-edile fi usûl'id-dîn*. thk. Hüseyin Atay - Şaban Ali Düzgün. 2 Cilt. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2003.
- Özgen, Mustafa. *Eş'arî ve Mâtürîdî Mezhepleri Arasındaki Görüş Farkları*. Konya: Palet Yayınları, 2017.
- Özler, Mevlüt. *İslâm Düşüncesinde Tevhid*. İstanbul: Nün Yayıncılık, 1995.
- Pezdevî, İmâm Ebû'l-Yüsr Muhammed. *Ehl-i Sünnet Akâidi*. çev. Şerafeddin Gölcük. İstanbul: Kayihan Yayınları, 1994.
- Râzî, Fahreddin. *el-İşâre fi Usûl'l-kelâm: Felsefî Kelâmın Temel Meseleleri*. çev. Ulvi Murat Kılavuz - Serkan Çetin. İstanbul: Litera Yayıncılık, 2018.
- Râzî, Fahreddin. *el-Muhassal: Ana Meseleleriyle Kelâm ve Felsefe*. çev. Eşref Altaş. İstanbul: Klasik Yayınları, 2019.
- Râzî, Fahreddin. *Me'âlimü Usûl'id-dîn: Kelâm İlminin Esasları*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2019.
- Râzî, Fahreddin. *Mefâtihu'l-gayb Tefsir-i Kebîr*. çev. Suat Yıldırım- Lütfullah Cebeci. 32 Cilt. İstanbul: Huzur Yayınevi, ty.
- Sâbü'nî, Nûreddin. *el-Kifâye fi'l-hidâye*. çev. Ramazan Biçer. Ankara: Berikan Yayınevi, 2019.
- Sâlimî, Ebû Şekûr Muhammed. *et-Temhîd fi beyânî't tevhîd*. çev. Ömür Türkmen. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2017.
- Şehristânî, Ebû'l-Feth Tâcüddîn. *el-Milel ve'n-nihal*. çev. Mustafa Öz. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005.
- Teftâzânî, Sa'düddîn. *Şerhu'l-Akâid: Kelâm İlmi ve İslâm Akâidi*. çev. Süleyman Uludağ. İstanbul: Dergâh Yayınları, 1982.
- Topaloğlu, Bekir - Çelebi, İlyas. *Kelâm Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İSAM Yayınları, 2017.
- Topaloğlu, Bekir. "Allah". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 2/471-498. İstanbul: TDV Yayınları, 1989.
- Tritton, Arthur Stanley. *İslâm Kelâmı*. çev. Mehmet Dağ. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2018.
- Tunçbilek, Hüseyin. *İslâm Düşüncesinde Allah'ın İlmi*. İstanbul: Işık Yayınları, 2003.
- Üşî, Ali b. Osman. *Emâlî Şerhi*. çev. Şahver Çelikoğlu. 3 Cilt. İstanbul: Marifet Yayınları, 2017.

Yağlı Mavil, Hikmet. "Eş'arilik ve Mâtüridilik Arasındaki İhtilaflı Meselelere Bir Katkı: Kün Emri ve Yaratmaya Tesiri". *AlBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (Mayıs 2021), 64-94.

Yücedoğru, Tevfik. *Eş'ari ve Mâtürîdî Mezheplerinin Tekvin Sıfatı Anlayışı*. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1984.

Yücedoğru, Tevfik. *İbn Küllâb ve Küllâbiyye Mezhebi*. Bursa: Emin Yayınları, 2006.

Yüksel, Emrullah. *Mâtürîdîler ile Eş'ariler Arasındaki Görüş Ayrılıkları*. İstanbul: Düşün Yayıncılık, 2012.

İbnü'l-Arabî'nin Kıssa Yorumculuğu: Hz. Musa ve Hızır Kıssası Örneği

Zeynep Temel*

Öz: Kur'an-ı Kerim'in Kehf Suresi'nde anlatılan kıssalardan biri olan Hz. Musa ve Hızır kıssası içerisinde geçen olaylardan dolayı dikkat çeken bir kıssa olmuştur. Hz. Musa'nın Hızır ile karşılaşması ve onunla yolculuk etme isteği üzere başlayan yolculuklarında birbirinden ilginç olaylar yaşanır. Bu olayların zâhirlerine göre tepki veren Hz. Musa Hızır tarafından kendisiyle yolculuk yapamayacağı noktasında uyarılır. Yolculuklarının nihayetinde Hızır, Hz. Musa'ya sabredemeyip tepki gösterdiği olayların içyüzünü anlatır. Özellikle tasavvuf alanında zikredilen bu kıssaya dair işârî tefsir alanında da yorumlar yapılmıştır. Kıssanın temel kavramı olan velâyeti sistemleştiren isim olan İbnü'l-Arabî'nin Hz. Musa-Hızır kıssasını İbnü'l-Arabî'nin nasıl, hangi çerçevede yorumladığını ele alacak olan bu çalışmada öncelikle İbnü'l-Arabî öncesi dönemdeki tasavvuf ve işârî tefsir eserlerinden özellikle İbnü'l-Arabî'yi etkileyen eserlere yer verilecektir. İbnü'l-Arabî'nin Hz. Musa-Hızır kıssasını nasıl yorumladığı meselesi ele alınırken kıssa yorumunda öne çıkardığı kavramlar velâyet, nübüvvet, zâhir, bâtın kavramlarıdır. O, sistemleştirdiği velâyet nazariyesi ışığında kıssayı yorumlamıştır. İbnü'l-Arabî'nin kıssaya yönelik yorumları, onun çeşitli eserlerinden hareketle sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hz. Musa, Hızır, İbnü'l-Arabî, Velâyet, Nübüvvet.

Giriş

Kur'an'da Kehf Suresinin 60-82. ayetlerinde anlatılan Hz. Musa-Hızır yolculuğunda geçen üç olay ve onların içyüzlerine dair müfessirler farklı farklı yorumlarda bulunmuşlardır. Özellikle kıssada geçen olayların yorumunda velâyet-nübüvvet ve zâhir-bâtın kavramlarını gündeme getiren işârî tefsirin öne çıkan ismi İbnü'l-Arabî, bu kıssayı yorumlarken acaba kıssa yorumundan mı bir nazariyeye varmıştır yoksa sistemleştirdiği nazariyesi ışığında mı kıssayı yorumlamıştır? İbnü'l-Arabî Hz. Musa-Hızır kıssasını velâyet nazariyesi ışığında yorumladığı hipotezi ışığında ilerleyen çalışma İbnü'l-Arabî'nin ulaşılan eserleri başta olmak üzere İbnü'l-Arabî öncesi dönemdeki tasavvuf ve işârî tefsir eserleri kapsamında incelenecektir. Araştırmanın amacı İbnü'l-Arabî'nin Hz. Musa-Hızır kıssasını nasıl yorumladığını ortaya koy-

* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Tefsir, Doktora Programı.
İletişim: zeyneptemel1111@gmail.com

maktır. Bu bağlamda araştırmının hedefleri Hz. Musa-Hızır kıssasının İbnü'l-Arabî öncesi tasavvuf eserlerinde ve işârî tefsirlerde nasıl yorumlandığını ele almak, İbnü'l-Arabî kıssa yorumunda özgün müdür yoksa etkilendiği bir kişi-eser olmuş mudur bunu ortaya çıkarmak ve İbnü'l-Arabî'nin kıssa yorumundaki metodunu ortaya çıkarmaktır.

İbnü'l-Arabî'nin kıssa yorumculuğunun Hz. Musa ve Hızır kıssası örneği üzerinden ele alınacağı bu bildiri iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde İbnü'l-Arabî öncesi tasavvuf ve işârî tefsir eserlerinde kıssanın yorumu ele alınacaktır. İkinci bölümde ise İbnü'l-Arabî'nin kıssa yorumu incelenecektir.

İbnü'l-Arabî Öncesi Tasavvuf ve İşârî Tefsir Eserlerinde Kıssanın Yorumu

Tasavvuf literatüründe velâyet-nübüvvet tartışmasının yoğun görüldüğü eserlerin başında gelen ve Kur'ân-ı Kerim ve hadis çerçevesinde bir tasavvuf anlayışı oluşturmak amacıyla¹ yazılan *el-Lüma'* adlı eserinde Serrâc (ö. 378/988), Musa-Hızır kıssasını nübüvvet-velâyet ekseninde değerlendirmiştir. Bu bağlamda Hz. Musa'nın Allah tarafından desteklenmiş, nübüvvet şerefiyle korunmuş bir nebî, Hızır'ın ise nübüvvet, risâlet ve Kelimullah olma hususunda Hz. Musa'ya yetişemeyen bir kul olduğunu dolayısıyla Hz. Musa ile Hızır'ın ilim ve derece bakımından farklı olduklarını kaydeder. Ancak konumlarındaki farklılığa rağmen Hz. Musa'nın Hızır'a *"Sana tâbi olayım mı?"*² diye sorduğunu belirtir.³ Serrâc, Hızır'ın Hz. Musa'ya *"Doğrusu sen benimle bulunmaya sabredemezsin"*⁴ demesini, bazı kimselerin velâyetin nübüvvet üstünlüğü şeklinde yorumlamalarının doğru olmadığını ifade eder.⁵

Serrâc, Hz. Musa'nın Hızır'ı en büyük günah sayılan, Allah'ın haram kıldığı cana kıyarken gördüğü halde onunla yolculuğuna devam etmesini Allah'ın Hz. Musa'ya vehbî olarak nübüvveti vermesi ve Hz. Musa ile Hızır'ı birbirlerine yakınlaştırması ile açıklar. Nitekim Allah Teâlâ risâlet ve nübüvvet ihsan ederek te'yid-i ilahiyye ile koruduğu Kelimullah kıldığı Hz. Musa'yı ismet ve te'yid-i ilahiyye ile korumasaydı Hz. Musa, Hızır'ı Allah'ın haram kıldığı ve hakkında kıssası emrettiği adam öldürme işini yaparken gördüğünde, bu işin kıssasını isteyip Hızır'dan ayrılırdı. Oysa yolculukları devam etti. Zira Hz. Musa te'yid-i ilahiyye ile korunmuştu.⁶

Serrâc, velâyet ve nübüvvet konusunda Allah'ın dilediği kimseye dilediğini verdiğini, bazı kullarını bazı hususlarda özel kıldığını zikredip Hızır'ın böyle bir kul olduğunu söyler. Onun

1 Süleyman Uludağ, *"el-Lüma'", DîA*, XXVII, 259.

2 Kehf 18/66.

3 Ebû Nasr Serrâc Tûsî, *el-Lüma' İslam Tasavvufu Tasavvufia İlgili Sorular-Cevaplar*, çev. Hasan Kâmil Yılmaz (İstanbul: Altınoluk Yayınları, 1996), 370-371.

