

EDİTÖR: DOÇ. DR. HASAN YERKAZAN

SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARI

1



AMASYA
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI

SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARI -1-

Editör

Doç. Dr. Hasan YERKAZAN



AMASYA
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI



**AMASYA
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI**

Kitabın Adı

SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARI - 1 -

Editör

Doç. Dr. Hasan YERKAZAN

Kapak Tasarımı

Dr. Öğr. Üyesi Aysel GÜNEY TÜRKEÇ

Yayın Yönetmeni

Timur YILMAZ

ISBN: 978-605-80546-6-0

Yayın No: 7

Baskı Sayısı ve Tarihi

1. Baskı / Aralık 2022 (Sonçağ Akademi)
2. Baskı / Mart 2024

Baskı

Amasya Üniversitesi Yayınları

© Doç. Dr. Hasan YERKAZAN

Bu eserde yayımlanan yazıların içerikleriyle ilgili her türlü yasal sorumluluk, yazar veya yazarlarına aittir. Yazarın izni alınmadan kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, çoğaltılması yapılamaz. Yalnızca kaynak gösterilerek kullanılabilir.

ÖN SÖZ

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitümüz kurulduğu günden itibaren öğrencilerine en iyi ve kaliteli lisansüstü eğitim, öğretim ve araştırma imkânı sunma gayreti içerisinde. Her geçen gün yeni programları bünyesine dahil eden kurumumuz hedefleri doğrultusunda çalışmalarını sürdürmekte; ulusal ve uluslararası düzeyde saygın, çağın gerektirdiği bilgi birikimine sahip üstün nitelikli bilim insanı, uzman ve araştırmacılar yetiştirme yolunda ilerlemektedir.

Enstitümüz, öğrencilerini mevcut lisansüstü öğrenimlerinin yanı sıra tezlerden üretilen kitap bölümü, öğrenci sempozyumu ve webinar gibi faaliyetleri ile destekleme gayreti içerisinde.

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yazılan tezlerden üretilen “Sosyal Bilimler Araştırmaları -1-” isimli kitabımızın 2022 yılında birinci baskısı yapılarak akademik camianın dikkatine ve istifadesine sunulmuştu. Bugün ise bahse konu kitabın ikinci baskısının Amasya Üniversitesi Yayınları arasında yayımlanmasının heyecanını yaşamaktayız.

“Sosyal Bilimler Araştırmaları -1-” isimli kitabımız toplam on bölümden oluşmaktadır. İçerik ve çeşitlilik açısından Sosyal Bilimlerin neredeyse tamamına ilişkin araştırma konularını kapsamaktadır. Bu eserde *İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında 10 Kök Değer Bağlamında Değerler Eğitiminin İncelenmesi*; *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Çocuk Şiirlerinin Çocuğa Görelik İlkeleri Bakımından İncelenmesi*; *Dindarlık Kibri Ölçeği Geliştirme Çalışması*; *Ortaokullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Hakkında Veli Görüşleri*; *Mecdîzâde Mehmet Sabri Yetkin ve Yâsîn Sûresi Tefsiri*; *Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursunda Verilen Eğitimin Yaşa Göre Yarattığı Etkiler*; *Polisiye Roman Bağlamında Yervant Odyan'ın Abdülhamid ve Sherlock Holmes Romanı*; *Mirza Tazegül'ün “Hayalini Arayan Kadın” Adlı Romanında Zaman ve Mekân Kurgusu*; *Rus Diplomat L. F. Kostenko'nun Seyahatnamesine Göre Buhara'da Dini Hayat*; *Türk Spor Basınında “Türkiye İdman Mecmuası”* adlı



bölümlere yer verilmiştir. Kitap bölümleri makale formatında birçok veri tabanında taranıp okuyucuların istifadesine sunulduğundan dolayı bölüm başlarına Türkçe ve İngilizce özetler de eklenmiştir.

Bundan sonraki süreçte Enstitümüz bünyesinde tamamlanan tezlerden üretilen kitap bölümlerini sürekli olarak yayınlamayı, bu vesileyle Enstitümüzde yapılan akademik çalışmalarından daha fazla istifade edilmesini hedeflemekteyiz. Son olarak bu eserin ortaya çıkmasına sebep olan öğrencilerimize, danışman hocalarımıza ve üniversite yönetimine teşekkür ederiz.

Gayret bizden, tevfik Allah'tandır.

Doç. Dr. Hasan YERKAZAN
A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Amasya-2024

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ..... 1

İLKOKUL HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER DERS
KİTAPLARINDA 10 KÖK DEĞER BAĞLAMINDA DEĞERLER
EĞİTİMİNİN İNCELENMESİ 5

Nadir ÖZEL-Asım ÇOBAN

FAZIL HÜSNÜ DAĞLARCA'NIN ÇOCUK ŞİİRLERİNİN ÇOCUĞA
GÖRELİK İLKELERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ 27

Nezahat CABACI-Erkan ÇER

DİNDARLIK KİBRİ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI 49

Meryem ÜNAL-Halil APAYDIN

ORTAOKULLARDAKİ DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ
HAKKINDA VELİ GÖRÜŞLERİ 91

Ahmet Hamdi HİSAR-Őuayip ÖZDEMİR

AMASYA MÜFTÜSÜ MECDİZÂDE MEHMET SABRİ YETKİN VE
YÂSİN SÜRESİ TEFSİRİ 135

Seyhan ELMACI-Recep Orhan ÖZEL

VELİ VE ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA 4-6 YAŞ
GRUBU KUR'AN KURSUNDA VERİLEN EĞİTİMİN YAŞA GÖRE
YARATTIĞI ETKİLER..... 177

Tuğba ÖZTÜRK-Ayőegül GÜN



**POLİSİYE ROMAN BAĞLAMINDA YERVANT ODYAN'IN
ABDÜLHAMİD VE SHERLOCK HOLMES ROMANI 215**
Sinem Ceyda BULUT-Gülsüm TARAKÇI

**MİRZA TAZEGÜL'ÜN "HAYALİNİ ARAYAN KADIN" ADLI
ROMANINDA ZAMAN VE MEKÂN KURGUSU* 251**
Ali ŞİMŞEK- İlknur AY

**RUS DİPLOMAT L. F. KOSTENKO'NUN SEYAHATNAMESİNE
GÖRE BUHARA'DA DİNİ HAYAT 287**
Ayşe Esra GÜL-Ali TORAMAN

TÜRK SPOR BASININDA "TÜRKİYE İDMAN MECMUASI" 311
Aslan Gökhan ÇELİK-Songül KEÇECİ KURT

İLKOKUL HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA 10 KÖK DEĞER BAĞLAMINDA DEĞERLER EĞİTİMİNİN İNCELENMESİ*

*Nadir ÖZEL***
*Asım ÇOBAN****

Öz

Bu araştırmada, 2021-2022 eğitim öğretim yılında okutulan ilkokul 1., 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ile 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki metin, görsellerin/resimlerin ve etkinliklerin değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden analitik araştırma deseninde gerçekleştirilmiş ve veriler ders kitabından oluşan dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi esas alınmıştır. Bu kapsamda, Türk Millî Eğitimi'nin değerlere yaptığı tanımlardan hareketle bir değerler incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen 10 kök değerinin ders kitaplarındaki durumu incelenmiştir. Metinlerde, görsellerde/resimlerde ve etkinliklerde yer alan değer içerikli ifadeler belirlenmiştir. Görsel ifadelerden değer eğitimi amacı taşıyanlar tespit edilmiştir. İncelenen kitaplardan elde edilen bu veriler kodlanıp sınıflandırılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, incelenen ders kitabında en çok yer alan değer “Sorumluluk ve özdenetim” ve en az yer alan değer ise “dürüstlük, adalet ve sabır” olduğu görülmüştür. Araştırma sonucu doğrultusunda değerler, ders kitaplarında sınıf düzeyi ve öğrenme alanı kapsamında eşit şekilde yer verilebilir.

* Bu çalışma 2022 yılında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan “İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında 10 Kök Değer Bağlamında Değerler Eğitiminin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, SEHZADE.GS@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-1998-237X>.

*** Prof. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, asim.coban@amasya.edu.tr. <https://orcid.org/0000-0002-7860-7561>.

Anahtar Kelimeler: Değer Eğitimi, Hayat Bilgisi Ders Kitapları, Sosyal Bilgiler Ders Kitabı.

Examination of Values Education in The Context of 10 Stem Values in Primary School Life and Social Studies Textbooks

Abstract

In this research, it is aimed to examine the text, images/pictures and activities in the 1st, 2nd and 3rd grade Life Studies and 4th grade Social Studies textbooks in terms of values in the 2021-2022 academic year. The research was carried out in the analytical research design, one of the qualitative research methods, and the data were collected through the documents consisting of the textbook. Content analysis method was used in the analysis of the data. In this context, values have been examined based on the definitions made by Turkish National Education to values. The situation in the textbooks of the 10 root values aimed to be acquired by the students in the examined textbooks was examined. Expressions with value content in texts, images/pictures and activities were determined. Among the visual expressions, those with the aim of value education have been identified. These data obtained from the examined books were coded and classified. According to the results of the study, it was seen that the most common value in the examined textbook was "Responsibility and self-control" and the least included value was "honesty, fairness and patience". In line with the results of the research, values can be included in the textbooks equally within the scope of class level and learning area.

Keywords: Values Education, Life Studies Textbooks, Social Studies Textbook.

Giriş

Tanım olarak, değerler, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ve hayatta neyin önemli olduğuna dair inançlardır. Bir, ekonomik ve ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünüdür şeklinde (TDK, 2022). Değerler, kişinin doğru/yanlış, iyi/kötü vb. algısına ilişkin kişisel kılavuzlardır. Bir bireyin

sahip olduğu değerler veya bir organizasyonun ortak değerleri, bir bireyin gerçek davranışını belirler. Değerlere dayalı fiili davranışla bağlantılı olarak ahlak, davranışın değerleri ne kadar iyi yansıttığının bir göstergesidir [8, s. 13-32]. Böylece ahlak, kişilerin kendi değerlerine göre hareket ettikleri bir “ölçü” haline gelir. Dolayısıyla ahlaklı bir insan, değerlerinin ne olduğunu bilen ve bunlarla doğrudan çelişme niyetinde olmayan kişidir.

Özmete ve Algan (2020, s. 358), değer, belirli bir davranış tarzının veya varoluş amacının kişisel veya sosyal olarak zıt veya zıt bir davranış tarzına veya varoluşun son durumuna dair kalıcı bir inanç tercih edildiğine olduğunu belirtmektedir. Ayrıca değerlerin organizasyonda başarı standartlarını belirlemede ve çalışanlar için “başarıyı” tanımlamaktadır. Bir şeyi temsil ederler (işin nasıl yürütüleceği açık ve nettir). Yönetimlerin rolü (değerlerin dış çevre ile tutarlı hale getirilmesi ve kuruluş içinde iletilmesi için şekillendirilmesine çok dikkat edilir). Değerler iyi bilinir ve organizasyonun tüm üyeleri arasında paylaşılr.

Değerler farklı bir türlerdedir ve geniş yoğunluk aralığına sahiptir. Bireyler, belirli değerleri diğerlerinden daha fazla veya önemli olarak görürler. Çevreciler ve sanayiciler bazı değerlerin önemi konusunda farklılık göstermektedir. Bir kişi için dürüstlük ne olursa olsun kritik olabilir, ancak bir başkası için dürüst olmayı seçmesi başka kimin bilebileceğine bağlı olabilir. Toplum tarafından bilinen değerlerden farklı olarak, *Hümanist, İyimser ve Demokratik Değerler, Sosyal Değerler* gibi farklı değer türleri de bulunmaktadır.

Araştırmaya ve uzman görüşünün ağırlığına dayanarak, değerler ve onları kabul etmenin temelleri hakkında şunlar söylenebilir: Değerler; anlamın kaynağıdır, farklı değer kategorileri vardır, insanlar değerlerini seçerler, değerler benlik saygısının ayrılmaz bir parçasıdır, insanların seçtiği değerler, yaşananlar olarak belirgindir, yaşadığımız değerler ilişkileri etkiler, ahlaki değerler, beğensek de beğenmesek de bireyler ve toplum için geçerli olan ilkeler olarak kabul edilir, ahlaki değerler, kişinin kendi özgür iradesiyle nasıl hareket

etmesi gerektiğine dair kavramlardır, ahlaki değerler tüm insanların sahip olduğu ahlaki bir duygudan kaynaklanır.

Araştırmacılar değerler eğitimi konusunda birçok farklı bakış açısı geliştirmiştir. Çeşitli teknikler üzerinde çalışıldığında, bazılarının doğrudan öğrencinin değerini aşlamaya çalıştığı ortaya çıkmıştır (Uzunkol & Yel, 2016). Buna karşılık, diğerleri öğrencinin soru ağırlığında açıklanan konuyu temsil eden veya reddeden bir sistemi karakterize eder. Bu tekniklerin bir açık ve kısmi okulların gizli öğretim programlarının bir parçasıyken, bir kısmı da müfredat içinde planlı sınıf etkinlikleri sunmaktadır (Doğanay, 2006). Değerler eğitimi, ahlaki gelişimde, değerlerin netleştirilmesinde, davranışsal öğrenme yaklaşımında ve davranışsal yaklaşımda olmak üzere beş yaklaşım öne sürülmektedir. Yaklaşımın anlayışına göre organize olan öğrenciler, değerler hakkında mantıklı sonuçlar çıkarır ve bilimsel süreç becerilerini uygular. Ek olarak, öğretmenler öğrencilere değerleri kavramsallaştırmada ve akıl ve mantık yoluyla kavramsallaştırmada yardımcı olur (Baş, Tay , & Tertemiz , 2021).

Medeni bir toplumun yetiştirmek istediği ideal bireyler için çağın gereklerine uygun, bilgili ve yetenekli bireyler yetiştirmeyi hedefleyen, toplumsal ve evrensel değerlere sahip bir eğitim sistemi olmalıdır. Bu gerekli eğitim sistemi, yukarıda bahsedilen gelişmelerden kaynaklanan karmaşık ve disiplinler arası zorluklara cevap vermelidir. Literatüre göre, disiplinlerarası yaklaşıma yönelik entegrasyon çalışmaları birçok müfredat ögesi üzerindedir. Deneyle, müfredatın disiplinler arası bir yaklaşımla bütünleştirilmesinin eğitim boyutuna da önemli katkılar sağladığını göstermiştir. En çok kullanılan disiplinlerin fen, Türkçe, İngilizce, görsel sanatlar ve sosyal bilimler olduğu ortaya çıkmaktadır (Tekerek & Cebesoy, 2017). Ayrıca hayat bilgisi dersleri ile ilgili sadece bir çalışma bulunmaktadır.

Sonuç olarak, hayat bilimleri ve matematik dersleri ile ilgili sınırlı sayıdaki çalışmaların sadece tek disiplinli entegrasyon çalışmaları olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak diğer sınıflarla ilgili araştırmalara bakıldığında farklı çalışmaların disiplinler arası bağlantılar kurduğu tespit edilmiştir (Tekerek

ve Cebesoy, 2017). Bu çalışmaların bir sonucu olarak disiplinler arası yaklaşım öğrencilerin değer kazanımlarına olumlu katkı sağlamaktadır.

Hayat bilgisi dersi, toplu eğitim ve öğretime dayalı olarak tanımlanmaktadır. Giderek küreselleşen dünyada ulusal vatandaş ve uluslararası vatandaş olma özelliklerini vermektedir. Bu tanımlardan hareketle matematik ve hayat bilgisi dersi ğretim programı incelendiğinde, bu iki dersin yaklaşım ilkeleri altında öğrenciye kazandırmayı amaçladıkları kazanımlar, beceriler ve değerler konusunda birçok ortak noktasının olduğu ortaya çıkmıştır (Tay, 2017).

Amaç ve Kapsam

Bu araştırmada, ders kitabı olarak kabul edilen ilkokul 1, 2, 3. sınıf hayat bilgisi ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kök değerlerin nasıl ve ne düzeyde yer aldığını incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Soruları

İlkokul 1, 2, 3. sınıf hayat bilgisi ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında 10 kök değerin (Adalet, Dostluk, Dürüstlük, z denetim, Sabır, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Vatanserverlik ve Yardımserverlik) yer alma durumu nedir?

İlkokul 1, 2, 3. sınıf hayat bilgisi ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında en çok ve en az hangi değerlere yer verilmiştir?

Yöntem

Bu bölümde, toplanan verilerin araştırma modeli, çalışma dokümanı, veri toplama ve analiz süreci hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada 2018-2019 eğitim ğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen ilkokul 1, 2, 3. sınıf hayat bilgisi ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki kök değerler incelenmiştir. Adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanserverlik ve yardımserverlik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kök değerler olarak belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması

modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı ve nitel bir sürecin izlenerek doğal bir ortamda algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya çıkarılmasına yönelik araştırmalar” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 39-40). Neuman (2007: 23) nitel araştırma sürecinin adımlarını şu şekilde sıralamaktadır (1) Sosyal benliği kabul etmek, (2) Bir bakış açısı benimsemek, (3) Araştırmayı tasarlamak, (4) Veri toplama, (5) Verileri analiz etme, (6) Verileri yorumlama ve (7) Başkalarını bilgilendirme şeklindedir.

Durum çalışması, tek bir vaka veya olayın derinlemesine incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olup bittiğinin incelendiği bir yöntemdir (Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420-422). Nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışmaları, araştırmacılara zengin ve ayrıntılı veriler sunar.

Veri Toplaması

Nitel araştırmalarda veri toplama tekniklerinde ilk akla gelen gözlem ve görüşme olmakla birlikte, gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda araştırma ile ilgili dokümanların değerlendirilmesi süreci doküman incelemesi tekniğini gerektirmektedir. Belge incelemesi; araştırma, hedef konu ile ilgili yazılı ve görsel materyallerin analizini içermektedir. Yazılı ve görsel belgelerin incelenmesi, olgu veya olayla ilgili farklı kaynaklardan bilgi toplanmasına, farklı bakış açılarının ve yaklaşımların incelenmesine ve sentezlenmesine olanak sağladığı için daha zengin ve kapsamlı bir sonuç elde edilmesi açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 39-40). Bu araştırmada ilkökul 1, 2, 3. sınıf hayat bilgisi ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan soru, metin ve görseller inceleneneğinden doküman incelemesi tekniği uygundur.

Araştırmada 1., 2., 3. sınıf hayat bilgisi ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan 10 kök değer, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelenmiştir. Ders kitapları incelenirken sorular, metinler ve

görsellerdeki kök değerler dikkate alınarak incelenmiştir. Ders kitaplarında görseller birden fazla değer içerdiiğinden bir görsel birden fazla değer kategorisinde değerlendirilmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan yenilenen öğretim programlarında yer alan değerler ve değerlere ilişkin bazı tutum ve davranışlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Değerler ve Değerlere İlişkin Tutum ve Davranışlar

Değer İsimleri	Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar
Adalet	Adil olmak, eşit davranmak, paylaşmak...
Dostluk	Fedakârlık, güven, anlayış, dayanışma, sadakat, sadakat.
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olmak, doğru sözlü olmak, güvenilir olmak...
Öz denetim	Davranışlarını kontrol etmek, özgüven sahibi olmak...
Sabır	Sabırlı olun, tahammül edin, beklemeyi bilin...
Saygı	Alçakgönüllü olmak, başkalarına kendisine davranılmasını istediği gibi davranmak, diğer insanların kişiliklerine değer vermek, muhatabın özelliklerini ve durumunu gözlemlemek...
Sevgi	Aile birliğine önem vermek, fedakârlık yapmak, güvenmek, merhametli olmak, vefalı olmak...
Sorumluluk	Kendisine, çevresine, ülkesine, ailesine karşı sorumlu olmak; sözünü tut, tutarlı ve güvenilir ol, yaptıklarının sonuçlarına katlan.....
Vatanseverlik	Çalışkan olmak, dayanışmak, kural ve yasalara uymak, sadık olmak, tarihi ve doğal mirasa duyarlı olmak, toplumu önemsemek...
Yardımsverlik	Cömert olun, iş birliği yapın, şefkatli olun, misafirperver olun, paylaşın...

Ders kitaplarındaki değerler araştırmacı tarafından incelenmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan doküman inceleme formu ile toplanmıştır.

Veri Kaynakları

Bu araştırmanın dokümanlarını Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen ilkokul 1, 2, 3. sınıf hayat bilgisi ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın dokümanını oluşturan ders kitaplarının yazar ve yayımcı bilgileri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Konu Olan Ders Kitapları

Ders Kitabının Adı	Yayınevi	Yazarları
İlkokul Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı	Pasifik Yayınları	Çiğdem Alemdar
İlkokul Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı	MEB	Asude Dokumacı Nihal Özdemir Gök Zinnur Dokumacı
İlkokul Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı	MEB	Elif Çelikbaş Fatma Gürel Nazile Özcan
İlkokul Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı	Tuna Matbaacılık	Sami Tüysüz

Araştırmanın dokümanını oluşturan ders kitapları Amasya’da 2021-2022 eğitim öğretim yılında ders kitabı olarak kullanılan bir okuldan temin edilmiştir. Ders kitapları incelenirken metin öncesi ve sonrası sorular, metinler ve metinlerdeki görseller incelenmiş, diğer bölümler dikkate alınmamıştır.

Verilerin Tolanması ve Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analiz sürecinde betimsel analiz yaklaşımı uygulanmıştır. Betimsel analiz, farklı tekniklerle toplanan verilerin önceden belirlenmiş temalara

göre yorumlanmasını içeren bir tür nitel veri analizidir. Betimsel analizin temel amacı, toplanan verileri betimlemek, yorumlamak ve neden-sonuç ilişkileri içinde sonuçlara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 224). Bu araştırmada ders kitaplarındaki kök değerler sınıf düzeyleri dikkate alınarak birim bazında tablolara dönüştürülmüştür. Ünitelerde yer alan sorular, metinler ve görseller ayrı ayrı ele alınmış ve değerlerin doğrudan veya dolaylı olarak verildiği durumlar da tabloya dahil edilmiştir. İncelemeler sonrasında elde edilen sayısal veriler Excel programında hesaplanmış ve kök değerlerin ders kitaplarında ne kadar ve ne sıklıkla yer aldığı frekans ve yüzde değerleri ile belirlenmiştir.

Bulgular

Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Kök Değerler

Tablo 3. Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Değerler

Ders Kitabının Adı	Metin	Resim/ Görsel	Etkinlik	Toplam
Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı	156	138	52	346
Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı	134	144	42	320
Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı	356	171	48	575
Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı	164	33	22	219
	810	486	164	1460

1. sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında 346 adet, 2. sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında 320 adet, 3. sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında 575 adet ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında 219 adet değer ifade içeren içerik bulunmuştur. Bununla birlikte kitaplardaki değer ifadelerinin 810'u metinde, 486'sı resim/görselde ve 164'ü etkinlikte geçmektedir. Ders kitaplarına ilişkin ayrıntılı bulgular, ilerleyen sayfalarda ayrıca verilmiştir.

İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Kitabında Yer Alan Kök Değerlerin İncelenmesi

Tablo 4 incelendiğinde, 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabında 372 değer ifade eden içeriğin bulunduğu görölmektedir. Bu değer ifadelerinden 156'sı metinlerde, 138'i resimlerde / görsellerde ve 52'si etkinliklerde geçmektedir. 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabında en çok rastlanan değerlerin; 133 frekans ile sorumluluk, 91 frekans ile öz denetim, 26 frekans ile vatanseverlik değeri olduğu görölmektedir. En az görölen değer 3 frekansla adalet olurken hiç rastlanılmayan değer ise dürüstlük olduğu görölmektedir.

Tablo 4. İlkokul 1.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Değerler

Ders Adı	Kitabının Metin	Resim/ Görsel	Etkinlik	Toplam
Adalet	3			3
Dostluk	5	8	2	15
Dürüstlük				0
Öz denetim	39	35	17	91
Sabır	4	1		5
Saygı	11	9	5	25
Sevgi	8	15		23
Sorumluluk	62	52	19	133
Vatanseverlik	11	11	4	26
Yardımseverlik	13	7	5	25
Toplam	156	138	52	346

1. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki değer ifade eden içerikler aşağıdaki tema başlıklarının altında incelenmiştir. Buna göre;

Metin teması incelendiğinde;

Tablo 4'e göre, 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerin içerikleri incelendiğinde en fazla 62 frekansla sorumluluk olduğu görölmektedir. Bunu 39 frekansla özdenetim, 13 frekansla yardımseverlik, 11'er frekansla vatanseverlik ve saygı değerleri bulunmaktadır. En az rastlanan değer ise adalet olduğu görölmektedir. Dürüstlük değerinin ise 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer almadığı görölmektedir. Bu bulgular ışığında, 1. sınıf hayat bilgisi ders

kitabındaki metinlerin içeriğinde tespit edilen değer ifadelerine ilişkin örnekler aşağıda verilmektedir.

Sorumluluk: “Selma, buzdolabından aldığı sütü, yıkanmış armudu beslenme çantasına koydu. Annesinin onun için hazırladığı sandviçi, bir avuç kuru yemişi, çatalı, kâğıt peçeteyi ve ıslak mendili de çantasına koyarak beslenme çantasını hazırladı. (s. 95)”. Bu ifadelerle, Selma, beslenme çantasını hazırlarken sergilediği davranışlar, sorumluluk sahibi bireyin davranışları olduğu anlaşılmaktadır.

Öz Denetim: “Okul taşıtına sırayla binmeliyiz. Aynı şekilde, taşıttan sırayla inmeliyiz. Okul taşıtının içinde emniyet kemerlerinizi bağlamalıyız. Yüksek sesle konuşmamalıyız (s. 17)”. Bu ifadelerle, okuldaki kuralları öğrenip bu kurallara uygun davranmaya, öğrencinin kendini kontrol etmesine vurgu yapmaktadır. Bu şekilde öz denetim değerine yer verildiği anlaşılmaktadır.

Yardıms severlik: “Kurban etinin bir kısmı, kurban kesemeyenlerle paylaşılır, bir kısmı da pişirilip komşularla, akrabalarla birlikte bayram boyunca yenir. (s. 160).” Bu ifadeler, Kurban Bayramı’nda ihtiyaç sahiplerine yardım edilmesine vurgu yaparak yardıms severlik değerini ön plana çıkarmaktadır.

İlkokul 2. Sınıf Hayat Bilgisi Kitabında Yer Alan Kök Değerlerin İncelenmesi

Tablo 5 incelendiğinde, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında 320 değer ifade eden içeriğin bulunduğu görülmektedir. Bu değer ifadelerinden 134’ü metinlerde, 144’ü resim/ görsellerde ve 42’si i etkinliklerde geçmektedir. 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında en çok rastlanan değerlerin; 127 frekans ile sorumluluk, 70 frekans ile öz denetim, 40 frekans ile yardıms severlik değeri olduğu görülmektedir. En az görülen değer 1 frekansla adalet olurken hiç rastlanılmayan değer ise dürüstlük olduğu görülmektedir.

Tablo 5. İlkokul 2.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Değerler

Ders Adı	Kitabının	Metin	Resim/Görsel	Etkinlik	Toplam
Adalet		1	1	2	4
Dostluk		1	15	3	19
Dürüstlük					0
Öz denetim		32	29	9	70
Sabır		1			1
Saygı		12	9	7	28
Sevgi		5	5	1	11
Sorumluluk		61	53	13	127
Vatanseverlik		10	9	1	20
Yardıms severlik		11	23	6	40
Toplam		134	144	42	320

2. sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki değer ifade eden içerikler aşağıdaki tema başlıklarının altında incelenmiştir. Buna göre;

Metin teması incelendiğinde;

Tablo 5'e göre, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerin içerikleri incelendiğinde en fazla 61 frekansla sorumluluk olduğu görölmektedir. Bunu 32 frekansla özdenetim, 12 frekansla saygı değerleri bulunmaktadır. En az rastlanan değer ise adalet ve dostluk olduğu görölmektedir. Dürüstlük değerinin ise 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer almadığı görölmektedir. Bu bulgular ışığında, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerin içeriğinde tespit edilen değer ifadelerine ilişkin örnekler aşağıda verilmektedir.

Sorumluluk: "Odamızı, alışma masamızı, oyuncaklarımı toplayabiliriz, Giysilerimizi katlayabiliriz. Sofrayı hazırlamada ve toplamada yardımcı olabiliriz (s. 78)". Bu ifadelerle, evdeki yaşama yardımcı olduğu davranışlarla, sorumluluk sahibi bireyin davranışları olduğu anlaşılmaktadır.

Öz Denetim: "Ulaşım araçlarıyla yolculuk yaparken uymamız gereken kurallar vardır. Ayakta yolculuk yapmamalıyız. Camlardan sarkmamalıyız. Emniyet kemerini takmalıyız. şoförü ve yolcuları rahatsız etmemeliyiz (s. 147)".

Bu ifadelerle, ulaşım araçlarıyla yolculuk bu kurallara uygun davranmayı, öğrencinin kendini kontrol etmesine vurgu yapmaktadır. Bu Şekilde z denetim değerine yer verildiği anlaşılmaktadır.

İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Kitabında Yer Alan Kök Değerlerin İncelenmesi

Tablo 6 incelendiğinde, 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabında 575 değer ifade eden içeriğin bulunduğu grlmektedir. Bu değer ifadelerinden 356'sı metinlerde, 171'i resim/ görsellerde ve 48'i etkinliklerde geçmektedir. 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabında en çok rastlanan değerlerin; 275 frekans ile sorumluluk, 163 frekans ile öz denetim, 49 frekans ile yardımseverlik değeri olduğu grlmektedir. En az grlen değer 1 frekansla dürüstlük olduğu grlmektedir.

Tablo 6. İlkokul 3.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Değerler

Ders Kitabının Adı	Metin	Resim/Grsel	Etkinlik	Toplam
Adalet	4			4
Dostluk	8	9	3	20
Dürüstlük	1			1
z denetim	102	49	12	163
Sabır	5	5		10
Saygı	18	6	2	26
Sevgi	15	1	1	17
Sorumluluk	165	85	25	275
Vatanseverlik	6	3	1	10
Yardımseverlik	32	13	4	49
Toplam	356	171	48	575

3. sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki değer ifade eden içerikler aşağıdaki tema başlıklarının altında incelenmiştir. Buna göre;

Metin teması incelendiğinde;

Tablo 6'a göre, 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerin içerikleri incelendiğinde en fazla 165 frekansla sorumluluk olduğu grlmektedir. Bunu 102 frekansla özdenetim, 32 frekansla yardımseverlik değerleri bulunmaktadır. En az rastlanan değer ise dürüstlük olduğu grlmektedir. Bu bulgular ışığında, 3. sınıf hayat bilgisi ders

kitabındaki metinlerin içeriğinde tespit edilen değer ifadelerine ilişkin örnekler aşağıda verilmektedir.

Sorumluluk: “Benim adım Tuğçe. Bizim evde işler çabucak biter. Nasıl mı? Aile bireyleri, üstüne düşen görev ve sorumlulukları zamanında yerine getirir. Örneğin ben toz alırım, odamı toplarım. (s. 54)”. Bu ifadelerle, evdeki yaşama yardımcı olduğu davranışlarla, sorumluluk sahibi bireyin davranışları olduğu anlaşılmaktadır.

Öz Denetim: “Hasan, mevsimler değiştikçe sebze ve meyvelerin de sürekli değiştiğini fark etti. Annesi, ona mevsiminde yenilen besinlerin hem daha sağlıklı hem de daha lezzetli olduğunu anlattı. Hasan meyve ve sebzeleri doğru zamanda tüketmenin önemini artık çok iyi biliyordu. Sağlığımızı korumak için besinlerin mevsiminde yenmesi önemlidir (s. 82)”. Bu ifadelerle, meyve ve sebzeleri doğru zamanda tüketmenin uygun davranış olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu şekilde öz denetim değerine yer verildiği anlaşılmaktadır.

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabında Yer Alan Kök Değerlerin İncelenmesi

Tablo 7 incelendiğinde, 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 219 değer ifade eden içeriğin bulunduğu görülmektedir. Bu değer ifadelerinden 164’ü metinlerde, 33’ü resim/ görsellerde ve 22’si etkinliklerde geçmektedir. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en çok rastlanan değerlerin; 54 frekans ile sorumluluk, 37 frekans ile dostluk ve 34 frekans ile özdenetim değeri olduğu görülmektedir. En az görülen değer 2 frekansla dürüstlük olduğu görülmektedir.

Tablo 7. İlkokul 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Değerler

Ders Adı	Kitabının Metin	Resim/Görsel	Etkinlik	Toplam
Adalet	3	1		4
Dostluk	29	7	1	37
Dürüstlük	2			2
Öz denetim	27	3	4	34
Sabır	5			5
Saygı	15	3	3	21
Sevgi	11	7		18
Sorumluluk	42	3	9	54
Vatanseverlik	18	6	4	28
Yardıms severlik	12	3	1	16
Toplam	164	33	22	219

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki değer ifade eden içerikler aşağıdaki tema başlıklarının altında incelenmiştir. Buna göre;

Metin teması incelendiğinde;

Tablo 7'ye göre, 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerin içerikleri incelendiğinde en fazla 42 frekansla sorumluluk olduğu görülmektedir. Bunu 29 frekansla dostluk, 27 frekansla özdenetim değerleri takip etmektedir. En az rastlanan değer ise dürüstlük olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerin içeriğinde tespit edilen değer ifadelerine ilişkin örnekler aşağıda verilmektedir.

Sorumluluk: “Yarışmaya göndermek için başladığım bir resmim vardı. Öğretmenim hiç istemediğim şekilde resmin bir yerini boyadı. Eve geldiğimde o boyayı çıkarıncaya kadar çok uğraştım. Yaptığım hiçbir çalışmaya müdahale edilmesini istemem. Bir resim yapmışsam o her şeyi ile bana ait olmalı. resmi bitirmek için sabaha kadar uğraşmıştım. Henüz 7 yaşındaydım. Annem “Boş ver kızım, yat artık, önemli değıl. Bitmezse bitmez, yarışmaya da katılmazsın.” diyordu. Resim ertesi gün uluslararası yarışmaya yetişti ve 245 bin resim arasından ikinci seçildi. (s. 21)”. Bu ifadelerle, ödevini ve

verilen görevi yerine getirme davranışıyla, sorumluluk sahibi bireyin davranışları olduğu anlaşılmaktadır.

Dostluk: “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, dünyada çocuklara armağan edilen ilk bayramdır. Türk çocukları bu bayramı her yıl çeşitli ülkelerden gelen çocuklarla kutlarlar. Böylece tüm insanlığa barışın, dostluğun ve kardeşliğin ne demek olduğunu gösterirler. (s. 168)”. Bu ifadelerle, dostluğun ve kardeşliğin uygun davranış olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu şekilde dostluk değerine yer verildiği anlaşılmaktadır.

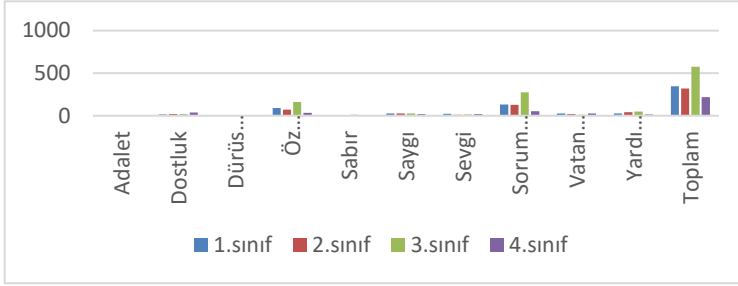
Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Kök Değerlerin Analizi

Tablo 8 incelendiğinde, 1. sınıf ile 3. sınıf hayat bilgisi ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 1460 değer ifade eden içeriğin bulunduğu görölmektedir. Bu değer ifadelerinden 810’u metinlerde, 486’sı resimlerde / görsellerde ve 164’ü etkinliklerde geçmektedir. 1. sınıf ile 3. sınıf hayat bilgisi ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında en çok rastlanan değerlerin; 589 frekans ile sorumluluk, 358 frekans ile öz denetim, 130 frekans ile yardımseverlik değeri olduğu görölmektedir. En az görölen değer 3 frekansla dürüstlük olduğu görölmektedir.

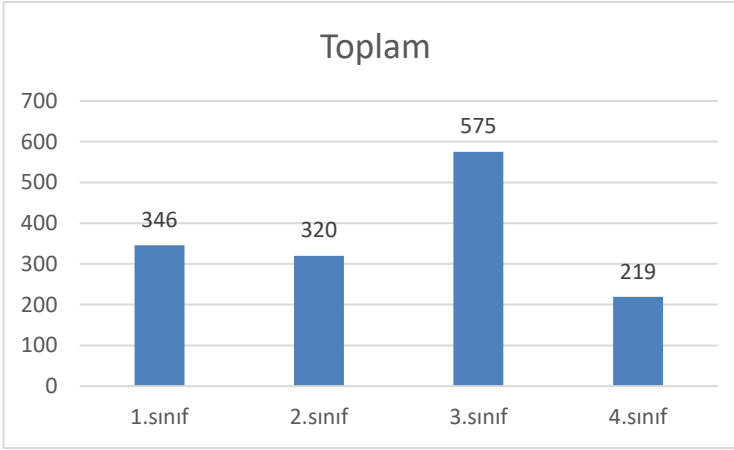
Tablo 8. İlkokul 1-3. Sınıf Hayat Bilgisi ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Değerler

Ders Kitabının Adı	Metin	Resim/Görsel	Etkinlik	Toplam
Adalet	11	2	2	15
Dostluk	43	39	9	91
Dürüstlük	3	0	0	3
Öz denetim	200	116	42	358
Sabır	15	6	0	21
Saygı	56	27	17	100
Sevgi	39	28	2	69
Sorumluluk	330	193	66	589
Vatanseverlik	45	29	10	84
Yardımseverlik	68	46	16	130
Toplam	810	486	164	1460

Şekil 1. Değerlerin sınıflara göre dağılımı



Şekil 2. Sınıf düzeylerine göre değerler



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ders kitapları genel hatlarıyla incelendiğinde, 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabında değer ifade eden içeriğin yoğunluğunun 1. ve 2. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarına göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Burada sınıf düzeyi arttıkça hayat bilgisi ders kitaplarındaki değer yoğunluğunun da arttığı görülmektedir. Temalara göre bakıldığında ise, kitaplardaki değerlerin yoğunluğu, metinler, resimler/görseller ve etkinlikler bölümleri şeklinde sıralandığı anlaşılmaktadır. Değerlerin kazanılması bilişsel bir süreç olduğu kadar aynı zamanda davranışsal da bir süreçtir. Bu bağlamda değerlerin kazandırılmasında kitap içeriğindeki değer ifadelerinin metinlerde ve resimlerde/görsellerde olduğu kadar etkinliklerde de olması oldukça önemli bir

konudur. Yapılandırmacı eğitim felsefesi gereği, öğrencinin yaparak – yaşayarak öğrenmesi oldukça önemli bir konudur. Bu bağlamda, yaparak – yaşayarak öğrenmenin etkili bir şekilde kullanılabileceği “etkinlikler” bölümünün, değerler açısından diğer bölümlere göre geri planda kalması dikkat çekici bir eksikliklerdir.