4 Kehf 18/67.

5 Serrâc, *el-Lüma'*, 137.

6 Serrâc, *el-Lüma'*, 385.

bu özelliği Serrâc'a göre velâyetin nübüvvet üstünlüğü şeklinde değerlendirilemez.⁷ Serrâc, Hz. Meryem, Belkıs'ın tahtını göz açıp kapayıncaya kadar Hz. Süleyman'a getiren Âsaf b. Berhiya, Hz. Ali örneklerinde görüldüğü üzere peygamberler dışındaki insanlardan da özel ilahî ikram sahipleri bulunduğunu belirterek bu ikram sahiplerinin nübüvvet sahibi peygamberden üstün olduğuna hükmetmenin yanlış olduğunu ifade eder. Ona göre Hz. Musa, nübüvvet sahibi olması yönüyle Hızır'dan üstündür.⁸

Velâyet-nübüvvet meselesini tâbi ve metbû bakımından da değerlendiren Serrâc, her velînin tâbi olduğu bir peygamberi olduğunu ve velînin nail olduğu keramete peygamberine olan bağlılığı ölçüsünde ulaştığını belirtmiştir. Ayrıca tâbi konumunda olan velînin metbû olan Peygambere üstünlüğünün söz konusu olmadığını, Peygamberler'e verilenlere göre velîlere verilenin, denize nispetle bir damla kadar kalacağını söyleyerek nübüvvetin velâyetten üstün olduğunu vurgulamıştır.⁹

Serrâc, Hz. Musa ve Hızır'ın makamlarının birbirinden farklı olduklarını ifade etmiştir. Hızır'ın görevi, Hz. Musa'nın ahlak ve edebini arttırmaktı. Hızır'a Hz. Musa'ya zâhir olan nurlardan ve O'nun "Kelîm" sıfatından bir zerre zâhir olsaydı mahvolurdu. Ancak Hızır'a bunlar perdenlenmişti. Serrâc'a göre velâyet, nübüvvet nurlarıyla aydınlanır. Dolayısıyla velâyet, nübüvvetten üstün değildir.¹⁰

Tasavvufun temel kaynaklarından olan *et-Ta'arruf* adlı eseriyle tanınan mutasavvıf Kelâbâzî (ö. 380/990), kıssa ile ilgili olarak velâyet konusunda geniş açıklamalar yapmıştır.¹¹ Velâyeti ikiye ayıran Kelâbâzî, velâyet-i âmme kısmında imanı olan herkesin Allah'ın velîsi olduğunu söyler. Velâyet-i hâsse adını verdiği ikinci kısım ise nefsânî tabiata sahip olmasına rağmen nefsânî afetlerden korunan kimselerin velâyetidir.¹²

Musa-Hızır kıssasının işârî tefsirlerdeki yorumlarına bakıldığında Sülemî (ö. 412/1021) *Hakâikü't-tefsîr* isimli eserinde Hızır'a verilen ilmin ledün ilmi olduğunu ve bu ilmin özelliklerinden bahseder. Sülemî, ledün ilminin Allah katından, Allah'ın izniyle, O'nun izin verdiği kadar bir ilim olduğunu, Hakk'ın sonsuz sırlarının ilhamı ile oluşan bir ilim olduğunu, bu ilmin elde edilmesinin kişinin çabasına bağlı olmadığını aktarır.¹³

7 Serrâc, *el-Lüma'*, 427.

8 Serrâc, *el-Lüma'*, 427; 137.

9 Serrâc, *el-Lüma'*, 427-428.

10 Serrâc, *el-Lüma'*, 428.

11 Bkz. Kelâbâzî, *Doğuş Devrinde Tasavvuf Ta'arruf*, haz. Süleyman Uludağ (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2014), 113-114, 118-119.

12 Kelâbâzî, *Ta'arruf*, 113-114.

13 Sülemî, *Hakâiku't-tefsîr*, thk. Seyyid Umran (Beyrut: Darü'l-Kütübü'l-İlmiyye, 2004), I, 413, 414.

Sülemî, Hızır'ın Hz. Musa'ya sabredemeyeceğini söylemesinin sebebinin, bilgi açısından bir farklılık yani ikisinin sahip oldukları bilginin birbirinden farklılığı olduğunu ifade eder. Sülemî, Hızır'ın Hz. Musa'ya "İç yüzünü kavrayamadığın bir şeye nasıl sabredebilirsin?"¹⁴ demesini Hz. Musa'nın bilgisinin Hakk'ın muradını kapsamadığı için sabredemediği şeklinde açıklar. Hz. Musa'nın o ilmi bilmemesi, te'dib ve tehzib için ona o ilmin örtülmüş olmasıdır. Nitekim Hz. Musa olanların ilmini bilseydi sabrederdi.¹⁵

Baklî'nin (ö. 606/1209) *Arâisü'l-beyân fi hakâiki'l-Kur'ân* adlı tefsirinde Baklî, gemiyi delmeyi, bedenî kuvveler olan hayvanî ve nebatî kuvveleri boğmayla¹⁶, çocuğun öldürülmesini aynu'l-cem¹⁷ makamında Allah'tan başka failin olmamasıyla ve sebebin müsebbebden sâdır olup müsebbeb ve sebebin aynu'l-cem halinde bir olmasıyla açıklar.¹⁸ Onarılan duvarın altındaki hazinenin kalp makamında elde edilen marifet hazinesi olduğunu ve bu hazinenin bulûğa erince çıkarılması gerektiğini söyler.¹⁹

Baklî, Hızır'ın deldiği gemiyi, seyr illallahta madde denizinde kutsî âleme yol alırken ubûdiyyet amacıyla doğru/salih riyâzette haddi aşan beden olarak yorumlar. Yani Hızır'ın deldiği gemi, Hakk'a doğru yolculukta sâlikin Hakk'ın sıfat ve isimlerine kulluk amacıyla doğru riyâzette haddi aşan bedenini simgeler. Sâlik, bedenini riyâzette, yemeği azaltarak, onun hükümlerini zayıflatarak, nizamında zarar meydana getirerek onu zayıf düşürür. Riyâzette bedeninin zayıf düşürülme sebebi ise "Her gemiyi zorla ele geçiren kral" olan nefis hükümdarının onu gasp etmesini engellemektir.²⁰ Baklî'ye göre kıssada geçen geminin delinmesinden maksat da budur.²¹

Baklî'ye göre, Hz. Musa ve Hızır'ın köy halkından yemek istemesi ise onlardan ruhanî gıdalar talep etmektir. Yani o köy halkının vasıta olması ile cüz'î bedenî kuvvenin idrakinden küllî manaları çıkarmaktır. Ancak köy halkı onlara yemek vermeyi sonrasında da onları misafir etmeyi reddetmişti. Çünkü Hz. Musa ve Hızır'ın azıkları o vakit envâr-ı kudsiyye, tecelliyât-ı cemaliyye ve tecelliyât-ı celaliyye, ilahî marifetler ve gayb manaları açısından onların üzerindeydi. Bu üstünlük gemiyi delmeden, riyâzet, kuvveler ve havaslar ile çocuğu öldürmesinden önce de vardı. O ikisinin derecesi o köy halkının ayakları altında değildi.²²

14 Kehf 18/68.

15 Sülemî, *Hakâiku't-tefsîr*, I, 414-415.

16 Ebu Muhammed Sadreddin Ruzbihan b. Ebi Nasr Baklî, *Arâisü'l-beyân fi hakâiki'l-Kur'ân*, thk. Ahmed Ferid el-Mezidi (Beyrut: Darul-kütübü'l-ilmiyye, 2008/1429), II, 433.

17 Aynu'l-cem; tasavvufta tam cem haline verilen isimdir. Bu haldeki süfi Allah'ın dışındaki her şeyi fânî olarak görür, her işi Allah'a nispet eder ve Allah'tan başka failin olmadığını söyler. Bu makamda süfi her şeyi Hak olarak görür. Aynu'l-cem, tevhide verilen isimlerden biridir. Detaylı bilgi için bkz. Uludağ, *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, 58.