Ders kitapları detaylı bir şekilde incelendiğinde, Şekil 2’de görüleceği üzere 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabının içeriğinde 346 adet değer ifade eden içerik tespit edilmiştir. Bu değerler çoğunlukla metinler ve daha sonra resimler/ görseller yoluyla yer verilmektedir. Kitapta yer alan değerler etkinlikler bölümlerinde de yer almakla birlikte, dağılım anlamında bu bölümlerde az sayıda yer almaktadırlar. 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabında sırasıyla en çok “sorumluluk, öz denetim, vatanseverlik, yardımseverlik, saygı” değerleri görülmektedir. 2018 Ancak “dürüstlük, adalet ve sabır” değerlerinin ders kitabının içeriğinde çok az yer alması, ders kitabı ile öğretim programının uyumu konusunda ders kitabının yetersiz kaldığını göstermektedir.

1. sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki değer ifade eden içeriklerin çoğunluğun yazılı metinler halinde verildiği tespit edilmiştir. 1. sınıf öğrencileri okuma yazmayı öğrenme sürecinde olduklarından, ders kitaplarının içeriğinin resim / görsel ağırlıklı olması kitabın içeriğinin öğrenci tarafından anlaşılması ve algılanması açısından daha faydalı olacaktır.

2. sınıf hayat bilgisi ders kitabın ele alındığında, kitabın içeriğinde şekil 2’de görüleceği üzere 320 adet değer ifade eden içerik tespit edilmiştir. Bu değerler çoğunlukla resimler / görseller ve daha sonra metinler yoluyla yer verilmektedir. 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında değerlerin daha çok görsel içerikle verilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında sırasıyla en çok “sorumluluk, öz denetim, yardımseverlik, saygı” değerleri yer almaktadır. Yine “dürüstlük, adalet ve sabır” değerlerinin 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabının içeriğinde çok az yer alması, ders kitabı ile öğretim programının tam anlamıyla uyumlu olmadığını göstermektedir.

3. sınıf hayat bilgisi ders kitabı incelendiğinde, Şekil 2’de görüleceği üzere kitabın içeriğinde 575 adet değer ifadesinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu değerler çoğunlukla metinler ve daha sonra resimler / görseller yoluyla yer verilmektedir. 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabında sırasıyla en çok “sorumluluk, öz denetim, yardımseverlik” değerlerinin geçtiği tespit edilmiştir. Ancak “dürüstlük ve adalet” değerlerinin 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabı içeriğinde daha az yer alması, ders kitabı ile ğretim programının tam olarak uyuşmadığını göstermektedir.

Çalışmada, 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabının 1. ve 2. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarına göre, değerleri daha çok yansıtığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte kök değerler içerisinde yer alan “dürüstlük, adalet ve sabır” değerleri ele alınan ders kitaplarına yeteri kadar yansıtılamamıştır. Aynı zamanda eski programlarda yer alan “barış, bilimsellik, doğruluk, estetik, güven, hoşgörü, merhamet, öz sayđı, vefa, yeniliğe açıklık” değerleri hayat bilgisi ders kitaplarına en az yansıyan değerler olarak belirlenmiştir. Öğretim programlarının ders kitaplarına yeteri kadar yansıtılamadığı veya ders kitaplarının ğretim programlarına tam uygun olmadığı ile ilgili alanyazında çalışmamızı destekleyen çalışmalar mevcuttur (Sezer, 2005; Calp, 2006; Kahya, 2018).

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ele alındığında, Şekil 2’de görüleceği üzere kitabın içeriğinde 219 adet değer ifade eden içerik bulunmaktadır. Bu değerlere çoğunlukla metinler, daha sonra resimler / görseller ve etkinlikler yoluyla yer verilmektedir. Bununla birlikte 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında sırasıyla en çok “sorumluluk, dostluk, öz denetim, vatanseverlik” değerlerinin yer aldığı grlmektedir. Ancak “dürüstlük, adalet ve sabır” değerlerinin 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içeriğinde daha az yer alması, ders kitabının ğretim programını tam olarak yansıtmadığını göstermektedir.

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında arkadaşlık ve sorumluluk değerlerinin en fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ders kitaplarındaki değerler çeşitli görsellerle desteklenmiştir. Benzer alışmalar incelendiğinde Kuş, Merey ve Karatekin’in

(2013) yurtseverlik ve duyarlılık çalışmalarında; değere ulaşılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları ile bizim çalışmamızın sonuçlarının genel olarak örtüştüğü söylenebilir.

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en az dürüstlük ve adalet; değer olduğu grlmektedir. Benzer alışmalar incelendiğinde Kuş, Merey ve Karatekin (2013) en az 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında barış ve drstlğin; değerlerin yer aldığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları ile bizim çalışmamızın sonuçlarının kısmen benzer olduğu söylenebilir.

Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde, 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında sorumluluk, dostluk ve özdenetim değerlerinin en fazla olduğu; dürüstlük, sabır ve adalet değerlerine en az yer verildiği grlmektedir. Ders kitaplarında en çok vurgulanan sorumluluk değeri hak, görev ve sorumluluktur; dostluk değeri, arkadaşlara duyarlılık ve diğer canlılar ele alınmıştır. İnsanların önce ailesine, çevresine, sonra da vatanına ve milletine faydalı bireyler olabilmeleri için yukarıda belirtilen değerlerle donatılması gerekmektedir (zkan, 2017).

Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerlerin hem sınıf hem de öğrenme alanları dağılımında farklılık gösterdiği grlmektedir. Bu durumda öğrenciler bahsedilen değerlerin çok önemli olduğunu, az bahsedilen veya hiç bahsedilmeyen değerlerin ise önemsiz olduğunu düşünebilirler. Mindivanlı ve Aktaş (2011), ders kitaplarında değerlerin her zaman etkin bir şekilde yer almadığını, değer kazanma ile ilgili örnek metin ve etkinliklerin tüm öğrenme alanına yayılmadığını vurgulamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; Ders kitaplarında değerlerin sınıf düzeyi ve öğrenme alanı kapsamında eşit olarak dağıtıldığı not edilebilir. Diğer çalışmalarda ise farklı ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımı açısından değerlendirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Baş, M., Tay , B., & Tertemiz , N. (2021). The Effects of Integrated Mathematics and Life Sciences Teaching on Primary School Students' Value Acquisition. *International Journal of Modern Education Studies*, 487-515.
- Calp, Ş. (2006). *Üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili soru ve etkinliklerin 1981 ve 2005 tarihli Türkçe programlarında yer alan davranışlar ile kazanımlara uygunluğunun karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğanay, A. (2006). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem A.
- Kahya, A. (2018). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi (Yüksek lisans tezi)*. Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuş, Z., Merey, Z., & Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 183- 214.
- Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. İstanbul: Yayın Odası.
- Özkan, Z. S. (2017). *Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi)*. Ordu: Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Özmete, E., & Algan, T. (2020). Sosyal Hizmet Uygulamalarında Bireysel ve Toplumsal Değerlerin İşlevselliğine Kavramsal Bakış. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 357-384.
- Sezer, Ö. (2005). *İlköğretim 1. kademe Türkçe ders kitaplarında değerlerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 419-426.
- Tay, B. (2017). Etkinlik örnekleriyle Hayat Bilgisi öğretimi. B. Tay, Ş. Uçuş Güldal, & M. Baş içinde, *Hayatın bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK. (2022). "değer" araması. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Tekerek, B., & Cebesoy, Ü. B. (2017). 8. Sınıf öğrencilerinin ısı-sıcaklık ünitesindeki çizgi grafiği ile ilgili zorlukları



üzerine disiplinlerarası bir alışma. *Necatibey Eğitim Fakóltesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 307-332.

Uzunkol, E., & Yel, S. (2016). Hayat Bilgisi dersinde uygulanan değer eğitimi programının özsaygı, sosyal problem çözme becerisi ve empati üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 267-292.

Yıldırım, A., & şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

FAZIL HÜSNÜ DAĞLARCA’NIN ÇOCUK ŞİİRLERİNİN ÇOCUĞA GÖRELİK İLKELERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ*

Nezahat CABACI**

Erkan ÇER***

Öz

Bu araştırmada Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın çocuk şiirlerinin çocuğa görelilik ilkeleri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Veriler doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın ilkokul düzeyine seslenen “Okulumuz 1’deki”, “Okulumuz 2’deki-Kanatlarda”, “Okulumuz 3’teki”, “Bitkiler Okulu”, “Yazıları Seven Ayı”, “Yaramaz Sözcükler” ve “Balina İle Mandalina” olmak üzere yedi çocuk şiiri kitabı incelenmiştir. Elde edilen veriler MAXQDA bilgisayar programı ile kodlanmıştır. İçerik analizi ile veriler çözümlenmiştir. Bu araştırma, Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın ilkokul düzeyine seslenen yedi şiir kitabıyla ve belirlenen şiir kitaplarının çocuğa görelilik ilkelerinin incelenmesiyle sınırlı tutulmuştur.

Türkçeyi etkili, doğru ve özenli kullanan, düş gücünü geliştiren ve okumayı seven bireylerin yetiştirilmesinde, çocuk kitaplarının önemli bir yeri vardır. Alanyazına bakıldığında çocuğa görelilik ilkeleri ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın ilkokul düzeyindeki çocuk şiiri kitapları ile ilgili çocuğa görelilik ilkeleri bakımından bir araştırma bulunmamaktadır. Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın çocuk şiirlerinin çocuğa görelilik ilkeleri bakımından

* Bu çalışma 2022 yılında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan “Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın Çocuk Şiirlerinin Çocuğa Görelilik İlkeleri Bakımından İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, nezahat.cabaci@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-4017-1456>.

*** Doç. Dr., Amasya Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm Başkanı, erkan.cer@amasya.edu.tr. <https://orcid.org/0000-0003-4017-1456>.

incelendiği bu çalışmanın, çocuk şiirlerinin hazırlanma sürecine katkı sağlaması düşünülmektedir. Bu çalışmanın ilgili alanyazınına, ilkokul öğretmenlerine, çocukları için kitap seçecek annelere ve babalara, çocuk edebiyatı alanında çalışmalar yapan akademisyenlere, uzmanlara ve yazarlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu önem ve gerekçeler doğrultusunda araştırma boyunca çalışmanın amacında yer alan sorulara cevap aranmıştır.

Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın çocuk şiirlerinin çocuğa görelilik (biçimsel, içerik ve evrensel) ilkeleri bakımından incelenmesini kapsayan bu araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar genel olarak şöyle değerlendirilebilir: İncelenen yedi şiir kitabının biçimsel özellikler ve içerik özellikleri bakımından seslendiği yaş düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğa görelilik ilkeleri kapsamında bulunan evrensel özellikler içerisindeki bazı öğeler bakımından ise incelenen yedi şiir kitabının seslendiği yaş düzeyine uygun olmayan söylemler barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda; 355 şiirin 55'inde öğretim ve belleme, 25'inde öğüt ve emir, 22'sinde korku ve kaygı, 19'unda ideolojik söylemler, 1'inde cinsiyet ayrımcılığı, 24'ünde toz pembe bir dünya, 10'unda geleneksel değerler, yaptırımcı yargılar ve kurallar, 5'inde tek ve değişmez doğrular, 8'inde abartılmış merak ve aşırı duygusal öğeler, 11'inde şiddet alt kategorisi ile ilgili söylemler içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuk kitabı yazarları ve çizerleri, 6-11 yaş aralığında bulunan okuyucusunun gelişim döneminin bütün özelliklerini dikkate alarak çocuk kitaplarını çocuğa görelilik ilkelerine uygun bir biçimde hazırlaması önemlidir. Çocuğa sunulacak kitapların daha nitelikli olabilmesi için ilkokul öğretmenlerine ve çocukları için kitap seçecek annelere ve babalara çocuğa görelilik ilkelerinin tanıtıldığı eğitimler verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuğa görelilik ilkeleri, Çocuk edebiyatı, Çocuk şiiri, Fazıl Hüsnü Dağlarca.

An Examination of Fazıl Hüsni Dağlarca's Children's Poems in Terms of The Principles of Children

Abstract

In this research, it is aimed to examine the children's poems of Fazıl Hüsni Dağlarca in terms of the principles of child-appropriateness. Qualitative research model was used in the study. The data were obtained by document analysis method. Addressing the primary school level of Fazıl Hüsni Dağlarca, "In Our School 1", "In Our School 2-Wings", "In Our School 3", "School of Plants", "Bear Who Loves Letters", "Naughty Words" and "With Whale" 7 children's poetry books, including "Mandarin", were examined. The obtained data were coded with the MAXQDA computer program. Data were analyzed by content analysis. This research has been limited to Fazıl Hüsni Dağlarca's seven poetry books addressing the primary school level and examining the principles of child-appropriateness of the selected poetry books.

Children's books have an important place in raising individuals who use Turkish effectively, accurately and carefully, develop their imagination and love to read. When we look at the literature, there are studies on the principles of relative to the child. However, there is no research in terms of the principles of child-relevance on Fazıl Hüsni Dağlarca's children's poetry books at primary school level. It is thought that this study, in which Fazıl Hüsni Dağlarca's children's poems are examined in terms of the principles of being suitable for children, will contribute to the preparation process of children's poems. It is thought that this study will contribute to the relevant literature, primary school teachers, mothers and fathers who will choose books for their children, academics, experts and writers working in the field of children's literature. In line with these importance and justifications, answers to the questions in the aim of the study were sought throughout the research.

The results obtained in line with the findings of this research, which includes the examination of Fazıl Hüsni Dağlarca's children's poems in terms of the principles of relevance to the child (formal, content and universal), can be evaluated in

general as follows: It has been concluded that the seven poetry books examined are suitable for the age level they address in terms of their formal characteristics and content features. It has been concluded that in terms of some elements within the universal characteristics within the scope of the principles of relativity to the child, the seven poetry books examined contain discourses that are not appropriate for the age level to which they are addressed. In this context; Of the 355 poems, 55 of them are teaching and teaching, 25 are advice and orders, 22 are fear and anxiety, 19 are ideological discourses, 1 is gender discrimination, 24 is a rosy world, 10 is traditional values, sanctioning judgments. and rules, single and unchangeable truths in 5, exaggerated curiosity and extreme emotional elements in 8, and violence subcategory in 11, it was concluded.

It is important for writers and illustrators of children's books to prepare children's books in accordance with the principles of appropriateness for the child, taking into account all the characteristics of the developmental period of the reader between the ages of 6-11. In order for the books to be presented to the children to be of higher quality, primary school teachers and mothers and fathers who will choose books for their children can be given trainings in which the principles of child-relevance are introduced.

Keywords: Principles of relativity to children, Children's literature, Children's poetry, Fazıl Hüsni Dağlarca.

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Çocukları yetişkinlerden ayıran özelliklerden biri merak duygusudur. Bu duygu ile çocuk, çevresindeki olaylara anlam vermeye çalışır. Çocukların düşünmesini, soru sormasını ve bilme gereksinimlerini karşılaması için onlara yardımcı olacak en etkili araçlar, sanatçılar tarafından hazırlanmış edebiyat ürünleridir (Çer, 2016a). Okulöncesi çağından başlayarak çocuklar, nitelikli yazınsal yapıtlarla buluşturulmalıdır. Estetik kaygıyla sanatçıların hazırladığı eserlerdeki çizgilerle

ve renklerle anadilinin güzellikleri çocuklara sezinletilmelidir (Sever, 2006).

Çocuklar için hazırlanan yapıtlar, çocuğa görelilik ilkeleri dikkate alınarak oluşturulmalıdır; çünkü çocuklar, doğumundan başlayarak annelerinden duydukları kısa ritimli ninniler ile şiir dünyasına adımlarını atmaktadırlar. Eğitim yıllarına geldiklerinde çocuğun şiir sevgisinin sürebilmesi için çocuk şiirleri çocuğa görelilik ilkeleri dikkate alınarak hazırlanması gerekir. Böylelikle şiirlerden tat alan çocukların duyarlılıkları ve farkındalıkları gelişir. Nitelikli ve sanatçılar tarafından estetik kaygıyla hazırlanmış yapıtlar, çocukların gelişim dönemlerinde kazanması gereken davranışları ve düşünceleri destekler. Çocukların yaratıcı, özgür düşünebilen, sevgi ile beslenen ve estetik duyguları olan bireyler olmalarına katkı sağlamış olur.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini, Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın belirlenen yedi şiir kitabının çocuğa görelilik (biçimsel, içerik ve evrensel) ilkeleri bakımından incelenmesi oluşturmaktadır. Bu çalışmada aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Çocuk kitaplarının boyutu çocuğa uygun mudur?
- Çocuk kitaplarının ciltlemesi çocuğa uygun mudur?
- Çocuk kitaplarının kapak tasarımı çocuğa uygun mudur?
- Çocuk kitaplarında kullanılan kağıt türü çocuğa uygun mudur?
- Çocuk kitaplarının sayfa düzeni çocuğa uygun mudur?
- Çocuk kitaplarındaki yazıların puntosu çocuğa uygun mudur?
- Çocuk kitaplarının içindeki resimler çocuğa uygun mudur?
- Çocuk şiirlerinde yer alan konular çocuğa uygun mudur?
- Çocuk şiirlerindeki karakterlerin özellikleri çocuğa uygun mudur?
- Çocuk şiirlerinde yer alan ileti çocuğa uygun mudur?
- Çocuk şiirlerinin dil ve anlatımı çocuğa uygun mudur?

- Çocuk şiirlerinde öğretme ve belletme kaygısına yer verilmiş midir?
- Çocuk şiirlerinde öğüt ve emir verici söylemlere yer verilmiş midir?
- Çocuk şiirlerinde işlenen konularda korkuya ve kaygıya yer verilmiş midir?
- Çocuk şiirlerinde ideolojik söylemlere yer verilmiş midir?
- Çocuk şiirlerinde cinsiyet ayrımcılığına yer verilmiş midir?
- Çocuk şiirlerinde tozpembe bir dünyaya yer verilmiş midir?
- Çocuk şiirlerinde geleneksel değerlere, yaptırımcı yargılara ve kurallara yer verilmiş midir?
- Çocuk şiirlerinde tek ve değişmez doğrulara yer verilmiş midir?
- Çocuk şiirlerinde işlenen konularda abartılmış merak ve aşırı duygusal öğelere yer verilmiş midir?
- Çocuk şiirlerinde şiddete yer verilmiş midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Fazıl Hüsni Dağlarca'nın çocuk şiirlerini çocuğa görelilik (biçimsel, içerik ve evrensel) ilkeleri bakımından incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkçeyi etkili, doğru ve özenli kullanan, özgür düşünen, düş gücünü geliştiren ve okumayı seven bireylerin yetiştirilmesinde, çocuk kitaplarının önemli bir yeri vardır. Özellikle çocuk şiirlerinin, söyleyiş yönünden kendi içerisinde bir ritmi bulunmaktadır. Şiirlerin bu özelliği ile çocuklar, ana dilini sevebilirler ve okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirebilirler. Bütün bunlar dikkate alındığında çocuk şiirlerinin, sanatçılar tarafından estetik bir bakış açısıyla hazırlanması gerekmektedir. Alanyazına bakıldığında çocuğa görelilik ilkeleri ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Fazıl Hüsni Dağlarca'nın ilkökul düzeyindeki çocuk şiiri kitapları ile ilgili çocuğa görelilik ilkeleri bakımından bir araştırma bulunmamaktadır. Fazıl Hüsni Dağlarca'nın çocuk kitaplarında yer alan şiirlerin, çocuğa görelilik ilkeleri

bakımından incelendiği bu çalışmanın, ocuk şiirlerinin hazırlanma sürecine katkı sağlaması düşünülmektedir. Bu çalışmanın çocuğa görelilik ilkeleri alanyazınına, ilkokul öğretmenlerine, çocukları için kitap seçecek annelere ve babalara, ocuk edebiyatı alanında çalışmalar yapan akademisyenlere, uzmanlara ve yazarlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada incelenecek kitaplar, Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın ilkokul düzeyine seslenen ocuk şiiri kitapları arasından belirlenmiştir. Bu belirlemeler sonucunda bu alışma; Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın "Okulumuz 1'deki", "Okulumuz 2'deki-Kanatlarda", "Okulumuz 3'teki", "Bitkiler Okulu", "Yazıları Seven Ayı", "Yaramaz Sözcükler" ve "Balina İle Mandalina" olmak üzere yedi ocuk şiiri kitabı ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca belirlenen şiir kitaplarının çocuğa görelilik ilkelerinin incelenmesiyle sınırlı tutulmuştur.

2. Kuramsal ereve

Dünyanın en zor iki sorusu; "ocuk nedir?" ve "Hayat nedir?" sorularıdır. ocuk insan demektir. Bir ocukta bütün insanlık konuşulabilir. Demek oluyor ki ocuk hem insanlığın gerçeği hem de anlam yüklü bir evettir. Başka bir deyişle ocuk, insanın yaşam serüvenidir (şirin, 2012). Postman'a (1995: 7) göre "ocuklar göremeyeceğimiz bir zamana gönderdiğimiz canlı mesajlardır." Elkind'e (1999) göre ocuk, bize doğanın bir armağanıdır.

ocuk edebiyatının en temel görevlerinden biri çocuğa okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır (Sever, 2019a). Çocuklara okulöncesi dönemden başlayarak gelişim süreçlerine uygun, düşünme ve dş kurma sorumluluğu vermesi ocuk edebiyatının en temel işlevlerindedir (er, 2016a). Bu açıklamalara göre ocuk edebiyatının genel bir tanımı yapılabilir. Sever'e (2019a: 17) göre ocuk edebiyatı, "Erken ocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle

zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır.”

Çocuğa görelilik, çocuk kitaplarında, edebiyat olma özelliklerinin yanı sıra çocuğa özgü koşulların dikkate alınmasıdır (Çer, 2016a).

Çocuk kitapları, biçimsel özellikler, içerik özellikleri ve dayandığı evrensel ilkelerle bir bütündür. Bu ilkelerin kendi içerisinde tutarlı olması, çocuk kitaplarının niteliğini belirleyen en temel öğelerdir (Sever, 1995). Çocuk edebiyatı yazarları ve çizerleri, eserlerini oluştururken çocuğa görelilik ilkelerine dikkat etmelidirler. Çocuk kitaplarının bu temel ilkelere dayandırılması gerekmektedir.

Biçimsel özellikler denilince büyüklük, kağıt türü, harfler, kapak, ciltleme, sayfa düzeni ve resimler akla gelir (Oğuzkan, 2006).

Karakterler, konu, tema, ileti, çevre, plan, dil ve anlatım çocuk edebiyatı metinlerini oluşturan temel öğelerdir. Bu öğeler çocuk kitaplarının içerik özellikleri olarak ele alınmalıdır (Sever, 2006; Oğuzkan, 2006). Bu açıklamalarla birlikte her kitap biçim ve içerik özellikleri ile bir bütündür. Kitabın dış görünüşü ile alımlı olması, okurunun dikkatini çekmesini sağlayacaktır. Kitabın alınabilmesi ya da okunabilmesi için öncelikle biçimsel özelliklerine bakılmaktadır. Okurun beğenisi ise yapıtı okuduktan sonra kitabın içerik özellikleri bakımından yeterli olması ile oluşmaktadır.

Karakterin nitelik özelliklerinin zayıf olduğu, konunun çocuğa göre olmadığı, iletilerin alımlanamadığı, dil ve anlatımın anlaşılamadığı yapıtlar, çocuğu kitaplardan uzaklaştırabilir. Çocuğun okumada etkin olması isteniyorsa konu, karakter, ileti, dil ve anlatım özellikleri çocuğa uygun bir biçimde oluşturulmalıdır (Çer, 2016a). Bu nedenlerle herhangi bir edebiyat yapıtı dış görünüşünden çok içerik açısından değerlendirilmelidir.

Çocuğun düş kurabildiği, özgürce düşündüğü, şiddet ile başa çıkmayı öğrendiği, duygularının sömürülmediği bir yaklaşım izlenmelidir. Bu yaklaşım ile çocuk; insana, doğaya ve yaşama ilişkin duyarlık geliştirir. Düşünen ve duyarlı bireyler

yetiştirmenin temeli bu yaklaşıma dayanır. Bu bakımdan, erken dönemden başlayarak çocuğun dünyasına yabancı yaklaşımların çocuk kitaplarında olmaması gerekir.

Öğretme ve belletme, öğüt ve emir, koku ve kaygı, ideolojik söylemler, cinsiyet ayrımcılığı, toz pembe bir dünya, geleneksel değerler, yaptırımcı yargılar ve kurallar, tek ve değişmez doğrular, abartılmış merak ve aşırı duygusal öğeler ve şiddet çocuk kitaplarında olmaması ve başaşıkılması gereken durumlardır (Çer, 2016a).

1950’li yıllardan sonra çocuk şiiri alanında yapıt veren şairler konu ve dil bakımından çocukların özelliklerini dikkate alarak şiir yazmaya özen göstermişleridir (Oğuzkan, 2006). Tevfik Fikret’ten sonra çocuklar için yazdığı şiirlerle Fazıl Hüsnü Dağlarca Cumhuriyet Dönemi’nin öncü şairidir (Oğuzkan, 2006).

Dağlarca, kısa soru tümceleriyle okurunu uyandırır. Anlam oluşturmada okur da ortak edilir (Sever, 2019b). şiirlerinde ölçü ve uyak kullanmadan, doğal konuşma biçimiyle okunabilecek şiirler yazmıştır. (Kıbrıs, 2011).

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri bulunan, olayların ve durumların doğal ortamda bütüncül bir yaklaşım ile ortaya konulduğu araştırmadır (Yıldırım ve şimşek, 2018).

3.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılan olgu ya da olgular ile ilgili bilgi barındıran yazılı araç ve gereçlerin çözümlenmesini içerir (Yıldırım ve şimşek, 2018).

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın dokümanlarını Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın belirlenen “Okulumuz 1’deki”, “Okulumuz 2’deki-Kanatlarda”, “Okulumuz 3’teki”, “Bitkiler Okulu”, “Yazıları Seven Ayı”, “Yaramaz Sözcükler” ve “Balina İle Mandalina” olmak üzere yedi çocuk şiiri kitabı oluşturmaktadır. Fazıl

Hüsnü Dağlarca'nın araştırmada yer verilen yedi şiir kitabında toplamda 355 şiir bulunmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinin amacı, toplanan verileri açıklayarak kavramlara ulaşmaktır. Yorumlanan veriler derinlemesine çözümlenir. İçerik analizinde kavramlar izlekleri oluşturur ve olgular daha anlaşılır duruma gelir. İçerik analizinde veriler dört aşamada analiz edilir. İlk aşama verilerin kodlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Analizin ilk aşamasında araştırmacı bu noktada her veriye açıktır. Bu yolla elde edilen kodlama, açık kodlama olarak adlandırılır (Merriam, 2018). Açık kodları gruplandırma aşaması eksen kodlama (analitik kodlama) olarak adlandırılmaktadır (Corbin ve Strauss, 2007'den aktaran: Merriam, 2018). Bu kodlamada kategorilerden yola çıkarak verilere göre tek bir kategori oluşturulur (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Nitel verilerin analizi için hazırlanmış programlar, elde edilen verilerin kodlanmasında etkili bir biçimde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın verileri kodlanırken MAXQDA bilgisayar programı kullanıldı.

Nitel araştırmalar, güvenilirlik sağlama süreçlerini içermesi gerekmektedir. Araştırmada kullanılan kodlar iki ya da daha çok kodlayıcı tarafından kodlanabilir (Creswell, 2017).

Araştırmacının oluşturduğu kodlar, kodların doğruluğu ve ilkelere uygun kodlanıp kodlanmadığını ortaya koymak amacıyla başka uzman bir kodlayıcıya kodlatıldı. İki kodlayıcı arasındaki uyumu belirlemek için üçüncü bir uzmana kodlama yaptırıldı.

İkinci aşamada, oluşturulan kodlardan yola çıkarak belirli kategorilere ayrılır ve izlekler oluşturulur. İzleklerin oluşturulabilmesi için kodlar bir araya getirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

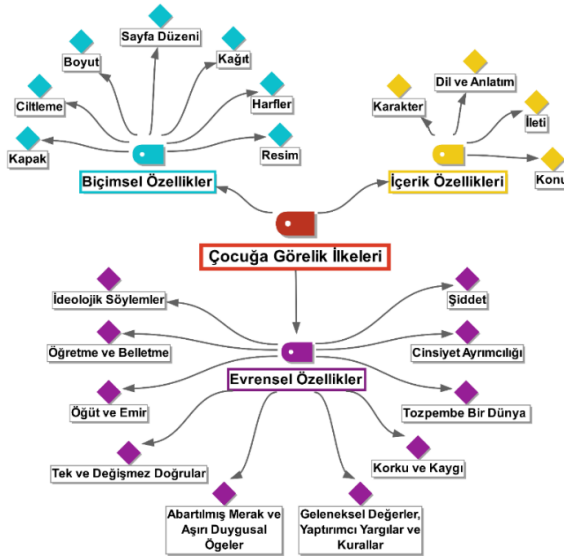
Üçüncü aşamada elde edilen veriler düzenlenerek tanımlanır ve açıklanır. Bu aşamada verilerin, okuyucuya anlayabileceği bir anlatımla sunulmasıdır. Araştırmacı bu bölümde kendi düşüncelerine yer vermez. Toplanan bilgileri

işlenmiş bir biçimde okuyucuya sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Son aşamada tanımlanan ve sunulan bulgular araştırmacı tarafından yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın verileri, MAXQDA bilgisayar programı üzerinden çözümlenmesi yapıldı. Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın "Okulumuz 1'deki", "Okulumuz 2'deki-Kanatlarda", "Okulumuz 3'teki", "Bitkiler Okulu", "Yazıları Seven Ayı", "Yaramaz Sözcükler" ve "Balina İle Mandalina" olmak üzere yedi çocuk şiiri kitabı çocuğa görelilik ilkeleri bakımından çözümlenmiştir. Bu çözümlenme, biçimsel, içerik ve evrensel ilkeler kapsamında ve alt değişkenler çerçevesinde yapıldı.

4. Bulgular

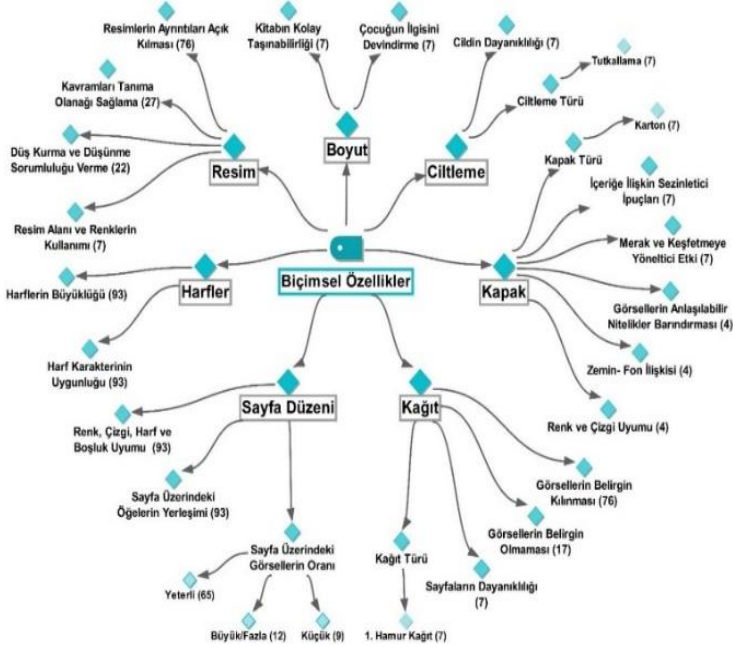
Bu bölümde, içerik analizi yöntemi kullanılarak araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar alt problemler doğrultusunda açıklanmıştır. Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın çocuk şiirlerinin çocuğa görelilik ilkeleri bakımından incelenmesi üç kategoride sunulmuştur (Şekil 1). Analiz edilen yedi kitabın ilk bölümde biçimsel özellikleri, ikinci bölümde içerik özellikleri ve son bölümde ise evrensel özellikleri ele alınmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Çalışmanın ana izleği, kategorileri ve alt kategorileri

4.1. Biçimsel Özellikler Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın çocuca görelik ilkeleri izleğinin ilk kategorisi olan biçimsel özellikler kategorisine ilişkin değerlendirmeler kendi içerisinde yedi (7) farklı alt kategori ile tanımlanmıştır. Bu alt kategoriler; boyut, ciltleme, kapak, kağıt, sayfa düzeni, harfler ve resimdir.



Şekil 2. Biçimsel özellikler

Yukarıda, biçimsel özellikler kategorisine ilişkin oluşturulan alt kategorilerle ilgili şiir kitaplarının biçimlerine yönelik atanan kodlar gösterilmiş ve sayısal olarak atıflara yer verilmiştir.

4.1.2. Resim alt kategorisine ilişkin bulgular

Biçimsel özellikler kategorisinde yer alan resim alt kategorisi; ana izlek, kategori, alt kategori ve kodlar olarak Tablo 1'de açıklanmıştır.

Tablo 1. Çocuğa Görelik İlkelerine İlişkin Biçimsel Özellikler Kategorisinin Alt Kategorisi Olan Resim İçin Analiz Edilen Görsellere İlişkin Kodlu Bölümlere Yönelik Ana İzlek, Kategori, Alt Kategori Ve Kodlar

Ana İzlek	Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Çocuğa Görelik İlkeleri	Biçimsel Özellikler	Resim	Resimlerin Ayrıntıları Açık Kılması Kavramları Tanıma Olanağı Sağlama Düş Kurma ve Düşünme Sorumluluğu Verme Resim Alanı ve Renklerin Kullanımı

4.1.2.1. Resim Alanı ve Renklerin Kullanımı Kodlamasına İlişkin Bulgular

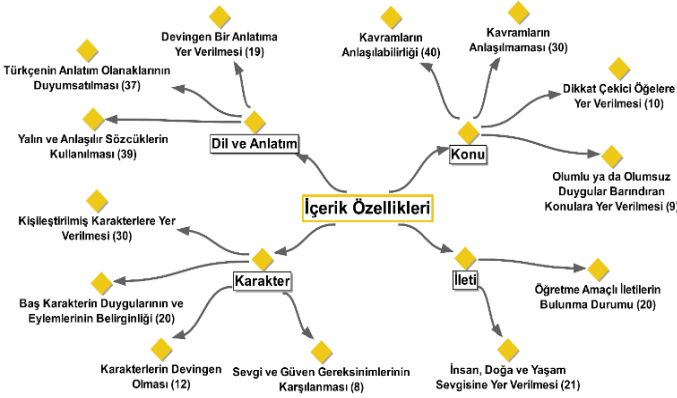


(Dağlarca, 2020a: 29)

Çalışma içerisinde incelenen kitaplar içerisinde en çok resim “Bitkiler Okulu” kitabında bulunmaktadır. Resimler bir sayfanın dörtte ikisini kaplar niteliktedir. Resim bölümleri sayfanın uygun yerlerine yerleştirilmiştir. Resimde kullanılmış çizgiler yalın ve anlaşılır özelliktedir. Resmin konu ile uyumluluğu bulunmaktadır.

4.2. İçerik Özellikleri Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın çocuğa görelik ilkelerinin izleğinin ikinci kategorisi olan içerik özellikler kategorisine ilişkin değerlendirmeler kendi içerisinde dört farklı alt kategori ile tanımlanmıştır. Bu alt kategoriler; dil ve anlatım, konu, karakter ve ileti.



Şekil 3. İçerik özellikleri

Yukarıda, içerik özellikleri kategorisine ilişkin oluşturulan alt kategorilere ilişkin şiiirlerdeki söylemlerin atandığı kodlar gösterilmiş ve sayısal olarak atıflara yer verilmiştir.

4.2.1. Karakter alt kategorisine ilişkin bulgular

Çocuğa görelik ilkelerine ilişkin içerik özellikleri kategorisinde yer alan karakter alt kategorisi; ana izlek, kategori, alt kategori ve kodlar olarak Tablo 2’de açıklanmıştır.