18 Baklî, *Arâisü'l-beyân*, II, 439-440.

19 Baklî, *Arâisü'l-beyân*, II, 434.

20 Baklî, *Arâisü'l-beyân*, II, 434.

21 Baklî, *Arâisü'l-beyân*, II, 433.

22 Baklî, *Arâisü'l-beyân*, II, 433.

Baklî, Hz. Musa'nın Hızır ile yolculuğunda ikinci anlam verilemeyen olay olan çocuğun öldürmesiyle ilgili olarak Hızır'ın zâhir kaderi gördüğünü, Hz. Musa'nın ise kaderin kaderine baktığını söyler. Hz. Musa, Hızır'a öldürülen çocuğun imanı ile birlikte ebeveyninin imanın bekasının kaderde önce gelmesine karşı çıktı. Bu fiil bizzat Allah'ın emrinde doğrudan Allah'ın fiilidir. Böylece Hızır'ın ilmi, kaderle yücelerek Musa (as)'ın ilminden üstün oldu.²³ Baklî, Hızır'ın çocuğu öldürme fiilindeki ilminin Hz. Musa'dan yüce olduğunu ifade ederken diğer iki olayda ikisinin bilgi yönünden farklı olduklarını söylemekle yetinmiştir. Bu husus dikkat çekicidir.

Baklî, çocuğun öldürülme olayıyla ilgili olarak bu duruma şaşırdığını ifade etmiştir. Zira Allah Teâlâ ezelde bunu biliyordu. O çocuğu mümin olarak yaratmaya ve böylece ebeveynini korumaya elbette kâdirdir. Fakat ezeli hikmetin, anlayışların idrak edemeyeceği şekilde gerçekleştiğini ve Allah'ın dilediğine hükmettiğini zikrederek bu olayın alemde aynu'l-cem halinin vasfının beyanı olduğu sonucuna varır. Zira Hızır Allah'ın fiili idi. Çocuk da Allah'ın fiili idi. Öldürmek de Allah'ın fiili idi. Emir Allah'ın emridir, kader Allah'ın kaderidir. Kaderin sabit olmasına gelince fiille ilgili olarak Allah ezelde kaderde belirlediği şeyden istediğini siler. Bu kader diğerini geçer. Bu da gaybın gaybı, sırrın sırrı, emrin emridir. Allah, kaderin kaderinin önüne geçmeyen kaderden dilediğini sabit tutar. Bu, bütün yönlerden birdir. Sebep müsebbebden sadır olur. Müsebbeb ve sebep aynu'l-cemde birdir.²⁴ Baklî bu yorumuyla Hızır'ın öldürme fiilinin aslında Allah'ın fiili olduğunu, dolayısıyla öldürme fiilinde zâhirde suçlu gibi görünse de sebebin aynu'l-cem makamında müsebbeb ile aynı olması cihetinden Hızır'ın fiilinin Allah'ın fiili olduğunu vurgular.

İşâri tefsir olarak kabul edilmediği halde işâri yorumlar içeren İbn Atıyye'nin (ö. 1147/541) *el-Muharrü'l-vecîz* isimli eserinde Allah Teâlâ'nın, Hz. Musa'nın Hızır'ın yaptıklarına şaşırmaya karşısında, daha önce benzer fiilleri Hz. Musa'nın kendisinin de yaptığını hatırlattığını zikreder. Bir başka ifadeyle, Hz. Musa'nın Hızır'da görüp karşı çıktığı olaylar daha önce kendisinin yaşadığı olaylardı. İşte bu yolculuk ona işaret kılınmıştı. Buna göre Hz. Musa, geminin delinmesine karşı çıktığında ona şöyle seslenildi: "Ey Musa sen uçsuz bucaksız denize sandık içinde atıldığında tedbirin neredeydi? Çocuğun öldürülmesine karşı çıktığında dendi ki: "Ey Musa Kıpti'yi öldürdüğünde senin inkarın neredeydi?" Duvarın doğrultulmasına karşı çıktığında ona: "Şuayb (as)'ın kızları için karşılıksız iyilik yapman nerede?" dendi.²⁵ İbn Atıyye'nin aktardığı bu rivayet, İbnü'l Arabî'nin *Fusûsü'l-Hikem* eserinin Musa Fassı'nda aynen geçmektedir.²⁶

23 Baklî, *Arâisü'l-beyân*, II, 440.

24 Baklî, *Arâisü'l-beyân*, II, 439-440.

25 Ebû Muhammed Abdülhak b. Galib İbn Atıyye el-Endelüsî, *el-Muharrü'l-vecîz fî tefsiri'l-Kitâbi'l-Aziz/Tefsiru İbn Atıyye* (Doha: Vizaretü'l-Evkaf ve Ş-Şuunî'l-İslamiyye, 2015/1436), VI, 420.

26 Bkz. İbnü'l-Arabî, *Fusûsü'l-Hikem*, çeviri ve şerh: Ekrem Demirli (İstanbul: Kabcacı Yayınevi, 2006), 500-501; Muh-

Burada İbnü'l-Arabî'nin İbn Atıyye'nin aktardığı yorumu tekrarladığı görülür. İşârî yorumlara karşı çıkmasıyla bilinen İbn Atıyye'nin kısra yorumunda bu yorumu meçhul bir rivayet kalıbıyla da olsa hakkında bir yorum ya da eleştiride bulunmadan aktarması dikkate değerdir. Sonuç olarak Hz. Musa'nın tepki gösterdiği olaylar onun geçmişte yaşadığı birtakım olayları telmihten ibaretti. Ancak Hz. Musa, Hızır'a yaptıklarından dolayı tepki gösterirken bunları hatırlayamamıştı.

İbnü'l-Arabî'nin Kısra Yorumu

İbnü'l-Arabî, Musa-Hızır kıssasını velâyet nazariyesi çerçevesinde ele alır. O, kıssada Hz. Musa'nın nübüvveti temsil etmesinden dolayı olayların zâhirine göre hüküm verdiğini, Hızır'a yaptıklarından dolayı tepki gösterdiğini ifade eder. Buna karşın Hızır'ın ise yaptıklarını işlerin bâtınına göre yaptığını belirtir.

Hz. Musa'nın Hızır ile yolculuğundaki yaşanan ilk olay Hızır'ın gemiyi delmesidir. Bu olay Kehf sûresinde şöyle anlatılır:

﴿فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا رَكِبَا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا قَالَ أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا إِمْرًا ۝١٧﴾

*Derken yola koyuldular. Nihayet, bir gemiye bindiklerinde (adam) gemiyi deldi. Mûsâ, "Sen onu içindekileri boğmak için mi deldin? Doğrusu, şaşılacak bir iş yaptın." dedi.*²⁷

İbnü'l-Arabî, Fütûhât'ta Hızır için "ona bir rahmet verdik"²⁸ ifadesinin gemiyi delmesiyle ilişkisi bağlamındaki rahmet hakkında şu tespiti yapar: Bu rahmet, gemiyi gasp edecek hükümdara yönelik olarak, o yoksulların gemisine el koymanın günahını yüklenmesini engelleme rahmeti, merhametiydi. Nitekim rahmete rahmet eden yönünden bakılır, rahmet edilen bakımından bakılmaz. Çünkü o, rahmetin verdiği yararı bilemez. Bu duruma örnek olarak kangren olmuş adamın ayağını kesen doktor verilebilir. Ayağını kesmek, onun canının korunması için bir rahmettir. Öyleyse rahmet, merhamet edenden kaynaklanan bir durumdur.²⁹ Ayrıca Hızır'ın, "onu (gemi) kusurlu hale getirmek istedim"³⁰ ifadesini örfte ve adette görünüşü çirkin bir şeyi Allah'a izafe etmekten kaçınması³¹ şeklinde değerlendirir. Nitekim Hızır, gemiyi tahrip işini kusurlu bir eylem saydığı için kendine nispet etmiştir.³²

yiddin İbnü'l-Arabî, *Fûsûsu'l-Hikem* En Eski Metnin (TİEM 1933) Tıpkı Basımı ve Tahkikli Neşri, haz. Mahmud Erol Kılıç ve Abdurrahim Alkış (İstanbul: Litera Yayıncılık, 2016), 190-191; Muhyiddin İbnü'l-Arabî, *Fûsûsu'l-Hikem Tercüme ve Şerhi*, trc. ve şerh: Ahmed Avni Konuk, haz. Mustafa Tahrallı ve diğer. (İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2017), II, 1313-1316, 1329.

27 Kehf 18/71.

28 Kehf 18/65.

29 İbn Arabî, *Fütûhât-ı Mekkiyye*, çev. Ekrem Demirli, VI, 317.

30 Kehf 18/79.

31 İbn Arabî, "Risaleler", *Kitâbu'l-kurbe*, I, 156.

32 İbn Arabî, *el-Fütûhâtü'l-Mekkiyye*, thk. Osman Yahyâ, III, 272-273.

İbnü'l-Arabî, *Fusûs*'da geminin Hızır tarafından delinmesini bir işaret ve tembih olarak gösterir. Burada geminin delinmesi, Hz. Musa'nın bebekken annesi tarafından koyulup nehre bırakıldığı sandık mukabilinde değerlendirilir. O sandığın zâhiri helak, bâtını ve içyüzü ise kurtuluştur. Buna benzer şekilde geminin delinmesi de zâhiren helak gibi gözükse de bâtında sağlam gemilere el koyan zalim sultandan kurtuluştur.³³ Bu vakitte Hz. Musa nübüvvet bilgisine sahipti. Onda bi'l-kuvve halinde velâyet bilgisi de olmasına rağmen o vakitte için içyüzündeki bâtına bi'l-fiil vâkıf değildi. Hızır ise velâyete sahip olmasıyla geminin delinmesinin içyüzünü biliyordu.