Tablo 2. Çocuğa Görelik İlkelerine İlişkin İçerik Özellikler Kategorisinin Alt Kategorisi Olan Karakter İçin Analiz Edilen Kodlu Bölümlere Yönelik Ana İzlek, Kategori, Alt Kategori Ve Kodlar

Ana İzlek	Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Çocuğa Görelik İlkeleri	İçerik Özellikler	Karakter	Kişileştirilmiş Karakterlere Yer Verilmesi Başkarakterin Duygularının ve Eylemlerinin Belirginliği Karakterlerin Devingen Olması Sevgi ve Güven Gereksinimlerinin Karşılanması

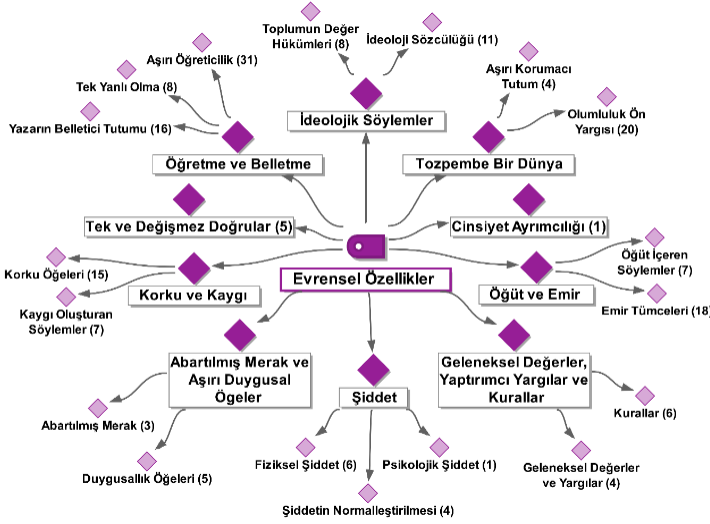
4.2.1.1. Sevgi ve güven gereksinimlerinin karşılanması koduna ilişkin bulgular

“Kolaylığım
Çok güçse
Yapamıyorsam
Öğretmenin verdiği ödev
Atatürk
Hemen gelir yanıma
Yazdıklarına bakar
Birdenbire
Kolaylaşır birdenbire
Soruların hepsi”
(Dağlarca, 2018b: 14)

“Okulumuz 2'deki-Kanatlarda” kitabında yer alan “Kolaylığım” adlı şiirinin sevgi ve güven gereksinimlerinin karşılandığı saptanmıştır. “Çok güçse/ Yapamıyorsam/ Öğretmenin verdiği ödev/ Atatürk/ Hemen gelir yanıma/ Yazdıklarına bakar/ Birdenbire/ Kolaylaşır birdenbire” dizeleri bu duruma örnektir.

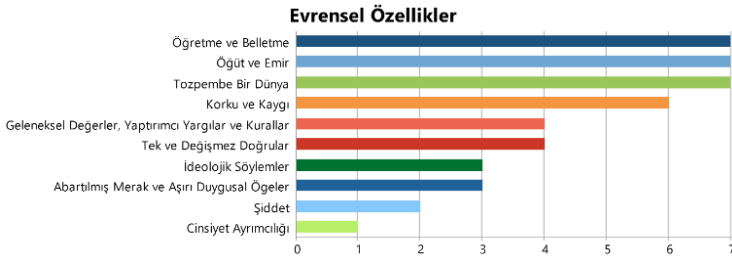
4.3. Evrensel Özellikler Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın çocuğa görelilik ilkelerinin izleğinin son kategori olan evrensel özellikler kategorisine ilişkin değerlendirmeler kendi içerisinde on farklı alt kategori ile tanımlanmıştır. Bu alt kategoriler; öğretme ve belletme, öğüt ve emir, korku ve kaygı, ideolojik söylemler, cinsiyet ayrımcılığı, toz pembe bir dünya, geleneksel değerler, yaptırımcı yargılar ve kurallar, tek ve değişmez doğrular, abartılmış merak ve aşırı duygusal öğeler ve şiddettir.



Şekil 4. Evrensel Özellikler

Yukarıda, evrensel özellikler kategorisine ilişkin oluşturulan alt kategorilere ilişkin şiirlerdeki söylemlerin atandığı kodlar gösterilmiş ve sayısal olarak atıflara yer verilmiştir.



Grafik 1: Evrensel özelliklerin kitaplara göre oransal dağılım grafiği

Evrensel özellikler kategorisindeki bazı alt kategorilerin, çalışma içerisinde yer alan toplam yedi kitapta da bulunduğu görülmektedir (Grafik 1).

4.3.1. Şiddet alt kategorisine ilişkin bulgular

Evrensel özellikler kategorisinde yer alan şiddet alt kategorisi; ana izlek, kategori, alt kategori ve kodlar olarak Tablo 3'te açıklanmıştır.

Tablo 3. Çocuğa Görelilik İlkelerine İlişkin Evrensel Özellikler Kategorisinin Alt Kategorisi Olan Şiddet İçin Analiz Edilen Kodlu Bölümlere Yönelik Ana İzlek, Kategori, Alt Kategori Ve Kodlar

Ana İzlek	Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Çocuğa Görelilik İlkeleri	Evrensel Özellikler	Şiddet	Şiddetin Normalleştirilmesi Fiziksel Şiddet Psikolojik Şiddet

4.3.1.1. Fiziksel şiddet kodlamasına ilişkin bulgular

Fiziksel şiddet içerdiği saptanan şiirlerden bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir ve açıklanmıştır.

“Kafes

Getirdiler önüme

Beş yanlı bir parmaklık

Basılacak yeri gürgen kütüğü

Ön arka üst sağ sol

Kalın kalın demir çubuklar

Ben değil

Sığmaz soluğum bile

Çektiler boynumdan

Ardımdan tekmelediler korkunç

Hey Tanrım

El avuçlayamaz ki boşluğu

Tutasın

Dayatasın

Ayak giremez ki yere

Döverek

Soktular kafese beni

Nerelerim dışarda bilemediler” (Dağlarca, 2020c: 62)

“Yazıları Seven Ayı” kitabında yer alan “Kafes” adlı şiirinin fiziksel şiddet söylemleri içerdiği saptanmıştır. “Çektiler boynumdan/ Ardımdan tekmelediler” ve “Döverek/ Soltular kafese beni” dizeleri bu duruma örnektir. Bu nedenle şiir şiddet alt kategorisinin fiziksel şiddet kodlamasında yer almaktadır.

5. Tartışma

5.1. İçerik Özellikleri Kategorisine İlişkin Tartışma

5.1.1. İleti Alt Kategorisine İlişkin Tartışma

İleti alt kategorisinin 2 kodu bulunmaktadır. İleti alt kategorisi altında oluşturulan kodlar incelendiğinde şiirlerde en çok bulunan ileti alt kategorisine ilişkin söylemlerin insan, doğa ve yaşam sevgisine yer verilmesi kodlaması ile ilgili olduğu görülmektedir. “İnsan, doğa ve yaşam sevgisine yer verilmesi” kodunun en çok “Bitkiler Okulu”, “Balina İle Mandalina” ve “Yaramaz Sözcükler” kitaplarında bulunduğu görülmektedir.

Yazar kitabında, karakterlerin davranışlarıyla, düşünceleriyle insana, yaşama ve doğaya yönelik duyarlık kazandıracak iletileri sezinletmelidir (Çer, 2016a). Bu bağlamda incelenen şiir kitaplarda insan, doğa ve yaşam sevgisine yer verilmesi, çocuk okuyucu bakımından bu konuya duyarlık kazandırabilecek nitelikte olduğu görülmektedir.

Yeşilyurt’un (2010) “Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın Şiirlerindeki Temalar” adlı doktora tezinde şairin şiirlerinde Allah’a, insana, hayvana, bitkiye ve nesneye sevgi izleklerinin işlendiği belirtilmiştir. Ayrıca tezde bütün varlıkların birbirleriyle “yeryüzü kardeşliği” içinde yaşamasını istediği sonucu bulunmuştur. Evrenin kaynağının araştırıldığı ve bu kaynağın “sevgi”de bulunduğu belirtilmektedir.

Eryeşil’in (2015) “Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın Çocuk Şiirlerinde Evrensel Değerler” adlı yüksek lisans tezinde Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın şiirlerinde çocukların insana, vatanına, yurduna, doğaya, kültüre, okula ve yaşama ilişkin sevgisini imgeleyen çok sayıda dizeler bulunduğu belirtilmektedir.

Tokcan’ın (2017) “Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın Çocuk Şiirlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde sevgi değerinin şairin bütün yapıtlarında ana

değer olarak bulunduğu belirtilmektedir. Çalışmada incelenen kitaplarda en çok sevgi değeri bulunmuştur. Sevgi konusunun en çok “Balina ile Mandalina” adlı kitapta işlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu alışmamızda da insan, doğa ve yaşam sevgisine yer verilmesi kodunun yoğun olarak bulunduğu kitaplardan birisi “Balina İle Mandalina” kitabı olmuştur. Bu bakımdan örnek verilen çalışma ile bu çalışmamızın aynı sonuca ulaştığı grlmektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, örnek verilen çalışma ile bu çalışmamızın ortak sonuçları bulunmaktadır.

6. Sonuç ve neriler

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Evrensel zellikler kategorisine ilişkin elde edilen sonuçlar

6.1.1.1. Cinsiyet ayrımcılığı alt kategorisine ilişkin elde edilen sonuçlar

Çalışmada yer verilen kitaplarda en az bulunan alt kategori cinsiyet ayrımcılığıdır. Yalnızca “Balina İle Mandalina” adlı kitapta bulunmuştur. Çalışmadaki toplam 355 şiirden 1’inin cinsiyet ayrımcılığı alt kategorisi ile ilgili söylemler içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yer alan yedi şiir kitabının seslendiği yaş düzeyinin özellikleri dikkate alınarak cinsiyet ayrımcılığı barındırma oranı incelendiğinde; çocuğa görelilik ilkelerine uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın ocuk şiirlerinin çocuğa görelilik (biçimsel, içerik ve evrensel) ilkeleri bakımından incelenmesini kapsayan bu araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar genel olarak şöyle değerlendirilebilir:

İncelenen yedi şiir kitabının biçimsel ve içerik özellikleri kapsamında seslendiği yaş düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğa görelilik ilkeleri kapsamında bulunan evrensel özellikler içerisindeki bazı öğeler bakımından ise incelenen yedi şiir kitabının bazı bölümlerinde az oranda seslendiği yaş düzeyine uygun olmayan söylemler barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Bu araştırma çerçevesinde çocuk kitabı yazarları ve çizerleri, 6-11 yaş aralığında bulunan okuyucusunun gelişim döneminin bütün özelliklerini dikkate alarak çocuk kitaplarını çocuğa görelilik ilkelerine uygun bir biçimde hazırlamalıdır.

Çocuk yayınlarının kapağında yaş cetveli bulunmalıdır. Yaş cetveli, bu çalışma çerçevesinde ilkökul öğretmenlerine ve çocukları için kitap seçecek anne-babalara kolaylık sunması bakımından da yararlı olabilir.

6-11 yaş aralığına seslenen çocuk yapıtlarında yer verilen şiddet öğeleri çocuğu olumsuz düşüncelere itmemelidir. Onlara şiddet karşısında nasıl davranabileceği duyumsatılmalıdır.

Çocuğa sunulacak kitapların daha nitelikli olabilmesi için bu araştırma kapsamında ilkökul öğretmenlerine çocuğa görelilik ilkelerinin tanıtıldığı eğitimler verilebilir.

Anne ve babalara çocuğunun okuyacağı kitapta bulunması gereken ilkeler konusunda bu konunun uzmanları tarafından onlara yol gösterebilecek eğitimler düzenlenebilir.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada analiz edilen kitaplar dışında diğer çocuk yazarlarının 6-11 yaş aralığına seslenen çocuk şiiri kitapları da çocuğa görelilik ilkeleri bakımından kapsamlı olarak incelenmelidir.

Çocuk yazarlarının 6-11 yaş aralığı dışında diğer yaş aralıklarındaki okuyucusuna seslenen çocuk kitaplarının da çocuğa görelilik ilkeleri bakımından inceleme araştırmalarının çoğaltılması, çocuk yayınlarının niteliğini arttırabilir.

Çocuk yazınına ve Türkçeye önemli katkıları bulunan Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın tanıtılmasına katkıda bulunabilecek çalışmalar yapılabilir.

Alanyazındaki eksikliğin azaltılması amacıyla çocuğa görelilik ilkeleri kapsamında daha çok araştırmalar ortaya konulabilir.

Kaynakça

- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çer, E. (2016a). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Dağlarca, F. H. (2016). *Okulumuz 3'teki*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dağlarca, F. H. (2018b). *Okulumuz 2'deki/ Kanatlarda*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dağlarca, F. H. (2018c). *Okulumuz 1'deki*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dağlarca, F. H. (2019). *Balina İle Mandalina*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dağlarca, F. H. (2020a). *Bitkiler okulu*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dağlarca, F. H. (2020b). *Yaramaz Sözcükler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dağlarca, F. H. (2020c). *Yazıları Seven Ayı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum: gelişim ve eğitim üzerine derlemeler*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Eryeşil, O. (2015). *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın çocuk şiirlerinde evrensel değerler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kıbrıs, İ. (2011). Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın destan şiirleriyle çocuklara ve gençlere söylemek istedikleri. K. Ertop ve Ö. Kılıçarslan (Ed.), *Fazıl Hüsnü Dağlarca içinde* (s. 210-215). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oğuzkan, A. F. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitimsel özellikler. *Abece Dergisi*, 107, 14-15.

- Sever, S. (2006). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır? S. Sever (Ed.), II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu içinde (s. 41-56). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Sever, S. (2019a). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2019b). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şirin, M.R. (2012). *Dersimiz çocuk*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Tokcan, F. (2017). *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın çocuk şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yeşilyurt, T. (2010). *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın şiirlerindeki temalar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

DİNDARLIK KİBRİ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI*

Meryem ÜNAL**
Halil APAYDIN***

Öz

Kibir, antik çağlardan beri toplumsal hastalıkların sebebi olarak kabul edilmesine ve üzerinde tartıőılan bir konu olmasına rağmen kibirle ilgili ilgili nicel çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu görgül çalışmalar da genel olarak liderlik ve müşteri kibri gibi popüler alanların dışına çıkamamıőtır. Bu nedenle bu çalışma da dindarlık kibrinin ölçülmesini sağlayacak bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda geniş bir İslami literatür taraması yapılarak dinle ilgili kibir göstergeleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda dindarlık kibri “bir kişinin, dinin fazilet olarak kabul ettiği bir konuda kendisini diğer insanlardan üstün görmesi” Şeklinde tanımlanmıştır. Araştırmada temelde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan 21 kapalı uçlu maddeden oluşan yapılandırılmış bir anket formu kullanılmıştır. Üç ilahiyat fakültesinden 600 kişilik öğrenci grubu uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiő ve bunlardan 567 öğrenci anket formunu doldurmuőtur. Veri analizinde Açımlayıcı Faktör analizi, Doğrulayıcı Faktör analizi, tanımlayıcı istatistikler, Cronbach’s Alpha, Bileşik Tutarlılık, Ortalama Açıklanan Değer, korelasyon analizleri ve Wilcoxon Testi kullanılmıştır.

Açımlayıcı Faktör analizi sonuçlarına göre 6 maddeden oluşan iki faktörlü Dindarlık Kibri Ölçeği elde edilmiştir. Birinci faktör Ritüel Boyut, ikincisi ise Entelektüel Boyut olarak

* Bu çalışma 2022 yılında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan “Dindarlık Kibri Ölçeği Geliştirme Çalışması” başlıklı Yüksek Lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, meryemunal96@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-6607-3443>.

*** Prof. Dr., Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi, halil.apaydin@amasya.edu.tr; <https://orcid.org/0000-0001-8402-0428>.

adlandırılmıştır. Boyutlar İslami yazınla örtüşmektedir. Bu iki boyutlu yapı, geliştirilen Dindarlık Kibri Ölçeği'nin %67'sini açıklamaktadır. Doğrulayıcı Faktör analizi sonucunda elde edilen iyilik uyum indeksleri iki boyutlu ölçek yapısını doğrulamaktadır (CMIN/df < 3; GFI, AGF; CFI, IFI and NFI> 0.9; RMSEA <0,08).

Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach's Alpha, Bileşik Güvenilirlik ve test-tekrar-test tekniği ile araştırılmıştır. Cronbach's Alpha (0.7) ve Bileşik Güvenilirlik (<0,72) değerleri geliştirilen ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Wilcoxon testi sonucuna göre ilk test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>0.05).

Araştırmanın tüm safhalarında bilimsel yöntemin takip edilmesi, madde geliştirme sürecinde uzman görüşlerine başvurulması, faktör analizi sonuçları ve diğer test skorları ölçeğin geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Dindarlık Kibri Ölçeği, İslami literatüre dayanan ilk çalışma olma özelliği taşımaktadır. Araştırmacılar bu ölçeği, bireylerin dindarlık kibrini ölçmede farklı grup ve örneklerde kullanabilirler. Dindarlık kibri kavramının benzer ve farklı kavramlarla olan ilişkisi üzerine araştırmalar yapılması ölçeğin güvenilirliği ve geçerliğine katkı sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kibir, Dindarlık kibri, Dindarlık kibri ölçeği

Development of Religious Arrogance Scale

Abstract

Although arrogance is a topic of discussion and accepted as the cause of societal illnesses since the ancient ages. Arrogance, there is limited quantitative research about arrogance. These quantitative studies are limited to popular topics such as leadership arrogance and customer arrogance. Therefore, in this study, a scale to measure religious arrogance is aimed.

Toward the aim of the study, a large amount of Islamic literature is reviewed, and items evaluated by Islamic scholars as indicators of religious arrogance are determined. In this manner religious arrogance is defined as "seeing oneself superior to others for the subject which is accepted virtue by religion". This study is based on mainly the quantitative

research methods. A close-ended structured questionnaire consisting of 21 items which is formed according to specialist opinions used to gather data. A sample of 600 students in three universities of theology faculties is selected through convenience sampling and 567 of them completed the questionnaire. Exploratory and Confirmatory Factor analysis, descriptive statistics, Cronbach's alpha, Compound Reliability, Average Valu Explained, Pearson Correlation, and Wilcoxon Test are used to analyse data.

According to the results of Exploratory Factor analysis, a two-factor scale structure with 6 items is gathered. The first factor is called the Ritual Dimension and the second one is called the Intellectual Dimension. These two dimensions are in line with the Islamic text. The two-dimensional structure explains 67 % of the developed Religious Arrogance Scale. Results of Confirmatory Factor analysis confirm two-dimensional scale structure with good fitness indexes (CMIN/df < 3; GFI, AGF; CFI, IFI and NFI > 0.9; RMSEA < 0,08).

To investigate the reliability of the scale Cronbach's alpha, Composite Reliability and test-retest analysis are used. The coefficient alpha (0.7) and Composite Reliability (< 0,72) indicate high internal consistency of the scale. According to Wilcoxon test, there is no difference between the mean rank of the first test and the second test of the scale ($p > 0.05$).

Validities of the scale are supported by following scientific procedure in item and scale development and results of explanatory and confirmatory factor analysis and other test scores.

The Religious Arrogance Scale is the first study on religious arrogance based on Islamic literature. Researchers can use this scale to study the arrogance of the individuals in future research in different samples and groups. Studies on the relationship between religious arrogance and similar and different concepts will contribute to the reliability and validity of the scale.

Keywords: Arrogance, Religious arrogance, Religious arrogance scale

Giriş

İnsan doğasının çirkin dışa vurumlarından biri olan kibrin tarihi insanlık tarihi kadar eskidir. Hatta medeniyetlerin ve büyük imparatorlukların çöküşünde kısmen de olsa kibrin rolünün olduğu ileri sürülmektedir (Milyavsky et al., 2017: 1, 2; Padua & Lerin, 2010: 77). Osmanlı ilim adamlarından Azmi Pir Mehmed'in ulemadan aktardığı "Kibir, zamanın belası; zalim ve ezicidir." sözü her dönemde cari olan bir gerçekliği yansıtmaktadır (Azmi, 2019: 399). Günümüzde hayatın her sahasında ve her meslekte kibirle ve kibirli insanlarla yüzleşmek mümkündür (Haan et al., 2007, Tanesini, 2016: 72). İnsanlar arasındaki ikili ilişkilerden, grup ve aile içi ilişkilere, toplumsal yaşamdan ülkeler ve devletler arası ilişkilere birçok problemin kaynağında kibir yatmaktadır (Cowan et al., 2019: 425). Öyle ki günümüzde bazı toplumlarda kibirli olmak bir moda haline geldiğinden dolayı içinde bulunduğumuz dönemi kibir asrı olarak adlandırmak mümkündür (Gibbs, 2009).

Kibir hemen hemen bütün kültürlerde yerilmiş olmasına ve kibir kavramının antik zamanlardan beri yaygın olmasına rağmen modern zamanlarda kibirle ilgili araştırmalar oldukça kısıtlı kalmıştır (Cowan et al., 2019: 426). Bu konuda yapılan çalışmalarda ise liderlik ve müşteri kibri gibi modern-popülist kişisel gelişimci yaklaşımların ağırlığı hissedilmektedir. Özellikle dindarlık kibrini ölçen bir ölçme aracı ise geliştirilmemiştir. Bu nedenle bu çalışmada Açımlayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizlerine dayalı, dindarlık kibri davranışlarını ölçmeyi sağlayan "özbildirim" türü bir ölçme aracı (ölçek) geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu çalışma bu konudaki ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda geniş bir İslami literatür taraması yapılarak dinle ilgili kibir göstergeleri tespit edilmiş ve dindarlık kibri "bir kişinin dinin fazilet olarak kabul ettiği bir konuda kendisini diğer insanlardan üstün görmesi" şeklinde tanımlanmıştır. Araştırmada temelde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve demografik bilgiler ile 21 kapalı uçlu maddeden oluşan yapılandırılmış bir anket

formu kullanılmıştır. Çalışmanın uygulama aşaması Amasya Üniversitesi Etik Kurulu onayı ile yapılmıştır. Çalışma grubu olarak Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakóltesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakóltesi ve Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi İslami İlimler Fakóltesi öğrencileri belirlenmiştir. 600 kişilik öğrenci grubu uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve bunlardan 567 öğrenci anket formunu doldurmuştur.

Verilerin analizi için temel olarak davranış bilimlerinde, psikolojide, eğitim bilimlerinde ve sosyal bilimlerde karmaşık verilerin analizinde sıklıkla tercih edilen Açımlayıcı Faktör analizi, Doğrulayıcı Faktör analizi, tanımlayıcı istatistikler, Cronbach's Alpha, Bileşik Tutarlılık, Ortalama Açıklanan Değer, Pearson Korelasyonu, Spearman Korelasyonu ve Wilcoxon Testi kullanılmıştır.

Çalışmamız temel olarak iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kibir kavramından, kibirle ilişkili kavramlardan ve kibrin konusundan bahsedilmektedir. İkinci bölümde ise Dindarlık Kibri Ölçeği geliştirme çalışması ile ilgili yapılan analizlere yer verilmektedir.

Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar şu şekilde açıklanabilir:

1. Madde havuzunda yer alan maddelerin “dindarlık kibri” kavramını yansıttığı iddiası araştırmacının ve alan uzmanlarının sübjektif değerlendirmelerine bağlıdır.

2. Ölçek ifadelerine verilen cevaplar, araştırmaya katılan öğrencilerin kendileri ile ilgili sübjektif değerlendirmeleridir. Ayrıca bu değerlendirme ölçekte yer alan maddelerle sınırlıdır.

3. Araştırmada kullanılan faktör analizi ile ilgili bir kısım sınırlılıklar bulunmaktadır. Bunlar faktör analizinin sübjektif yönüyle ilgilidir (Hair et al., 2010; Plucker, 2003: 22). şöyle ki; çıkarılacak faktör sayısına karar verme, rotasyon tekniğine karar verme ve faktör yüklerinin anlamlı olmasına karar verme araştırmacının sübjektif değerlendirmesine bağlıdır.

4. Çalışma grubu yeterli olmakla birlikte zaman ve maliyet baskısından dolayı nispeten küçük belirlenmiştir.

5. Araştırmaya katılan öğrencilerin dindarlık kibiri davranışları hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Dindarlık Kibri Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın farklı gruplarla tekrarlanması ve ilerleyen dönemlerde farklı ve benzer kavramlarla olan ilişkisinin incelenmesi DKÖ kavramının geçerliğine katkı sunacaktır.

1. Kavramsal Yaklaşım

Bu kısımda kibir, kavram olarak açıklanmakta ve kibirin konusu üzerinde durulmaktadır.

1.1. Sözlük Anlamı Olarak Kibir

Kibir (Arapça kibr, İngilizce arrogance); büyüklük taslama, yukarıdan bakma, küçümseme (Parlatır, 2009: 907), kendini beğenme, kendini başkalarından üstün tutma (sayma, görme), büyülenme, gurur (TDK), burun büyüklüğü (Ayverdi), benlik, mütevazı olmama (Uludağ, 2012: 218, 71), kendine aşırı değer verme duygusu (Çağbayır), kendisi başkasından üstün olmadığı halde kendisini başkasından üstün görme ve tutma hastalığı (Yegin, 1983: 330) olarak tanımlanmaktadır.

Kibirlemek (Arapça tekebbür, İngilizce become arrogant) kendini başkalarından büyük saymak, kibirli olmak (Ayverdi), kendini başkalarından üstün görmek, büyülemek (TDK) olarak açıklanmaktadır. Ayrıca kibirlemek (tekebbür), kibir düşüncesini hal ve davranışlarla ortaya koymak olarak da açıklanmaktadır (Selvi, 2012: 634).

Kibirli (Arapça mütekebbir, İngilizce arrogant); başkalarını küçük, hor, kendini büyük, üstün gören (sayan), büyüklük taslayan, büyülenen (Çağbayır; Ayverdi), gururlu, mağrur (TDK) kimseye denmektedir. Kibirlinin zıt manası kibirsiz, alçak gönüllü (Ayverdi), kendini büyük görmeyen, büyülenmeyen (TDK) mütevazı olarak açıklanmaktadır.

1.2. Felsefi, Ahlaki ve Dini Bir Kavram Olarak Kibir

Kibir kavramı çeşitli kaynaklarda; kötü haslet (özellik), kötü sıfat (Gazzâlî, 1981: 481, 485), illet ve hastalık (İbn Kemmune, 2011:174; İbn Miskeveyh, 2017: 234; Gazzâlî, 1992a: 312), kötü huy (Neyrizi, 2018: 140), öldürücü zehir (Mesnevi, 2015: 569), büyük bir felaket (Muhâsibî: 2020: 391), ahlaksızlık (İbrahim Tennuri, 2019: 212) ve nefsin tabiatında yer alan

doğal güdü ve eğilim (Hkelekl, 2010: 13) olarak tanımlanmakta ve kabul edilmektedir.

Kant'a (1724-1804) göre kibir (superbia), kişinin kendisinin üstün olduğuna dair gereklendirilmemiş inancıdır. Kibir bir çeşit arzudur; bu arzudaki insanlar başkalarının kendilerini, kendisine göre kk görmelerini istemektedir. Bu bakımdan kibir, her insanın doğal olarak talep edebileceği saygının karşıtıdır. Kibir uygun bir vnmeden (pride proper) farklı bir Şeydir. Uygun vnme bir çeşit izzet-i nefistir (love of honour). Bunda kişi kendi saygınlığını (dignity) başkasıyla mukayese etmez. Bu nedenle bu tür övünme soylu övünme olarak adlandırılmaktadır. Kibirde ise kişi başkasından beklediği saygıyı başkaları için layık görmemektedir. Övünme eğer aşırı olursa bir hatadır. O zaman kişi başkalarının kendi önemini dikkate almasını talep etmektedir (Kant, 1999: 581).

Kant'a göre kibir, kişinin kmsemeyi kendisine hak olarak gördüğü takipçileri için bir çeşit onur isteme çabası ya da başkalarının kendisi için layık görmediği saygınlığı elde etme gayretidir. Bu, kibrin bir çeşit adaletsizlik ve insan haysiyetine saygısızlık olduğunun açık bir göstergesidir. Sonuçta kendisine değer kazandırmayan vasitalara tevessül etmesi insan için bir ahmaklıktan öte bir Şey değildir (Kant, 1999: 581, 582).

Johnson ve arkadaşlarına göre (2010: 405, 421) kibir, kişinin abartılı üstünlük duygusunu gösteren davranışlarıdır. Bu davranışları genellikle başkasını aşağılama takip etmektedir. Bu bakımdan kibir, kişinin kendi önemini abartmasıyla ilgili davranışlarına atıfta bulunmaktadır. Böyle bir abartma gerçeklikle uyuşmamaktadır.

Dini ve ahlaki kaynaklarda kibir nefsin bir sıfatı olarak açıklanmaktadır. el-Mekkî'ye (2004a: 229, 340) göre kibir, ucub, kin, haset, övülme sevgisi ve halk içinde anılma arzusu gibi kötü ahlaklar, kalbe ait günahlardandır. Aynı zamanda kibir, övünme, övülmeyi sevmek ve yücelik sıfatları Rablık sıfatlarıdır. Bu helak edici sıfatlar her insanda derece-derece bulunmaktadır. Bu bağlamda kibir; söz, davranış, giyim-kuşam, eşya ve mekânda tevazuya aykırı davranmaktır. İnanan

bir kimse bahsedilen bu beş konunun bir kısmında kibire müptela olabilir. Ancak kimde bu beş konuda kibir halleri tam olarak bulunursa o kimse kibirli olarak kabul edilmektedir (el-Mekkî, 2004b. 588).

Kibir, insanın kendi konumunu bilmemesinden, kendi küçüklüğünü algılayamamasından dolayı insanlara karşı büyülenmesi, başkalarını beğenmemesi, insanları yanına yaklaştırmaması, böbürlenmesi ve övünmesidir. Bu bağlamda kibir; insanın büyülenmesi ve bu büyülenmeden kaynaklanan kötü huyların tamamının adıdır (Muhâsibî, 2020: 395).

İbn Adi, kibri “insanın kendini büyük görmesi, sahip olduğu değerli şeyleri fazlasıyla beğenmesi, insanları küçümseyip dikkate almaması ve tevazu gösterilmesi gereken kişiye tepeden bakması” olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda kibir, gazabî nefsin yönlendirmesi ile ortaya çıkan ve sahibine zarar veren çirkin bir huydur (2013, 42, 44, 88).

Kibri, kişinin kendisini başkasından üstün (büyük, iyi) görmesi (kabul etmesi, bilmesi) olarak tanımlayan Gazzâlî'ye göre kibirlenme kişiye sevinç ve neşe vermektedir. Diğer bir ifadeyle, kişi kendisini başkasından daha üstün ve iyi bilmesiyle mutlu olmaktadır. Böylelikle kişide bir çeşit kibir atmosferi oluşur ki diğer insanları aşağı ve kendi hizmetçisi konumuna indirir (1981: 481, 485).

Birgivi'ye göre kibir, insanın kendisini kibirlendiği kişinin fevkinde görmesidir. Birgivi, insanın kalbinde kibir duygusu bulunsun veya bulunmasın, haklı olarak veya haksız olarak, sözle veya fiille kibir göstermeyi tekebbür olarak değerlendirmektedir (1969: 150-170; akt. Koç, 2020: 68).

İbrahim Hakî'ya göre kırgınlık, cahillik, kendini beğenme, riya gibi kötü sıfatlardan biri olan kibir, insanın “nefsinde kendisini görmesi”nden kaynaklanan bir sıfattır (Hakî, 882, 904).

Başka müellifler de kibri “kişi kendü nefsinin miğdarından a'la bilmek” (Azmi, 2019: 398), kişinin nefsinin azametli ve büyük zannederek başkalarını hor görmesi (Neyrizi, 2018: 180), kendisini yüceltip, başkalarını

küçümsemesi (İbnu'l Cevzi, 2019: 82), olarak tanımlayarak kişinin kendini yüceltmesine dikkat çekmişlerdir.

Yukarıda verilen tanımlamalardan hareketle kibirlenmenin tek bir davranış biçimi olmadığı, temelde insanın kendini üstün görme duygusuna dayalı birçok davranışı içeren dini, ahlaki ve psikolojik bir kavram olduğu söylenebilir. Bu bağlamda kibir “kişinin kendisinde olan ya da olduğunu düşündüğü herhangi bir özellikten dolayı kendisini diğer insanlardan üstün görmesi” olarak tanımlanabilir.

1.3. Kibirle İlgili Kavramlar

1.3.1. Ucb

Kibir kavramını tanımlarken ucb ile yakın ilişkisine dikkat çekilmektedir. Bu bakımdan öncelikle ucun tanımını vermek faydalı olacaktır. Ucb, kişinin kendini bir kısım üstün vasıflara sahip olduğu zannıyla beğenmesi olarak tanımlanmaktadır (Kınalızade, 2020: 152). el-Mekkî'ye (2004a: 339) göre ucb, kibirli nefsin sıfatlarından birisidir. Ahlakçılar ucbu, insanın kendisini hak etmediği bir derecede görmesi olarak tanımlamak ve bu durumu insanın nefsindeki aldatıcı bir zan olarak değerlendirmektedirler (Devvânî, 2020: 119; İbn Miskeveyh, 2017: 232; Tûsî, 2021: 159).

Temel dini ve ahlakla ilgili kaynaklarda kibir ve ucb (kendini beğenme) kavramları birlikte ya da konu olarak birbirini ardınca ele alınmaktadır (bkz. Muhâsibî; 2020; Gazzâlî, 1992a; Gazzâlî, 1992b). Kibirlenmenin sıfat olarak ucba yakın olduğu, kibrin hakikatinin ucb olduğu, kibrin ucb sıfatının eseri olarak ortaya çıktığı ya da ucun kibri doğurduğu belirtilmektedir (Gazzâlî, 1981: 495; Hakkı, 904; Kınalızade, 2020: 161; Muhâsibî, 2020: 389; Taşköprizade, 2014: 126). Ucun başlangıcında kibir yoktur. Ancak kendini beğenme insanı genellikle başkalarından üstün olduğu düşüncesine, başkalarını aşağı görmeye, küçümsemeye ve onlara tenezzül etmemeye sevk etmektedir (Muhâsibî, 2020: 416).

İbnu'l Cevzî'ye göre ucb kişinin nefsinin beğenmesinden kaynaklanmaktadır (2019: 82). Ucb insanların çoğunda görülen, hataları görünmez yapan, hatta hataları güzel gösteren bir afettir (Muhâsibî, 2020: 355). Ucb, insanda gurura ve kibre sebep olmaktadır ancak kibir, gazaba sebep olma

bakımından ucba göre daha kötü bir huydur (Kınalızade, 2020: 154).

Muhasibî, Gazzâlî ve takipçileri (Kınalızade gibi) ucb ile kibrin konularının aynı olduğunu vurgulamaktadırlar. Konularının aynı olmasından dolayı ucb ve kibrin aynı kavramlarmış gibi görüldüğüne dikkate çeken Muhasibî'ye (2020: 390) göre her iki kavram arasındaki fark ucbda “büyüklenme”, “başkalarını tahkir etme” ve “küçümsemenin” olmamasıdır. Kınalızâde de kibri başkasına karşı üstünlük taslama olarak açıklarken aynı konuya dikkate çekmektedir. Kınalızâde aradaki farkı biraz daha belirginleştirerek insanın yalnızken de ucba kapılabileceğini ancak kibirde başkalarını işin içine katması gerektiğini belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle kibir başkasına, ucb ise kişinin kendisine nispet edilmektedir (Kınalızade, 2020: 161).

Gazzâlî'ye göre kibir durumunun ortaya çıkması için kibirlenilecek bir kimsenin olması ve kibre konu olacak bir konunun (kibir aleti) olması gerekmektedir. Bu bakımdan kibir ve ucb birbirinden ayrılmaktadır. Ucb için başka insanın olmasına gerek yoktur. Yeryüzünde başka insan olmasa bile kişi ucba kapılabilir. Ancak mütekebbir olmaz. Kişinin kibirli sayılabilmesi için insanın başkalarıyla birlikteken kendisinde üstün gördüğü bir özellikten dolayı kendisini başkasından üstün görmesi gerekmektedir. Kibirli olmak için kişinin kendisini büyük görmesi yeterli değildir. Bazen insan kendisini büyük görebilir, ancak kendisini başkasından daha düşük veya eşit görürse ona karşı gururlanmaz. Sonuç olarak Gazzâlî'ye göre kibir ahlakının oluşması için birinci olarak kişinin kendisine bir konum oluşturması, ikinci olarak başkasına bir konum oluşturması ve üçüncü olarak da kendi konumunu başkasının konumundan üstün görmesi gerekmektedir. Kibrin şiddeti gururla orantılıdır, kişide gurur ne kadar artarsa kibir de o derecede şiddetlenir. Kişinin kendisine atfettiği değeri başkasına oranla artırmasıyla, karşısındaki insanı küçümsemekten minnet etmemeye kadar oldukça geniş bir yelpazede kibir davranışları ortaya çıkmaktadır (Gazzâlî, 1992b: 328-329).

1.3.2. Narsisizm

Narsisizm, Yunanca “kendi kendine âşık olma” manasına gelmektedir (Johnson et al., 2010: 406). Narsisizm hem klinik psikolojinin hem de sosyal psikolojinin çalışma alanıdır. Klinik psikolojiye göre “kibir” Narsistik düzensizliğin boyutlarından sadece bir tanesidir. Sosyal psikolojiye göre ise narsisizm normal bir kişilik özelliğidir (Milyavsky et al., 2017: 23). Ancak Narsisizmin sosyal psikolojide uzlaşıya varılmış bir tanımı bulunmamaktadır (Tanesini, 2018: 218).

Kibir ve narsisizm birbirleri ile yakından ilgili kavramlar olsa da birbirlerinden farklılaşmaktadır. Birincisi, kibir narsisizme göre daha dar bir içeriğe sahiptir. rnek olarak Narsistik Kişilik Envanterinde bulunan “Aynada kendime bakmaktan hoşlarım” ifadesi kibir tanımına uyumlu değildir (Johnson et al., 2010: 405). Kibir, stnlk duygusu (superiority) ve hak görme (entitlement) gibi narsisizmin bazı boyutları ile pozitif yönlü ilişkili olsa da öz yeterlilik (self-sufficiency) ve otorite gibi diğer boyutlarla negatif yönde ilişkisi bulunmaktadır (Johnson et al., 2010: 410, 422).

Tanesini’ye göre (2018: 213, 218) her iki kavramda da ben merkezilik ve Őiřirilmıř zel olma duygusu bulunmasına rağmen kızzınlık (fke) superbia olarak adlandırılan kibir türünün en uygun gösterimidir. Narsisizm ise daha çok imrenme, kıskançlıkla (envy) ilgilidir. Narsist kişi başkalarının kendisine hayran olması için çalışmakta ve onlar tarafından sevmek istemektedir. Superbia’da ise kişi diğer insanlara üstünlük kurmak istemektedir. Hatta diğer insanların kalplerine korku salmaktan zevk almaktadır. Bu bakımdan kibir ve narsisizm birbirlerinin tam tersidir.

Hem narsist hem de kibirli kişi üstünlük kurmak istemektedir. Fakat her ikisinin de amaçları farklıdır. Narsist kişi üstünlük kurduğu kişilerinin kendisini sevmesini istemektedir. Bu stnlğ de ancak insanlar kendine hayran olursa sağlayabilir. Bunlar kıskanç ve kindar olabilirler ancak üç almayı düşünmezler. Çünkü böyle yapmaları kendilerine hayran olunmasına engel olur. Kibirli kişi ise başkasına kendisini sevdirmeye çalışmaz. Kendilerini yükseltmek için

başkalarını alçaltmaktan asla şüphe duymazlar (Tanesini, 2018: 218).

Bir diğer fark, kişinin kendi önemini abartması ve diğerlerini küçümsemesi hareket ve sözle ortaya konduğundan dolayı kibir kişiler arası etkileşimde ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı kibir narsisizme göre daha sosyal bir davranıştır. Sonuç olarak narsisizm ile kibir arasında kavramsal benzerlikler olsa da aynı fenomenler değildir ve önemli derecede farklılaşmaktadır (Johnson et al., 2010: 406, 422).

1.4. Kibrin Konusu

Hangi konuda ya da sahip olduğu hangi üstün özelliklerle insan kendini diğer insanlardan üstün görmektedir? Kişinin üstün (kemal) olduğu kabul edilen bir nesneyle, bir şeyle, bir sıfatla, gerçekte bunlara sahip olmasa dahi başkalarına karşı böbürlenmesi mümkündür? Kibirlemeden bahsedebilmek için insanın kendisini diğer insanlardan üstün gördüğü bir konu olması gerekir. Diğer bir ifadeyle kişinin diğer insanlara karşı övülmeye değer herhangi bir üstünlük konusu büyüklenmenin konusu olabilmektedir (Gazzâlî, 1981: 487, 490; Gazzâlî, 1992b: 344; Kınalızade, 2020: 161).

1.4.1. İlimle Kibirleşmek

İlimle kibirleşmek insanın bildikleri ile (ilmin izzeti) üstünlük taslamasıdır (Gazzâlî, 1992b: 335). Cezûli (ö. 744) kibirlilik halinin en fazla alimlerde görüldüğünü belirtmektedir (Tarnabati el-Fasi, 2019: 248). Kibre meyilli olan kişi birazcık ilim öğrendiğinde ya da ezber yaptığında kibirlenecek şeyi bulmuş demektir. Bu tipteki kişi kendisinde ilmin cemel ve kemalini görerek büyüklenir, diğer insanları ise küçümser, onları azarlar, onlardan uzaklaşır. Kendisinin selamlanmasını, güler yüzle selamına karşılık verilmesini, önünde ayağa kalkılmasını veya çağrısına cevap verilmesini diğer insanlar için bir görev kabul eder. Kendisinin halktan daha şerefli olduğuna inanır. İnsanların onun hizmetine koşmalarını yapmış olduğu iyiliğin karşılığı olarak görür. İnsanlar her zaman kendisine hizmet etmelidir. Eğer hizmette

kusurları olursa onları şiddetle kınar (Gazzâlî, 1992b: 335; Muhâsibî, 2020: 404-407).

İlmiyle kibirlenen kişi insanlardan itaat, saygı, ilgi ve öncelik beklemektedir. Bunları görmezse tuhafına gider ve incinir. Lütfedip birilerine iltifat ederse, selam verirse, cevap verirse veya davetine katılırsa bunu onlara mihnet bilir, ihşanda bulunduğunu düşünür (Gazzâlî, 1981: 487; Muhâsibî, 2020: 406).

İlmiyle kibirlenen kimse kendisini Allah'ın yanında diğerlerinden daha yüce, ileri ve üstün görür. Diğer insanların helak olmasından korkar. Kendi kurtuluşuna olan ümidi diğerlerinin kurtuluşuna olan ümidinden daha fazladır. Hatta tek kurtuluşa erenin kendisi olduğunu sanır. Diğerlerinin kurtuluşunu, kendi varlığına ve kendi duasına bağlar (Gazzâlî, 1981: 487; Gazzâlî, 1992b: 335; Muhâsibî, 2020: 407-409).

Kibirli alimin başkalarına bir şey öğretmekteki amacı diğer alimlerden daha popüler olmak istemesi ve öğrettikleri ile övünmek istemesindedir. Bu tip kişilerin ilim öğrenmekten maksatları da kendi argümanlarını destekleyici şeyleri öğrenmek, münazaralarda üstün gelmek ve kendilerinin nasıl daha derin alim olduklarını göstermekten ibarettir (Foduye; akt. Gokaru & Aizan, 2016: 70).

Kibirli alim ilmiyle övünür, kendisini değerli ve yüksekte görür, insanları küçük görerek aşağılar ve öğrettiklerini insanların başlarına kakar. İlmiyle kibirlenen kişi vaaz verse başkalarını azarlar ve kızarak konuşur. Kendisine öğüt verilmesini nefesine yediremez ve beğenip dinlemeye tenezzül etmez (el-Mekkî, 2004a: 64; Muhâsibî, 2020: 404, 405). Özellikle bir konuda uzman veya yetkinliği olan kişiler, uzmanlıklarından ya da yetkinliklerinden dolayı kibirli davranışlarının insanlar tarafından makul karşılanacağı hatasına düşerler (Milyavsky et al., 2017: 1) ve böyle davranmanın kendilerinin hakkı olduğunu düşünürler (Muhâsibî, 2020: 404).

1.4.2. Amel ve İbadetlerle Kibirlenmek

İnsanların zahitlik ve ibadetleri ile kibirlenmesidir (Gazzâlî, 1981: 489). Amelleri ve ibadetleri ile kibirlenen kimseler Allah için yaptıkları ibadetleri halka karşı bir mihnet

olarak görürler. Bunlar başkalarının kendilerini ziyaret etmesini bir hak olarak görürler. Kendilerinin başkasını ziyaret etmesi ise bir lütuftur. Halkın onların ihtiyaçlarını karşılmasını, kendilerine saygı gösterilmesini, meclislerde kendilerine yer verilmesini umarlar. Kibirli kişiler kendilerini kurtulmuş, halkı ise helak olmuş olarak görmektedir. Tehdit ettikleri ya da incitildikleri insanın başına kötü bir olay gelirse bunun kendisinin kerametinden olduğunu, kendileri yüzünden olduğunu, Allah'ın kendisinin intikamını aldığı düşünürler (Foduye; akt. Gokaru & Aizan, 2016: 72; Gazzâlî, 1981: 489; Gazzâlî, 1992b: 338).

Kınalızade'ye göre alim ve âbid kimselerin uzletleri züht ve nezahet; halkın içinde olmaları şefkat, mülayemet ve rahmet göstermek için olmalıdır, kibir ve büyüklük amacı taşımamalıdır. Uzlette bulunmak çoğu zaman büyükmeye yol açabilir. Fazilet arayan kimseler kendilerine büyük zatların hayatlarını örnek almalı, mal-mülk sebebiyle dünyaya bağlanıp gurura kapılmamalı, ibadetleri ve kabiliyetleriyle gurur, kibir ve ucba kapılmamalıdır (Kınalızade, 123, 159-163).

1.4.3. Dini Kıyafet ile Kibirleşmek

Muhâsibî (2020: 412) bazı kişilerin yünden yapılmış elbiseler giyerek böyle giyinmeyen kişilere karşı kibirlendiklerini belirtmektedir. Buradaki kibirlenmenin giyilen elbisenin değeri ve güzelliği ile ilgisi bulunmamaktadır. Muhâsibî'nin bahsettiği kişiler giydikleri yünden kıyafetlerle kendilerinin daha dindar olduğu izlenimini oluşturmakta ve böyle giyinmeyenlere karşı kibirlenmektedirler. Muhâsibî'ye göre giyimde kendisinden daha aşağıda olanlara karşı kibirlenmek de bu kapsamda ele alınmaktadır.

1.4.4. Zenginlikle Kibirleşmek

İnsanların kendi zenginliklerine (ticari mallar, araziler, elbiseler, atlar, binekler vs.) bakarak yoksulları hakir görüp onlara karşı büyükmeye, bu varlıkları gurur vasıtası yapması (Gazzâlî, 1992b: 343; Muhâsibî: 2020: 387) zenginlikle (malla) kibirlenme olarak adlandırılmaktadır. Pahalı elbise giymek (Muhâsibî; 2020: 432), yalnız da olsa eski elbise giymemek, süslü, şatafatlı ve dikkat çekici giysiler giymek (Gazzâlî, 1992b: 317, 348, 370; Gazzâlî, 1981: 495; Hakkı, 884; el-

Mekkî, 2004b: 492) gibi zenginlik göstergelerinin dışa vurumu da kibirlilik olarak değerlendirilmektedir.

“Sen yoksulun tekisin.”, “Ben istersem senin mislini satın alırım.”, “Ben istersem senden daha üstününü çalıştırırım.”, “Benim evimdeki eşyalar senin bütün servetine bedeldir.”, “Senin bir yılda tüm harcadıkların kadar ben bir günde sadaka olarak veririm” ya da “Sen kimsin!” gibi sözler zenginliği abartmak fakirliği de aşağılamak için söylenmektedir (Gazzâlî, 1992b: 344).

1.4.5. İdari ve Mesleki Makamla Kibirleşmek

İnsanların sahip olduğu yetki, makam, meslek ve hünelerle (hakimlik, imamlık vs.) (Gazzâlî, 1981: 495; Hakkı, 884; Şeref, 2012: 77) kibirlenmesi bu kapsamda ele alınabilir. Siyasetname ve ahlakla ilgili birçok kitapta, özellikle yöneticilerin kibirli olmaktan kaçınması gerektiği ifade edilmekte ve “alçağın yükseldiğinde kibre kapılmasının; yönetici olduğunda zulmetmesinin” hakim-i İlahi olduğu belirtilmektedir (Azmi, 2019: 401) Riyaset ve makamdan dolayı kibirlenmenin, kişinin sıfatının alçaklığına ve tabiatının hakirliğine işaret ettiği kabul edilmektedir (Neyrizi, 2018: 184).

“Sen kimsin?”, “Senin yetkin ne?”, “Kamudaki pozisyonun ne?”, “Yetkililerden kimleri tanırırsın?”, “Baban önemli birisi mi?” gibi sorular da kibir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Gokaru & Aizan, 2016: 74). Yöneticilerin sağladığı nüfuz, imkanlar, yöneticilere olan yakınlık ile kibirlenmek (Gazzâlî, 1981: 495; Gazzâlî, 1992b: 361; Hakkı, 884) de bu başlık altında değerlendirilebilir.

1.4.6. Sahip Olunan Özelliklerle Kibirleşmek

Kişilerin sahip olduğu bir kısım üstün fiziki ve zihinsel özellikleri ile kendisini diğer insanlardan üstün görmesi ya da kendisinde üstün özellikler olmasa bile bir kısım engelli insanları hakir görmesi bu başlık altında değerlendirilebilir. Bunların başında bir kimsenin güzelliği ile kibirlenmesi gelmektedir. Güzellikten dolayı kibirlenmek insanın vücudunun güzelliğinden ya da noksansızlığından dolayı kendinden aşağı olanları hakir görmesi, ayıplaması, onları çirkin olarak adlandırmasıdır (Gazzâlî, 1981: 490; Muhâsibî, 2020: 377, 415). Güzellikten dolayı kibirlenmenin daha çok

kadınlarda görölen bir özellik olduğu ileri sürölmekte ise de (Gazzâlî, 1981: 490; Gazzâlî, 1992b: 343; Hakkı, 883) Muhâsibî böyle bir ayırım yapmamaktadır.

Fiziki güçle kibirlenmek, kişinin sahip olduğu kuvvet ve kudretten ya da bedeninin büyük (cüsse ve yapı kastediliyor olmalı) olmasından dolayı daha zayıf kimselere karşı kibirlenmesidir (Gazzâlî, 1992b: 344; Muhâsibî, 2020: 377).

Sahip olunan zihinsel özellikler ile kibirlenmek; insanın kendisini akıl, zekâ ve kavrayış bakımından diğer insanlardan daha üstün görmesi, daha faziletli olsalar bile onları cahil ve ahmaklar olarak adlandırıp hakir, değersiz görmesi ve yaptıklarını küçümsemesidir (Muhâsibî, 2020: 379).

Bazı engelleri olan insanların alaya alınması, taklit edilmesi ve aşağılanması da bu başlık kapsamında değerdendirilebilir. İnsanın bedensel özelliklerinden dolayı kibirlenmesi başlığı altında başka birçok özellik incelenebilir. Muhâsibî'nin belirttiği gibi ses güzelliği (Muhâsibî, 2020: 377) ya da kişinin sahip olduğu herhangi bir yetkinlik buna örnek verilebilir.

1.4.7. Çoklukla Kibirlenmek

Kişinin yardımcılarının, müritlerinin, sevenlerinin, öğrencilerinin, hizmetçilerinin, akrabalarının, çocuklarının ya da aşiretinin çokluğu ile başkalarına karşı üstünlük taslamasıdır (Gazzâlî, 1992b: 344).

1.4.8. Soy-Sopla Kibirlenmek

Kişinin sölalesiyle geçmişleriyle kibirlenmesi; kendinden amel ve ilim bakımından daha üstün olan bir kimseyi soyundan veya etnik grubundan dolayı aşağılamasıdır. Sırf bundan dolayı kibirli kimseler diğer insanlara iltifat etmekten ve onlarla oturmaktan çekinirler, onları ayıplarlar ve haklarında ileri geri konuşurlar (Gazzâlî, 1992b: 342; Hakkı, 883; Muhâsibî, 2020: 384). Şöyle ki bazı Seyyid ve Hocazadeler, çevrelerindeki kişiler alim ve zahit dahi olsalar onları kendilerine hizmetçi ve köle olarak görmektedirler (Gazzâlî, 1981: 485). Hatta kendini Ehl-i Beyt'e ya da Kureyş'e izafe eden bazı kimseler kendilerini yüce gördüklerinden dolayı öyle herkesin arkasında namaz kılmazlar, cemaati bırakırlar, fukaha ve muhaddislerden ilim

öğrenmekten kaçınırlar (Muhâsibî, 2020: 434). “Sen kimsin?”, “Sen kimin oğlusun ki?”, “Ben falanın oğluyum!”, “Ben senden daha hayırlıyım!”, “Ben senden soy-sop olarak daha şerefliyim!”, “Senin gibi biri benimle nasıl konuşabilir?”, “Senin gibi biri kendini benimle nasıl bir tutar?” derler (Gazzâlî, 1992b: 342; Muhâsibî, 2020: 414).

Tûsî’ye göre bir kimsenin soyunun şerefi ve büyüklüğü ile övünmesi onlarda ilim, hilim, iffet ve adalet gibi faziletlerin bulunmasından dolayı olabilir. Ancak atalarının özellikleri ile övünen kimsede eğer o özellikler yok ise övünen kimsenin zaten yalancı olacağına dikkat çeken Tûsî, diğer şeylerle övünmenin de zaten akıldan uzak olduğunu belirtmektedir. (2021: 90). İstanbûlî (2014: 212) ise insanın soyu ve sopyuyla övünmesinin aslında insanın başkalarının fazileti ile böbürlenmesi anlamına geldiğini belirterek bunun diğer kibir nesnelere ile övünmeden akla biraz daha uzak geldiğini düşünmektedir. Muhâsibî’ye göre (2020: 381) neseplerinin üstünlüğü ile övünen kişiler eğer başka bir soydan gelselerdi bunu hazmedemez ve kendilerini babalarından başkasına nispet ederlerdi. Diğer bir ifadeyle babalarına tenezzül etmezlerdi.

1.4.9. Toplum Tarafından Hoş Karşılanmayan Davranışlarla Kibirleşmek

Bazı kimseler içki içmek, zina yapmak, boş sözler söylemek gibi toplum tarafından hoş karşılanmayan davranışları dahi kendilerine övünme ve üstünlük taslama konusu yapabilmektedir (Kınalızade, 2020: 161).

1.4.10. Sahip Olunmayan Şeylerle Kibirleşmek

Bazı alimler, kibir ile ihsan ve nimetler arasında doğrusal bir bağ kurmaktadır. Muhâsibî (2020: 412) insanın sahip olduğu ihsan ve nimetlerin artmasıyla, özellikle de ilim ve amelînin artmasıyla kibirleşmesinin de artacağını belirtmektedir. Bu durum “İnsanlar bir şeye sahip olmadan kibirlenebilirler mi?” sorusunu akla getirmektedir.

el-Mekkî’ye (2004c: 387) göre herhangi bir manevi hal ve makama sahip olmayan bazı kimseler halk arasında kendilerine yer edinmek ve itibar sahibi olmak için gerçek durumlarını gizleyerek, kendilerini hal ve makam sahibi gibi

göstererek kibir ve ucub hali takınmaktadırlar ve kendi sahte durumlarıyla övünmektedirler. Aynı konuya değinen Muhâsibî (2020: 433) bazı insanların kendilerine gerçekte olmadığı halde şerefli bir soy, zenginlik ve âlimlik izafe ederek hakir görülme ve yerilmek istemediklerini belirtmektedir. Dolayısıyla şerefli bir soydan geliyormuş, zenginmiş ya da âlimmiş gibi övünürler. Bu şekilde büyülenen, kibirlenen kişi başkalarını kandırmaktadır ve gerçeğin öyle olmadığını bile üstünlük taslayabilmektedir (Devvânî, 2020: 122; İbn Miskeveyh, 2017: 234; Tûsî, 2021: 161).

Mesnevî’de (2015: 116) “Kibir çirkindir, hele dilencilere rinki daha da çirkin” denilmektedir. Hz. Peygamber (s.a.v.) “Allah Teâlâ’nın kıyamet gününde kibirlenen fakiri temize çıkarmayacağından”¹ bahsederek kibirlenmenin farklı bir boyutuna dikkat çekmektedir.

2. Dindarlık Kibri Ölçeği Geliştirme Çalışması

Bu kısımda Dindarlık Kibri Ölçeği geliştirme çalışmasının tüm aşamaları açıklanmaktadır.

2.1. Amaç ve Yöntem

Bu çalışmada; Açımlayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizlerine dayalı, bireylerdeki dindarlık kibri davranışlarını ölçmeyi sağlayan “özbildirim” türü bir ölçme aracı (ölçek) geliştirmek ve doğrulamak amaçlanmaktadır.

Çalışmanın uygulama aşaması Amasya Üniversitesi Etik Kurulu onayı ile yapılmıştır. Çalışma grubu olarak Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencileri belirlenmiştir. Uygulama çalışmalarına katılımcılar gönüllü olarak katılmışlar ve verilen cevapların güvenilir olması açısından anket uygulanan kişilerden isim istenmemiştir. Öğrenci grubu, uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Üniversite öğrencileri ile anket yapma, yüz yüze görüşme gibi yöntemlere göre daha pratik ve zamandan tasarruf sağladığından dolayı birçok araştırmacı tarafından tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020: 95).

¹ Müslim, “İman” 172; Tirmizî, “Cennet” 25.

Bu araştırmada verilerin analizi için faktör analizleri (FA) kullanılmıştır. FA'nın Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) olmak üzere iki yöntemi bulunmaktadır. AFA, davranış bilimlerinde, psikolojide, eğitim bilimlerinde ve sosyal bilimlerde karmaşık verilerin analizinde sıklıkla tercih edilen bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Plucker, 2003: 20; Whittaker, 2016: 340).

2.2. Kavramın Kuramsal Çerçevesinin Belirlenmesi ve Kavram Tanımının Yapılması

Bu çalışmada öncelikli olarak “kibir” kavramı ile ilgili oldukça geniş bir İslami yazın taraması yapılmış, bu kapsamda kibrin tanımları, konusu, sebepleri, sonuçları ve çeşitleri detaylı olarak araştırılmıştır. Kibirle ilgili yapılan tanımlardan hareketle kibir kavramı “kişinin kendisinde olan ya da olduğunu düşündüğü herhangi bir özellikten dolayı kendisini diğer insanlardan üstün görmesi” olarak tanımlanmıştır.

İslami literatür incelemesinde görüldüğü üzere kibir konusu genel olarak dinî ve dünyevi olarak ikiye ayrılmaktadır. İslami kaynaklarda kibir konusu ele alınırken din ile ilgili konulara özel bir önem verildiği görülmektedir. Çünkü İslami açıdan ilim ve amelînin hem Tanrı'nın hem de insanların nazarında zenginlik, soy-sop ve güzellik gibi dünyevi şeylerden önemi daha fazladır. Ayrıca ilimsiz ve amelsiz dünyevi varlıklar değersiz kabul edilmektedir (Muhâsibî, 2020: 425). Bu bağlamda kibir duygusu insana “ihsanla” gelmektedir. İhsan ve nimetler arttıkça insanların kibirleri de artmaktadır. Özellikle ilim ve amel gibi nimetlerle birlikte kibir daha da çok artmaktadır (Muhâsibî, 2020: 412). Diğer bir ifadeyle, insanların değerkli kabul edilen nimetlerle kibirlenme ihtimalleri, değersiz sıradan konularda kibirlenme ihtimallerine göre daha yüksek kabul edilmektedir. Bu kapsamda dindarlık kibri de tarafımızdan “dinî fazilet olarak kabul ettiği bir konuda kişinin kendini diğer insanlardan üstün görmesi” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan hareketle dindarlığı ile kibirlenen bir kimsenin dinle ilgili bilgisi ve amelinden dolayı kibre kapılmasından ya da kibirli davranışlar sergilenmesinden bahsedilmektedir.

2.3. Dindarlık Kibri Kavramının Davranışsal Göstergelerinin Belirlenmesi

İslami literatür incelendiğinde dindarlık kibrinin ilim ve amel olmak üzere iki boyutta ele alındığı görülmektedir. Bu boyutlardan hareketle konusu din olan kibrin, bireyde hangi davranışlarla ortaya çıktığı araştırılmış ve ilgili literatürden 40 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Dindarlıkla ilgili kibri ifadeleri tespit edilirken tamamına yakınının İslami literatürden seçilmesine özen gösterilmiştir.

2.4. Dindarlık Kibri İfadeleri ile İlgili Uzman Görüşlerinin Alınması

“Dindarlık Kibri Ölçeği” (DKÖ) ifadeleri bir form şeklinde düzenlenerek alan uzmanlarından görüş talep edilmiştir. Alan uzmanları maddeleri yeterli ve kapsayıcı bulmuşlar, ancak ölçekte yer alması hedeflenen madde sayısı dikkate alınarak maddelerin azaltılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu kapsamda madde sayısı 21 olarak belirlenmiştir. Dindarlık kibri ifadelerinin Türkçe anlam ve dilbilgisi açısından değerlendirilmesi için bir Türkçe öğretmeninden görüş istenmiş ve bu görüşler doğrultusunda bazı ifadelerde düzenleme yapılmıştır.

2.5. Ölçek Geliştirme Tekniğinin Belirlenmesi ve Deneme Uygulaması

Katılımcı görüşünü alabilmek için dindarlık kibri ifadelerinin derecelendirilmesinde alan yazında sıklıkla tercih edilen 5’li Likert tipi ölçek (1=Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Ara sıra, 4=Sıklıkla, 5=Her zaman) kullanılmasına karar verilmiştir. İfadeler form halinde düzenlenerek Dindarlık Kibri Ölçeği taslak formu oluşturulmuştur.

Ölçekteki ifadelerin okunurluğu, anlaşılabilirliği ve farklı kişilerce aynı şekilde algılanıp algılanmadığını öğrenmek ve ortalama cevaplama süresini tespit ederek sonraki aşamalarda ortaya çıkması muhtemel sorunların önüne geçmek (Yurdabakan ve Çüm, 2017: 116) için araştırmacının bizzat katıldığı hedef kitleyi temsil eden 40 kişiyle deneme uygulaması Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde gerçekleştirilmiştir. Alınan geri bildirimlere göre gerekli

düzenlemeler yapılarak demografik bilgiler ve 21 ifadeden oluşan DKÖ ilk uygulama için hazır hale getirilmiştir.

2.6. Çalışma Grubunun Oluşturulması ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın bu aşaması Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada elde edilecek verilerin faktör analizi ve güvenilirlik kestirimleri için de yeter sayıda olması önem taşıdığından dolayı geri dönüş oranı da dikkate alınarak toplam 600 öğrenciye araştırmacı tarafından ders çıkışlarında anketler dağıtılmıştır ve öğrencilerin anketleri araştırmacıya geri getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerden 567 form toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan anketler geliş sırasına göre numaralandırılmış ve listelenerek SPSS programına aktarımı sağlanmışır. Veri girişi yapıldıktan sonra 19 ankette 16 ifadede 32 kayıp veri olduğu tespit edilmiştir. Kayıp veriler serilerin ortalaması yöntemiyle doldurulmuştur. Veriler üç üniversitedeki katılım sayıları ve anketlerin geri dönüş sırası dikkate alınarak iki gruba ayrılmıştır. Birinci grup (284 anket) AFA için ve ikinci grup (283 anket) DFA için kullanılmışır.

2.7. Dindarlık Kibri Ölçeğinin Oluşturulması

2.7.1. AFA için Ön Koşulların Denetimi

284 anketten oluşan birinci veri setinin normal dağılım göstermediğı tespit edilmiştir. Değişkenlerin toplam değerlerin tersi alınarak ve en küçük 10 veri çıkartılarak normallik sağlanmışır. Bundan sonraki analizlere 274 veri ile devam edilmiştir.

2.7.2. Veri Setinin AFA'ya Uygunluğunun Denetimi

Veri setinin faktör analizine uygunluğunun araştırılması için birçok yöntem kullanılmaktadır. Faktör analizi için genel bir kural olarak ölçekteki madde sayısının 5 katı bir gözlem yeterli bulunmaktadır. Ancak her hâlükârda değişken sayısının 10 katı gözlem olması daha fazla kabul görmektedir (Hair et al., 2010; Sapnas & Zeller, 2002). Bu çalışmada madde sayısı 21 ve gözlem sayısı 274 olduğu için örneklem büyüklüğü koşulunun en iyi şartlarda sağlandığı görülmektedir.

Örneklem yeterliliği ile ilgili diğer bir seçenek Örneklem Yeterliliği Ölçütüdür (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy). KMO, 0-1 arası değer almakta ve değerin 1'e yanaşması parçalı korelasyonun (partial correlation) küçük olduğunu göstermektedir. KMO'nun 0.6 ve üzeri olması faktör analizi için kabul edilebilir bir değer olarak kabul edilmektedir (Hair et al., 2010; Tabachnick & Fidell: 2013: 620).

Bartlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) korelasyon matrisinin AFA'ya uygunluğunu belirleyen bir diğer yöntemdir. KMO ve Bartlett's Test sonuçları Tablo 1'de son iterasyonun değerleri verilmektedir. KMO değerı 0,6'dan büyük ve Bartlett Küresellik Testi sonucu anlamlıdır. Yukarıda açıklanan tüm destekleyici sonuçlarla birlikte faktör analizi yapılmasının uygunluğuna karar verilmiştir.

Tablo 1. KMO ve Bartlett's Testi

KMO Örneklem Yeterliliği		0,674
Bartlett Küresellik Testi	Chi-Square	431,946
Df		15
Sig.		0,000

2.7.3. Faktör Çıkarma Yönteminin Seçilmesi

Faktör çıkarmada birçok yöntem kullanılmakla birlikte istatistik programlarında önceden tanımlanmış (default) olan Temel Bileşen Analizi (Principal Component Analysis) sıklıkla tercih edilmektedir (Costello & Osborne, 2005: 1; Tabachnick & Fidell: 2013: 637; Williams, Onsman & Brown, 2010: 5).

Rotasyon işlemine başlamadan önce ortak faktör varyansı (communalities) değerlerine bakılmaktadır (Whittaker, 2016: 344). Ortak varyans değerı herhangi bir değişkendeki varyansın ne kadarının faktör çözümlene tarafından açıklandığını gösteren kullanışlı bir indekstir. Kesin bir kural olmamakla birlikte ortak varyans değerinin 0.5'in üzerinde olması modelin açıklanan varyansının yüksek çıkacağının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Hair, et al., 2010; Büyüköztürk, 2002: 473). Tablo 2'de Ortak faktör varyanslarının son iterasyon değerleri görölmektedir. Buna göre 0,5'in altında değer görünmemektedir.

Tablo 2. Ortak Faktör Varyansları

	Başlangıç	Çıkarma
EB3	1,000	0,525
EB4	1,000	0,687
EB6	1,000	0,704
RB13	1,000	0,780
RB16	1,000	0,598
RB14	1,000	0,731

Çıkarma metodu: Principal Component Analysis.

2.7.4. Rotasyon Yönteminin Seçilmesi

Rotasyonun (döndürme) amacı veri yapısını basitleştirmek ve belirginleştirmektir (Costello & Osborne, 2005: 1; Hair, et al., 2010). Orthogonal (dik) ve Oblique (eğik) olmak üzere iki genel rotasyon sınıfı bulunmaktadır. Faktörlerin birbirleriyle ilişkisiz olduğu varsayımına dayanan Orthogonal, araştırmacılar tarafından faktör analizinde en çok kullanılan yöntemdir. (Hair, et al., 2010; Tabachnick & Fidell: 2013: 614, 625, 642; Williams, Onsman & Brown, 2010: 9).

2.7.5. Faktör Sayısının Belirlenmesi ve Adlandırılması

Faktör sayısının belirlenmesi faktör analizinin en önemli adımlarından biridir. Faktör sayısını belirlemede birçok yöntem bulunmaktadır (Yurdabakan ve Çüm, 2017: 119; Williams, Onsman & Brown, 2010: 6). Araştırmacıların çoğu faktör sayısının belirlenmesinde Kaiser kriterini kullanmaktadır. Kaiser kriterinde Eigenvalue (Özdeğer) değerinin 1'den büyük olması faktörün seçilmesi için yeterli kabul edilmektedir (Costello & Osborne, 2005: 1; Plucker, 2003: 20).

Faktör çıkarma yöntemi Temel Bileşen Analizi (Principal Component Analysis), faktör döndürme yöntemi Varimax ve özdeğerin 1 olarak belirlenmesinden sonra yapılan çalışmada faktör yükleri düşük ve diğer maddelerle düşük korelasyona sahip maddeler atılmış ve sonuçta özdeğeri 1'den büyük iki boyutta 6 maddelik bir yapı ortaya çıkmıştır. 6 maddeli model için Tablo 3'te görüldüğü üzere elde edilen iki boyutlu 6 maddeli modele göre iki boyut dindarlık kibri

kavramının %67'sini açıklamaktadır. Her iki boyutta da yer alan maddeler önceden düşünöldüğü gibi ilgili boyutlarla ilgilidir. Birinci boyut toplam açıklanan varyansın %35'ini açıklamaktadır. İkinci boyut ise toplam açıklanan varyansın %31'ini açıklamaktadır. İyi bir faktör analizinde gözlemlenen verilerdeki varyansın önemli bir yüzdesi ilk birkaç faktör tarafından açıklanmaktadır (Tabachnick & Fidell: 2013: 616). Açıklanan varyansın yüksek olması ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğunu gösterdiğinden dolayı açıklanan varyansın sosyal bilimlerde %50'nin üzerinde olması önemli bir kriter olarak kabul edilmektedir. %60'ın üzerindeki bir açıklama gücü ise tatmin edici bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2002: 497; Hair et al., 2010). Bu bakımdan geliştirilen DKÖ'nün dindarlık kibri kavramının %67'sini açıklaması oldukça yüksek bir açıklama (temsil) gücü olarak kabul edilebilir.

Tablo 3. DKÖ'nün Toplam Açıklanan Varyansı

Boyutlar	Başlangıç Özdeğer			Faktör çıkarma: Yük kareleri toplamı			Döndürme: Yük kareleri toplamı		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Total	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	2,34	39,0	39,0	2,3	39,0	39,0	2,1	35,0	35,0
2	1,67	27,9	67,0	1,6	27,9	67,0	1,9	31,9	67,0
3	0,68	11,3	78,3						
4	0,54	9,0	87,4						
5	0,43	7,1	94,						
6	0,32	5,3	100						

Çıkarma Methodu: Principal Component Analysis.

Faktör analizinde elde edilen faktörlerin adlandırılması teorik ve sübjektif bir adım olarak kabul edilmektedir (Williams, Onsmann & Brown, 2010: 9). Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen faktörler araştırmanın başlangıcında planlandığı gibi birinci faktör Ritüel Boyut ve ikinci faktör de Entelektüel Boyut olarak adlandırılmıştır. Her bir boyutta yer alan maddeler önceden planladığı ve kodlandığı gibi ilgili boyutlara yerleşmiştir. Boyutlar bazında madde yükleri Tablo 4'te verilmektedir. Faktör yükü (factor loading), değişkenlerle

faktörler arasındaki korelasyonu göstermektedir. Faktör yükünün yüksek olması değişkenin ilgili faktörü temsil etme gücünün yüksek olması anlamına gelmekte (Hair et al., 2010) ve 0.40 ve üzeri kabul edilebilir bulunmaktadır (Whittaker, 2016: 346). Tablo 4'te görüldüğü üzere her iki boyutta da madde yüklerinin 0,72 ile 0,88 aralığında yer almaktadır. Modelde binişik madde bulunmamaktadır.

Tablo 4. Dindarlık Kibri Boyutları ve Faktör Yükleri

Madde no	Madde adı	Boyutlar	
		Ritüel Boyut	Entelektüel Boyut
RB14	Benim gibi dindar bir insanın kıymetinin yeterince bilinmemesine üzülürüm.	0,883	
RB13	Bana kötülük yapanların Allah tarafından anında cezalandırılacağına inanırım.	0,853	
RB16	Allah rızası için yaptığım iyiliklerin unutulması beni üzer.	0,762	
EB3	Çevremdeki insanlara göre dini bilgimin daha fazla olduğunu düşünürüm.		0,831
EB4	Etrafımdaki insanların dini konulardaki bilgisizlikleri beni hayrete düşürür.		0,829
EB6	Dini konularda benden daha az bilgili bir insanla bir tutulmak beni rahatsız eder.		0,722

-Faktör Çıkarma Methodu: Principal Component Analysis.

-Döndürme Methodu: Varimax with Kaiser Normalization.

-3 iterasyon

2.8. Dindarlık Kibri Ölçeğinin Doğrulanması

Bu kısımda, geliştirilen Dindarlık Kibri Ölçeği'nin doğrulanması için yapılan tüm aşamalar açıklanmaktadır. Doğrulamaya Faktör Analizi (DFA), ölçek geliştirme sürecinde AFA'yı takiben ya da tek başına kullanılmaktadır. AFA ile olası faktör yapıları ve bunlarla ilişkili maddeler ortaya konmakta iken DFA'da modeldeki faktörlerin sayısı ve hangi maddelerin hangi faktörlerle ilişkili olduğu doğrulanmakta ve faktörler arasında kovaryans olup olmadığı belirlenmektedir (Whittaker, 2016: 689). Dolayısıyla araştırmacının bu aşamasında AFA ile geliştirilen iki boyutta 6 maddeden oluşan DKÖ'nün doğrulanması amaçlanmaktadır.

2.8.1. DFA için Ön Koşulların Sağlanması

DFA için 283 anketten oluşan ikinci grup veri seti kullanılmıştır. Bu veri seti normal dağılım göstermediğinden değişkenlerin toplam değerinin tersi alınarak ve toplamları en küçük 7 uç değer atılarak normallik sağlanmıştır. Bundan sonraki analizlere 276 anketten oluşan veri seti ile devam edilmiştir.

DKÖ boyutların ve bu boyutta yer alan maddelerin doğrulanması için yapılan DFA sonuçlarına göre her bir maddenin basıklık ve çarpıklık değerleri -3 ile +3 aralığında yer alması verilerin maddeler bazında normal dağıldığını göstermektedir. Ayrıca bu veri setinin çoklu normallik (multivariate) değeri 5,57 olarak hesaplanmıştır. Çoklu normallik değerinin 10 ya da 15'in altında olması çoklu normallik koşulunu sağlamaktadır (Gürbüz, akt. <https://eistatistik.com/>).

2.8.2. Model Uyumu

Model doğrulama kapsamında birçok uyum indeksi incelenmektedir. Bu bakımdan DKÖ'yü doğrulamak için genel olarak kullanılan indekslere bakılmıştır. Bunun için ilk önce model χ^2 (CMIN) değerine bakılmaktadır. Bu çalışmada χ^2 (17,304, df 8, p= 0,027) anlamlı bulunmuştur. Madde sayısının 12'den küçük ve örneklem sayısının 250'den büyük olduğu durumlar için p değerinin anlamlı olması modelin iyi uyumunu göstermektedir (Byrne, 2011; akt. Yaşlıoğlu, 2017: 74-85). Ancak χ^2 örneklem sayısından etkilendiğinden dolayı

başka değerlere de bakmak gerekmektedir. DKÖ için uyum iyiliği değerleri Tablo 5'te gösterilmektedir. Buna göre; Ki-Kare Uyum Testi, İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Incremental Uyum İndeksi (IFI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değerleri iyi uyum şartlarını sağlamaktadırlar. Dolayısıyla Dindarlık Kibri Ölçeğine ait tüm uyum iyiliği değerlerinin iyi uyum gösterdiği ve modelin istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Model Uyum İndeksleri

Uyum indeksleri	Model Uyum değerleri	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
Ki-Kare Uyum Test χ^2/df (CMIN/df)	2,163	≤ 3	≤ 5
İyi Uyum İndeksi (GFI)	0,98	$\geq 0,90$	$\geq 0,85$
Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI)	0,948	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	0,065	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$
Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	0,97	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$
Incremental Uyum İndeksi (IFI)	0,985	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0,983	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$

Kaynak: Aracı, Ü. E., & Sezgin, E. K. (2020). Müşteri Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. Türk Turizm Araştırmaları Dergisi, 4(2), 1279-1293.

Tablo 6 ve Şekil 1'de görüldüğü üzere DFA için yapılan çalışmada EB ve RB boyutları altında yer alan tüm maddeler istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Standardize yol katsayılarının -1 ile +1 arasında yer alması ve 0,5 üzerinde olması yapı geçerliğinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Hair et al., 2010). Standartlaştırılmış yol

katsayılarına baktığımızda değerlerin 0,56 ile 0,922 arasında değişmektedir. Bu değerlerin 0,5 üzerinde olması tercih edilmektedir (Harrigton, 2009; akt. İçen, 2020: 725). EB üzerinde en fazla etkiye sahip olan maddenin EB3 ($\beta_0= 0,84$) olduğu grlmektedir. RB boyutu üzerinde ise en fazla etkiye sahip olan maddenin RB13 ($\beta_0= 0,922$) olduğu grlmektedir Model için önerilen herhangi bir hata terimi modifikasyon nerisi bulunmamaktadır. Elde edilen bu veriler DK'nn istatistiki olarak anlamlılığını ve uyumunu desteklemektedir.