İbnü'l-Arabî'nin Kur'ân-ı Kerim'e dair tefsir yorumlarının Mahmûd Mahmûd Gurâb tarafından cem edilen *Rahmetun mine'r-Rahmân fi tefsîri ve işârâtı'l- Kur'ân min kelâmi's- şey-hi'l- ekber Muhyiddîn İbni'l-Arabî* adlı eserde kıssada yaşanan üç olayın tasavvufi açıdan daha derin bir yorumuna rastlanmıştır. Burada İbnü'l-Arabî, geminin delinmesini geminin nefsi işaret edişi ile ifade edip onun riyâzet ve mücadele ile delinmesini yani nefsin mücadele ve riyâzet ile terbiye edilmesi gerektiğini belirtir.³⁴ Bu açıklamanın bir benzeri olarak gemiyi delmeyi, bedenî kuvveler olan hayvanî ve nebatî kuvveleri boğmak şeklindeki yorum daha önce Baklî'de geçmişti.³⁵

Musa-Hızır kıssasında ikinci ve belki de en çok dikkat çeken olay Hızır'ın karşılaştıkları bir çocuğu öldürmesidir. Bu olay âyetle şöyle zikredilmektedir:

﴿٤٧﴾ فَأَنْطَلَقَا حَتَّى إِذَا لَقِيَا غُلَامًا فَقَتَلَهُ قَالَ أَقْتَلْتَنِي بِغَيْرِ زَكَاةٍ يَعْزِمُ لَكَ جَنَّتْ شَيْئًا نُّكْرًا ﴿٤٨﴾

*Yine yola koyuldular. Nihayet bir erkek çocukla karşılaştıklarında adam (hemen) onu öldürdü. Mûsâ, "Bir cana karşılık olmaksızın suçsuz birini mi öldürdün? Andolsun çok kötü bir iş yaptın!" dedi.*³⁶

İbnü'l-Arabî, Hızır'ın çocuğu öldürme meselesini *Fütûhât*'ta Hızır'a verilen rahmetin bir yansıması olarak açıklar: Allah Teâlâ Hızır hakkında "merhametli" diye şahitlik etmişti. Hızır kendisine verilen rahmet yani merhamet ile hem öldürdüğü çocuğa hem de onun ebeveynine merhamet etmiş oldu. Çocuğa merhameti onun küfre düşmeden günahsız olarak ölmesiydi. Zira çocuk yaşamış olsaydı günah işleyecekti. Onunla işleyeceği günahlar arasında engel olmak, öldürülen çocuk için bir rahmettir. Çünkü o fitraten kâfir yaratılmıştı.³⁷ Dolayısıyla Hızır kendisine ve ebeveynine duyduğu merhamet sebebiyle çocuğu öldürmüş, çocuk fitrat üzere dünyadan ayrıldığı için mutlu kalmış, anne babası da daha sonra mutlu

33 İbnü'l-Arabî, *Fusûs*'l-Hikem Tercüme ve Şerhi, II, 1316.

34 İbn Arabî, *Rahmetun mine'r-Rahmân*, III, 30.

35 Bkz. Baklî, *Arâisu'l-beyân*, II, 433.

36 Kehf 18/74.

37 İbn Arabî, *Fütûhât-ı Mekkiyye*, çev. Ekrem Demirli, VI, 317.

olmuştur.³⁸ Hızır, Hz. Musa'ya Allah'ın o çocuğun anne ve babasına “*bir iyilik ve bir temizlik olarak*”³⁹ küfrü alıp onun yerine kendilerine ondan daha temiz ve daha merhametlisini verdiğini bildirdi.⁴⁰ Böylece işin içyüzü yani batını anlaşılmış oldu. İbnü'l-Arabî, bilgideki artma ve eksilmeyi anlattığı başka bir pasajda ise Hızır'ın öldürdüğü çocukla ilgili şöyle bir açıklama yapar: Bilgideki eksilme, idrak eden (süje) ile idrak edilen (obje) arasına bir engel girmesiyle oluşur ve bu engellerden biri aslı engel yani yaratılıştan bilgiye kapalı olma durumudur. Buna misal ise Hızır'ın öldürdüğü çocuktur ve bu çocuk yaratılıştan bilgi almaya kapalıdır. Buradaki bilgi hakikat bilgisi yani bir anlamda hidayete kapalılık şeklinde anlaşılmalıdır. Nitekim ledün ilmi sahibi olan Hızır, çocuğun ileride kafır olacağını bildiği için onu öldürmüştür.⁴¹ *Rahmetun mine'r-Rahmân* adlı eserde kaydedildiğine göre İbnü'l-Arabî, çocuğun öldürülmesinin insanın hevasına işaret olduğunu ve insanın hevasının muhalefet kılıcıyla öldürülmesi gerektiğini zikreder.⁴²

İbnü'l-Arabî, çocuğun öldürülme olayının başta ya da sonda değil de gemi ile duvar olayı arasında gerçekleşmesini öldürme olayındaki ayıbın kusurlu gemiden, iyiliğin ise duvar onarma fiilinden meydana gelmesiyle açıklar. Eğer çocuğun öldürülmesi böyle değil de kışanın başında ya da sonunda olsaydı bu durumun hikmete uygun olmayacağını ifade eder. Burada mertebelerin özelliğinin kendilerine uğradıkları şeylerin ayânını yani özelliklerini değiştirmek olduğunu söyler. Bu sebeple çocuğun öldürülmesi ortada zikredilmiştir. Böylece olaydaki kusur yönü geminin delinmesini takip etmiş, hayır yönü ise duvarın onarımını takip etmiştir. Böylece hikmet ortaya çıkmıştır.⁴³

İbnü'l-Arabî'ye göre, Hz. Musa'nın kıptî köleyi öldürmesi ile Hızır'ın çocuğu öldürmesi olayı benzerdir. Hızır'ın ebeveynine bir iyilik olarak Allah'ın emriyle öldürdüğü çocuk aslında Hz. Musa'nın öldürdüğü kıptîdeki hikmeti Musa'ya öğretmen bir yoluydu.⁴⁴ İbnü'l-Arabî'nin bu yorumu daha önce belirtildiği üzere İbn Atıyye'nin *el-Muharrerü'l-veciz* isimli eserinde geçmiştir. Eserde Hz. Musa'ya çocuğun öldürülmesine karşı çıktığında: “*Ey Musa Kıpti'yi öldürdüğünde senin inkarın neredeydi?*” denilerek ona yaptığı bu fiil hatırlatılmıştır. Böylece Hz. Musa bu fiildeki hikmeti öğrenmişti.⁴⁵

38 İbn Arabî, *Fütûhât-ı Mekkiyye*, çev. Ekrem Demirli, XV, 151.

39 Kehf 18/81.

40 Kehf 18/81.

41 Karadağ, a.g.e., 93; Muhyiddin b. Arabî, *el-Fütûhâtü'l-Mekkiyye*, thk. Osman Yahyâ, tasdir ve müracaa İbrahim Medkur (Kahire: el-Hey'etü'l-Misriyyetü'l-Âmme li'l-Kitâb, 1974/1394), III, 82-83.

42 İbn Arabî, *Rahmetun mine'r-Rahmân*, III, 30.

43 İbn Arabî, *el-Fütûhâtü'l-Mekkiyye*, thk. Osman Yahyâ, III, 274-275; a. mlf., *Rahmetun mine'r-Rahmân*, III, 30; a. mlf., *Fütûhât-ı Mekkiyye*, çev. Ekrem Demirli, II, 139.

44 Bkz. İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem*, çeviri ve şerh: Ekrem Demirli (İstanbul: Kabcacı Yayınevi, 2006), 500-501; Muhyiddin İbnü'l-Arabî, *Füsûsu'l-Hikem* En Eski Metnin (TİEM 1933) Tıpkı Basımı ve Tahkikli Neşri, haz. Mahmud Erol Kılıç ve Abdurrahim Alkış (İstanbul: Litera Yayıncılık, 2016), 190-191.

45 İbn Atıyye el-Endelûsî, *el-Muharrerü'l-veciz*, VI, 420.