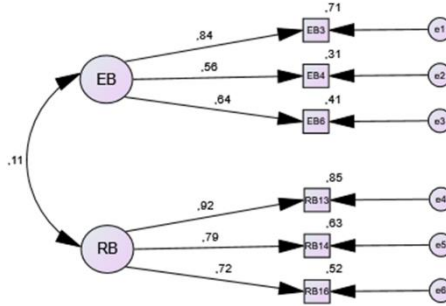
Tablo 6. DFA Regresyon Katsayıları

Madde	Yol	Boyut	β_0	β_1	Std. Eror	C.R.	p
EB3	<---	EB	0,845	1			
EB4	<---	EB	0,560	0,620	0,093	6,695	***
EB6	<---	EB	0,643	0,965	0,138	6,977	***
RB13	<---	RB	0,922	1			
RB14	<---	RB	0,792	0,768	0,056	13,689	***
RB16	<---	RB	0,721	0,710	0,057	12,567	***

76

β_0 : Standart yol katsayıları

β_1 : Standart olmayan yol katsayıları



Şekil 1

Doğrulanın DK'nn maddeler arası korelasyon değerleri Tablo 7'de gösterilmektedir. Buna göre EB'yi oluşturan maddeler arasında orta düzeyde anlamlı pozitif iliŐkiler grlmektedir. RB'yi oluşturan maddeler arasında ise yine RB13 ve RB14 ilişkisi hariç orta düzeyde anlamlı ilişki söz

konusudur. RB13 ve RB14 arasında ise yüksek düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki görülmektedir. Genel olarak ise RB boyutundaki maddeler arası korelasyon EB boyutundaki maddeler arası korelasyona göre daha yüksek derecede görülmektedir. Boyutlar arasındaki maddeler arası ilişkilere bakıldığında ise bu ilişkilerin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Faktör analizinin birbiri ile ilişkili maddeleri aynı boyut altında topladığı düşünüldüğünde böyle bir sonucun çıkması gerekmektedir.

Tablo 7. Doğrulanın DKÖ için Maddeler Arası Korelasyon

	EB6	EB4	EB3	RB13	RB14	RB16
EB6	1					
EB4	0,477**	1				
EB3	0,546**	0,342**	1			
RB13	0,031	0,142*	0,117	1		
RB14	0,101	0,156**	0,183**	0,730**	1	
RB16	-0,031	0,080	0,108	0,666**	0,569**	1

** 0.01 düzeyinde anlamlı

* 0.05 düzeyinde anlamlı

Doğrulanın DKÖ'nün boyutlar arası korelasyon değerleri Tablo 8'de gösterilmektedir. Buna göre DKÖ ile boyutları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. EB boyutunun ölçekle ilişkisi anlamlı ve orta düzeyde gerçekleşmiştir. RB'nin ise ölçekle olan ilişkisi anlamlı ve yüksek düzeydedir. Boyutlar arasındaki ilişki anlamlı ve oldukça düşük düzeyde gerçekleşmiştir.

Tablo 8. Doğrulanın DKÖ için Boyutlar Arası Korelasyon

	DKÖ	EB	RB
DKÖ	1		
EB	0,692**	1	
RB	0,814**	0,144*	1

**0.01 düzeyinde anlamlı

*0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 9’da hem AFA hem de DFA analizlerinde elde edilen boyutlar arası korelasyon değerleri karşılaştırılmal olarak verilmektedir.

Tablo 9. AFA ve DFA için Karşılaştırılmal Korelasyon Analizi

	AFA			DFA		
	DKÖ	EB	RB	DKÖ	EB	RB
DKÖ	1			1		
EB	0,710**	1		0,692**	1	
RB	0,810**	0,163**	1	0,814**	0,144*	1

**0.01 düzeyinde anlamlı

* 0.05 düzeyinde anlamlı

Her iki analiz sonucunda elde edilen korelasyon değerleri incelendiğinde boyutlar arası ve boyutların ölçekle olan ilişkisi her iki çalışma içinde birbirlerine oldukça yakın görölmektedir. EB ve RB arasındaki ilişkiye baktığımızda her iki analiz için de sırasıyla 0,16 ve 0,14 düzeyinde anlamlı fakat oldukça düşük bir ilişki gözlenmektedir. Bu sonuç da oldukça anlamlı bulunmaktadır. şöyle ki, faktör analizi ile ortaya çıkan faktörlerin her birisinin ayrı bir yapı oluşturduğu dikkate alındığında faktör analizinin yapısı gereği bir boyutu oluşturan maddelerin birbirleri ile ilişkisi yüksek aynı zamanda diğer boyutta yer alan maddelerle de ilişkisinin zayıf olması gerekmektedir. Bu durum aynı zamanda yapı geçerliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Gümüş ve Alay Özgöl, 2017: 874). Ancak bu, ilişkinin hiç olmaması manasına gelmemektedir. Çünkü sosyal bilimlerde, bir yapıyı oluşturan boyutlar arasında zayıf olsa da bir ilişkinin olması doğal karşılanmalıdır. Boyutların ölçekle olan anlamlı ilişkisi ve boyutlar arası ilişkinin düşük olması her bir boyutun aynı kavramın farklı yönlerini ölçtüğünü göstermektedir.

2.9. Dindarlık Kibri Ölçeğinin Güvenilirlik Analizleri

Güvenilirlik (reliability) bir ölçme aracının farklı aralıklardaki ölçümlerindeki tutarlılığın (consistency) derecesini göstermektedir (Hair, et al., 2010). Bir ölçeğin güvenilirliğini test etmek için birçok yöntem kullanılmaktadır. İç tutarlılık katsayısı (reliability coefficient) ve test-tekrar-test bu yöntemler arasındadır. Kolay ve tek uygulamaya

dayandığından dolayı iç tutarlılık katsayısı hesaplamada Cronbach Alpha (α) kullanılmaktadır. Cronbach Alpha katsayısı bir ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılığını, diğer bir ifade ile homojenliğini açıklamak için kullanılmaktadır. Cronbach Alpha katsayısının $0,60 \leq \alpha < 0,80$ arasında yer alması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018: 19).

Tablo 10'da AFA ve DFA ile elde edilen sonuçların güvenilirlik analizleri verilmektedir. 6 maddeden oluşan ölçeğimizin Cronbach's Alpha katsayısı AFA için 0,68, DFA için ise 0,70 bulunmuştur. Boyutlar itibariyle ise AFA'da EB için 0,71 ve RB için 0,78 olarak gerçekleşmiştir. DFA'da ise EB için 0,70 ve RB için ise 0,67 bulunmuştur. Bu bakımdan her iki uygulamada da hem ölçeğin geneli için hem de ölçek boyutlarının iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Güvenilirliği ölçmede Cronbach's Alpha katsayısı yanında CR (bileşik güvenilirlik) değerinin de kullanıldığı görülmektedir. Kline'e (2015; akt. Karadal ve Özsungur, 2017: 668) göre hem alfa hem de CR değerlerinin 0,7'ye yakın ve üzerinde olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunun göstergesidir. Bizim her iki uygulamamızda da elde edilen güvenilirlik değerleri belirtilen değere ya çok yakın ya da belirlenen değerin üzerindedir.

Tablo 10. Güvenilirlik Analizleri

	Madde sayısı	AFA			DFA		
		Cronbach's Alpha	AVE	CR	Cronbach's Alpha	AVE	CR
DKÖ	6	0,687			0,704		
EB	3	0,714	0,633	0,837	0,705	0,480	0,729
RB	3	0,784	0,696	0,873	0,678	0,666	0,855

Ayrıca doğrulanan DKÖ'nün test-tekrar-test güvenilirliği test edilmiştir. Test-tekrar-test bir ölçme aracının farklı uygulamalarda tutarlı sonuçlar verebilme gücünü göstermektedir (Tezbaşaran, 2008). Test-tekrar-test

uygulanması için 26 deneye 15 gün arayla aynı anket formu uygulanmıştır. İki ölçüm puanları arasındaki fark Shapiro-Wilk testi sonucuna göre normal dağılım göstermemektedir ($p= 0,03$). Dolayısıyla bu kısımdaki analizler için parametrik olmayan testlerden Spearman korelasyonu analizi ve Wilcoxon testi kullanılmıştır. Bu testlerden elde edilen sonuçlar Tablo 11'de gösterilmektedir. Korelasyon analizi sonucuna göre iki ölçüm arasında gerek ölçek gerekse boyutları açısından anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Wilcoxon testi sonuçlarına göre hem ölçeğin geneli açısından hem de boyutları açısından ilk test ile son test arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle ilk teste verilen cevaplar ile son testte verilen cevaplar tutarlılık göstermektedir. Sonuç olarak test-tekrar-test sonuçları ile de ölçeğin güvenilir olduğu ortaya konmuştur.

Tablo 11. Test Tekrar Test Spearman Korelasyonu Katsayıları ve Wilcoxon Testi Sonuçları

Boyut	r	n	Z	P
EB	0,841**	26	-,449	0,653
RB	0,614**		-,735	0,462
DKÖ	0,879**		-,506	0,613

** 0,01 düzeyinde anlamlı

2.10. Dindarlık Kibri Ölçeğinin Geçerlik Analizleri

Geçerlik (validity), ölçme aracının ölçülmek istenen niteliği ne kadar doğru (accurate) ölçtüğünü ortaya koymaktadır (Büyüköztürk vd., 2020: 121). Geçerlik, ölçme aracının ölçülmesi amaçlanan kavramı ne kadar iyi tanımladığı ile ilgili iken güvenilirlik, (reliability) ölçme aracının tutarlılığı (consistency) ile ilgilidir (Hair et al., 2010).

2.10.1. Kapsam Geçerliğı (Yüzey Geçerliğı)

Kapsam geçerliğı (content validity) ya da yüzey geçerliğı (face validity), ölçeği oluşturan maddelerin ölçülmek istenen yapıyı ne kadar yansıttığı ile ilgilidir (Hair et al., 2010). Burada amaçlanan şey ölçülmek istenen yapının her yönüyle ölçüldüğünün ortaya konulmasıdır (Apaydın, 2016: 104). Ölçeği oluşturacak maddelerin yazımı öncesinde gerçeğe-

tirilen literatür taraması ve madde yazımından sonra uzman görüşlerinin alınması kapsam geçerliği kapsamında değerlendirilmektedir (Yurdabakan ve Çüm, 2017: 122). Bu bağlamda geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliğinin bulunduğu ifade edilebilir.

2.10.2. Yapı Geçerliği

Yapı geçerliğinin amacı ölçeği oluşturan maddelerin, ölçölmek istenen yapıyı, ölçme özelliği taşıyıp taşımadığını tespit etmektir (Apaydın, 2016: 204). Faktör analizleri ile elde edilen bulgularla EB ve RB'den oluşan DKÖ adlı bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu yapı DFA ile teyit edilmiştir. Gerek AFA ile elde edilen bulguların uyumlu olması gerekse DFA sonuçlarının iyi derecede uyumlu olması ile DKÖ'nin yapı geçerliği sağlanmıştır. Ancak bir ölçeğe ilişkin geçerlikten bahsedebilmek için yapısal geçerliğin sağlanması yeterli görölmemektedir. Bundan dolayı, DFA ile sağlanan yapısal geçerlikten başka geliştirilen ölçeğin yakınsak ve iraksak geçerliklerinin sağlanması da güvenilirlik kapsamında önemli görölmektedir (Yaşlıoğlu ve Atılđan, 2018: 734).

2.10.3. Yakınsak Geçerlik

Yakınsak (convergent) geçerlik ölçeğin boyutlarına ait ifadelerin birbirleriyle ilişkisini ifade etmektedir. Yakınsak geçerlik için birkaç ölçüt kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi faktör yükleridir. Faktör yüklerinin -1 ile + 1 arasında yer alması, anlamlı olması ve 0,5'ten büyük olması yakınsaklığın bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Hair et al., 2010). Tablo 4'te göröldüğu üzere bu koşulların sağlandığı görölmektedir.

Yakınsak geçerliğin sağlanması için diğer bir ölçüt, ölçeğe ilişkin tüm CR değerlerinin Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) değerlerinden büyük olması ve AVE değerinin de 0,5'ten büyük olması beklenmektedir (Yaşlıoğlu, 2017: 82). Tablo 10'da göröldüğu üzere her iki boyutta da CR değerleri AVE değerlerinden büyüktür. Yalnızca EB için AVE değeri 0,48 çıkmıştır. Ancak, Fornell & Larcker'e (1981, 46; akt. <https://www.researchgate.net/post/Is-the-value-of-AVE-less-than-but-close-to-05-acceptable>) göre CR değerinin 0,6'dan büyük olması şartıyla AVE değerinin 0,5'ten küçük

olması yakınsak geçerlik bakımından sorun teşkil etmemektedir. Bu bakımdan geliştirilen modelin yakınsak geçerliği sağladığı görölmektedir.

Güvenilirlikle ilgili bilgiler Tablo 10'da açıklanmaktadır. Güvenilirlik de yakınsak geçerliğin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. CR değerinin 0,7'nin üzerinde bulunması bu konuda önemli güvenilirlik ölçüsü olarak kabul edilmektedir. Yüksek CR değeri iç tutarlılığın yüksek olduğunu ve bütün maddelerin gizil yapıyı temsil ettiğini göstermektedir (Hair et al., 2010).

2.10.4. Iraksak Geçerlik

Iraksak geçerlik (Divergent Validity) bir boyutta yer alan ifadelerin ait oldukları boyutla diğer tüm boyutlardan daha fazla ilişkiye sahip olmaları gerektiğine işaret etmektedir (Yaşlıoğlu, 2017: 82). Iraksak geçerliğin sağlanması için ölçęđi oluşturan boyutların AVE değerlerinin karekökünün ölçęđi oluşturan boyutlar arasındaki korelasyondan daha büyük olması gerekmektedir. Tablo 12'deki üçüncü sütunda görölen 0,69 ve 0,81 değerleri sırasıyla EB ve RB boyutlarının AVE değerlerinin kareköküdür. Bu değerler, EB ve RB arasındaki korelasyon değerinden (0,14) büyüktür. Sonuç olarak ölçęđin iraksak geçerliği sağladığı görölmektedir.

Tablo 12. Iraksak Geçerlik (Divergent Vality)

Boyutlar	AVE	AVE karekökü	Boyutlararası korelasyon
EB	0,480	0,693	0,144
RB	0,666	0,816	

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Dindarlık Kibri Ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Amaca yönelik olarak temel İslami yazın taranmış ve insanların dindarlıkları ile ilgili kibirli davranışları olarak tanımlanan ifadeler tespit edilmiştir. Bu incelemenin sonucunda ilgili yazında dini alanda kibirli davranışların ilim ve amel olarak başlıca iki gruba ayrıldığı görölmüştür.

Yazındaki ifadelerin derlenmesiyle yaklaşık 40 kibir ifadesi tespit edilmiş ve bu ifadeler alan uzmanlarının

görüşlerine sunulmuştur. Gelen geri bildirimler neticesinde ifade sayısı 21 olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu ifadelerin hedeflenen grupta anlaşılabilirliğini test etmek için Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde ilk deneme uygulaması gerçekleştirilmiş ve gelen geri bildirimlere göre 21 maddelik anket formuna son şekli verilmiştir.

Ankette yer alan maddelerin bir ölçek oluşturup oluşturmadığını test etmek amacıyla üç üniversiteden 600 kişilik öğrenci grubuna önceden hazırlanmış anketler dağıtılmış ve geri dönen 567 anket sistematik olarak ikiye ayrılarak AFA ve DFA uygulanmıştır.

AFA sonuçlarına göre DKÖ iki boyuttan oluşmakta ve her boyutta üçer madde yer almaktadır. Birinci boyutta yer alan maddeler insanların amelleri ile kibirlenmesiyle ilgili olduğundan dolayı Ritüel Boyut olarak adlandırılmıştır. İkinci boyutta yer alan maddeler insanların bilgisiyle kibirlenmeleri ile ilgili olduklarından dolayı Entelektüel Boyut olarak adlandırılmıştır. AFA sonucuna göre her iki boyut birlikte DKÖ'nin %67'sini açıklamaktadır. DFA sonuçları AFA ile elde edilen sonuçları doğrulamaktadır. DFA için kabul edilen uyum indeksleri mükemmel düzeyde iyi uyum göstermiştir ($CMIN/df < 3$; $GFI, AGF; CFI, IFI$ and $NFI > 0.9$; $RMSEA < 0,08$).

Hem AFA hem de DFA sonuçlarına göre boyutlar arası korelasyon oldukça düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Boyutların ölçekle olan ilişkisi ise yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Bu da boyutların ölçekle ilgili olduğu fakat boyutların aynı kavramın farklı yönlerini ölçtüğünü göstermektedir.

AFA ve DFA ile elde edilen sonuçların güvenilirliğine baktığımızda ise maddelerin birlikte ve boyutlar itibariyle kavramı öleme güvenilirliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğu görölmektedir. Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach's alpha, Bileşik Güvenilirlik ve test-tekrar-test tekniği ile araştırılmıştır. Coefficient Alpha (0.7) ve Bileşik Güvenilirlik (<0,72) değerleri geliştirilen ölçeğin yüksek iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir. Wilcoxon testi sonucuna göre ilk test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

Araştırmanın başlangıcından sonuna kadar takip edilen süreçte hem ilgili yazın hem de alan uzmanlarının görüşleri dikkate alındığından dolayı geliştirilen DKÖ'nin kavramsal geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. AFA ile elde edilen sonuçlar DFA ile teyit edildiğinden dolayı DKÖ yapısal geçerliği sağlanmıştır.

Bu araştırma ile gerçekleştirilen DKÖ bu alanda yapılan ilk çalışma özelliğini göstermektedir. Araştırmanın farklı gruplarla tekrarlanması ve ilerleyen dönemlerde farklı ve benzer kavramlarla olan ilişkisinin incelenmesi DKÖ kavramının geçerliğine katkı sunacaktır.

Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar şu şekilde açıklanabilir:

1. Madde havuzunda yer alan maddelerin “dindarlık kibri” kavramını yansıttığı iddiası araştırmacının ve alan uzmanlarının sübjektif değerlendirmelerine bağlıdır.

2. Ölçek ifadelerine verilen cevaplar, araştırmaya katılanların kendileri ile ilgili sübjektif değerlendirmeleridir.

3. Araştırmada kullanılan faktör analizi ile ilgili bir kısım sınırlılıklar bulunmaktadır. Bunlar faktör analizinin sübjektif yönüyle ilgilidir (Hair et al., 2010; Plucker, 2003: 22): Çıkarılacak faktör sayısına karar verme, rotasyon tekniğine karar verme ve faktör yüklerinin anlamlı olmasına karar verme araştırmacının sübjektif değerlendirmesine bağlıdır.

4. Çalışma grubu yeterli olmakla birlikte zaman ve maliyet baskısından dolayı nispeten küçük belirlenmiştir. Araştırma, Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır.

5. Araştırmaya katılan öğrencilerin dindarlık kibri davranışları hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Dindarlık Kibri Ölçeği kullanılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin dindarlık kibri davranışları ölçekte yer alan maddelerle sınırlıdır.

Kaynakça

- Apaydın, H. (2016). Din Psikolojisi terimler sözlüğü. İstanbul: Bilimkent Yayınları.
- Ayverdi, İ. (t.y.). Kubbealtı lügatı. İstanbul: Kubbealtı Akedemisi Kültür ve Sanat Vakfı. Erişim: 21.02.2022, <http://www.lugatim.com>
- Azmi, P. M. (2019). Enİsü'l-Ârifin: Ahlâk-ı Muhsinî tercümesi. Fatih Koyuncu (haz.). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Büyüköztürk, ř. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32(32), 470-483. Erişim: 05.09.2021, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10365/126871>
- Büyüköztürk, ř., vd. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Costello, A. B. & Osborne, W. J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis, Practical Assessment, Research, and Evaluation, 10(7), 1-7. Erişim: 16.10.2021, <https://doi.org/10.7275/jyj1-486>
- Cowan, N., et al. (2019). Foundations of arrogance: A broad survey and framework for research. Review of General Psychology, 23(4), 425-443. Erişim: 16.10.2021, <https://doi.org/10.1177/1089268019877138>
- Çağbayır, Y. Ötüken Türkçe sözlüğü. Erişim: 01.02.2022, Erişim: 25.10.2021, <http://www.otukensozluk.com/>
- Devvânî, C. (2020). Ahlak-ı Celali: Levami'ul-İşarak fi Mekarimi'l-Ahlak. Ejder Okumuş (çev.). 3. Baskı, Ankara: Fecr.
- Ebu Talib el-Mekkî. (2004a). Kutu'l-Kulub fi muameleti'l-mahbub ve vasfu tarik'l-mürid lâ makâmi't-tevhid: Sevgiye giden yolda kalplerin azığı. Yakup Çiçek ve Dilaver Selvi (çev.). 3. Baskı. 2. Cilt. İstanbul: Semerkand.
- Ebu Talib el-Mekkî. (2004b). Kutu'l-Kulub fi muameleti'l-mahbub ve vasfu tarik'l-mürid lâ makâmi't-tevhid: Sevgiye giden yolda kalplerin azığı. Dilaver Selvi (çev.). 3. Baskı. 3. Cilt. İstanbul: Semerkand.

- Ebu Talib el-Mekkî. (2004c). Kutu'l-Kulub fi muameleti'l-mahbub ve vasfu tarik'l-mürîd lâ makâmi't-tevhîd: Sevgiye giden yolda kalplerin azığı. Dilaver Selvi ve Ali Kaya (çev.). 3. Baskı. 4. Cilt. İstanbul: Semerkand.
- et-Tirmîzi, Ebû İsâ Muhammed b. İsâ b. Sevre. (1996). el-Câmiul-Kebîr. 1. Baskı. 3-4 cilt. Beyrût: Daru'l-Ğarbi'l-İslamî.
- Gazzâlî. (1981). Kimya-yı Saadet. Mehmed A. Müftüoğlu (çev.). Tashih eden: Hilmi Yavuz. İstanbul: Çile.
- Gazzâlî. (1992a). İhyau Ulumi'd Din. Mehmed A. Müftüoğlu (çev.). Tashih eden: Hilmi Yavuz. 5. Cilt. İstanbul: Akit.
- Gazzâlî. (1992b). İhyau Ulumi'd Din. Mehmed A. Müftüoğlu (çev.). Tashih eden: Hilmi Yavuz. 6. Cilt. İstanbul: Akit.
- Gibbs, N. (2009). November the case for modesty, in an age of arrogance. Time Magazine. Erişim: 18.12.2021, <http://content.time.com/time/subscriber/article/0,33009,1933209,00.html>
- Gokaru, S. U., & Aizan, A. (2016). Diseases and remedies of al-kibr in the light of Uthman bin Foduye's Shifa' al-Nufus. Journal of Islamic Studies in Indonesia and Southeast Asia, 1(1), 67-80. Erişim: 24.12.2021, <https://journals.mindamas.com/index.php/insancita/article/view/31/30>
- Gümüş, H., ve Alay Özgöl, S. (2017). Rekreasyon alanı kullanımına ilişkin katılım engelleri ve tercih etkenleri ölçeklerinin geliştirilmesi. Journal of Human Sciences, 14(1), 865-882. Erişim: 13.12.2021, doi:10.14687/jhs.v14i1.4448
- Haan, P., Britt, M. M., & Weinstein, A. (2007). Business students' perceptions of arrogance in academia. College Student Journal, 41(1), 82-92. Erişim: 12.12.2021, <https://psycnet.apa.org/record/2007-04273-015>
- Hair, J. F., et al. (2010). Multivariate data analysis. 7th ed. Pearson Prentice-Hall.
- Hakkı, İ. E. (t.y.). Marifetname. Abdullah Aydın (sad.). İstanbul: Sarmaşık.
- Hökelekli, H. (2010). Din psikolojisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- İbn Adi, Y. (2013). Tehzîbü'l-Ahlâk. Harun Kuşlu (çev.). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- İbn Kemmine. (2011). Ahlak ve siyaset üzerine düşünceler. Mustakim Arıcı (çev.). İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 25, 167-188.
- İbn Miskeveyh. (2017). Tezhibu'l Ahlak: Ahlak eğitimi. Abdulkadir Şener, İsmet Kayaoğlu ve Cihat Tunç (Çev.). 4. Baskı. İstanbul: Büyüyen Ay.
- İbnu'l Cevzi, E. F. (2019). Ruhun Sağaltımı: et-Tıbbu'l Ruhani. Mevlüt Uyanık, Aygün Akyol ve Sema Bolat (çev.). Ankara: Elis.
- İbrahim Tennuri. (2019). Gülşen-i Niyaz. Muhittin Bağçeci, Rasim Deniz (haz.). 1. Baskı, Kayseri: Kayseri Büyükşehir Belediyesi.
- İçen, M. (2020). A study of reliability and validity for citizenship knowledge and skill scale. International Journal of Assessment Tools in Education, 7(4), 715-734.
- İstanbuli, İ. M. (2014). Şerhu'l-Ahlaki'l-Adudiyye: Ahlak-ı Adudiyye şerhi eleştirmeli metin-çeviri. Selime Çınar (çev.). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Johnson, R. E., et al. (2010). Acting superior but actually inferior? Correlates and consequences of workplace arrogance. Human Performance, 23(5), 403-427, Erişim: 23.02.2022, DOI: 10.1080/08959285.2010.515279
- Kant, E. (1999). Practical philosophy. Mary J. Gregor (ed.). Cambridge University. Erişim: 03.02.2022, <https://antilogicalism.files.wordpress.com/2018/04/kant-practical-philosophy.pdf>
- Karadal, H. ve Özsungur, F. (2017). Hizmet inovasyon davranışı ile psikolojik sermaye ve etik liderlik ilişkisinin incelenmesi: Adana Örneği. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 13(13), 663-672.
- Kınalızade, A. E. (2020). Ahlak-ı Alai. Murat Demirkol (Sad.). 3. Baskı, Ankara: Fecr.
- Kınalızade, A. E. (t.y.). Ahlak-ı Alai: Ahlak ilmi. Hüseyin Akgül (Haz.). İstanbul. Tercüman Gazetesi.

- Koç, M. (2020). Bir Osmanlı bilgini olarak Mehmed Birgivi'nin eserlerinde takva ve ahlak ilişkisi: Ahlak ve Türk Din Psikolojisi Dergisi. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, Aralık (2), 39-91.
- Mevlana Celaleddin-i Rûmi. (2015). *Mesnevi-i manevi*. Derya Örs ve Hicabi Kırlangıç (çev.). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Milyavsky, M., et al. (2017). Evidence for arrogance: On the relative importance of expertise, outcome, and manner. *PLoS One*, 12(7), 1-31. Erişim: 02.03.2022, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0180420>
- Muhâsibî, H. (2020). *Er-Riaye: Nefis muhasebesinin temelleri*. Hülya Küçük ve Şahin Filiz (çev.). 6. Baskı, İstanbul: İnsan.
- Müslim, Ebü'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc. (1374-75/1955-56). *el-Câmi'u's-şâhih*. Muhammed Fuâd Abdülbâki (nşr.). Kahire: y.y.
- Neyrizi, M. A. Ş. (2018). *Miftahu's-Sa'ade Fi Kava'idi's-Siyade: Neyrizi'nin Siyasetnamesi*. (İnceleme-Çeviri). Abdollah Dodangeh (çev.). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Padua, R. N., & Lerin, M. M. (2010). Patterns and dynamics of an arrogancecompetence theory in organizations. *Liceo Journal of Higher Education Research*, 6(2), 76-97. Erişim: 11.03.2022, doi: <http://dx.doi.org/10.7828/ljher.v6i2.66>
- Parlatır, İ. (2009). *Osmanlı Türkçesi sözlüğü*. 2. Baskı, Ankara: Yargı.
- Plucker, J. A. (2003). Exploratory and confirmatory factor analysis in gifted education: examples with self-concept data. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(1): 20-35. Erişim: 22.03.2022, <https://doi.org/10.1177/016235320302700103>
- Sapnas, K. G. & Zeller, R. A. (2002). Minimizing sample size when using exploratory factor analysis for measurement. *Journal of Nursing Measurement*, 10(2):135-53. Erişim: 04.04.2022,

- <https://connect.springerpub.com/content/sgrjnm/10/2/135.abstract>
- Selvi, D. (2012). *Kaynaklarıyla tasavvuf*. 12. Baskı, İstanbul: Semerkand.
- Şeref, A. (2012). *Ahlak ilmi*. Mevlüt Uyanık ve Aygün Akyol (çev.). Ankara: Elis.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. 6th Edition, Pearson.
- Tanesini, A. (2016). 'Calm down, dear': Intellectual arrogance, silencing and ignorance. *Aristotelian Society Supplementary Volume*, 90(1), 71–92, Erişim: 06.02.2022, <https://doi.org/10.1093/arisup/akw011>
- Tanesini, A. (2018). Arrogance, anger and debate. *Symposion: Theoretical and Applied Inquiries in Philosophy and Social Sciences* [Special issue on Skeptical Problems in Political Epistemology,
- Tarnabati el-Fasi, M. M. (2019). *Bülûğu aksa'l-meram fi şerefi'l-ilmı ve ma yete'allaku bihi mine'l-ahkam: İlim ve eğitim ahlakı*. Muhammet Şevki Aydın (çev.). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Taşköprizade, İ. (2014). *Şerhu'l-ahlaki'l-adudiyye: Ahlak-ı adudiyye şerhi*. Metin-Çeviri. Elzem İçöz ve Mustakim Arıcı (metin). Mustakim Arıcı (çev.). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- TDK. Güncel Türkçe sözlük. Erişim: 01.02.2022, <https://sozluk.gov.tr/>
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tûsî, N. (2021). *Ahlak-ı Nasiri*. 4. Baskı, İstanbul: Litera.
- Uludağ, S. (2012). *Tasavvuf terimleri sözlüğü*. 1.Baskı, İstanbul: Kbalcı.
- Whittaker, T. A. (2016). *Structural equation modeling in applied multivariate statistics for the social sciences analyses with SAS and IBM's SPSS*. Keenan A. Pituch and James P. Stevens (Ed). 6. edition, 639-726, New York: Taylor & Francis.
- Williams, B., Onsman, A. & Brown, T. (2010). *Exploratory factor analysis: A five step guide for novices*. *Journal of*

- Emergency Primary Health Care, 8(3), 1-13. Erişim: 28.11.2021, <https://doi.org/10.33151/ajp.8.3.93>
- Yaşlıoğlu, D. T., ve Atılğan, Ö. (2018). Karanlık üçlü ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 5(3), 725-739.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 46, 74-85.
- Yegin, A. (1983). Osmanlıca Türkçe Yeni Lügat, 4. Baskı, İstanbul: Hizmet Vakfı,
- Yıldız, D. & Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi, 2(1), 14-28.
- Yurdabakan, İ. ve Çüm, S. (2017). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme (açıklayıcı faktör analizine dayalı). TJFMPC, 11(2): 108-126. Erişim:07.11.2021, <https://doi.org/10.21763/tjfm.317880>
<https://eistatistik.com/>
<https://www.researchgate.net/post/Is-the-value-of-AVE-less-than-but-close-to-05-acceptable>

ORTAOKULLARDAKI DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ HAKKINDA VELİ GÖRÜŞLERİ*

Ahmet Hamdi HİSAR**

Őuayip ÖZDEMİR***

Öz

Çocuğa din eğitiminin verildiği ilk yer ailedir. Çocuğun din eğitiminin temelleri ailede atılır. Okuldaki din eğitimi ise o temellerin üzerinde inşa edilir. Buradan anlaŐılacaęı üzere hem aile hem de okul, çocuğun din eğitiminde önemli roller üstlenmektedir. Araştırmanın örneklemini 24 veliden oluşmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre velilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin verilmeye baŐlandığı zamanın geç olduğunu düşündükleri, çocuklar eğitim-öğretime baŐladığında dersin verilmeye baŐlamasını istedikleri, dersin içeriğinin zenginleŐtirilmesi görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Velilerin DKAB dersi öğretmeninden dersi ve kendini sevdirmesini, örnek davranışlar sergilemesini, donanımlı olmasını, dersi iyi anlatmasını, anlattıklarıyla yaŐadıklarının uyumlu olmasını beledikleri görölmüŐtür. Velilerin ders saatini yetersiz buldukları, ders saatinin arttırılmasının yan sıra dersin uygulamalı olarak verilmesini istedikleri ve dersin çocukların davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Din, Okul, Veli.

* Bu çalışma 2022 yılında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan “Ortaokullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Hakkında Veli Görüşleri” başlıklı Yüksek Lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ahmethamdihisar6005@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-7433-6138>.

*** Prof. Dr., Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi, sozdemir@amasya.edu.tr. <https://orcid.org/0000-0003-2672-8625>.

Parent Opinions About Religious Culture and Moral Knowledge Course in Secondary Schools

Abstract

The first place where religious education is given to the child is the family. The foundations of the child's religious education are laid in the family. Religious education at school is built on those baselines. From this point of view both the family and the school play important roles in the religious education of the child. The sample of the study consists of 24 parents. In this study was used qualitative research method. A semi-structured interview form was preferred for data collection. According to the results of the study, it has been determined that the parents think that it is too late when the Religious Culture and Moral Knowledge lesson is started, that they want the lesson to start when the children start education and that they want the content of the lesson to be enriched. It has been observed that the parents expect the Religious Culture and Moral Knowledge course teacher to make the lesson and himself/herself endearing, to exhibit exemplary behaviors, to be equipped, to explain the lesson well, and to be in harmony with what he/she tells and what he/she has experienced. As a conclusion it was determined that the parents found the course hours insufficient, wanted the course to be given practically as well as increasing the number of lessons per week, and they thought that the course had positive effects on the behavior of the children.

Keywords: Religious Education, Religious Culture and Moral Knowledge Course, Religion, School, Parent.

Giriş

Problem

Eğitim bireyde istendik davranış değişikliği meydana sũrecidir (Ertũrk, 1975: 12). Eğitim, sadece Ȕđretmenle ve okulla sınırlandırılmayacak bir sũređtir. Bu nedenle aile, Ȕđrencinin verimi noktasında bũyũk bir Ȕneme sahiptir. Okul dışı Ȕđrenmelerin gerđekleřtiđi yer genelde ailedir. Ȕđrenmenin etkili olması için Ȕđrenilenlerin pekiştirilmesi

gerekir. Aileler de bu pekiştirmenin gerçekleştiği doğal öğrenme ortamlarıdır (Erdoğan, 2006: 13-14).

Çocuğun okulda başarılı bir ğrenci olmasını etkileyen unsurların başında ailenin çocuğuna destek olması gelmektedir. Çocuğa ders çalışacağı ortam hazırlama, dersle ilgili kaynak sağlama ve gerekli malzemelerin temini, çocuğu öğrenmeye teşvik etme ve çocuğa sayđı duyma bu etkenler arasındadır (Karaman, 2007: 19).

Çocuğun ailesinin okulla olan münasebetleri iyi olursa, öğretmenlerle ve okul idaresiyle sıkı ilişki kurarsa o ocuk diğerlerine göre daha sorumlu olur. Çünkü ocuk, okulda kendisi hakkındaki durumların ailesine ulaşacağının farkındadır. Ailesine kendisi hakkında olumsuz şeyler söylenmesini istemediği için davranışlarına dikkat eder (nl, 2005).

Okulla velinin ilişkisinin iyi kurulması okuldaki başarı için önemli sayılmaktadır. Veliyle okulun ilişkisinin iyi olmasının iki önemli faydasının olduğu söylenmektedir. Bu faydalardan ilki okulun veliye, velinin de okula güven duymasının sağlanmasıdır. Böylece bu ikili arasında güven tesis edilmiş olur. Bu sayede ocuk, kendini derse ve okula karşı daha fazla motive olmuş hisseder (Hatipoğlu ve Kavas, 2016: 1020).

Diğer derslerin eğitim ğretiminde olduğu gibi çocuğun din eğitiminde de hem aile hem okul hem de okul aile ilişkisi önemli bir yer teşkil etmektedir. Çocuğun ailesinden aldığı din eğitimi aileden aileye farklılık göstermektedir. Kimi aile çocuğuna evde din eğitimi verme konusunda zen gösterirken, kimi aile de çocuğuna evde yeterince din eğitimi verememektedir.

Ailesinde yeterince din eğitimi alamayan çocuklar için, okulda verilen din eğitiminin önemi daha da artmaktadır. Bu ders, çocukların din eğitimi için çok önemli bir fırsat olarak görülmeli, sevdirmeli ve en verimli şekilde işlenmeye çalışmalıdır.

Günümüzde rgn eğitim kurumlarında din eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve seçmeli dersler aracılığıyla verilmektedir. 1982 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının

24. maddesinde “Din Kùltürü ve Ahlak Öğretimi” bir bütün kabul edilerek, din ve ahlak eğitim ve öğretiminin devletin gözetim ve denetimi altında yapılacağı ve bu derslerin ilk ve orta öğretim kurumlarında zorunlu dersler arasında yer alacağı belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 1982: 27). 4. sınıfta başlayan din dersi 12. sınıfa kadar haftada iki saat olmak üzere devam etmektedir.

Okulda verilen din eğitiminde kaliteyi arttıracak unsurlardan biri veli öğretmen iş birliğidir. Velilerin eğitim öğretim sürecine dahil edilmesi, beklentilerinden ve görüşlerinden haberdar olunması Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinin işlenişine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Veliler, çocuklarının güzel ahlaka sahip bireyler olarak yetişmelerini, inançlarının doğru olmasını istemektedir. Aslında veliler okulda okutulan derslerin tamamı için bu beklentiyi taşımaktadır. Ancak bu konuda en fazla beklenti Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinden olmaktadır. Velilerin Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinden beklentileri birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Velinin dine bakışı, kendi dini yaşantısı, çocuğunu nasıl biri olarak yetiştirmek istediğı gibi faktörler velilerin Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinden beklentilerinin farklılaşmasındaki sebeplerden bazılarıdır (Solak, 2013: 2).