Kissada geçen son olay Hızır'ın kendilerini misafir etmek istemeyen bir köyde yıkılmak üzere olan bir duvarı onarmasıdır. Bu olay âyette şöyle zikredilmektedir:

فَانْطَلَقَا حَتَّىٰ إِذَا أَتَيَا أَهْلَ قَرْيَةٍ اسْتَطْعَمَا أَهْلُهَا فَأَبَوْا أَنْ يُصَيِّمُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقَضَ فَأَقَامَهُ قَالَ لَوْ شِئْتَ لَتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا ﴿٧٧﴾

Yine yola koyuldular. Nihayet bir şehir halkına varıp onlardan yiyecek istediler. Halk onları konuk etmek istemedi. Derken orada yıkılmaya yüz tutmuş bir duvar gördüler. Adam hemen o duvarı doğrulttu. Mûsâ, "İsteseydin bu iş için bir ücret alırdın" dedi.⁴⁶

Hz. Musa, Hızır'ın ücret almaksızın duvarı onardığını görünce, onun bu hareketini kınadı. "İsteseydin bu iş için bir ücret alırdın"⁴⁷ dedi. Bu itiraza karşı Hızır ise, onun da Hz. Şuayb'ın kızlarının hayvanlarını ücretsiz suladığını hatırlattı. O zaman Hz. Musa bunu hatırladı. Böylece Hızır'ın duvarı ücret almaksızın tamiri ile Hz. Musa, Hz. Şuayb'ın kızlarının koyunlarını ücretsiz suvarmasının hikmetini anladı.⁴⁸ İbn Atıyye'nin *el-Muharrerü'l-veciz* isimli eserinde bu yorumun geçtiği rivayete yer verdiği daha önce zikredilmişti. İbn Atıyye, Hz. Musa'nın Hızır'ın ücret almaksızın duvarın doğrultmasına karşı çıktığı hususunda, Hz. Musa'ya "Şuayb (as)'ın kızları için karşılıksız iyilik yapman nerede?" denilen rivayeti kaydeder.⁴⁹ Burada İbnü'l-Arabî'nin İbn Atıyye'nin yer verdiği rivayeti tekrarladığı görülür. Sonuç olarak Hz. Musa'nın tepki gösterdiği olaylar onun geçmişte yaşadığı birtakım olayları telmihten ibaretti. Ancak Hz. Musa, Hızır'a yaptıklarından dolayı tepki verirken bunları hatırlayamamıştı.

İbnü'l-Arabî, *Fütûhât*'ta Hızır'ın duvarı onarmasının sebebinin o iki yetimin hazinesini korumak olduğunu belirtir. Eğer o hazine o vakitte ortaya çıksaydı hak etmeyen eller uzanıp mala el koyacaktı. Hızır'ın yaptığı işin zâhiri ücret almadan yapması cihetiyle kendilerine fayda vermeyen bir iş gibi gözükse de bâtınında o iki yetime yapılmış bir iyilikti. İbnü'l-Arabî'ye göre Allah Teâlâ burada hikmetiyle o iki yetimi korumuştur.⁵⁰ Hızır'ın duvarı ücret almaksızın onarmasının bâtını budur.

Rahmetun mine'r-Rahmân adlı eserde kaydedildiğine göre İbnü'l-Arabî, duvardan kastın insanın aklı olduğunu belirtir. Duvarın doğrultulması ise onun içindeki aklı ve şer'î ilahî marifet hazinesinin aklın içinde gizlenip korunması içindir. O hazine insanın aklının ve şeria-tının en güçlü çağına ulaşınca çıkarılmalıdır. Bu da ancak Allah'a kulluk ve ibadetle olur.⁵¹ İbnü'l-Arabî'nin bu yorumunun neredeyse aynısı Baklî'de geçmişti. Hazine ile ilgili olarak

46 Kehf 18/77.

47 Kehf 18/77.

48 İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem Tercüme ve Şerhi*, II, 1315.

49 İbn Atıyye el-Endelûsî, *el-Muharrerü'l-veciz*, VI, 420.

50 İbn Arabî, *Fütûhât-ı Mekkiyye*, çev. Ekrem Demirli, XIII, 388.

51 İbn Arabî, *Rahmetun mine'r-Rahmân*, III, 30.

Baklî, bunun kalp makamında elde edilen marifet hazinesi olduğunu ve bu hazinenin bulûğa erince çıkarılması gerektiğini söylemişti.⁵² Dolayısıyla buradaki yorumlarında İbnü'l-Arabî'nin Baklî'nin yorumlarına çok yaklaştığı görülmektedir. Bu benzerliğin Baklî ile İbnü'l-Arabî'nin çağdaş olmasının yanında ikisinin de tasavvufî eğitim almış olmalarından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Hz. Musa Hızır ile olan yolculuğunda nübüvvet makamında olmasından dolayı Hızır'ın sohbetine tahammül edemedi.⁵³ Dolayısıyla İbnü'l-Arabî, Hz. Musa'nın nübüvvet makamında olması sebebiyle velâyet makamında bulunan Hızır'ın yaptıklarına sabredemeyip karşı çıktığını ve sonunda yollarının ayrıldığını ifade eder. Nitekim Hızır yaptıklarını kendi görüşüne göre yapmadığını belirtirken Hz. Musa onun farklı makamda olduğunu anlamış ve onunla ayrılmasına karşı çıkmamıştı.

Musa-Hızır kıssasında Hızır, zâhiren helak ve yok oluşu ifade eden fiillerde bulunarak Hz. Musa'nın dikkatini bu fiillerin bâtınına çekmiştir. Hızır'ın yaptığı fiillerin içyüzünü Hz. Musa'ya anlatmasıyla, Hz. Musa bâtın ilmi ile zâhir ilmi arasındaki farkı anlamış ve velâyetindeki makamı görmüştür.⁵⁴ Hızır'da ise, bâtın ilminin olmasına rağmen zâhir ilmi yoktur. Nübüvvet sahibi Hz. Musa, *"Eğer bundan sonra sana bir şey hakkında soru sorarsam, artık benimle arkadaşlık etme."*⁵⁵ dedikten sonra Hızır, Hz. Musa'nın bu sözüne uyarak yollarını ayırmıştır. Hızır'ın velâyeti o sırada daha üstün görünse de aslında nübüvvet Hz. Musa'da olduğu için ona tâbi olarak onun emrine uymuştur.⁵⁶ Hz. Musa da nübüvvet makamının gereğini ve saygınlığını koruyarak bir daha ısrarda bulunmamıştır. Dolayısıyla Hz. Musa'nın Hızır karşısındaki durumu bir alt merteye ya da müritlik değildir. Hz. Musa nübüvvet konusu gereği bazı bilgilere zâhiri itibarıyla tepki göstermiştir.⁵⁷

Hz. Musa ile Hızır'ın ayrılmaları hususunda İbnü'l-Arabî, nübüvvet makamında bulunan Hz. Musa'nın üstünlüğünü bilen Hızır'ın, Resûle karşı edep hakkını ifa etmek için Hz. Musa'dan sadır olan *"Eğer bundan sonra sana bir şey hakkında soru sorarsam, artık benimle arkadaşlık etme."*⁵⁸ emrine uyduğunu söyler. Buna göre Hz. Musa'dan üçüncü sual vaki olunca Hızır (as), Hz. Musa'nın emrine uyarak *"İşte bu birbirimizden ayrılmamız demektir"*⁵⁹ dedi. Hz. Musa da

52 Bkz. Baklî, *Arâisu'l-beyân*, II, 434.

53 İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem Tercüme ve Şerhi*, II, 1329.

54 Afîfî, *Fusûsu'l-Hikem Okumaları İçin Anahtar*, 451.

55 Kehf 18/76.

56 İbn Arabî, *Fütûhât-ı Mekkiyye*, çev. Ekrem Demirli, VII, 444.

57 İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem*, çeviri ve şerh: Ekrem Demirli, 502; a. mlf., *Fusûsu'l-Hikem* En Eski Metnin (TİEM 1933) Tıpkı Basımı ve Tahkikî Neşri, 193-194.

58 Kehf 18/76.

59 Kehf 18/78.

“bunu yapma” demedi. Hz. Musa risâlet makamının kıymetini bildiği için sustu ve ayrıldılar.⁶⁰ *Fütûhât*’ta ise Hz. Musa’nın, Hızır’ın kendi emrine riayet edeceğini bildiği için yasaklama emrini kaldırmadığı belirtilir. Zira Hızır ‘*yaptığımı kendiliğimden yapmadım*’⁶¹ demişti. Bu söz ile Hz. Musa, Hızır’ın ondan Rabbinin emriyle ayrıldığını anlamış, ona karşı çıkmamıştı. Böylece Hz. Musa’nın amacı gerçekleşmişti. Ayrıca Hakk’ın da ona saygı duymayı öğretmesiyle ilgili amacı da gerçekleşmişti. İbnü'l-Arabî’ye göre bu süreçte Hz. Musa, kendisinin sahip olmadığı bir bilgiye, Allah’ın bazı kullarının Allah katından sahip olduklarını öğrenmişti. İbnü'l-Arabî, bu bilginin seyr-i süluk halindeki müritlerin hallerinden olan keşf ilimlerinden olduğunu ifade eder.⁶²

Hz. Musa ve Hızır’ın arkadaşlığı itirazla bitmişti. Bunun sebebi ikisinin bilgi açısından farklı oluşlarıdır. Nitekim Hz. Musa’nın temsil ettiği bilgi şeriatın bilgisi, Hızır’ın bilgisi ise velînin bilgisi olarak görülmüştür. Her ne kadar bu iki bilgi birbiriyle çelişiyor gibi görünse de İbnü'l-Arabî meseleyi öyle değerlendirmez. Kıssa bağlamında Hızır’ın bilgisinin, Hz. Musa’nın bilgisinden üstün olduğuna dair bir açıklama yapmamakla birlikte Hz. Musa’nın peygamber olarak bazı bilgilerden mahrum kalmasının mümkün olabileceğini zikreder. Buna Hz. Peygamber’in sahabeye hurmaların aşılmasıyla ilgili tavsiyesinin olumsuz sonuçlanması örneğini verir. Bu olay sonucunda Hz. Peygamber “*Siz dünya işlerinizi daha iyi bilirsiniz.*” demiş, bu durum onun bilgisinde veya mertebesinde bir eksiklik olarak görülmemiştir. İbnü'l-Arabî’ye göre Hz. Peygamber “*Dünyanızın işlerini siz daha iyi bilirsiniz.*” sözünü umur-ı cüz’iyye olan umur-ı dünyeviyye ile kalben meşgul olmadığını, umur-ı külliyye yani ilm-i nübüvvet ve risâlet ile meşgul olduğunu belirtmiştir.⁶³ Başka bir deyişle aslında Hz. Peygamber’in bilgisi küllî olması yönüyle cüz’î bilgiyi de kapsar. Burada bilginin azlığı çokluğu değil, kapsayıcı olması önemlidir. Küllî bilgi, cüz’î bilgiyi kapsar. Dolayısıyla nübüvvet ilmine sahip peygamberlerin dünyevi işleri bilmemeleri onlar için bir noksanlık değildir. Bilakis nübüvvet sahibi kimse, küllî bilgiye sahip olması yönüyle velâyet sahibinden üstündür.