Günümüzde velilerin din eğitimine yönelik görüş ve beklentilerini ele almaya yönelik yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda belirlenen araştırma sorusu şudur: “Ortaokullardaki Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersi hakkında veli görüşleri nelerdir?”

Çalışmada ana problem cümlesinden yola çıkarak oluşturulan alt problem soruları şunlardır:

- Velilerin, Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretimine başlama zamanıyla ilgili görüşleri nelerdir?
- Velilerin Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinin çocukların davranışları üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?
- Velilerin Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinin verimliliğı konusundaki düşünceleri nelerdir?

- Velilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik okul yöneticilerinden beklentileri nelerdir?
- Velilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinden beklentileri nelerdir?

Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi hakkında veli görüş ve beklentilerinin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi hakkında mevcut durumun değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca araştırmamız sonucunda yapılan tespitlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerine ve yöneticilere yol gösterici olması amaçlanmaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi hakkında günümüze kadar yapılmış olan çalışmalara bakıldığında çalışmaların çoğunun öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışma eğitim-öğretim sürecinin önemli bir paydaşı olan velilerin ders hakkındaki görüşlerini ve beklentilerini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmamız sonucunda elde edilen bulguların, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programı hazırlanırken program hazırlayıcılara yardımcı olması, dersin daha verimli hale gelmesi konusunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine yol göstermesi, dersle ilgili yaşanabilecek aksaklıklar hakkında çözümler sunması, ileride bu alanda yapılacak olan çalışmalar için kaynaklık etmesi beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel araştırma görüşme, gözlem veya doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamda gerçek ve bütüncül bir biçimde ortaya konduğu araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).

Araştırma deseni olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum deseni araştırmanın

bir durumu belli sınırlar içerisinde derinlemesine araştırmasına ve bütüncül olarak analiz etmesine yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 73).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Tokat ilinin Erbaa ilçesinde çocukları ortaokula giden veliler oluşturmaktadır. Erbaa Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre 17 Kasım 2021 tarihi itibarıyla Erbaa'daki güncel ortaokul öğrencilerinin rakamları şöyledir:

- 5. Sınıf öğrenci sayısı: 1347
- 6. Sınıf öğrenci sayısı: 1399
- 7. Sınıf öğrenci sayısı: 1443
- 8. Sınıf öğrenci sayısı: 1376
- Toplam öğrenci sayısı: 5565

Araştırmanın örnekleme 24 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Veliler kodlanırken her veliye bir sıra verilmiş olup, sıra numarasının önünde de “V” ifadesi yer almıştır. Örneğin sıra numarası 13 olan veli için “V13” şeklinde kodlama yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama tekniklerinden biri olan görüşmeyi yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üçe ayırmak mümkündür. Yarı yapılandırılmış görüşme, önceden belirlenen soruların katılımcılar tarafından cevaplanırken bazı esneklikler içeren ve bundan dolayı tercih edilen görüşmedir (Karasar, 2017: 166). Görüşme, araştırma konusunda derinlemesine bilgi alabilmek için görüşmenin yapıldığı kişiye kendini rahat hissedeceği bir ortam hazırlanarak gerekli görülen yerlerde görüşmeyi yönlendirmek suretiyle açık uçlu sorular aracılığıyla samimi bir havada yapılır. Önceden hazırlanan sorulara katılımcı tarafından yanıt verilen ve amaçlı olarak gerçekleştirilen söyleşi olan görüşme ya da mülakat araştırmalar için çok tercih edilen bir veri toplama tekniğidir (Kuş, 2003).

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde araştırma katılımcılarına ait

demografik verileri içeren beş soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise velilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi hakkında görüş ve beklentilerini belirlemeyi amaçlayan görüşme soruları yer almaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form hazırlandıktan sonra alanında uzman kişilerden görüş alınmış olup görüşme soruları yeniden düzenlemiştir. Sonrasında nitel çalışmalar yapmış ve lisansüstü eğitim yapmış olan uzman öğretimeinden görüşme formu ile ilgili görüş alınmıştır. Uzman görüşlerine göre görüşme formuna son hali verilmiş ve gönüllü bir veli ile pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma yapıldıktan sonra katılımcının sorulara verdiği cevaplar da dikkate alınarak görüşme formu son halini almış olup uygulama aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme formunda yer alan sorular velilere bireysel olarak yöneltilmiştir. Velilerin cevapları ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Velilerden bazıları verdikleri cevapları ses kayıt cihazına kaydetmeye izin vermemiştir. Ses kayıt cihazı kullanılarak yapılan görüşmeler aslına uygun olarak yazıya aktarılmıştır. Kayda izin vermeyen velilerle yapılan görüşmelerde velilerin cevapları yazılmıştır.

Verilerin analizi yapılırken görüşme formu bütün olarak ele alınmıştır. Katılımcı görüşlerinden oluşan kodlar temaları ortaya çıkarmıştır. Burada tema ifadesi araştırma sorusunu içeren ana konuyu ifade ederken, kod katılımcının görüşünü en çarpıcı şekilde yansıtan kelime veya kelime grubu olarak yer almaktadır. Kodlar oluşturulurken aynı anlama gelen ifadeler yerine ortak kodlar kullanılmıştır. Tüm katılımcılara ait görüşme formları incelendikten sonra kodlar tekrar kontrol edilmiş ve frekanslar oluşturulmuştur. Frekans bir kavramın kaç kişi tarafından ifade edildiğini göstermektedir. Araştırma sorusuna uygun olarak özetlenmiş olan tablolarda tema, kod, frekans değerlerinin yanı sıra kodların anlaşılması için kısa alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Katılımcı Özellikleri

Katılımcı velilerin %50 (12)'sinin kadın, %50 (12)'sinin erkek olmak üzere toplam 24 veliden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların %20,8 (5)'i 30-35 yaş aralığında, %37,6 (9)'sı 36-40 yaş aralığında, %16,6 (4)'sı 41-45 yaş aralığında, %20,8 (5)'i 46-50 yaş aralığında, %4,2 (1)'si 51 yaş ve üzeri velilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan velilerin mesleklerine bakıldığında %29 (7)'unun ev hanımı, %20,8 (5)'inin öğretmen, %16,6 (4)'sının esnaf, %8,4 (2)'ünün polis, %8,4 (2)'ünün sağlık memuru, %8,4 (2)'ünün işçi, %4,2 (1)'sinin çiftçi, %4,2 (1)'sinin emekli olduğu görülmektedir. Tablodaki verilerden katılımcı velilerin öğrenim durumlarına bakıldığında %12,3 (3)'ünün ilkokul, %8,4 (2)'ünün ortaokul, %25 (6)'inin lise, %16,6 (4)'sının ön lisans, %33,5 (8)'inin lisans, %4,2 (1)'sinin lisansüstü olduğu görülmektedir. Tablodaki verilere bakıldığında araştırmamıza katılan velilerin aylık gelirlerinin %8,4 (2)'ünün 3000 TL altında, %37,5 (9)'ünün 3000-5000 TL arasında, %12,5 (3)'ünün 5001-7000 TL arasında, %20,8 (5)'inin 7001-9000 TL arasında, %4,2 (1)'sinin 9001-11000 TL arasında, %16,6 (4)'sının 11001 TL üzerinde olduğu görülmektedir.

Velilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ve bulgulardan yola çıkılarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Velilerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğretimine Başlama Zamanıyla İlgili Görüşleri

Velilere “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin hangi sınıfta başlaması gerektiği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların analizi Tablo 1’de gösterilmiştir

Tablo 1. Velilerin Din Eğitimine Başlama Zamanı ile İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f	Örnek Cümle
Dersin Başlama Zamanı	Anasınıfı	8	“Bence anaokulunda başlamalı.” (V8).
	Birinci sınıf	8	“Birinci sınıftan itibaren etkin şekilde bu ders verilmeli.” (V5).
	İkinci sınıf	5	“İngilizce nasıl ikinci sınıfta başlanıyorsa din dersi de başlamalı. Bence geç başlanıyor.” (V9).
	Dördüncü sınıf	2	“4. sınıfta başlıyor bence doğru bir karar.” (V16).
	Yetkililer bilir	1	“Bunun kararını en çok öğretmenlerimiz ve yetkililer bilir diye düşünüyorum.” (V24).

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin başlama zamanı ile ilgili veli görüşlerinin 5 kod oluşturduğu görülmektedir. Kodlar anasınıfı (f: 8), birinci sınıf (f: 8), ikinci sınıf (f: 5), dördüncü sınıf (f: 2) ve yetkililer bilir (f: 1) şeklindedir. Bu kodlar “Dersin Başlama Zamanı” temasını oluşturmuştur.

Dersin anasınıfında verilmeye başlaması gerektiğini düşünöen velilerden (V-7, V-8, V-10, V-12, V-13, V-15, V-18, V-21) bazılarının cevapları şu şekildedir:

“Ana sınıfından itibaren başlaması gerekir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ne kadar erken başlarsa o kadar verimli olacağına inanıyorum.” (V-13)

“Çocukların eğitim ve öğretime başladıkları zaman olan ana sınıfından itibaren verilmesi gereken bir derstir. Ağaç yaşken eğilir.” (V-18)

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi anaokulundan itibaren sevgi temelli verilmelidir. Çocuklar teorik bilgiye çok boğulmadan, çocuğun yaşına uygun olacak şekilde kreş dediğimiz eğitim kademesinden itibaren verilmeye başlanmalıdır.” (V-21)

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin hangi sınıfta başlaması gerektiği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna dersin birinci sınıfta verilmesi gerektiğini ifade eden velilerden (V-1, V-3, V-5, V-11, V-14, V-17, V-20, V-23) bazılarının cevapları şöyledir:

“Bence 1. sınıftan başlamalı. Eğitim de din eğitimi de beşikten mezara kadardır. Besmele gibi konular 1. sınıfta anlatılabilir mesela.” (V-1)

“1. sınıfta başlamalı çocuğun ilk duyduğu şeyler kafada yer eder. Ondan sonraki bilgiler onun etrafında şekillenir. Okuldaki ilk bilgileri kolay kolay unutmaz. O yüzden 1. sınıfta başlamalı. Okula başladığı gün ahlak dersi verilmeli.” (V-3)

“Bence ahlak bilgisinin ilkokul 1. sınıfta başlaması lazım. Yeme içme adabı gibi konular verilebilir. Çünkü din demek sadece seccadede camide yaşanan bir olgu değil ki, sosyal içtimai hayatta, sofrada, her tarafta din var. Din sadece namaz, oruç, zekât değil ki, din demek selamlaşmak demek. Din demek komşunun hakkını gözetmek demek. Din demek israf etmemek demek. Yani din bütün içtimai hayatı içine almış bir olgu. Din sadece takke takmak, cumaya gitmek değil. Anne baba hakkı mesela dinin içinde. 1. sınıfta sayılar nasıl öğretiliyorsa din dersinde de çocukların hazırbulunuşluk düzeylerine göre konular anlatılmalı.” (V-11)

Dersin başlama zamanı ile ilgili veli görüşlerine bakıldığında bazı katılımcıların (V-2, V-4, V-6, V-9, V-19) 2. sınıfta verilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Dersin ikinci sınıfta başlamasının daha uygun olacağını söyleyen velilerden bazılarının cevapları şöyledir:

“İlkokul 2. sınıfta olması taraftarıyım. Çocuğa bir şeyleri öğretmeye en küçük yaşta başlıyoruz. Çocuk bir şeyler öğrenmiyor zannediyoruz ama çocuk anlıyor, öğreniyor. Çocuğu küçükten işlemeli. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi de Türkçe kadar, Matematik kadar hayatın bir parçası, o yüzden o dersler erken yaşta öğretiliyorsa Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi de öğretilmeli.” (V-4)

“İngilizce nasıl ikinci sınıfta başlanıyorsa din dersi de başlamalı. Bence geç başlanıyor. Çocuk okumayı yazmayı öğrendikten hemen sonra din eğitimi verilmeye başlanmalı.” (V-9)

Anayasanın 24. maddesinin, din ve ahlak öğretimi ile ilgili paragrafı şöyledir: “Din ve Ahlak eğitimi ve öğretimi

devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din Kültürü ve Ahlak öğretilimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okulların zorunlu dersleri arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi ve öğretilimi ancak kişinin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcilerinin talebine bağlıdır.” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 1982: 27). Burada din eğitiminin başlangıç seviyesi olarak doğrudan bir sınıf seviyesi belirtilmemiş, yerine ilk ve orta öğretim seviyesinde zorunlu olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda çocuklarına daha erken yaşta din eğitimi verilmesini isteyen velilerin isteklerinin yetkililer tarafından yerine getirilmesinde bir engel yoktur. Buradan hareketle velilerin de din eğitiminin daha erken verilmesini istemeleri makul görünmektedir.

Tavukçuoğlu (1990) da yaptığı çalışmasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin verilmeye başlandığı 4. sınıfın geç olduğuna, dersin 1. sınıfta verilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Öte yandan Altıntaş (1999) çalışmasında dersin 1. sınıftan itibaren verilmeye başlaması gerektiğini ifade etmektedir.

Çalışmada velilerin tamamına yakınının, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin 4. sınıftan daha önce verilmeye başlamasını istedikleri tespit edilmiştir. Bu yönüyle bazı çalışmaların bulguları ile bu araştırmanın bulgularının benzerlik gösterdiği görölmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Çocukların Davranışları Üzerindeki Etkisi ile İlgili Velilerin Görüşleri

Velilere “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin çocuklarınızın dini ve ahlaki davranışları üzerinde etkisi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların analizi Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Velilerin Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Çocukların Davranışlarına Etkisi ile İlgili Görüşleri

Tema	Kod	F	Örnek Cümle
Dersin çocukların davranışlarına etkisi	Olumlu	19	“Bu dersin çocuklarımızın dini ve ahlaki davranışları konusunda olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum.” (V-19).
	Yeterli değil	2	“Çocuklar üzerinde etkisi tam anlamıyla gerçekteşmiyor.” (V-5).
	Öğretmen etkisi	1	“Çocuklarımıza dini yaşantı noktasında tesir edecek bir olgu yok. Burada dersin uygulanması noktasında öğretmenlerin verimliliği kaynaklı eksiklik var.” (V-15).
	Etkisi yok	1	“şu an için bir etkisi olduğuna inanmıyorum.” (V-13)
	Gelecekte	1	“şu anda bir etkisi olduğunu düşünmüyorum ama ileriki yaşlarda olumlu etkisinin olacağına inanıyorum.” (V-16).

Tablo 2'nin verileri incelendiğinde velilerin cevaplarının 5 kod oluşturduğu gör÷lmektedir. Kodlar olumlu (f: 19), yeterli değil (f: 2), öğretmen etkisi (f: 1), etkisi yok (f: 1) ve gelecekte (f: 1) şeklinindedir. Bu kodlar “Dersin Çocukların Davranışlarına Etkisi” temasını oluşturmuştur.

Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinin çocuğun üzerinde olumlu etkisi olduğunu söyleyen velilerden (V-1, V-2, V-3, V-

4, V-6, V-7, V-8, V- 9, V-10, V-12, V-14, V-17, V-18, V-19, V-20, V-21, V-22, V-23, V-24) bazılarının görüşleri şöyledir:

“Olmaz olur mu, çocuğun içerisine iman jandarmasını yerleştirmiş oluyorsun. Her hareketini etkiler. Günahı, sevabı, helali, haramı öğrenen bir çocuk, Allah’ın kamerasının çektiğini bilen bir çocuk yanlış yapmaktan korkuyor. Bu konular Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde işlendiği için olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum.” (V- 8)

“Evet çok etkili. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi de etkili, öğretmen de etkili. Eğer çocuk öğretmeni seviyorsa o dersten daha çok şey öğreniyor. Biz bilen bir aile olduğumuz halde çocuğumuz üzerinde öğretmenin etkisi çok maşallah.” (V-9)

“Çok etkisi olmaktadır. Çocuklar boş bir kaset, bir cd gibidir, bu boşluğu dini ve ahlaki bilgilerle dolduramazsak başkaları tarafından kesinlikle tasvip etmediğimiz Darwinizm, Ateizm gibi saçmalıklarla doldurulmalarının önüne geçemeyiz. Dini ve ahlaki değerleri tamamlamış kimse bu olumsuzluklara düşmez, vatanına, milletine, ailesine hayırlı bir insan olur.” (V-18)

“Hak dinimizin çocuklarımıza öğretilmesinin elbette ki çocuklarımızın ahlaki davranışları üzerinde olumlu etkileri vardır. İnsanın neden var olduğunu, nasıl olması gerektiğini de öğrettiği için bu olumlu etki daha da çoğalmaktadır. Dinimizi öğrenen çocukların nasıl bir insan olması gerektiğini öğrenmesi, onları ahlaki vasıflara sahip insan olma yolunda ilerletir.” (V- 20)

“Anne baba evde dini, ahlaki öğretse bile önce kendi hayatında yaşamalı. Ama buna rağmen dini, ahlaki ders halinde bir öğretmenin zorunlu ders halinde anlatması öğrencilerin dini daha iyi öğrenmelerine ve güzel ahlak ile ahlaklanmalarına güzel bir vesile. Derste öğrendikleri her konu hemen hemen hayatlarına sirayet ediyor.” (V-24)

Dersin, çocuğun üzerinde olumlu etkisi olduğunu söyleyen velilerden V-1, V-3 ve V-4 verdikleri cevaplarda çocuğunun davranışında değişiklikler gözlemlediklerini söylemişlerdir.

“Din dersinde işlenen konular çocuğun davranışlarına yansıyor. Çocuğumun ahlaki davranışlarında olumlu etkisi olduğunu görüyorum ve düşünüyorum.” (V-1)

“Anlatıp gitmeyle davranış değişmez. Etkili olması için anlatanların anlattıklarını yaşamaları lazım. Öğretmen örnek teşkil etmeli, benim çocuğumda etkisini görüyorum, davranış değişikliği oluyor.” (V-3)

“Namaz konusunda bana daha çok eşlik etmeye başladı. Dua öğrenme konusunda istekli oldu. Dini alışkanlıkları edinme konusunda verimli oldu.” (V-4)

Dersin çocuğunun davranışı üzerinde şimdilik olumlu etkisi olmadığını söyleyen velilerin (V-5, V-11, V-13, V-15, V-16) varlığı da araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Bu velilerin bazılarının cevapları şu şekildedir:

“Çocuklar üzerinde etkisi tam anlamıyla gerçekleşmiyor. Ahlaki yözlaşmadaki artış bunun göstergesidir.” (V-5)

“Verilmek istenen mesajların kapalı olduğunu düşünüyorum. Ben çocuğumu yazın Kur’an kursuna gönderiyorum. Yaşantısını beğendiğim bir hoca var ona gönderiyorum, çocuğumun o hocadan etkilendiği kadar okuldaki öğretmeninden etkilenmediğini düşünüyorum. Normalde dokuz ay etkilenmesi gereken, hayatında, yemesinde, içmesinde, kalkmasında etkilenmesi gereken öğretmeniyle dokuz ay geçirirken, yazın belki bir ay bir buçuk ay gittiği kursta daha çok etkileniyor. Dolayısıyla burada da çocuklarımızın dini ve ahlaki davranışı üzerinde etkisi bence yeterli düzeyde değil.” (V-11)

Dersin, çocuğun davranışında şimdilik bir etkisi olmadığını düşünen V-16, ilerleyen zamanlarda çocuğunun derste öğrendiklerinin davranışında etkili olacağını düşündüğünü söylemektedir. Bu katılımcının cevabı şöyledir:

“Şu anda bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Ama ileriki yaşlarda olumlu etkisinin olacağına inanıyorum.” (V-16)

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı (2008) incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğinde iyi bir insan olmanın gerekliliklerinin işlendiği görülmektedir. Bu kapsamda yalan söylememe, başkasının malına izinsiz dokunmama, kötü söz/hakaret etmeme, yeme-içme esnasında uygun davranma gibi öğrencinin davranışlarını doğrudan etkileyen kazanımlar bulunmaktadır. Buradan hareketle dersin, çocuğun

davranışına olumlu etki yapması ve velilerin olumlu ifadeleri dersin amaçlarına ulaşıldığının göstergelerindedir.

Yıldırım (2017) tarafından seçmeli din dersiyile ilgili yapılan çalışmada dersin çocukların davranışını olumlu etkilediği bulgusu tespit edilmiştir. Eroğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin çocuğunuzun dini ve ahlaki davranışlarına tesiri olduğunu düşünüyor musunuz? sorusuna katılımcı velilerin %40'ının evet, %16,67'sinin kısmen, %36,67'sinin hayır, %6,66'sının fikrim yok cevabını verdiği tespit edilmiştir. Bulgulara bakıldığında katılımcı velilerin en fazla evet cevabını vererek dersin çocuğu üzerinde tesiri olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde bu çalışmada da velilerin çoğu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin çocukların davranışlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Bu yönüyle bazı çalışmalarla bizim çalışmamızın sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Velilerin Din Kültürü Ahlak ve Ahlak Bilgisi Dersinin Verimliliği ile İlgili Görüşleri

Velilere “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin verimliliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltmiştir. Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların analizi Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Velilerin Dersin Verimliliği ile İlgili Görüşleri

Tema	Kod	F	Örnek Cümle
Dersin Verimliliği	Daha verimli olabilir	9	“Ders daha verimli olabilir.” (V-9).
	Verimli	8	“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin verimli olduğunu düşünüyorum.” (V-1).
	Verimli değil	4	“Bence verimli değil. Çocuğuma din dersinde ne işlediniz diye sorduğumda cevap alamıyorum.” (V-2).

	Öğretmen	3	“Verimliliği tamamen öğretmene bağlı, Öğretmen isterse dersi verimli yapabilir. Öğrencilere de faydalı olur.” (V-6).
	Fikrim yok	1	“Çocuğum pandemi sürecinde bu dersi almaya başladı. Henüz verimli olup olmadığı hakkında fikir sahibi değilim.” (V-22).
Ders Saati	Yeterli değil	16	“Çok az bence daha fazla olmalı.” (V-2).
	Yeterli	3	“Çocuğum bu dersi haftada iki saat alıyor. Şimdilik yeterli olabileceğini düşünüyorum.” (V-22).
	Hakkı verilirse	3	“İçi doldurulabilirse yeterli olur. Verimli işlenirse yeterli olur.” (V-8).
	Seçmeli dersler	2	“Ders saati 2 saat. Bunun yanında seçmeli ders olan Kur’an-ı Kerim ve Peygamberimizin Hayatı dersini alırsa gayet yeterli olur.” (V-6).
Dersin içeriği	Yeterli değil	13	“İnanç, İbadet ve ahlak esasları çocukların anlayabileceği şekilde yeterli örneklerle seviyelerine uygun olarak anlatılmalıdır. Mevcut durumda içerik yetersiz.” (V-15).
	Bilmiyorum	5	“Dersin içeriği hakkında fazla bilgim yok.” (V-22)

Yeterli	5	“Dersin içerikleri yeterli.” (V-23)
Ahlak	4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin ders içeriği yeterli değil. Ders içeriğinde daha çok bilgi yanında ahlaki eğitim de verilmelidir. (V-21).
İtikat	2	“Sonrasında çocuğun hayatına daha çok etki edecek itikadi konular daha önemli, onlara ağırlık verilmeli.” (V-9).
Ezber	1	İslam’ın bir ders konusu gibi ezberletilerek, anlatılarak kavratılabileceğini düşünmüyorum.” (V-10).

Tablo 3’te dersin verimliliği 3 temada özetlenmiştir. Her temaya ait bulgular aşağıda açıklanmıştır:

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin verimliliği ile ilgili 5 kod oluşmuştur. Bu kodlar daha verimli olabilir (f: 9), verimli (f: 8), verimli değil (f: 4), öğretmen (f: 3), fikrim yok (f: 1) şeklinde dir

Dersin verimliliğiyle ilgili görüş bildiren velilerin çoğu V-8, V-9, V-11, V-13, V-14, V-18, V-19, V-20, V-21, V-23 dersin verimliliğinin arttırılması gerektiğini söylemektedir. Bu velilerin bazılarının verimliliğin arttırılması için önerilerde bulunduğu görölmektedir.

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri monotonluktan uzaklaşıp, ilgi ve dikkat çekici şekilde anlatılmalıdır. Dini mekanlar ziyaret edilmeli, uygulamalı dersler verilerek öğrenme ortamları zenginleştirilmelidir. Okul içinde dini bilgilerin öğretilmesini heyecanlı hale getirecek yarışmalar düzenlenerek dersin verimliliği arttırılmalıdır.” (V-21)

Dersin verimli olmasının öğretmenin verimliliğine bağlı olduğunu söyleyen velilerin varlığı araştırmanın bulguları

arasındadır. V-6, V-8, V-23 dersin verimliliğinde öğretmenin etkili olduğunu ifade eden katılımcılardır.

“Dersin Verimliliği tamamen öğretmene bağlı. Öğretmen isterse dersi verimli yapabilir. Öğrencilere de faydalı olur.” (V-6).

“Öğretmen verimli olmalı, bilgili olmalı. Öğretmen cahil olursa ortaya cahil bir nesil çıkar. Tam istediğim verim alındığını düşünmüyorum. Bunun öğretmenden kaynaklı olduğunu düşünüyorum, öğretmenin bireysel yetersizliği dersten istenen verim alınmasını engelliyor.” (V-8)

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden istenen verimin alınmadığını, verimin artırılması gerektiğini ifade eden katılımcılardan V-19 ve V-21, dersin verimliliğini arttırmak için derste öğrenilenler için uygulama ortamlarının sunulması gerektiğini ifade etmektedir.

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin tam verimli olabilmesi için derslerin dolu dolu geçmesi gerekir. Bunun yanında öğrencilerin öğrendiği bilgilere günlük hayatta uygulama imkânı sunulmalı. Teorik bilgiler sunmak yeterli değildir.” (V-19)

Dersin verimliliğinin artmasını, derse ayrılan zamanın artmasına bağlayan V-18, dersi çocukları için olmazsa olmaz olarak görmekte, dersin süresi artarsa verimliliği de artar demektedir.

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, çocuklarım için olmazsa olmaz olarak gördüğüm derslerden olup, bu derse ayrılacak zamanın daha da artırılması suretiyle verimliliğin artacağı kanaatindeyim. Dini ve ahlaki değerleri tam olarak kavramış birinden kimseye zarar gelmez.” (V-18)

V-11, dersten istenen verim alınmamasını öğrencilerin derse karşı olan tutumuna bağlamaktadır. Dersin, sınav endeksli düşünen öğrenciler tarafından biraz önemsendiğini diğer öğrenciler tarafından önemsenmediğini dile getiren katılımcı, bu durumun istenilen verimin alınmasını engellediğini ifade etmektedir.

“Verimliliği ben öğrencilerin sadece 8. sınıfta sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin soru geleceği için biraz daha eğildiğini düşünüyorum. 5, 6 ve 7. sınıfta çok fazla ehemmiyet gösterilmediğini, bu yüzden de ilgilenilmediğini düşünüyorum. Bununla beraber ders içindeki asıl mesajların verilmesi gereken kazanımların böyle çok

dolaylı verildiğini düşünüyorum, bu yüzden verimliliği benim gözümde yeterli seviyede değil.” (V-11)

Dersin verimliliğiyle ilgili soruya katılımcılar tarafından verilen cevaplar incelendiğinde V-2, V-3, V-5, V-15 tarafından dersin verimli bulunmadığı görülmektedir. Bu veliler derste ki verimin arttırılması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılar verimsizliği, öğretmenin müfredat dışına çıkamaması, içeriğin yetersizliği gibi sebeplere bağlamaktadır. Dersi verimli bulmayan bazı velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Bence verimli değil. Çocuğuma din dersinde ne işlediniz diye sorduğumda cevap alamıyorum. Daha verimli olması gerektiğini düşünüyorum.” (V-2)

“Kitabın içeriğinin verimli olmadığını düşünüyorum. Öğretmen de müfredatın dışına çıkamadığı için dersin çok verimli olmadığını düşünüyorum.” (V-3)

“Çocuklarda kalıcı etkisi olmuyor. O yüzden çok verimli değil. Öğretmenler İslam’ı yaşamada örnek olup öğrencilere İslam’ın hakikatini, güzelliğini heyecanla ve Peygamber efendimizin ve sahabenin hayatından örnek vererek anlatmalı.” (V-15)

Velilerden bir kısmının (V-1, V-4, V-7, V-10, V-12, V-16, V-17, V-24) dersi verimli bulduğu görülmektedir. Dersi verimli bulan katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Verimli buluyorum. Benim oğlum Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenini çok sevdi. Birçok dini bilgi öğrendi. Öğretmeni sevdiği için dersi sevdi. Oğlum için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini verimli buluyorum.” (V-4)

“Verimli buluyorum, normalde çocuğum o dersle alakalı daha istekli ve daha ılımlı.” (V-16)

Velilerin dersin verimliliğinin arttırılmasını istemeleri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden beklentilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden velilerin istediği verimin alınabilmesi için ders saatinin arttırılması faydalı olacaktır.

Eroğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini verimli buluyor musunuz?” sorusuna katılımcı velilerin %46,66’sının kısmen, %26,67’sinin evet, %26,67’sinin hayır cevabını verdiği tespit edilmiştir. Araştırma

sonuçlarına bakıldığında katılımcı velilerin en çok kısmen verimli buluyorum cevabını verdiği görülmektedir. Literatürdeki bazı çalışmalarda ve bu çalışmada dersteki verimin velilerin istediği seviyede olmadığı görülmektedir. Bu yönüyle sonuçların benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Velilere “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders saatinin yeterliliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların analizi Tablo 3’te gösterilmiştir.

Ders saati ile ilgili 4 kod oluştuğu görülmektedir. Bu kodlar yeterli değil (f: 16), yeterli (f: 3), hakkı verilirse (f: 3), seçmeli ders (f: 2) şeklindedir.

Ders saatinin yeterliliği ile ilgili soruya katılımcıların çoğunun (V-2, V-4, V-5, V-9, V-10, V-11, V-12, V-13, V-14, V-15, V-16, V-18, V-20, V-21, V-23, V-24) yetersiz cevabını verdiği görülmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için haftada 2 saati yetersiz gören katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Yeterli bulmuyorum. 2 saatte çok bir şey verilmez. 2 saate çok konu sığmayacağı için müfredat yetersiz yapılmış. Haftada en azından 4 saat olmalı” (V-4)

“Yeterli değil bence az. Bazı çocuklar aileden hiçbir dini bilgi öğrenemiyor ne öğrenirse okuldan din dersinden öğreniyor, sadece okuldan aldığı din eğitimiyle ileriki hayatını şekillendiriyor. Ailede din eğitimi alamayan çok çocuk olduğunu düşünüyorum, o yüzden 2 saat az bence.” (V-9)

“Ders saatinin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çocuklarımız artık, ilerde meslek sahibi olsun diye dünyalık üzerinde ağırlıklı olarak eğitiliyor. Çocuklarımızı sadece maddi durumlar üzerine yönlendiriyoruz. Ebedi ve tek kalıcı şey olan manevi değerlerimiz ikinci hatta üçüncü planda kalmaya başladı. Bu değerlerimizin arttırılması için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine daha çok zaman ayrılmalı.” (V-18)

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde ders saatinin arttırılması gerekir. Anlatılan teorik bilgilerin pekiştirilmesi ve sevdirilmesi, çeşitli etkinliklerin yapılabilmesi için Din Kültürü dersinin ders sayısının arttırılması yerinde olur.” (V-21)

Sorulara, katılımcılar tarafından verilen cevaplara bakıldığında ders saatinin yeterli olduğunu düşünen katılımcıların (V-7, V-19, V-22) olduğu tespit edilmiştir. Veli 19, “Sınıflar bazında yeterli buluyorum.” cevabını verirken, V-22 de görüşünü “Çocuğum bu dersi haftada iki saat alıyor. Şimdilik yeterli olabileceğini düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Bazı veliler (V-1, V-3, V-8) ders saatinin yeterli olmasını dersin hakkı verilerek işlenmesi şartına bağlamıştır. Bu veliler görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

“Eğer ders verimli işlenirse, 2 ders saatinin hakkı verilerek ders işlenirse 2 saatin yeterli olacağını düşünüyorum.” (V-1)

“Haftada 2 saat yeterli ama din dersi öğretmeni koridorda, bahçede, kantinde ders dışı zamanlarda da eğitimine devam etmeli.” (V-3).

Bazı veliler (V-6, V-11) seçmeli dersler eklenince ders saatinin yeterli hale geldiğini söylemiştir. Veli 2'nin cevabı şöyledir:

“Ders saati 2 saat. Bunun yanında seçmeli ders olan Kur'an-ı Kerim ve Peygamberimizin Hayatı dersini alırsa gayet yeterli olur. 2 saat Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yeterli olması öğretmenin verimliliğine bağlı.” (V-6)

Ortaokullarda haftalık ders saati 35, imam hatip ortaokullarında 36'dır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin haftalık ders saati ise sadece 2'dir. Bireyin dini için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazanabilmesi için daha fazla ders saatine ihtiyaç duyulmaktadır. Velilerin de taleplerinin bu doğrultuda olduğu görülmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders saatinin artmasıyla dersin verimliliğinin artacağı söylenebilir.

Tavukçuoğlu (1990) çalışmasında ders saatinin 3 ya da 4 saate çıkarılması durumunda dersin daha faydalı olacağına vurgu yapmıştır Yıldırım (2017) yaptığı çalışmada, velilerin çoğunun seçmeli din dersi saatini yeterli bulduğunu tespit etmiştir. Çiçek (2019) tarafından yapılan çalışmada programın uygulanması için haftalık ders saatini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin %79'unun yeterli bulduğu, %14'ünün ders saatini yetersiz bulduğu, %7'sinin de kararsız

kaldığı tespit edilmiştir. Eroğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi saatinin yeterliliği ile ilgili katılımcı velilerin %56,67'sinin ders saatini yetersiz bulduğu tespit edilmiştir. Ders saatini yeterli bulduğunu ifade eden velilerin oranının ise %13,33 olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da haftada iki saat zorunlu olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders saatinin, katılımcı velilerin çoğu tarafından yetersiz görüldüğü ve arttırılmasını istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında literatürdeki bazı çalışmalara ve bu çalışmaya göre velilerin çoğunun ders saatini yetersiz bulduğu görülmektedir. Bu yönüyle bizim çalışmamızla literatürdeki bazı çalışmaların sonuçları benzerlik göstermektedir.

Velilere “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğinin yeterliliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların analizi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Dersin içeriği ile ilgili 6 kod oluştuğu görülmektedir. Bu kodlar yeterli değil (f: 13), bilmiyorum (f: 5), yeterli (f: 5), ahlak (4), itikat (2), ezber (f: 1) şeklindedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğinin yeterliliği hakkındaki soruya verilen cevaplardan elde edilen bulgulara göre, velilerin çoğu (V-3, V-4, V-5, V-6, V-9, V-10, V-11, V-13, V-14, V-15, V-16, V-21, V-24) içeriği yetersiz bulmaktadır.

İçeriği yetersiz bulan katılımcılardan bazıları düşüncelerini şöyle dile getirmektedir:

“İçeriğini yeterli bulmuyorum, peygamberlerle alakalı kıssalara daha çok yer verilmeli. Peygamberlerin örnekliliği ön plana çıkarılmalı. Öğrenciler O yaptıysa ben de yaparım demeli.” (V. 4)

“İtikadi konular daha temelden verilmeli. Sonrasında çocuğun hayatına daha çok etki edecek olan itikadi konular daha önemli. Onlara ağırlık verilmeli, çocukların aklına gelecek sorulara cevap verebilmeli müfredat. Ama öyle olduğunu düşünmüyorum. Şimdiki nesil daha bilgili ve sorgulayıcı.” (V-9)

Bence yeterli değil, mesela itikadi bilgilerde olsun mezhep konusunda olsun bazı eleştirilerim var. Harici mezhepler var mesela. Bu mezhepler bu kitapta konu olmuş işleniyor. Eğer onlar

anlatılacaksa hangisi hak mezhep, hangisi yanlış yolda o söylenmeli. Çünkü çocukların yaşı küçük soyut zekaya da yeni geçiyorlar. Bu durum çocukta kafa karışıklığına yol açabilir. İşin içinden çıkamazlar çıkamıyorlar da. (V-11)

“Derslerin içeriği bence yetersizdir. Ders müfredatında çocuklara tevhid inancı, ilmihal, Kur’an, hadis ve tasavvuf dersleri de eklenerek çocukların inanç ve ahlak bakımından daha iyi bir eğitim alacağına inanıyorum.” (V-14)

“İnanç, İbadet ve ahlak esasları çocukların anlayabileceği şekilde yeterli örnekler verilerek seviyelerine uygun olarak anlatılmalıdır. Mevcut durumda içerik yetersiz.” (V-15)

“Ahlaki konulara biraz daha değinilebilirdi. Bir de sureleri az buldum, biraz daha fazla yer verilebilir.” (V-16)

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğini yeterli gören velilerin (V-1, V-7, V-12, V-19, V-20) içeriği yetersiz gören velilerden sayıca az olduğu görölmektedir. 5 katılımcı içeriği yeterli bulduğunu ifade etmiştir. İçeriği yeterli bulan velilerden olan V-1’in içeriğin yeterliliği hakkındaki soruya cevabı şu şekildedir:

“Bence yeterli ama öğretmenin konuya hâkim olması ve öğrenciye aktarabilme kabiliyeti önemli. İçerik yeterli.” (V-1)

Dersin içeriğini yeterli bulan velilerden olan V-19’un, sorumuza verdiği cevapta imkanların yetersizliğinden ve uygulama yanlışlıklarından yakındığı görölmektedir. Ders içeriğinin yeterliliği ile ilgili soruya V-19’un cevabı şu şekildedir:

“Dersin içeriği sınıflar boyutuyla yeterlidir. Ancak uygulamada ve güzel davranışları pekiştirmede okullar ve imkanlar yetersizdir. Bozuk davranışı cezalandıran bir anlayıştan, güzel davranışı ödüllendiren bir sistem her zaman daha verimli olacaktır.” (V-19)

Katılımcıların verdiği cevaplara bakıldığında, bazı velilerin (V-2, V-8, V-17, V-18, V-22) içerik hakkında bilgi sahibi olmadığı görölmektedir. 5 katılımcı dersin içeriğini tam olarak bilmediğini ifade etmiştir. Bu katılımcılardan V-22’nin cevabı şu şekildedir:

“Dersin içeriği hakkında fazla bilgim yok. Dinimizin gereklerini, ahlaki değerleri, Kur’an-ı Kerim’i okuyup anlamasını bir ebeveyn olarak tabii ki isterim.” (V-22)

Her sınıfta 1 ünite itikat konusu olmasına rağmen velilerin içerikte itikat konusunun artmasını istemeleri içerikten haberdar olmama ihtimallerini ya da konuyu çok önemsediklerini göstermektedir. Ders içeriğini büyük oranda yansıtan ders kitaplarıdır. Kıssalar, İtikat, ibadet ve ahlak konuları ile peygamberimizin örneklığı veliler tarafından çok önemsenmektedir. Bu kapsamda ders kitaplarının içeriğinin gözden geçirilmesi ve yeniden organize edilmesi olası çözümlerden biri olabilir

Çakmak (2007) tarafından yapılan çalışmada, velilerin ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi konularına katılım düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Güngör (2008) tarafından yapılan çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde anlatılan konuların katılımcı öğrenciler tarafından yeterli bulunduğu tespit edilmiştir. Demir (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada velilerin, içeriğin hem öğretici hem eğlendirici bilgiler içermesini, konuların çocukların yaş ve bilgi seviyesine uygun olmasını istedikleri tespit edilmiştir. Solak (2013) tarafından yapılan çalışmada ahlak, ibadet ve inanç konularının veliler tarafından son derece önemsendiği tespit edilmiştir. Yıldırım (2017) tarafından yapılan çalışmada seçmeli din dersi kitaplarının yeterli olmadığı ve güncel meselelere çok fazla yer vermediği tespit edilmiştir. Yazgan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da velilerin, okul yönetiminden ibadet, ahlak ve inanç konularına ağırlık verilmesini istediği tespit edilmiştir. Bu yönüyle iki çalışmada da aynı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Velilerin, dersin içeriğiyle alakalı ibadet, ahlak ve inanç konularına ağırlık verilmesini istemesi, bu çalışmada elde edilen bulgulardandır. Literatürdeki bazı çalışmalara bakıldığında velilerin içerikle alakalı aynı taleplerinin olduğu görülmektedir. Bu yönüyle bizim çalışmamızla bazı çalışmaların sonuçları benzerlik göstermektedir.