Sonuç olarak bir peygamberin peygamber olması her şeyi bi’l-fiil bilmesi anlamına gelmeyeceği gibi bazı durumlarda peygamberlik makamı bazı bilgileri örtebilir de. Fakat peygamber olmak avamdan olsun havastan olsun bütün insanların anlayacağı ortak bir dil kullanmayı gerektirir. Ayrıca Allah Teâlâ, peygamberlik makamı ile özel bir görevle vazifelendirdiği kullarından birisinin bilgisi arasında bir karşıtlık bulunabileceğini bildiği için, yolculuğunun başında Hızır’ı Hz. Musa nezdinde tezkiye etmişti. Ancak Hz. Musa bu tezkiyeyi unutmuş

60 İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem Tercüme ve Şerhi*, II, 1332; a. mlf., *Fütûhât-ı Mekkiyye*, çev. Ekrem Demirli, VII, 444.

61 Kehf 18/82.

62 İbn Arabî, *Fütûhât-ı Mekkiyye*, çev. Ekrem Demirli, VII, 444.

63 İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem Tercüme ve Şerhi*, II, 1334-1335; a. mlf., *Fütûhât-ı Mekkiyye*, çev. Ekrem Demirli, VII, 444; Kâşânî, *Şerhu ala Fususih-hikem*, 315.

ve ısrarla Hızır'ın yaptıklarına tepki göstermiştir.⁶⁴ İbnü'l-Arabî, Hz. Musa'nın Hızır'a tepki göstermesinin sebebini ferdâniyet mertebesinde olan Efradın yani Hızır'ın makamının ve getirdiği şeyin bilinmemesinden kaynaklandığını söyler. Ancak Allah'ın, Hz. Musa'ya Hızır'ın lehinde tanıklık ederek onun mertebesini Hz. Musa'ya bildirmiş olduğunu, onu tezkiye ettiğini, onunla arkadaş olmak istediğinde kendisine itiraz etmeyeceğine dair Allah'ın Hz. Musa'dan söz aldığını belirtir.⁶⁵

Sonuç

Musa-Hızır kıssasının İbnü'l-Arabî yorumunu incelediğimiz bu çalışmada İbn Atıyye'nin *el-Muharrerü'l-vecîz* adlı eserinde, kıssanın İbnü'l-Arabî'nin *Fusûs*'undaki yorumuna benzer bir şekilde açıklayan bir rivayetin geçmesi oldukça dikkat çekicidir. İşârî yorumlara karşı çıkmasıyla bilinen İbn Atıyye'nin kıssa bağlamında İbnü'l-Arabî'nin yorumuna çok yaklaşan bir rivayeti aktarması İbn Atıyye ile İbnü'l-Arabî arasındaki ilişkiyi gündeme getirmektedir. Araştırma neticesinde İbn Atıyye'nin talebelerinin, İbnü'l-Arabî'nin hocaları olmasının mümkün olduğu görülmüştür. Ayrıca İbnü'l-Arabî'nin doğrudan İbn Atıyye'nin tefsirini okuyup *Fusûsu'l-Hikem* adlı eserindeki yorumda İbn Atıyye'den etkilenmesi, yaşadıkları zaman ve mekân açısından mümkün görünmektedir.

Musa-Hızır kıssası yorumunda İbn Atıyye'nin aktardığı rivayetin İbnü'l-Arabî'nin *Fusûsü'l-Hikem* adlı eserinin Musa Fassı'nda aynen geçmesi akla İbnü'l-Arabî ile İbn Atıyye arasında nasıl bir ilişki olduğu ya da olabileceği sorusunu getirmektedir. İbnü'l-Arabî, İbn Atıyye'nin talebesi olan Muhammed b. Ahmed b. Abdulmelik b. Musa b. Ebi Cemre'yi (ö. 599) şeyhleri arasında sayarak ondan Ebû Amr Osman b. Ebî Sa'îd ed-Dânî el-Mukrî'ye ait *Kitâbu't-Teysîr fi Mezâhibi'l-Kurrâ' es-Seb'a'yı* dinlediği belirtir.⁶⁶ Dolayısıyla burada İbnü'l-Arabî'nin, İbn Atıyye'nin talebesi olan bu şeyhinden İbn Atıyye'nin kıssaya dair bu rivayetini duymuş olabileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte İbnü'l-Arabî'nin İbn Atıyye'nin tefsirinden bu rivayeti almış olması da ihtimal dahilinde zikredilebilir. İbnü'l-Arabî'nin İbn Atıyye'nin diğer hocalarından ders almış olması da muhtemeldir.⁶⁷

64 İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem*, çeviri ve şerh: Ekrem Demirli, 501-502; a. mlf., *Fusûsu'l-Hikem* En Eski Metnin (TİEM 1933) Tıpkı Basımı ve Tahkikli Neşri, 192-193; İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem Tercüme ve Şerhi*, II, 1334-1335; a. mlf., *Fütühât-ı Mekkiyye*, çev. Ekrem Demirli, VII, 444; Kâşânî, Şerhu ala Fususül-hikem, 315.

65 İbn Arabî, *el-Fütühâtü'l-Mekkiyye*, thk. Osman Yahyâ, III, 246-247; a. mlf. *Fütühât-ı Mekkiyye*, çev. Ekrem Demirli, II, 123.

66 Ebû Abdullah Muhyiddin Muhammed b. Ali İbnü'l-Arabî, *İstilahatü's-şeyh Muhyiddin İbn Arabî: (Mu'cemu istilahati's-sufiyye)*, thk. Bessâm Abdülvehhâb el-Câbî (Beyrut: Dârü'l-İmam-ı Müslim, 1990), 24.

67 İbnü'l-Arabî, hocaları arasında saydığı Abdülmün'im b. el-Vetenî el-Hazrecî, İbn Atıyye'nin talebelerinden Abdülmün'im b. Muhammed b. Abdurrahman b. Muhammed el-Hazrecî (ö. 597) olabilir. Öyleyse İbnü'l-Arabî İbn Atıyye'nin adı geçen talebesinden de ders almış demektir. Ayrıca İbnü'l-Arabî'nin hocalarından Ebû Abdillâh Muhammed b. Abdillâh el-Hacerî, İbn Atıyye'nin talebelerinden Abdullah b. Muhammed b. Abdillâh el-Hacerî (ö. 591)'nin babası olabilir. Öyleyse yine İbnü'l-Arabî'nin İbn Atıyye'nin talebelerinden ders alması ihtimali kuv-

İbnü'l-Arabî, Musa-Hızır kıssasına farklı eserlerinde farklı yorumlar getirmiştir. *Fusûsu'l-Hikem*'de üç olayın Hz. Musa'ya bir telmih olup, ondaki bâtin ilminin farkına vardırma olarak değerlendirirken, *Fütûhât-ı Mekkiyye*'de olayların içyüzüne vurgu yaparak aslında Allah'ın merhametli oluşuna şahitlik ettiği Hızır'ın merhameti cihetiyle olaylardaki merhamet boyutunu anlatır. *Fusûsu'l-Hikem*'deki telmih, velâyet nazariyesi bağlamında zâhir ve bâtin ilmine sahip olan Hz. Musa'nın bâtin ilmine sahip olduğunun farkında olmayıp Hızır'ın ondaki bu bilgiyi önceki yaşadıklarına telmihle ona hatırlatması üzerinden ele alınmıştır. Nitekim velî, eşyanın hakikati hakkında bâtin ilmine sahip olmakla kalmaz, aynı zamanda bu ilme sahip olduğunun bilincindedir. Ancak aynı ilme sahip olmalarına rağmen ne nebî ve ne de resûl bunun bilincine sahiptir.⁶⁸ *El-Fütûhât-ı Mekkiyye*'de ise kıssada Hızır'ın özel anlamda velâyeti temsil etmesi ile Hz. Musa'nın özel anlamda nübüvveti temsil etmesi ve bu sebeple Hz. Musa'nın kendi şeriatına uymayan olaylarda Hızır'ın yaptıklarının zâhirine tepkisi anlatılır. Bu olayların bâtını ise daha sonra Hızır'ın açıklamasıyla anlaşılır.