Velilerin, Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile İlgili Okul Yönetiminden Beklentileri

Velilere “Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile ilgili okul yönetiminden beklentileriniz nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların analizi Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Velilerin Dersle İlgili Okul Yönetiminden Beklentileri

Tema: Okul Yönetiminden Veli Beklentileri

Alt Temalar	Kod	F	Örnek Cümle
	Gezi planlamak	2	“Bu dersin daha kapsamlı bir şekilde yapılması, öğrenilmesi için seminer, gezi vb. etkinlikler düzenlenebilir.” (V18).
	Sosyal Projeler	1	“Çocuklarla daha fazla sosyal projelere katılım sağlayarak İslam’ı yaşamalarına yol gösterici olarak benimsemeleri sağlanabilir.” (V10).
Sosyal yönden beklentiler	Ödüllendirme	1	“Okul yöneticileri dini ve ahlaki gördükleri öğrenci davranışlarını olumlu değerlendirdiklerini göstermeli, olumlu davranışı gösteren öğrencileri taltif etmeli ve öğrencilere değer verdiğini

				<p><i>göstermelidir.”</i> <i>(V19).</i></p>
	Belirli gün ve haftalar	ve	1	<p><i>“Belirli gün ve haftaları kutlarken (üç aylar ramazan gibi) bu günlerin kutlanmasına olanak sağlamalarını beklerim.” (V21).</i></p>
	Yarışma		1	<p><i>“Okul yönetimi, öğrencileri teşvik açısından yarışmalar düzenleyebilir. Dersi eğlenceli hale getirebilirler.”</i> <i>(V12).</i></p>
116	Akademik yünden beklentiler	Seçmeli ders	2	<p><i>“Seçmeli din dersleri koyabilirler.” (V17).</i></p>
		Destek olma	2	<p><i>“Okul yönetimi bu derse gereken desteği vermeli.”</i> <i>(V5).</i></p>
	Kişisel yünden beklentiler	Sevdirme	2	<p><i>“Din kültürü ve ahlak bilgisi dersini çocuklarımıza sevdirmeyi sağlamalıdır.”</i> <i>(V 12).</i></p>
		Örnek	2	<p><i>“İdarecilerden beklentim çocuklara ahlakıyla güzel örnek olmaları.”</i> <i>(V3).</i></p>

Fiziki yönden beklentiler	Uygulama ortamları	8	“Din dersinde öğrendiklerini uygulayabilecek ortamlar hazırlamalılar. Özellikle Cuma namazına öğrencileri yönlendirmeliler.” (V1).
---------------------------------	-----------------------	---	---

Tablo 4’ün verileri incelendiğinde katılımcıların okul yönetiminden beklentilerinin on kod oluşturduğu görülmektedir. Kodlar, uygulama ortamları (f: 8), gezi planlamak (f: 2), örnek (f: 2), seçmeli ders (f: 2), destek olma (f: 2), sevdirmeye (f: 2), yarışma (f: 1), sosyal projeler (f: 1), ödüllendirme (f: 1), belirli gün ve haftalar (f: 1) şeklindedir. Bu kodlar “Okul Yönetiminden Veli Beklentileri” temasını oluşturmuştur.

Velilerin cevapları incelendiğinde beklentilerin, derste öğrenilen bilgilerin ve ibadetlerin uygulanabileceği ortamlar oluşturulması konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Beklentisini ortam oluşturulması yönünde dile getiren velilerin (V-1, V-4, V-6, V-9, V-11, V-19, V-20, V-24) bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Din dersinde öğrendiklerini uygulayabilecek ortamlar hazırlamalılar. Özellikle Cuma namazına öğrencileri yönlendirmeliler.” (V-1)

“Dini yerleri ziyaret ettirmek. Dini mekanları tanıtmak. Öğrencilere namaz kılacakları, abdest alacakları uygun ortamlar hazırlamak. Bu ibadetlerin uygulamalı yapılmasını sağlamak.” (V-4)

“İlk önce çocukların uygulama yapabileceği yerlerin okul idaresi tarafından hazırlanması lazım, örnek en basitinden mescit olması lazım okuldaki öğretmen namazı uygulamalı gösterebilir. Bir de koridorda panolar yapıp bazı şeyler afişlerle öğretebilir. Namazı şekillerle gösteren afişler var mesela onlar asılı olursa sürekli çocukların gözü önünde olur. Daha etkili olur, idare bunu da hazırlayabilir.” (V- 6)

“Çocukların din dersini eğlenerek öğrenmesi sağlanmalı. Din dersinde öğrendiklerini uygulayabilecekleri ortamlar oluşturulmalı mescit gibi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni eşliğinde namaz kılmaları sağlanmalı. Panolar yapıp dini görseller sunulmalı.” (V-9)

“Nasıl diğer dersler için laboratuvarlar yapılıyorsa fiziki şartları yerine getiriliyorsa din dersi için de özel ve nezih bir sınıf oluşturulabilir. Çocuğun nezih bir ortama girmesi ve bunun din dersi adına yapılması çocuğun bu olguya bakışını değiştirir. Nasıl gittiğimiz caminin temiz olmasını güzel ve bakımlı olmasını bekliyorsa aynı şey çocuklar adına din dersi sınıfı için geçerli. Ayrıca okulda mutlaka mescit olmalı ve mescidin geniş ve ferah olmasına dikkat edilmeli.” (V-11)

“Okul yöneticileri dini ve ahlaki gördükleri öğrenci davranışlarını olumlu değerlendirdiklerini göstermeli, olumlu davranışı gösteren öğrencileri taltif etmeli ve öğrencilere değer verdiğini göstermelidir. Ayrıca okulda ibadet alanları oluşturmalıdır.” (V-19)

“Diğer derslerde olduğu gibi bu dersle de ilgili özellikle uygulamalı eğitim için gerekli bütün imkanlar sağlanmalıdır.” (V-21)

Velilerin sorumuza verdiği cevaplar incelendiğinde bazı velilerin (V-17, V-21) okul idaresinden seçmeli din dersleri koymalarını bekledikleri görülmektedir. Bu yönde beklentisi olan velilerin cevapları şu şekildedir:

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden seçmeli olanların, öğrencilere seçmelerinde yardımcı olmalarını okul yönetiminden beklerim. Belirli gün ve haftaları kutlarken (üç aylar ramazan gibi) bu günlerin kutlanmasına olanak sağlamalarını beklerim. Çocukların, yerinde eğitim uygulamalarından faydalandırılmasını okul yönetimlerinden beklerim.” (V-21)

“Seçmeli din dersleri koyabilirler.” (V-17)

Velilerden bazıları (V-3, V-8) okul yönetiminden güzel ahlaklı olmak suretiyle öğrencilere iyi örnek olmalarını beklemektedir. Bu velilerin cevapları şu şekildedir:

“Hizmetlisinden okul idaresine kadar herkesin ahlakı ne kadar güzelse din dersinde öğrenilenler o kadar pekişmiş olur. İdarecilerden beklentim çocuklara ahlakıyla güzel örnek olmalarıdır.” (V-3)

“Dine ve ahlaka uysunlar çocukları da uydursunlar. Yani yaşamlarıyla çocuklara örnek olmalılar.” (V-8)

Okul yönetiminden dersi sevdirmeye çalışmasını bekleyen velilerin (V-12, V-23) varlığı da araştırmanın bulguları arasındadır. Bu velilerin sorumuza verdiği cevaplar şu şekildedir:

“Din kültürü ve ahlak bilgisi dersini çocuklarımıza sevdirmeyi sağlamalıdır.” (V-12)

“Din kültürü derslerini çocuklara sevdirmek için güzel bir ortam hazırlanmalı. Çocuklar dersi sabırsızlıkla beklemeli.” (V-23)

Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında velilerin okul yönetiminden beklentileri arasında seminer ve geziler düzenlemenin aynı zamanda yarışmalar organize etmenin de var olduğu görülmektedir. Bu yönde beklenti dile getiren velilerin görüşleri şöyledir:

“Okul yönetimi, öğrencileri teşvik açısından yarışmalar düzenleyebilir. Dersi eğlenceli hale getirebilirler. (V-16)

“Bu dersin daha kapsamlı bir şekilde yapılması, öğrenilmesi için seminer, gezi vb. etkinlikler düzenlenebilir. (V-18)

Bu çalışmada velilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeninden ve okul yönetiminden beklentileri ile ilgili bulgular ortaya konulmuştur. Akbulut (2013) tarafından yapılan araştırmada velilerin, okul yönetiminden seminerler ve sergiler düzenlemesini beklediği görülmüştür. Bu çalışmada da okul yönetiminden beklentilerin benzer olduğu görülmektedir. Sarı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, velilerin okul yönetiminden ve öğretmenlerden beklentilerinin karşılanma algılarının yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Yazgan (2020) yaptığı çalışmada velilerin okul yönetiminden cami ziyaretleri düzenlemesini ve okula mescit yapmasını beklediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da veliler tarafından aynı beklentilerin dile getirildiği bulgular arasındadır. Bu yönüyle bizim çalışmamızla bazı çalışmaların sonuçları benzerlik göstermektedir.

Velilerin Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeninden Beklentileri

Velilere “Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinden beklentileriniz nelerdir?” sorusu yöneltiştir. Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların analizi Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Ders Öğretmeninden Beklentileri
Tema: Öğretmenlerden veli beklentileri

Alt Tema	Kod	F	Örnek Cümle
Sosyal yönden beklentiler	Proje	1	“Din dersinin, sadece bir ders kavramında değil de yaşam tarzı olarak aşılması gerektiğini düşünmekle birlikte öğretmenlerimizden bu doğrultuda proje ve planlar yaparak eğitim vermelerinin güzel olacağını düşünüyorum. (V18).
	İş birliği	1	“Aile ile her daim iş birliği içinde olmalı, diğer derslerdeki öğretmenlerin yaptığı gibi anlattığı her şeyle ilgili öğrenciyi gözlemlemeli ve takibini yapmalıdır.” (V20).
	İbadetleri öğretme	4	Çocuğuma asgari düzeyde bir din

				<i>eğitimini vermesini isterim. Farz ve sünnetin ne olduğunu, 32 farzı, abdesti namazı öğretmesini, ibadetlerini yapacak düzeyde bir dini seviyeye ulaştırmasını isterim.” (V6).</i>
Akademik yünden beklentiler	Ahlak kuralları	5		<i>“Çocuğuma İslam dininin gerektirdiği kuralları kavratmasını, ahlaki değerlerin de ne derece önemli olduğunu benimsetmesini isterim.” (V22).</i>
	Konuyu anlatma	iyi 4		<i>“Konuyu iyi anlatmalı. Mesela çocuğum Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi işlemesine rağmen namaz kılmayı bilmiyor. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenin 3-4 yılda öğretmediği bazı konuları cami imamı 1 ayda öğretti.” (V2).</i>
	Dua ve sureler	1		<i>Duaların, surelerin, ibadetlerin muhtevasını</i>

	Başarı	1	<i>kavratmasını beklerim. (V11). Mesleğinde başarılı olmasını beklerim. (V19).</i>
Kişisel yönden beklentiler	Örnek olma	6	<i>“Benim çocuğuma ve diğer çocuklara davranışlarıyla güzel örnek olması.” (V1).</i>
	Sevdirme	5	<i>“Çocukları korkutmadan İslam dininin güzelliklerini anlatarak onların kalplerine İslam sevgisini aşılmalı.” (V10).</i>
	Tutarlılık	2	<i>Öğretmen anlattıklarını yaşarsa dersin etkisi çok olur.” (V9).</i>
	Bilgili	1	<i>“Öğretmenler kesinlikle daha donanımlı, bilgili olmalı ve güncel meseleleri açıklayabilmeli.” (V5).</i>
	Güzel ahlak	1	<i>“Güzel ahlakı en güzel şekilde öğrencilere verebilmek ve bunun için en öncelikli şey öğretmenlerimizin güzel ahlaklı olması.” (V24).</i>

- Yaşama 1 *Din dersi öğretmeni yaşantısıyla örnek olmalı. Öğretmen dediğini yaşamalı. Din dersi öğretmeni kendini sevdirmeli, öğrenci de onun saygınlığını ve davranışlarını örnek almaya çalışmalı.” (V3).*

Tablo 5’deki veriler incelendiğinde velilerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninden beklentilerinin 13 kod oluşturduğu görölmektedir. Kodlar, örnek olma (f: 6), ahlak kuralları (f: 5), sevdirme (f: 5), konuyu iyi anlatma (f: 4), ibadetleri öğretme (f: 4), tutarlılık (f: 2), bilgili (f: 1), güzel ahlak (f: 1), yaşama (f: 1), dua ve sureler (f: 1), proje (f: 1), başarı (f: 1), iş birliği (f: 1) şeklinde-dir. Bu kodlar “Öğretmenlerden Veli Beklentileri” temasını oluşturmuştur.

Velilerin beklentilerinin yoğunlaştığı konulardan biri öğretmenin rol modelliğidir. Veliler öğretmenlerden güzel örneklik beklemektedir. Veliler öğretmenin anlattıklarının etkili olması için, anlattıklarının yaşaması gerektiğini düşünmektedir. V-1, V-3, V-9, V-19, V-21, V-24 öğretmenin, öğrencilere güzel örnek olması gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. Veli 3 öğretmenden örneklik beklemenin yanı sıra dersin, din kültürü değil din eğitimi olması gerektiğini ifade etmiştir.

“Sorunun cevabına dersin adından başlayalım bence dersin adı Din Kültürü yerine din eğitimi veya dini eğitim olmalı. Din öğretmenlerinden beklentim öğretmek değil eğitmek. Din dersi öğretmeni etkili olması için kendi yaşantısıyla örnek olmalı. Öğretmen dediğini yaşamalı. Din dersi öğretmeni kendini sevdirmeli, öğrenci de onun saygınlığını ve davranışlarını örnek almaya çalışmalı.” (V-3)

Öğretmenden tutarlılık bekleyen, öğretmenin örnek kişi olması gerektiğini söyleyen V-19, öğretmenden ayrıca faydalı

insan olmasını ve mesleğinde başarılı biri olmasını beklemektedir.

“Karakteri ve davranışlarının güzel olmasını, örnek bir insan olmasını, davranışlarında tutarlı olmasını, öğrencilere ve çevresindeki kişilere olumlu yaklaşmasını, çevresindeki insanlara faydalı olmasını, mesleğinde başarılı olmasını beklerim.” (V-19)

Öğrencinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenini örnek alabileceği rol model olarak görmesi gerektiğini düşünen ve bu konuda görüş bildiren V-21 *“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinden beklentim: Hem öğretmen olarak hem de rol model olarak davranışlarına dikkat etmelidir.”* şeklinde konuşmuştur. Öğretmenden güzel örnek olmasını bekleyen katılımcılar arasında yer alan V-1 öğretmenden beklentisini *“Benim çocuğuma ve diğer çocuklara davranışlarıyla güzel örnek olması”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin örneğinin okul içinde de okul dışında da olması gerektiğini söyleyen V-24, öğretmenin, öğrencilerini hayal kırıklığına düşürecek davranışlardan uzak durması gerektiğini söylemektedir. Dersteki konuları öğretmesi, anlayışlı olması, sabırlı olması V-24’ün, öğretmenden diğer beklentileri arasındadır.

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi adı üstünde dinin bize emrettiği emir ve kuralları öğretmek, güzel ahlakı en güzel şekilde öğrencilere verebilmek ve bunun için en öncelikli şey öğretmenlerimizin güzel ahlaklı olması. Anlayışlı, sabırlı, hoşgörülü ve sevecen olmasını beklerim. Öğrencileri, öğretmenlerini okulda da sosyal hayatta da görse hayal kırıklığına uğramamalı. Öğrenciler, öğretmenlerini her haliyle takva ve vakur görmeli ki anlattıkları etkili olsun.” (V-24)

Çocuğun imanlı yetişmesi için öğretmenin aileden daha etkili olduğunu söyleyen V-9, ibadetler konusunda da öğretmenin örneğinin önemli ve etkili olduğunu ifade etmiş, etkili olması için de öğretmenin anlattığı konuları yaşaması gerektiğini dile getirmiş ve bu konuda şöyle demiştir:

“Çocuklarımızın imanlı ve düzgün bir şekilde yetişmesi için çok önemli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi. Öğretmen, çocuk üzerinde aileden daha çok etkili oluyor. Örneğin namaz konusunda öğretmenin örneği daha etkili. Biz ne kadar dersek diyelim

öğretmen kadar etkili olmuyor. Öğretmen anlattıklarını yaşarsa dersin etkisi çok olur.” (V-9)

Veliler dersin sevgi merkezli işlenmesini istemektedir. Çocuğun dersi severse daha kolay öğreneceğini ve öğrendiklerinin daha kalıcı olacağını düşünmektedir. V-4, V-10, V-11, V-18, V-23 öğretmenlerden dersi ve kendini sevdirmesini beklemektedir.

“Çocuklara dersi ve kendini sevdirmeli. Sert bir üslubu olmamalı. Öğrencinin kalbine inmeli. Öğretmen kendini sevdirense çocuk dersi de sever. Öğretmen mülayim olmalı. Öğrenci hata yaptığında öğretmenine yaptığı hatayı anlatabilmeli ve bu durumda öğretmeninin kendisine kızmayacağını bilmeli.” (V-4)

“Çocukları korkutmadan İslam dininin güzelliklerini anlatarak onların kalplerine İslam sevgisini aşılmalı.” (V-10)

“Severek ve sevdirek yapılan her iş mutlaka başarıya ulaşır. Çocuklarımıza dini ve ahlaki konuların onların usanmayacağı ve severek anlayıp kavrayacağı şekilde anlatımlar yapılarak verilmesini isterim. Din dersinin, sadece bir ders kavramında değil de yaşam tarzı olarak aşılması gerektiğini düşünmekle birlikte öğretmenlerimizden bu doğrultuda proje ve planlar yaparak eğitim vermelerinin güzel olacağını düşünüyorum.” (V-18)

“Dini eğitimi ve güzel ahlaki çocuklarımıza en güzel ve etkili şekilde öğretmelerini isterim. Eğitim verirken onlara sevdirmeli, nefret ettirmemeli. “Kolaylaştırınız zorlaştırmayınız, müjdeleyiniz nefret ettirmeyiniz.” hadis i şerifinde olduğu gibi.” (V-23)

“Çocuğun ahlaki gelişiminin tamamlanması, milli manevi duygularımızın çocuğuma sevdirelerek kazandırılmasını bekliyorum, ilk beklentim bu. Aynı zamanda da dini değerler yani İslami değerlerin çocuğun ahlaki gelişim yapısına oturmasını beklerim. Yani bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeninden beklentilerim bunlar. Bunlar vizyon olarak beklentilerim, bunların dışında duaların, surelerin, ibadetlerin muhtevasını kavratmasını beklerim.” (V-11)

Katılımcıların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeninden beklentileriniz nedir? sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında bazı katılımcıların Ehli Sünnet kavramı üzerinde durduğu, öğretmenlerden Ehli Sünnet itikadında olmasını bekledikleri görülmektedir. Velilerden bu cevap

azımsanmayacak kadar gelmiştir. V-8, V-13, V-14, V-15 bu konuda beklentilerini dile getirmiştir. Velilerin bu konuya önem verdiği açıkça görülmektedir.

“Ehli Sünnet itikadına uygun olması lazım, sapık akımlardan etkilenmemiş olmalı. Sapık görüşlü hocaların varlığını duyuyor üzülüyoruz. Kaderi inkâr eden, kabri inkâr eden, yanlış görüşlü hocalar var. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni Ehli Sünnet itikadı üzere olmalı.” (V-8)

“Hocamızdan beklentim Ehli Sünnet inancı doğrultusunda evlatlarımıza dini ve ahlaki bilgiler vermesi” (V-13)

Öğretmenlerden Ehli Sünnet üzere olmasını bekleyen V-14, öğretmenlerden beklentisini, *“Ehli Sünnet vel-Cemaat itikadında olması, çocukların kafasına bunların dışındaki sapık görüş ve düşünceleri empoze etmemesi.”* şeklinde ifade ederken, yine Ehli Sünnet konusunda beklentisini dile getiren V-15, *“Ehli Sünnet itikadına uygun bilgi ve yaşantıda olması ve dersine bunu katması.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmenin dersi iyi anlatabilmesi, velilerin öğretmenlerden beklentileri arasındadır. Öğretmenin dersi iyi anlatabilme becerisine sahip olması gerektiğini söyleyen velilerin varlığı araştırmamızın bulguları arasındadır. V-2, çocuğunun okulda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden öğrendikleriyle, yaz aylarında camide açılan kursa gittiğinde öğrendiklerini kıyaslamakta ve camide daha çok şey öğrendiğini söylemektedir.

“Konuyu iyi anlatmalı. Mesela çocuğum Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi işlemesine rağmen namaz kılmayı bilmiyor. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenin 3-4 yılda öğretilmediği bazı konuları cami imamı yazın bir ayda öğretti.” (V-2)

Öğretmenin, bildiğini anlatabilmesi de önemlidir. Sunuş her öğretmende olması gereken bir kabiliyettir. Dersin iyi anlatılması konusunda beklentisini dile getiren V-16, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeninden beklentisini, *“Dini bilgileri öğrencilere tam anlamıyla verebilmeleri”* şeklinde ifade ederken, V-12, öğretmenlerden dersi doğru anlatmasını beklediğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Dinimizi en doğru şekilde öğrencilere aktarmalıdır.”* V-17 ise, *“dinimizi en*

ayrıntılı şekilde çocuklarımıza aktarması.” şeklinde öğretmen den beklentisini dile getirmiştir.

Öğretmen den, çocukları ibadet edecek seviyeye ulaştırmasını bekleyen V-6, ayrıca 32 farz ile sünnete de vurgu yapmış ve öğretmen den beklentisini şöyle dile getirmiştir:

“Çocuğuma asgari düzeyde bir din eğitimi vermesini isterim. Farz ve sünnetin ne olduğunu 32 farzı, abdesti namazı öğretilmesini, ibadetlerini yapacak düzeyde bir dini seviyeye ulaştırmasını isterim.” (V-6)

Öğretmen in yeterliliğ ine ve kendini geliştirmiş olmasına vurgu yapan V-5, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmen inden beklentisini *“Öğretmenler kesinlikle daha donanımlı, bilgili olmalı ve güncel meseleleri açıklayabilmeli.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen den velilerle iletişim halinde olmasını bekleyen V-20, ayrıca öğrencinin takibinin yapılmasını da beklemektedir.

“Aile ile her daim iş birliğı içinde olmalı, diğ er derslerdeki öğretmenlerin yaptığı gibi anlattığı her şeyle ilgili öğrenciyi gözlemlemeli ve takibini yapmalıdır.” (V-20)

Öğretmen öğrenciy e sadece bilgi veren değıl, aynı zamanda örnek olması gereken bir bireydir. Özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri derslerinde öğrettikleri dini bilgi ve iyi insan olma özelliklerini kendileri de yaşayarak öğrencilerine örnek olmalıdır. Velilerin öğretmenlerden en büyük beklentisi derste öğrettikleri konu ve kavramları yaşayarak öğrencilerine örnek olmalarıdır.

Güngör (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, öğretmenleri karakter olarak örnek alınabilecek kişiler olarak gördüğü tespit edilmiştir. Yine Güngör (2008) tarafından yapılan çalışmada *“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeninizin anlattıklarıyla yaşadıkları uyuyor mu”* sorusuna katılımcı öğrencilerin çoğunun evet dediğı tespit edilmiştir. Demir (2011) tarafından yapılan çalışmada ders öğretmeninden velilerin, itikat, ibadet ve ahlak konusunda beklentilerinin olduğı ve bu beklentilerin karşılanması noktasında memnun oldukları tespit edilmiştir. Kaya (2012) tarafından yapılan çalışmada velilerin en büyük beklentisinin,

öğretmenlerin öğretebilme yeteneği olduğu görülmüştür. Turan (2017) çalışmasında velilerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinden hoşgörülü olmalarını, örnek olmalarını, sevgi dolu olmalarını, alanında iyi olmalarını, sabırlı olmalarını, konulara hâkim olmalarını, farklı yöntem ve teknikleri kullanabilmelerini ve pedagoji bilgilerinin olmasını bekledikleri görülmektedir. Ayrıca velilerle iş birliği içinde olmaları ve çocukları dinden soğutmamalarının velilerin öğretmenlerden diğer beklentileri arasında olduğu görülmüştür. Yurtsever (2019) tarafından yapılan çalışmada çocuklara dini bilgilerin öğretilmesi, öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilere örnek olması, örnek şahsiyetlerin öğrencilere tanıtılması, öğretmenin kendini ve okulu sevdirmesi, çocuklara ödevler verilmesi, velilerin öğretmenlerden beklentileri arasında yer almaktadır. Yazgan (2020)'ın çalışmasında da velilerin çoğunun öğretmenden benzer beklentide olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmamızda ulaşılan sonuçlara göre veliler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeninden örnek olmasını, dersi ve kendini sevdirmesini, alanında iyi olmasını, hoşgörülü olmasını, tutarlı olmasını, ahlak konularına eğilmesini beklemektedir. Literatürdeki bazı çalışmalardan elde edilen bulgularda da aynı beklentilerin var olduğu görülmektedir. Bu yönüyle bizim çalışmamızla literatürdeki bazı çalışmaların sonuçları benzerlik göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Ortaokullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi hakkında veli görüş ve beklentilerini incelediğimiz bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Velilerin çoğu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin başlama zamanıyla ilgili ana sınıfını ve birinci sınıfı işaret etmektedir. Veliler, ikinci sınıfta verilmeye başlanan İngilizce dersini örnek göstererek, dördüncü sınıfta verilmeye başlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için geç kalındığını ifade etmektedir. Katılımcı velilerden ikisi de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine başlamak için dördüncü sınıfı uygun görmektedir.

Velilerin tamamına yakını, Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinin çocuğun davranışları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ifade etmektedir.

5 veli Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinin çocuğun davranışları üzerinde olumlu etkisinin olmadığını ifade etmektedir. Dersin etkili olmadığını ifade eden bazı velilerin, dersin şimdi çocuk üzerinde etkili olmadığını ama etkisinin ilerde ortaya çıkacağını savunduğu, bazı velilerin ise dersin etkisizliğini verilmek istenen mesajların kapalılığına bağladığı gör÷lmektedir.

9 veli, Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinin verimliliğinin arttırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bazı veliler dersten istenen verimin alınamamasını, ders saatinin yetersizliğine ve öğrencilerin derse karşı tutumuna bağlamaktadır.

4 veli Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersini verimli bulmamaktadır. Verimli bulmamalarına gerekçe olarak da kitabın ve müfredatın dışına çıkılamaması, içeriğin yetersizliği gibi sebepler öne sürdükleri gör÷lmektedir.

Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersini verimli bulan veli sayısının ise 8 olduğu gör÷lmektedir. Dersi verimli bulan veliler, çocuğun öğretmeni sevdiğini ve derse karşı ilgili olduğunu, dersi bu yüzden verimli bulduklarını ifade etmektedir.

Velilerin büyük çoğunluğu haftada iki saat zorunlu olarak okutulan Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi ders saatinin yetersiz bulmakta, ders saatinin arttırılmasını istemektedir.

Öte yandan 3 veli ders saatinin yeterli bulmaktadır. Ayrıca 2 veli bazı okullarda iki saat zorunlu derse ek olarak seçmeli din dersi konulduğunu ve seçmeli derslerle beraber dersin yeterli hale geldiğini söylemektedir.

Velilerin büyük çoğunluğu içeriği yetersiz bulmaktadır. Dersin içeriğinin zenginleştirilmesi için kıssalara, itikat konularına ve ahlak konularına daha çok yer verilmesi velilerin beklentileri arasındadır. 5 veli dersin içeriğini yeterli bulmaktadır. İçeriği yeterli bulan velilere göre önemli olan öğretmenin konuya hâkim olması ve öğrenciyi aktarabilmesidir.

5 velinin dersin içeriğinden haberdar olmadığı görülmektedir. Kimi veli içerikten haberi olmadığı için yorum yapmaktan çekinirken, kimi veli de içerikten haberi olmadığı halde uzman kişiler tarafından hazırlandığı için yeterli olduğunu tahmin ettiğini söylemektedir. Ayrıca bir velinin içeriği bilmediğini ancak çocuğuna dinimizin gereklerini, ahlaki değerleri ve Kur'an okuyup anlamasını sağlayan bir içeriği bir veli olarak talep ettiğini bildirmiştir.

Velilerin okul yönetiminden beklentilerinin, derste öğrenilenler için uygulama ortamlarının hazırlanması konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Velilerin okul yönetiminden diğer beklentilerini ise seçmeli Kur'an-ı Kerim ve din derslerinin konulması, yarışmalar yapmak, geziler düzenlemek, öğrenciler için güzel örnek olmak, öğretmenin dersle alakalı takibini yapmak, öğrenciler için sosyal projeler düzenlemek olarak sıralayabiliriz.

Velilerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinden beklentilerinin bazı konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenin dersi ve kendini sevdirmesi, Ehli Sünnet itikadında olması, okul içinde ve dışında örnek davranışlar sergileyerek çocuklar için güzel bir rol model olabilmesi, dersteki konuları iyi anlatabilecek donanım ve kapasiteye sahip olması bu beklentiler arasında yer almaktadır.

Öğretmenin kendini geliştirmesi, velilerle iletişim ve iş birliği içinde olması, çocukları ibadet edecek seviyeye ulaştırması, anlattığı konuları kendi yaşamayı, sabırlı ve anlayışlı olması velilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeninden diğer beklentileridir.

Araştırmamızda ulaşılan sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Bölgesel olarak önem ve beklenti değişebileceğinden farklı bölgelerde araştırma evreni genişletilerek benzer çalışmalar yapılabilir.
2. Okulla iletişimi zayıf olan aileleri bilinçlendirmek ve okula yakınlaştırmak için seminerler düzenlenebilir.
3. Okullar, cami, türbe gibi dini mekanlara geziler düzenlenebilir.

4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı hazırlanırken velilerin görüşlerinin alınması hem programın toplumun önceliklerine ve beklentilerine uygun olmasını hem de dersteki verimliliğin artmasını sağlayabilir.

5. Okul yöneticileri veli memnuniyeti konusunda iyi örnekler sergileyen uygulamaları takip ederek kendi okullarında uygulayabilir.

6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle alakalı zaman zaman tartışmalar yaşanmaktadır. Bu araştırma velinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumunu ortaya koymuş ve velinin dersin daha erken yaşlarda başlaması gerektiği ve ders saatinin arttırılması gerektiği fikrine sahip olduğunu belirlemiştir. Bu yönüyle araştırma bu tür tartışmalarda toplumun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik olumlu düşüncesini ortaya koymada bilimsel bir çalışma olarak kullanılabilir.

7. Okul yöneticileri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini alanla ilgili seçmeli derslerle desteklemek için velilere gerekli tanıtım ve bilgilendirme yapılmasını sağlayabilir.

8. Nitel araştırma yaklaşımı ile sınırlı sayıda katılımcı ile gerçekleştirilen bu çalışmanın nicel boyutu çalışılabilir.

Kaynakça

- Akbulut, Erman. *Velilerin Okuldan Beklentileri Tuzla Orhanlı Lisesi Örneği*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2013.
- Altıntaş, Ramazan. “Aile ve Okulda İnanç Eğitimi”. *Mehir Dergisi*, 3 (1999), 55-59.
- Çakmak, Fatih. *Velilerin Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programına Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Çiçek, Hasan Basri. *Güncellenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2019.
- Demir, Elçin. *Velilerin Yaz Kur’an Kurslarından Beklentileri Üzerine Bir Araştırma*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2011.
- Erdoğan, İrfan. *99 Sayfada Verimli Ders Çalışma*. İstanbul: Kültür, 2006.
- Eroğlu, Selma. *Türkiye’de Velilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinden Beklentileri, Derse Dair Eleştirileri ve Önerileri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Ertürk, Selahattin. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge, 1975.
- Güngör, Fatih. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Problem ve Beklentileri*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Hatipoğlu, Abdullah-Kavas, Ercan. “Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi”. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 5/4 (2016), 1012-1034.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel, 2017.
- Karaman, Feryal. *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Uygulamalarında Okul-Aile İş birliği Düzeyi*. Tokat:

- Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Kaya, şeyda. *İlköğretim I. Kademe Öğrenci Velilerinin Okuldan Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2012.
- Kuş, Elif. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nitel mi, Nicel mi?* Ankara: Anı, 2003.
- MEB (2018) *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* Erişim Tarihi: 21 Ağustos 2022.
- Sarı, Mustafa. *İmam Hatip Lisesini Tercih Eden Öğrenci ve Velilerin Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılanma Düzeyi (İstanbul Pendik Örneği)*. Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Solak, Fatma. *Velilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini Önemseme ve Memnuniyet Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2013.
- Tavukçuoğlu, Mustafa. "İlköğretimde Din Eğitimi ve Program Geliştirme Üzerine Bazı Düşünceler". *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi)*, 3, (1990), 425-438.
- Turan, Emine Zehra. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yeterlikleri: Veli Beklentileri". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17/2, (2017), 185-204.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 1982*. İstanbul: Kurtiş Matbaası, 1990.
- Ünlü, Harun. *Anne Babalar İçin Eğitim Rehberi*. İstanbul: Morpa, 2005.
- Yazgan, şenay. *Almanya'daki Okullarda İslam Din Dersinden Öğretmen ve Velilerin Beklentileri: Baden Württemberg Örneği*. İstanbul: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2020.
- Yıldırım, Gökhan. *Ortaokul Din ve Değerler Alanı Seçmeli Dersler Hakkında Velilerin Beklentileri ve Memnuniyet Düzeyleri (Ertuğerul Gazi Ortaokulu Örneği)*. Konya: Necmettin



Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2017.

Yıldırım, Ali-Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma
Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2008.

Yurtsever, İsmail. *İmam Hatip Ortaokullarında Okul ve Velilerin
Birbirinden Beklentilerinin Karşılıklı Olarak Belirlenmesi*.
İstanbul: İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
2019.

AMASYA MÜFTÜSÜ MECDİZÂDE MEHMET SABRİ YETKİN VE YÂSİN SÛRESİ TEFSİRİ*

*Seyhan ELMACI**
*Recep Orhan ÖZEL**

Öz

Amasya’da başta müderrislik ve müftülük olmak üzere çeşitli devlet görevlerinde bulunan Mehmet Sabri Yetkin, farklı ilmi alanlarda eserler kaleme almıştır. Bu eserlerden birisi de rivayete dayalı kaynaklarda faziletine dair birçok naklin yer aldığı Yâsîn Sûresi Tefsiri’dir. Yetkin diğer eserleri gibi bu tefsirini de hayattayken yayımlama imkânı bulamamıştır. Bir sahaf tarafından yazarın vârislerinden satın alınan eser daha sonra Milli Kütüphaneye intikal etmiştir. El yazması halindeki eser tek nüshadır ve müellif hattıyla kaleme alınmıştır. Çalışmamız iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda Mehmet Sabri Yetkin’in hayatı hakkında bilgi verilecektir. İkinci kısımda ise müellifin Yâsîn Sûresi Tefsiri’nde takip ettiği yöntem ve muhtevadan bahsedilerek değerlendirilmesi yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Mehmet Sabri Yetkin, Yâsîn Sûresi, Amasya.

Muftu of Amasya Mecdîzâde Mehmet Sabri Yetkin And Tafsir of The Yasin Sura

Abstract

Mehmet Sabri Yetkin, who has served in various state positions in Amasya, especially as a mudarris and mufti, has written works in different scientific fields. One of these works is Tafsir of Yasin Sura in which there are many narration about

* Bu çalışma Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamlanan “Mecdî-zâde Mehmet Sabri Yetkin ve Yâsîn Sûresi Tefsiri’nin Transkripsiyonu ve Tahkîki” Adlı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

* Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, seyhanelmacı19@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6441-1122>.