İbnü'l-Arabî velâyet nazariyesi kapsamında Hz. Musa ile Hızır'ın makamlarının farklı oluşundan dolayı ilimlerinin birbirlerinden farklı olduğunu ve bu durumun üstünlük değil farklılık olduğunu vurgulamıştır. Burada İbnü'l-Arabî'ye göre, Musa-Hızır kıssası boyunca Hz. Musa'nın nübüvvet-i âhme yani velâyete sahip oluşuyla birlikte nübüvvet-i hâsseyi yani teşrîi nübüvvet makamını, Hızır'ın ise velâyet makamını temsil ettiği unutulmamalıdır. Ayrıca, velinin bâtin ilme sahip olduğunun bilincinde olmasına karşın, nebî ve resûl bu bilgiye sahip olmalarına rağmen bunun bilincine sahip değildirler.⁶⁹ Yani kıssada nübüvvet makamını temsil eden Hz. Musa, kendisindeki bâtin ilmin farkında olmadığından dolayı işlemin zâhirlerine bakıp tepki göstermişti. Buradan hareketle, Hz. Musa'nın Hızır'ın yaptıklarına karşı çıkması, sahip olduğu teşrîi nübüvvet makamının bir gereği olarak değerlendirilebilir.

İbnü'l-Arabî, Hızır'ı bir velî olarak değerlendirdiği için Hızır'ın ve Hz. Musa'nın farklı makamlarda olduğunu vurgular. Velîler Allah'tan aldıkları hidayete erdiren bilgi ile peygamberlerin bilgisine tâbi olurlar.⁷⁰ İbnü'l-Arabî'ye göre, Hızır'ın Hz. Musa'ya: "*Bilgice kuşatmadığın bir şeye nasıl sabredeceksin*"⁷¹ demesi ikisinin ayrı makamlarda bulunduğunun kanıtıdır. Zira Hızır bir peygamber olsaydı, Hz. Musa'ya "*bilgice kuşatmadığın*" demezdi. O halde Hızır'ın davranışı, peygamberlik makamından kaynaklanmıyordu. Ayrıca Hızır, Hz. Musa'ya farklılıklarından söz ederken şöyle demiştir: "*Ey Musa! Ben Allah'ın bana öğretmiş*

vetlenmektedir. Bkz. İbnü'l-Arabî, *Istılahatü's-şeyh Muhyiddin İbn Arabî*, 30-31; İbn Atıyye, *Fihrisu İbn Atıyye*, Thk. Muhammed Ebü'l-Ecfan. 2. Baskı (Beyrut: Dârü'l-Garbi'l-İslâmî, 1983), 16-17.

68 Bkz. İzutsu, İbn Arabî'nin *Fusûs*'undaki Anahtar-Kavramlar, 348.

69 Afîfî, *Fusûsu'l-Hikem Okumaları İçin Anahtar*, 450.

70 İbn Arabî, *Fütûhât-ı Mekkiyye*, çev. Ekrem Demirli, VII, 420.

71 Kehf 18/68.

olduğu senin bilmediğin bir bilgiye sahibim, sen de Allah'ın sana öğretmiş olduğu ve benim bilmediğim bir bilgiye sahipsin" diyerek her birinin kendi makamında olduğunu belirtmiştir.⁷² Nitekim Hz. Musa'nın Hızır'a tepki göstermesiyle farkları ortaya çıkmış ve Hızır ve Hz. Musa ayrılmışlardır.⁷³

İbnü'l-Arabî Hz. Musa'nın ülü'l-azm bir peygamber olmasına rağmen Hızır'ın ilmine muttali olmamasını ve sabredememesini ona bir eksiklik getirmeyeceğini ifade eder. Zira nebî olan kimse ahkâmın zâhirine ve şeriatın gereklerine tâbidir. Onlara mugayir olan ahvâle sabır ve tahammül edemez. Tebliğle görevli olan nebîlerin tebliğ halinde kendilerine usanma gelmesin diye kader sırrına vakıf olmadıkları şeklinde bir değerlendirme yapar. Kader sırrına muttali olmalarının ise, nübüvvetleri cihetinden değil, nübüvvetlerinin bâtını olan velâyetleri cihetinden olduğunu belirtir. Nebîlerin kader sırrına vakıf olmaları dünyadayken Hakk'ın varlığında küllî olarak yok olmaları ve tebliğden fâriğ oldukları vakit ya da ahirete intikal ettikleri vakit gerçekleşeceğini zikreder. Musa (as)'ın ahkâm-ı risâlet ile ve Hızır'ın ise ahkâm-ı velâyetle zâhir oldukları için sohbetlerinin devamının mümkün olmadığını söyler. Zira ism-i Zâhir ile ism-i Bâtın yekdiğerinden mütemeyyiz ve ahkâmı yekdiğerine muhaliftir. Bu kıssada da görüldüğü üzere Musa (as), Hızır'a itirazları cihetiyle Hızır'ın Allah katında vâkıf olduğu ilme Hz. Musa sahip değildi. Eğer bu ilme vâkıf olsaydı Allah Teâlâ'nın *"Derken kullarımızdan bir kul buldular ki, biz ona katımızdan bir rahmet vermiş, kendisine tarafımızdan bir ilim öğretmiştik."*⁷⁴ buyurduğu Hızır'ın fiillerine itiraz etmezdi.⁷⁵

İbnü'l-Arabî'nin yorum yönteminin başlıca ilkesi, işin içyüzüne yani bâtınına geçişi sağlayan zâhirdeki işaretin belirlenmesidir. O, bu ilkeden hareketle, Hz. Musa'nın hayatı ile Hızır'ın onunla yolculuğunda yapıp ettikleri arasında benzerlik kurar. O, Hızır'ın denizcilik yapan toplumun gemisini tahrip etmesi ile Hz. Musa'nın bebekken annesi tarafından sandala konulup denize bırakılması olayları arasında, zâhirlerinin helak olup bâtınlarının necat olması açısından bir benzerlik kurmuştur. Hz. Musa'nın kıptî köleyi öldürmesi ile Hızır'ın çocuğu öldürmesi olayı benzerdir. Hızır'ın ücret almaksızın duvarı onarması da Hz. Musa'nın, Şuayb (as)'ın kızlarının hayvanlarını ücretsiz sulamasına karşılık gelir. Bütün bu olayların sebebi ise onlar farkında olmasa da bâtınî-ilahî bir sebeptir.⁷⁶ Buna benzer bir yorum daha önce İbn Atıyye'de görülmüştü. İbn Atıyye'nin aktardığı rivayete göre, Hz. Musa, geminin

72 İbn Arabî, *Fütûhât-ı Mekkiyye*, çev. Ekrem Demirli, 2006, II, 123.

73 İbn Arabî, *el-Fütûhâtü'l-Mekkiyye*, thk. Osman Yahyâ, III, 246-247; a. mlf., *Rahmetun mine'r-Rahmân*, III, 24-25.

74 Kehf 18/65.

75 İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem Tercüme ve Şerhi*, II, 1329-1330.

76 Muhyiddin İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem Tercüme ve Şerhi*, trc. ve şerh: Ahmed Avni Konuk, haz. Mustafa Tahralı ve diğer, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2017, II, 1313-1316, 1329; Afîfî, *Fusûsu'l-Hikem Okumaları İçin Anahtar*, 446.

delinmesine karşı çıktığında ona şöyle seslenildi: “Ey Musa sen uçsuz bucaksız denize sandık içinde atıldığında tedbirin neredeydi? Çocuğun öldürülmesine karşı çıktığında dendi ki: “Ey Musa Kıpti’yi öldürdüğünde senin inkarın neredeydi?” Duvarın doğrultulmasına karşı çıktığında ona: “Şuayb (as)’ın kızları için karşılıksız iyilik yapman nerede?” dendi.⁷⁷ İbn Atıyye’nin aktardığı bu rivayetin, İbnü’l Arabî’nin *Fusûsü’l-Hikem* adlı eserinin Musa Fassı’nda geçtiği görülmektedir.⁷⁸

Fusûsü’l-Hikem’de İbnü’l-Arabî, Allah Teâlâ’nın Hz. Musa’yı kendi nefsinde sabrı tahakkuk ettirmesi için birtakım belalara mübtelâ kıldığını ifade eder. Allah’ın Hz. Musa’yı imtihan ettiği konuların birincisi Hz. Musa’nın Kıpti’yi Mısır’da katletmesidir. İbnü’l-Arabî’ye göre onun Kıpti’yi öldürmesi ilham ve tevfik-i ilahî sebebiyledir. Ancak Hz. Musa o vakit peygamber olarak gönderilmediği için bu katlin ilham ve tevfik-i ilahî sebebiyle olduğunu bilmiyordu. İşte Hızır da Hz. Musa’ya Kıpti’nin öldürülmesinin emr-i ilahî ile olduğunu göstermek için Hz. Musa ile yolculuklarında çocuğu öldürdü. Hz. Musa bu davranışı “Bir cana karşılık olmaksızın suçsuz birini mi öldürdün?”⁷⁹ diyerek itiraz etti. Halbuki kendisinin Kıpti’yi öldürmesini hatırlamadı. Bunun sebebi iki katli birbirlerine kıyas etmemesiydi. Zira kendisinin Kıpti’yi katlini ilham ile değil, şeytan ve nefsin şaşırtmasından zannediyordu ki “Bu şeytanın işidir. O gerçekten apaçık bir saptırıcı düşmandır”⁸⁰ diyerek “Rabbim! Şüphesiz ben nefsimi zulmettim. Beni affet”⁸¹ münacatıyla Rabbine istiğfar etmişti. Zira Hz. Musa, Hızır’ı asfiyadan yani velilerden bildiği ve ondan şeytanî ve nefsi fillerin gerçekleşeceğine ihtimal vermediği için çocuğun öldürülmesine itiraz etti. Hızır da ona cevaben “Ben bunu kendi görüşüme göre yapmadım.”⁸² dedi. Bu sözü ile çocuğu öldürmedeki mertebesini hatırlatırken Hz. Musa’nın da Kıpti’yi emr-i ilahî ile öldürdüğünü hatırlattı. Çünkü Hz. Musa her ne kadar o vakit bunu bilmiyor idiye de kendisinin Nebî olması hasebiyle kendinden sadır olan hareket ve fiilde ma’sumdur. Hızır’ın bunu ona hatırlatması ondaki pişmanlığın bitmesi içindir. Nitekim Kıpti’yi öldürmekle gerçekleşen imtihanının hükmü sona ermişti.⁸³

77 Bkz. İbn Atıyye el-Endelûsî, *el-Muharrerü’l-veciz*, VI, 420.

78 Bkz. İbnü’l-Arabî, *Fusûsü’l-Hikem*, çeviri ve şerh: Ekrem Demirli (İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 2006), 500-501; Muhyiddin İbnü’l-Arabî, *Füsûsu’l-Hikem* En Eski Metnin (TİEM 1933) Tıpkı Basımı ve Tahkikli Neşri, haz. Mahmud Erol Kılıç ve Abdurrahim Alkış (İstanbul: Litera Yayıncılık, 2016), 190-191; Muhyiddin İbnü’l-Arabî, *Fusûsü’l-Hikem Tercüme ve Şerhi*, trc. ve şerh: Ahmed Avni Konuk, haz. Mustafa Tahrallı ve diğer. (İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2017), II, 1313-1316, 1329.

79 Kehf 18/74.

80 Kasas 28/15.

81 Kasas 28/16.

82 Kehf 18/82.

83 İbnü’l-Arabî, *Fusûsü’l-Hikem Tercüme ve Şerhi*, II, 1313-1314-1315.

İbnü'l-Arabî Hızır'ın yaptığı işlerin içyüzünün açıklandığı âyetlerdeki "*istedim ki*",⁸⁴ "*diledik*"⁸⁵ ve "*Rabbin istedi ki*"⁸⁶ ifadelerinin kıssadan öğrenilen hikmetlerden sayar. Bu ifadeleri izafe etmedeki edeb olarak değerlendirip hikmetini şöyle açıklar: müttakî kimseler, kendilerinde bulunan Allah'ın kullarına merhamet, şefkat, cömertlik, Allah'a tevekkül gibi hasletleri davranışlarına yansıdığında dahi bunları kendilerinin fiilleri değil, Allah'ın fiili, kendi elleriyle değil, Allah'ın eliyle meydana geldiğini kabul ederler. Yani bunlardan nefislerine pay çıkar-mazlar. Şeriata ve örfe göre kötülenmiş her özelliği ise, Allah'a karşı edeb ve insana şifa veren takvanın gereği olarak, kendi nefislerine izafe ederler. Nitekim Hızır, yaptığı görünüşteki kötü davranışı hakkında "*istedim ki*",⁸⁷ iyi fiili hakkında ise "*Rabbin istedi ki*"⁸⁸ demiştir.⁸⁹ Şöyle ki Hızır, üç olaydaki fiilleri ifade ederken edebe riayet ederek ayıplı ve kusurlu fiilleri kendine, hayırlı ve faydalı fiilleri ise Rabbine izafe etmiştir. Fiilleri medh ve zem açısından da değerlendiren İbnü'l-Arabî, Hızır'ın fiilleri medh içeriyorsa Allah'a, zem ifade ediyorsa kendine izafe ettiğini belirtir. Dolayısıyla çocuğun bir nefse karşılık olmaksızın öldürülmesi hem zem hem de medh içeren bir fiil olduğu için Hızır "*istedik*" dedi. Aslında bu fiilde Allah'la kendini cem sigasıyla bir araya getirmiştir. Burada öldürme fiilindeki rahmet yönü olan çocuğun bu dünyadan günahsız ayrılıp anne babasının da ondan dolayı günaha düşmelerini engelleyen merhameti Allah'a atfetti. Zem yönü ise bir suç karşılığı olmadan çocuğu öldür-mesiydi ki onu da kendine atfetti. Gemiye delmesi zem gerektiren bir fiil olduğu için "*istedim*" diyerek fiildeki zemmi kendine nispet etti. Duvarın doğrultulması ise tamamıyla medhi gerektiren bir fiil olduğu için "*Rabbin istedi*" diyerek medhi Allah'a nispet etti. İbnü'l-Arabî bu izafe durumundan ediplerin halinin tam da böyle olduğunu zikreder ve Hızır'ın edebe riayet ederek böyle davrandığını vurgular.⁹⁰

İbnü'l-Arabî, Hakîm Tirmizî'nin ortaya koyduğu velâyet nazariyesini sistemli hale getirip bu nazariyenin öncüsü olmuştur. Hz. Musa-Hızır kıssasını da bu nazariye ışığında yorumlamış-tır. Ancak yorumunda tamamen özgün olduğunu söylemek çok isabetli görünmemektedir. Nitekim kendisinden önceki tasavvuf ve tefsir eserlerinden -İbn Atıyye ve Baklî örneğinde görüldüğü üzere- etkilendiği yapılan araştırma sonucunda görülmüştür.

84 Kehf 18/79.

85 Kehf 18/81.

86 Kehf 18/82.

87 Kehf 18/79.

88 Kehf 18/82.

89 İbn Arabî, *el-Fütûhâtü'l-Mekkiyye*, thk. Osman Yahyâ, IV, 76.

90 İbnü'l-Arabî, *Rahmetun mine'l-Rahmân*, III, 29-30.

Kaynakça

Baklı, Ebu Muhammed Sadreddin Ruzbihan b. Ebi Nasr. *Arâisü'l-beyân fi hakâiki'l-Kur'ân*. thk. Ahmed Ferid el-Mezidi, Beyrut: Daru'l-kütübü'l-ilmiyye, 2008/1429.

İbn Atıyye el-Endelûsî, Ebû Muhammed Abdülhak b. Galib. *el-Muharrerü'l-veciz fi tefsiri'l-Kitâbi'l-Aziz/Tefsiru İbn Atıyye*, Doha: Vizaretü'l-Evkaf ve Ş-Şuunî'l-İslamiyye, 2015/1436, VI, 420.

İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem*, çeviri ve şerh: Ekrem Demirli, İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 2006.

İbnü'l-Arabî, Muhyiddin. *Fusûsu'l-Hikem* En Eski Metnin (TİEM 1933) Tıpkı Basımı ve Tahkikli Neşri, haz. Mahmud Erol Kılıç ve Abdurrahim Alkış, İstanbul: Litera Yayıncılık, 2016.

İbnü'l-Arabî, Muhyiddin. *Fusûsu'l-Hikem Tercüme ve Şerhi*, trc. ve şerh: Ahmed Avni Konuk, haz. Mustafa Tahralı ve diğer, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2017.

İbnü'l-Arabî, Muhyiddin. *el-Fütühâtü'l-Mekkiyye*, thk. Osman Yahyâ, tasdir ve müracaa İbrahim Medkur, Kahire: el-Hey'e-tü'l-Misriyyeti'l-Âmme li'l-Kitâb, 1974/1394.

İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem*, çeviri ve şerh: Ekrem Demirli, İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 2006.

Muhyiddin İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem* En Eski Metnin (TİEM 1933) Tıpkı Basımı ve Tahkikli Neşri, haz. Mahmud Erol Kılıç ve Abdurrahim Alkış, İstanbul: Litera Yayıncılık, 2016.

Kelâbâzî, *Doğuş Devrinde Tasavvuf Ta'arruf*, haz. Süleyman Uludağ, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2014.

Serrâc Tûsî, Ebû Nasr. *el-Lüma' İslam Tasavvufu Tasavvufla İlgili Sorular-Cevaplar*, çev. Hasan Kâmil Yılmaz, İstanbul: Altınoluk Yayınları, 1996.

Sülemi, *Hakâiku't-tefsir*, thk. Seyyid Umran, Beyrut: Darü'l-Kütübî'l-İlmiyye, 2004, I.

Uludağ, Süleyman, "el-Lüma". *DİA*, XXVII, 259.

Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi (TLÇK), Sosyal Bilimler alanında disiplinler arası çalışmaları teşvik etmek, nitelikli ve özgün akademik üretime katkı sağlamak amacıyla düzenlenen ulusal bir kongredir. TLÇK, genç akademisyenlere çok yönlü iletişim ve tecrübe aktarımı imkânı sunarak lisansüstü çalışmaların niteliğini artırmayı ve bilim dünyasına kazandırılmasını amaçlamaktadır. Türkiye'de yaşanan özgün akademik üretim sorununu aşmak için disiplinler arası yaklaşımları teşvik ederek ortak dil ve yöntem geliştirilmesine imkân sağlamaktadır. 10. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi, 3-6 Kasım 2021 tarihleri arasında İlmi Etüdler Derneği, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Konya Büyükşehir Belediyesi iş birliğiyle Konya'da gerçekleşti. 10. TLÇK Bildiriler Kitabı, kongrede sunulan tebliğlerin kongre mekânıyla sınırlı kalmaması idealinden hareketle hazırlanmış kapsamlı bir derlemedir. Kongre'de sunulan 110 bildiri kongre sonrasında hakemlik ve editörlük süreçlerinden geçirilerek 5 ciltlik bir kitapta toplanmıştır. Elinizdeki bu cilt, kongre kapsamında Edebiyat, Eğitim ve İlahiyat alanlarında sunulan 13 bildiriden oluşmaktadır.