* Doç. Dr. Amasya Üniv. İlahiyat Fakültesi. orhan.ozel@amasya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8094-2337>.

its virtue in the sources based on narration. Like his other works, he could not find the opportunity to publish this commentary while he was alive. The work, which was purchased from the heirs of the author by a second-hand bookkeeper, was later transferred to the National Library. This work in manuscript form is a single copy and was written with the author's calligraphy. Our work consists of two parts. In the first part, information about Mehmet Sabri Yetkin's life will be given. In the second part, the method and content that the author followed in the Tafsir of Yasin Sura will be discussed and evaluated.

Keywords: Tafsir, Mehmet Sabri Yetkin, Sura of Yasin, Amasya.

1. Mehmet Sabri Yetkin'in Hayatı

1.1. Ailesi

1302 (m. 1884) yılında Amasya'da doğan Mecdîzâde Mehmet Sabri Yetkin'in² (ö. m. 1963) babası Abdurrahman Kâmil Yetkin, annesi Emine Hanımdır. Ailesinin dört çocuğunun en büyüğüdür. Doğduğunda ailesi Amasya'nın Gümüşlü Mahallesinde ikâmet etmekteydi. Mehmet Sabri Yetkin Amasya Müftülüğü yaptığı dönemde ise Sofular Mahallesinde ikâmet etmiştir.³ H. 1266 (m. 1849-50) de Amasya'da doğmuş olup ismi Abdurrahman, mahlası Kâmil'dir.⁴ Ailesi, Rusların Kırım'a yönelik uyguladığı yayılmacı politikasının sonucu bölgeden Anadolu'ya yönelik gerçekleşen göçler sırasında 1783'te Kırım Bahçesaray'dan Türkiye'ye göç ederek Çorum'un Mecitözü Doğla köyüne yerleşmiştir. Mahlası Mecitözü'ne nisbetle "Mecîdî", lakabı Mecîdîzâde'dir.⁵

² Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) Sicil Arşivi Özlük Dosyasında.

³ Özel, "Baba-oğul Amasyalı Üç Âlim ve Üç Terceme-i Hâl: Abdurrahmân Kâmil Yetkin (1941), Mehmet Sabri Yetkin (1963), Ahmet Emrî Yetkin (1974)", *Osmanlı Dönemi İlmî Çalışmaları -I-*, 2021, 167-169.

⁴ Özel, "Baba-oğul Amasyalı Üç Âlim ve Üç Terceme-i Hâl: Abdurrahmân Kâmil Yetkin (1941), Mehmet Sabri Yetkin (1963), Ahmet Emrî Yetkin (1974)", 167.

⁵ Kâmil (Şahin), "Abdurrahmân Kâmil Yetkin", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) Yayınları, 2013), 43/504.

Abdurrahman Kâmil, h. 1271 (m. 1854) yılında başladığı sıbyan mektebinden sonra hafızlığını tamamlamış, iki yıl kiraat okumuş sonrasında Amasya Rüşdiyesi ve ardından Mehmed Paşa Medresesine devam etmiştir.⁶ Almış olduğu eğitimlerden sonra başarılı bir müderris olmuş, Amasya Müftülüğü ile aynı zamanda Sivas ve Karadeniz bölgesi vâizliği, kadı vekilliği⁷, Amasya Sultan Bâyezid Camiinde kürsü şeyhliği ve şehirdeki farklı camilerde halka yönelik çeşitli dersler yapmıştır.⁸ 1915'te yaş haddinden emekliye ayrılan Abdurrahman Kâmil Yetkin, Amasya Müftüsü Hacı Mehmed Tevfik Efendi vefat edince (Kasım 1921) ölünceye kadar (Temmuz 1922) yaklaşık sekiz ay daha görev yapacağı Amasya müftülüğüne, Gazi Mustafa Kemal Paşa tarafından tekrar görevlendirilmiştir.⁹

Mehmet Sabri Yetkin'in Kırım'dan Türkiye'ye ilk göç edenlerden olan büyük dedesi Hasan Mecdî el-Kırîmî alim bir zattır. Göç esnasında ilk olarak geldikleri Mecitözü'nde ilme yönelik ilginin yeterli olmayışı üzerine Amasya'ya yerleşmiştir. Mecitözü'nde doğan ve Abdurrahman Kâmil'in dedesi olan Mustafa Mecdî Efendi de Amasya âlimlerinden ilim tahsil etmiş, müderris olmuş ve aynı zamanda Nakşibendiyye hilafetnâmesi almış âlim ve âbid bir kişidir.¹⁰ Babası Ahmet Rıfat Efendi de ulemâdan olup kazâ niyâbetlerinde bulunmuştur.¹¹

⁶ Özel, "Baba-oğul Amasyalı Üç Âlim ve Üç Terceme-i Hâl: Abdurrahmân Kâmil Yetkin (1941), Mehmet Sabri Yetkin (1963), Ahmet Emrî Yetkin (1974)", 167.

⁷ Şahin, "Abdurrahmân Kâmil Yetkin", 43/504.

⁸ Hüseyin Hüsameddin Yasar, *Amasya Tarihi*, Ed. S. Keçeci Kurt-R.O. Özel-M. Hakverdioğlu, Samsun: Uğur Ofset, 2022, 8/239; Osman Fevzi Olcay, *Amasya Ünlüleri* (Ankara: Nokta Ofset, 2002), 14.

⁹ Hüseyin Menç, *Milli Mücadele Yıllarında Amasya* (Amasya: Amasya Belediyesi Kültür Yayınları, 2012), 141; Şahin, "Abdurrahmân Kâmil Yetkin", 43/505.

¹⁰ Özel, "Baba-oğul Amasyalı Üç Âlim ve Üç Terceme-i Hâl: Abdurrahmân Kâmil Yetkin (1941), Mehmet Sabri Yetkin (1963), Ahmet Emrî Yetkin (1974)" 172.

¹¹ Özel, "Baba-oğul Amasyalı Üç Âlim ve Üç Terceme-i Hâl: Abdurrahmân Kâmil Yetkin (1941), Mehmet Sabri Yetkin (1963), Ahmet Emrî Yetkin (1974)" 172.

Sultan Bayezid Camii'nde kürsü şeyhliği de yapan Kâmil Efendi hem âlim hem de millî duyguları da güçlü bir isimdi.¹² Mustafa Kemâl Paşa'nın Millî Mücadele için çıktığı yolda Samsun'dan sonra Amasya'ya gelmiş, Mustafa Kemal Paşa ve beraberindekileri Abdurrahman Kâmil Efendi, Müftü Hacı Tevfik Efendi ile birlikte 12 Haziran 1919'da Amasya'da ilk karşılayanlar arasında yer almıştır

Abdurrahman Kâmil Efendi'nin kendi el yazısıyla kaleme aldığı ve basılmamış eserleri şunlardır: *Nakdu'l-hâtır fi cilâi'n-nâzır*, *Tebyînü'l-muğlakât ve'l-mühimmât min elfâzi'l-makâmât*, *Divânçe*, *Şerh-i Bostân*, *Terâcim-i Ahvâl*, *Mevâiz*, *Tefsîr*, *Mir'âtü'ş-şüûni'l-hakâik*, *Hâtırât-ı Abdurrahman Kâmil*, *Şerhu ziyâdetü'l-mer'*, *Yâsîn Sûresi tefsîri*, *Bülğâtü'l-ihvân efdâliyyetü benî âhiri'z-zemân*¹³

Hüseyin Hüsâmeddîn Yasar Abdurrahman Kâmil Efendi'nin, üç dilde okuyup yazabilen, üç dilin inceliklerine vâkıf, şâir, edebiyatçı, üç dilde konuşabilen, iyi bir tarihçi ve hikâye anlatımcısı, insanlarla ilişkilerinde ender rastlanacak kadar kibar ve ince birisi olduğunu yazmış ve kısa boylu, iri gövdeli, oldukça sevimli ve güler yüzlü, zeki, anlayışlı biraz da çekingen birisi olarak tarif etmiştir.¹⁴

Mehmet Sabri Yetkin'in annesi Emine Hanım, Amasyalı bir âlim olan Anaç Hoca'nın âbide ve zâhide kızıdır.¹⁵ Osmanlıda ilmiyye sınıfında olanlar kendi içlerinde evlilik yapar ve bunun sonucu böyle yapılan evliliklerde dünyaya gelen çocuklar birinci derece yakınlarından erken dönemde ve kolayca eğitim imkânı bulmakta ve ilmî kaynaklara ulaşma fırsatı yakalamaktadırlar. Bu sonucu Yetkin ailesinde de görmekteyiz. Mehmet Sabri Yetkin'in dedesi, babası, amcası Mustafa Sâdik Efendi ile kardeşleri Ahmet Emrî Yetkin ve Mustafa Niyazi de ilmiyeden şahsiyetlerdir.

¹² Olcay, *Amasya Ünlüleri*, 13.

¹³ Recep Orhan Özel, *Amasya Müftüsü Mecdîzâde Mehmet Sabri Yetkin ve İnsan Sûresi Tefsiri* (Ankara: İlahiyat Yayınları, 2020), 26-30.

¹⁴ Yasar, *Amasya Tarihi*, 8/552-553.

¹⁵ Osman Fevzi Olcay, *Amasya Hatıraları*, Sadeleştiren: Turan Böcekçi-Mehmet Hicabi Seçkiner (Ankara: Nokta Ofset, 2009), 80.

Mehmet Sabri Yetkin'in kardeşi Ahmet Emrî Yetkin de kendisi ile ilgili bilgiler içeren “tercüme-i hâlim” başlıklı notlar kaleme almıştır. Bu notlarda isminin Ahmed, mahlasının Emrî olduğu yazmaktadır.¹⁶ H. 1304 (m. 1886) yılında Amasya'da doğan Ahmet Emrî Yetkin ilkokuldan sonra Rüştiyeye devam etmiş ama mezun olmamış medreseye geçiş yapmıştır. Medrese eğitiminde babası başta olmak üzere şehrin diğer âlimlerinden ilim tahsil etmiştir. İlm-i ferâiz okuyarak icâzetnâme almış, girdiği sınavı başararak dersiâm olmuş ve çeşitli devlet hizmetlerinde bulunmuştur.¹⁷ Kendisini tanıyanlar onun şâir, edîp, zarîf ve güzel bir ahlâka sahip olduğunu da ifade etmektedirler.¹⁸ 1974 yılında vefat eden Ahmet Emrî Yetkin geride Arapça ve Farsça eserler bırakmıştır.

Ahmet Emrî Yetkin'e ait eserler şunlardır; *Sübha-i Emrî, İbrete sâik bir nazm-ı râik, Nağamâtü'l-anâdil fî riyâzı emsileti'l-avâmil, Tuhfetü'l-ihvân, Gül-i sad-berk, Mecma'u'l-elkâb ve semerâtü'l-mesâî, Müntehebât, Hizânetü'l-cevâhir, Mecmûa-i eş'âr-ı Emrî Yetkin, Kelimâtü'l-ekâbir, Tuhfe-i Emrî, Terceme-i hâl, Şerh-i münâcât, Mektuplar.*

Mehmet Sabri Yetkin'in en küçük kardeşi Mustafa Niyazi Yetkin h. 1307 (m. 1891) yılında Amasya'da dünyaya gelmiştir.¹⁹ Diğer kardeşleri gibi o da dînî ilimler tahsil etmiştir. Mustafa Niyazi Yetkin de babası ve ağabeyi gibi bir terceme-i hal²⁰ yazmıştır. Kendisi ile ilgili birtakım bilgilere buradan ulaşılmıştır. Amasya Bekir Paşa Medresesinde babası Abdurrahman Kâmil Efendi ile Kapancızâde Hoca Şerif Efendi'den dini ilimler tahsil etmiş ve ikisinden de icâzet almıştır. Terceme-i halinde belirttiğine göre Arapça ve Farsça hem konuşup hem de yazabilmektedir. Medresede fıkıh,

¹⁶ Özel, “Baba-oğul Amasyalı Üç Âlim ve Üç Terceme-i Hâl: Abdurrahmân Kâmil Yetkin (1941), Mehmet Sabri Yetkin (1963), Ahmet Emrî Yetkin (1974)”, 172.

¹⁷ Özel, “Baba-oğul Amasyalı Üç Âlim ve Üç Terceme-i Hâl: Abdurrahmân Kâmil Yetkin (1941), Mehmet Sabri Yetkin (1963), Ahmet Emrî Yetkin (1974)”, 174.

¹⁸ Olcay, *Amasya Hatıraları*, 84.

¹⁹ DİB Sicil Arşivi Özlük Dosyasında.

²⁰ DİB Sicil Arşivi Özlük Dosyasında.

Arapça ve Farsça dersleri vermiştir. Yaklaşık 18 yıl Amasya vaizliği yapmıştır. 1942’de Müftülük için iki ağabeyi ile birlikte aday gösterilmiş ancak ilk üç sıralamasına girememiştir. 1959 da Amasya vaizi iken malulen emekli olmuştur.²¹

Mehmet Sabri Yetkin’in bir de küçük yaşta vefat etmiş Fatma Zehra adında kız kardeşi vardır. Ayrıca 3’ü kız biri erkek olmak üzere 4 çocuğu bulunmaktadır.²²

1.2. Eğitimi

1302 (m. 1884) yılında Osmanlı’nın son dönemlerinde dünyaya gelen Mehmet Sabri Yetkin eğitimini de o dönemin eğitim sisteminde almıştır. Kendi kaleme aldığđ terceme-i hâlinde eğitim hayatına Âişe Hâtun sıbyan mektebinde başlamış, bir yıl sonra 1310 yılında Çöplüce ibtida mektebine devam etmiş, buradan 1313’te mezun olmuş ve aynı yıl idâdî mektebine girerek beş yıllık bir eğitimin ardından 1318 yılında pekiyi derecesi ile idadîden diplomasını almıştır. İdadîden sonra Bekir Paşa Medresesi’ne devam etmiştir.

Babası Abdurrahman Kâmil’inde müderrislik yaptığđ ve Dârü’l-hadîs olmak üzere yaptırılan Bekir Paşa Medresesi Amasya’nın Köprübaşı Mahallesi’ndedir. Bu medresede Laz İbrahim Efendi ve Hacı Mehmed Kâşif Efendi, Hacı Ebubekir Efendi, Seyyid Sadullah Efendi, Çerkeşli Mehmed Efendi, Türkmenzâde Hacı Ebubekir Efendi, Ali Raşid, Ahmed Rüşdî Efendiler müderrislik yapmış, 1305’te de Mecdîzâde Hâfız Abdurrahman Kâmil Efendi bu medreseye müderris olmuştur.²³

Mehmet Sabri Yetkin, Bekir Paşa Medresesi’nde Arapça ve şer’î ilimlerin tamamını babasından aldđđını ifade etmektedir. Babasından tahsil ettiği ilimlerin tamam olması üzerine 1314’te icazet almıştır. Sâdi şirâzî’nin Gülistan’ını tamamıyla ve yine Sadî’nin Bostân’ı yarısına kadar ve Molla Cami’nin Bahâristân’ını tamamıyla babasından okumuştur.

İlmî geleneğe sahip olan bir aileye mensup olmanın getirisi olarak Mehmet Sabri Yetkin eğitimine bir süre de

²¹ DİB Sicil Arşivi Özlük Dosyasında.

²² Özel, *Amasya Müftüsü Mecdîzâde Mehmet Sabri Yetkin ve İnsan Sûresi Tefsiri*, 44.

²³ Yasar, *Amasya Tarihi*, 1/165.

amcası Mustafa Sadık Efendi ile devam etmiştir. Amcasından Sarf ve Nahiv'e dair dersler almıştır. Sarftan *Kitâbu'l-merah*'ın tamamını, Nahiv'den İzhar'ın tamamını ve *Kitâbu'l-kâfiye*'yi merfûât'a kadar okumuştur.

Daha sonra Arif Fâzıl Köprüvî Efendi'den beş metin içeren Isâmüddîn'in *Mîzânu'l-edeb*'ini okumuştur. İbrâhim el-Halebî el-Muhtâr'ın kaleme aldığı ve Osmanlı'da yaygın olarak okunan *Mülteka'l-ebhur* adlı eseri²⁴, Şeyhî-zâde Abdurrahman tarafından yazılan ve Damat Şerhi²⁵ olarak bilinen şerhi ile, Ebû Ya'küb es-Sekkâkî'nin *Miftâhu'l-'ulûm* adlı eserinin üçüncü bölümüne Hatîb el-Kazvînî tarafından yazılan *Telhîsü'l-miftâh*'a Sa'deddin et-Teftâzânî'nin (ö. 792/1390) yaptığı muhtasar *Şerh-i muhtasaru'l-meânî*'yi de şerhi ve hâşiyesiyle birlikte okumuştur. Hocası Hacı Yusuf bin Mehmed el-Köprüvî'den Bûsirî'nin *Kasîde-i bür'de*'sini, *Kasîdetü Zeynebiyye* ve *Kasîdetü Bustiyye*'yi, babasından Sâdi Şirâzî'nin *Gülîstan* adlı eserinin tümünü ve Bostân'ı da yarısına kadar, Molla Cami'nin *Bahâristân*'ının tamamını, Hocası Medineli Hacı Emin Efendi'den *Divân-ı Hâfız Şirâzî*'nin bir kısmını okumuştur. Kapancızade Hafız Mehmet Şerif Efendi'den ferâiz ve irtifâ ilimlerini tahsil etmiş ve ferâiz ilminden icâzet almıştır.²⁶

²⁴ İbrâhim el-Halebî el-Muhtâr, Kenzü'd-dekâ'ik ve el-Vikâye ile birlikte IV. (X.) asır Hanefî muhtasar geleneğini en iyi şekilde yansıttığı kabul edilen Ahmed b. Muhammed el-Kudûrî'nin el-Muhtasar'ını esas almak sûretiyle *Mülteka*'nın metnini oluşturmuştur. 23 Receb 923'te (11 Ağustos 1517) tamamlanan *Mülteka* Osmanlı coğrafyasının en yaygın fıkıh metnidir. (Şükrü Selim Has, "Mülteka'l-ebhur", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) Yayınları, 2008), 31/549.)

²⁵ *Mülteka*'l-ebhur'a yazılan şerhlerdendir. Şeyhîzâde Abdurrahman, *Mecma'u'l-enhur fî şerhi Mülteka'l-ebhur* (İstanbul 1240, 1241, 1252, 1257, 1264, 1273, 1276, 1287, 1292, 1300, 1304, 1305, 1310, 1317, 1329; Kahire 1298). Şeyhülislâm Abdürrahim Efendi'nin damadı olduğu için Damad veya Şeyhîzâde (Şeyhzâde) olarak tanınan müellifin bu eseri en meşhur ve hacimli şerhlerden olup Mecelle'nin hazırlanışında sıkça başvurulan kaynaklardandır. (Has, "Mülteka'l-ebhur", 31/549-551.)

²⁶ Özel, "Baba-oğul Amasyalı Üç Âlim ve Üç Terceme-i Hâl: Abdurrahmân Kâmil Yetkin (1941), Mehmet Sabri Yetkin (1963), Ahmet Emrî Yetkin (1974)", 171.

1.3. Hocaları

Bu başlıkta, mevcut kaynaklarda adı geçen ve Sabri Yetkin'in yetişmesinde katkısı olan mderrislerle ilgili ulaşabilen bilgilere yer verilecektir.

Feriz ve irtifâ ilminden icâzet aldığı hocası, Amasya'nın âlimlerinden Kapancızde olarak bilinen Hafız Mehmet şerif Efendi'dir. 1283'te (1866/67) Amasya'da dünyaya gelmiştir. Babası Kapancızade Ahmet Kâmil Efendi'dir. Hafızlığını 8 yaşında tamamlamış ardından medreseye devam etmiştir. Amasya'da ilk eğitimi bitirdikten sonra İstanbul'da Alemdarhane Medresesi'ne girmiştir. Dönemin büyük âlimlerinden olan Kazasker Tokd-i zâde Ahmet şkir Efendi'den tüm dersleri tamamlayarak icazet almıştır ve hocasının izniyle Amasya'ya dönerek Bekir Paşa Medresesi'nde ders vermiştir. Yazılı eseri olmayan Mehmet şerif Efendi ilm-i ferizde bilinen bir hoca olarak çok sayıda öğrenciye icâzet vermiştir. Astronomi ve irtifa ilminde de ihtisas sahibi olup Amasya'da II. Bâyezid Camii'nin bahçesindeki muvakkithanede muvakkitlik yapmıştır. Miladi 1939 tarihinde vefat eden Mehmet şerif Efendi'nin cenaze namazını Amasya Müftüsü Abdurrahman Kâmil Efendi kaldırmıştır.²⁷

Sabri Yetkin'in bir diğer hocası Hâfız Mustafa Sâdık Efendi'dir. Kendisi Ahmed Rifat Efendi'nin oğlu ve Abdurrahmân Kâmil Efendi'nin ağabeyi, Sabri Yetkin'in amcasıdır. H. 1263 (m. 1847-47) tarihinde dünyaya gelmiştir. Kur'ân hfızı olmasından sonra Cniklizde Hâfız Mehmed Hilmi Efendiden Kirat vecihleri ilmini tahsil etmiştir. Bir müddet Akka'da naiplik yaptıktan sonra tekrar Amasya'ya dönüp tedrs görevi ile meşgul olmuştur. Oğlu Ahmet Rif de ulemdandır.²⁸

Amcası Mustafa Sâdık Efendi Mehmet Paşa Medresesinde müderrislik yapmıştır. Bu medreseye H. 1285 (M. 1868-69) senesinde kaydolan kardeşi Kâmil Efendi'ye de hocalık yapmış ve Kâmil Efendi'nin ilmi ynden yetişmesinde

²⁷ Olcay, *Amasya nlleri*, 90.

²⁸ Yasar, *Amasya Tarihi*, 11/430.

önemli rol oynamıştır. Kâmil Efendi bu medresede ağabeyi Sâdık Efendi'den vücûh-ı kırâat, aruz, Arap edebiyatı gibi ilimleri tahsil etmiştir. Sâdık Efendi bu medresedeki tadrîs görevinden sonra kadı olarak nasedilmiştir.²⁹

Sâdık Efendi kardeşi Kâmil Efendi gibi yeğeni Mehmet Sabri Yetkin'in de ilmi yönden yetişmesinde yardımcı olmuştur. Sabri yetkin Ahmed b. Ali b. Mes'ûd'un Arapça sarf kitabı olan ve Osmanlı medreselerinde ders kitabı olarak okutulan *Merâhu'l-ervâh*'ı, nahiv'den İmam Birgivi'nin *İzhârû'l-esrâr*'ını ve merfûât bahsine kadar İbn Hâcib'in *Kâfiye*'sini amcasından okumuştur.³⁰

Sabri Yetkin'in kardeşi Ahmet Emrî Yetkin de ilminden istifâde etmek üzere Hâfız Sâdık Efendi'nin derslerinde katılmıştır.³¹

Mustafa Sadık Efendi, 1315'te Ya'kub Paşa Medresesi'ne müderris olmuştur.³² Kıraat ilminin büyük üstatlarından ve Amasya'nın önemli âlimlerinden addedilmektedir. Ahlaki yönden de değerli, mütevazı, nezaketli ve hoş sohbet bir kişidir. Kıraat ilminde çok sayıda hafız yetiştirip icazet vererek mezun eden Mustafa Sadık Efendi 1329 (1913) yılında vefat etmiştir.³³ Yine Amasya Tarihi yazarı Abdîzâde Hüseyin Hüsâmeddîn de kendisinden ders alan önemli şahsiyetlerdendir.³⁴

Mehmet Sabri Yetkin'in yetişmesinde babası Abdurrahman Kâmil Yetkin'in de payı büyüktür. Babasından Sadi şirâzî'nin *Bostan ve Gülistan*'ını, Kâmil Efendi'nin Arapça

²⁹ Özel, *Amasya Müftüsü Mecdîzâde Mehmet Sabri Yetkin ve İnsan Sûresi Tefsiri*, 170.

³⁰ Özel, *Amasya Müftüsü Mecdîzâde Mehmet Sabri Yetkin ve İnsan Sûresi Tefsiri*, 171.

³¹ Özel, *Amasya Müftüsü Mecdîzâde Mehmet Sabri Yetkin ve İnsan Sûresi Tefsiri*, 173.

³² Yasar, *Amasya Tarihi*, 1/176. Yakup Paşa Medresesi bugün Çilehane Camii olarak bilinen yapı dahilindedir.

³³ Olcay, *Amasya Ünlüleri*, 83.

³⁴ Yasar, *Amasya Tarihi*, 1/184.

şerhini ve Molla Câmî'nin *Bahâristân*'ını okumuştur.³⁵ Kâmil Efendi hakkında geniş bilgi verilmişti.

Sabri Yetkin ayrıca Köprülü Ârif Fâzıl Efendi, kendisinden *Kasîde-i Bür'e*, *Kasîde-i Zeyniyye* ve *Kasîde-i Büstiyye*'yi okuduğu³⁶ Köprülü Hacı Yusuf b. Mehmed ve Hâfız Şîrâzî'nin *Divân*'ını okuduğu Hacı Emin Efendi'den de ilim tahsil etmiştir.

1.4. Görevleri

Almış olduğu icazetin değerlendirilmesi sonucu yüksek tahsil yapmış olarak kabul edilen Mehmet Sabri Yetkin, çeşitli devlet görevlerinde bulunmuştur. Diyanet İşleri Başkanlığı Sicil kayıtlarında ve kendi kaleme aldığı terceme-i hâlinde yazdığına göre ilk olarak babası Abdurrahman Kâmil Efendi Amasya Müftüsü iken müftü müsevvidliği³⁷ yapmıştır. Girmiş olduğu imtihanı kazanarak müderrislik için ehliyetli kabul edilmiştir. Çöplüce Medresesi'nin müderrisinin vefatıyla 1380 senesinde bu medreseye müderris olarak, sarf, nahiv ve mantık dersleri vermiştir.

1234'te enderûn-ı hümâyûndan Amasyalı Aşçızâde Hacı Mehmed Ağa tarafından³⁸ yaptırılıp vakfedilen Çöplüce³⁹ Medresesinde Hacı Ahmed Efendizâde Seyyid Mustafa Efendi, Karagözzâde Küçük Mustafa Efendi ve Ali Kayazâde Hacı Ahmed Sıdkı Efendi ve 1291'de Ahmed Efendi müderris olarak görev yapmıştır.⁴⁰ Mehmet Sabri Yetkin'in amcası Mecdîzâde

³⁵ Özel, "Baba-oğul Amasyalı Üç Âlim ve Üç Terceme-i Hâl: Abdurrahmân Kâmil Yetkin (1941), Mehmet Sabri Yetkin (1963), Ahmet Emrî Yetkin (1974)", 171.

³⁶ Özel, "Baba-oğul Amasyalı Üç Âlim ve Üç Terceme-i Hâl: Abdurrahmân Kâmil Yetkin (1941), Mehmet Sabri Yetkin (1963), Ahmet Emrî Yetkin (1974)".

³⁷ Müftü Müsevvidi: Bugün müftü yardımcılığı görevine karşılık gelmektedir.

³⁸ Yasar, *Amasya Tarihi*, Ed. S. Keçeci Kurt-R.O. Özel-M. Hakverdioğlu, Samsun: Uğur Ofset, 2002, 1/166.

³⁹ Çöplüce Medresesi'nin bugün tıp müzesi olarak hizmet veren Bîmârhâne önünde bulunduğu ahşap bir binadan ibaret olduğu ifade edilmektedir. Ancak yapının bugün Bîmârhâne önünden geçen yol nedeniyle ortadan kalktığı anlaşılmaktadır. Osman Fevzi Olcay, *Amasya Hatıraları*, Sadeleştiren: Turan Böcekci-Hicabi Seçkiner, Ankara: Anıt Matbaa, 2019, 67.

⁴⁰ Yasar, *Amasya Tarihi*, 1/166.

Sadık Efendi'nin oğlu Cemil Efendi de bu medresede öğrenciydi.⁴¹

Mehmet Sabri Yetkin, Amasya Sultânîsinde⁴² muallim-i evvelik vekâleti ve Arapça muallimliği yapmıştır. Dâru'l-hilâfe Medresesinde tarih, coğrafya, fıkıh ve ferâiz muallimliği, İmam- Hatip mektebinde tarih, coğrafya ve Türk edebiyatı muallimliği, on dört yıl da Amasya Bayezid kütüphanesi müdürlüğü görevlerinde bulunmuştur. Babası Amasya Müftüsü Abdurrahman Kâmil Efendi'nin vefatından sonra Amasya müftüsü olarak görevlendirilen Mehmet Sabri Yetkin yirmi yıl bu görevde hizmet etmiştir.

1.5. İlmî Şahsiyeti

Mehmet Sabri Yetkin'in ilim tahsilinde ailesinin ilmiyeden olmasının katkısı çok olmakla beraber kendisi de bu konuda oldukça gayretlidir. Mehmet Sabri Yetkin okumuş olduğu okulları yüksek puanlar alarak hep başarı ile tamamlamıştır.⁴³ Üç kardeşin üçü de hem Arapça hem de Farsça'yı iyi derecede okuyabilmekte ve yazabilmektedirler. Mehmet Sabri Yetkin'in eserlerinde aktarmış olduğu tefsir metinleri ve şiirlerden kesitler ve hassaten de tahkikini yaptığımız Yâsîn Sûresi Tefsîri'nde bu iki dili kullanabildiğini açıkça görmekteyiz.

Dönemin Amasya Valisi Talat Öncel'in, Diyanet İşleri Başkanlığının bir yazısına yazdığı cevapta Mehmet Sabri Yetkin'in üstün bir zekâya sahip olduğunu ve ilmî yönden de oldukça iyi ve ülke çapında iyi bilinen bir âlim olduğunu söylemiştir. Bununla beraber cumhuriyet yanlısı ve aydın fikirli bir kişi olup yaptığı konuşmalarıyla, vaazlarıyla halka faydalı bir kişi olduğunu ve Amasya halkı nazarında değerli bir insan olduğunu belirtmiştir.⁴⁴

Mehmet Sabri Yetkin'in Diyanet İşleri Başkanlığının bir yazısına cevaben öldükten sonra dirilmeyi inkâr edenlere Kur'ân'dan verdiği örnek ve ona getirdiği açıklama onun ilmî yönünün ne kadar güçlü olduğunu aynı zamanda dinî ilimlerle

⁴¹ Olcay, *Amasya Hatıraları*, 67.

⁴² Osmanlı'da bugünkü lise dengi okullar için kullanılan isim.

⁴³ DİB Sicil Arşivi Özlük Dosyasında.

⁴⁴ DİB Sicil Arşivi Özlük Dosyasında.

birlikte mantık ve felsefe bilgisi ile bunları ifade konusundaki dil yeteneğini göstermektedir.⁴⁵

Yine Amasya Valisi Niyazi Akı, ilköğretim haftası kutlamaları ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığına yazdığı yazıda Müftü Mehmet Sabri Yetkin'in destekleyici konuşmalarının halk üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.⁴⁶ Bu sözler Mehmet Sabri Yetkin'in aydın kişiliğinin ve hitabet gücünün göstergelerindedir.

1942 yılında yapılan müftü seçimlerinde üç kardeş müftü adayları listesinde ve seçim sonucunda en yüksek oy alan ilk üç kişiden Mehmet Sabri Yetkin ilk sırada, kardeşi Ahmet Yetkin de üçüncü sırada yer almıştır. Dönemin valisi Talat Öncel, müftülük seçim sonuçlarını Din İşleri Yüksek Kurulu Başkanlığına bildirmek üzere valilikçe yazılan yazıda, en yüksek oy alan ilk iki kişi ile ilgili değerlendirmede bulunmuştur. Bu iki kişiden ilk sırada yer alan Mehmet Sabri Yetkin ile ilgili olarak; iyi yetişmiş, yalnızca dinî ilimler değil müsbet ilimlere ve tarih bilgisine de vukûfiyeti olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak dinin icapları ile çağın icaplarını birleştiren bir zihniyete ve bu fikirleri savunacak konuşma ve yazma becerisine sahip olduğunu, iş birliği ve dayanışmanın gerekliliğinin idrakinde ve çevresi ile iyi bir iletişime sahip birisi olduğunu söylemiştir.⁴⁷

Mehmet Sabri Yetkin'in doğrudan bir intisabı olmasa da tasavvufa bir eğiliminin olduğu anlaşılmaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığına gönderdiği öz geçmişinde babası tarafından Halvetî yoluna mensûb olduğunu yazmıştır. Bu onun da bir intisabı olduğunu göstermez. Ancak tasavvufa dair kitaplar okuması ve bu konuda yaptığı değerlendirmeler ile yazdığı eserlerde tasavvufla bağı görölmektedir.⁴⁸

Amasya Tarihi yazarı Hüseyin Hüsâmeddîn Yasar Sabrî Yetkin'i "Ulûm-ı Arabiyye ve Edebiyye'de mâhir, âlim, pederi gibi kâmil, usûl ve fûrûa vâkîf, gâyet zekî, târih ve muhâzarâta

⁴⁵ DİB Sicil Arşivi Özlük Dosyasında.

⁴⁶ DİB Sicil Arşivi Özlük Dosyasında.

⁴⁷ DİB Sicil Arşivi Özlük Dosyasında.

⁴⁸ Özel, *Amasya Müftüsü Mecdizâde Mehmet Sabri Yetkin ve İnsan Sûresi Tefsiri*, 80-81.

âşinâ, tab'an edîb, şâir olup kitâplar mütâlaasından lezzet almış çalışkan bir zâtdır" şeklinde mümtâz vasıflarla anmaktadır.⁴⁹

1.6. Eserleri

Sabri Yetkin değişik konularda pek çok risale kaleme almıştır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz: *Lüccetü'l-esrâr ve huccetü'l-ahrâr tercüme ve şerhi, İlmü'ş-şurût: Lüccetü'l-esrâr, en-Nasihatü'l-edebiyeye fî şerhi'l-kasîdeti'z-Zeynebiyye*,⁵⁰ *Risâle-i mev'ize*,⁵¹ *Kitâb-ı mevâ'iz, Mennü'l-Mennân fî nasîhati'l-ihvân*,⁵² *Şerh-i Kasîdet-i Bânet Süâd*,⁵³ *Şerh-i Kasîde-i nûniyye*,⁵⁴ *Şerh-i salavât-ı şerîfe*,⁵⁵ *Kitâbu'l-fikh, Durûb-ı emsâl, Kefe-i Sabrî, Notlar ve Hatıralar, İcâzu'l-Kur'ân, Tezkiretü'l-müte'emmil fî tefsîri sûreti'l-İnsân*,⁵⁶ *Mülk Sûresi Tefsiri, Yâsin Sûresi Tefsiri*.

2. Yâsîn Sûresi Tefsiri

Bu tefsir Mehmet Sabri Yetkin'in çalışma alanını teşkil eden eseridir. Eserle ilgili bilgi ve değerlendirmelere geçmeden önce tefsir literatürü içinde yer alan sûre tefsirlerinden ve bu literatür içinde temayüz eden Yâsîn sûresi tefsiri geleneğinden ana hatlarla bahsetmekte fayda görmekteyiz.

⁴⁹ Yasar, *Amasya Tarihi*, 11/266.

⁵⁰ Ahmet Akdağ, "Mehmet Sabri Yetkin'in Kasîde-i Zeynebiyye Üzerine Yazdığı 'En-Nasihatü'l-Edebiyye Fî Şerhi'l-Kasîdeti'z-Zeynebiyye' Adlı Şerhi", *the Journal of Academic Social Sciences* 5/57 (2017), 486.

⁵¹ Özel, *Amasya Müftüsü Mecdizâde Mehmet Sabri Yetkin ve İnsan Sûresi Tefsiri*, 94; Raşit Çavuşoğlu, "Amasya Müftüsü Mehmed Sabri Yetkin'in Nahl Sûresi 90. Âyeti Bağlamındaki Risale-i Mev'izesi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi= The Journal of International Social Research* 11/60 (2018), 1234.

⁵² Akdağ, "Mehmet Sabri Yetkin'in Kasîde-i Zeynebiyye Üzerine Yazdığı 'En-Nasihatü'l-Edebiyye Fî Şerhi'l-Kasîdeti'z-Zeynebiyye' Adlı Şerhi", 489.

⁵³ Akdağ, "Mehmet Sabri Yetkin'in Kasîde-i Zeynebiyye Üzerine Yazdığı 'En-Nasihatü'l-Edebiyye Fî Şerhi'l-Kasîdeti'z-Zeynebiyye' Adlı Şerhi", 489.

⁵⁴ Özel, *Amasya Müftüsü Mecdizâde Mehmet Sabri Yetkin ve İnsan Sûresi Tefsiri*, 96.

⁵⁵ Özel, *Amasya Müftüsü Mecdizâde Mehmet Sabri Yetkin ve İnsan Sûresi Tefsiri*, 96; Raşit Çavuşoğlu, "Aliyyü'l-Kârî'nin Salavât-ı şerîfesini 20. Asırdan Okumak: Amasya Müftüsü Mehmet Sabri Yetkin'in Salavât-ı şerîfe şerhi", *İslami İlimler Dergisi* 14/2 (Güz 2019), 84.

⁵⁶ Özel, *Amasya Müftüsü Mecdizâde Mehmet Sabri Yetkin ve İnsan Sûresi Tefsiri*, 97.

2.1. Sûre Tefsirleri

“Sarf, nahiv ve belâgat gibi dil bilimlerinden; esbâb-ı nüzûl, nâsih-mensuh, muhkem-müteşâbih gibi Kur’ân ilimlerinden; hadis ve tarih gibi rivâyet ilimlerinden; mantık ve fıkıh usulü gibi yöntem bilimlerinden yararlanılarak Kur’ân’ın mânalarının açıklanmasını ve ondan hüküm çıkarılmasını öğreten ilim” (ayrıca bk. Zerkeşî, I, 104-105)⁵⁷ olarak tarif edebileceğimiz tefsirin temelleri Kur’ân’ın Peygamberimize indirildiği döneme kadar gitmektedir.

Kur’ân-ı Kerîm, “Anlayabilesiniz diye biz onu Arapça bir Kur’ân olarak indirdik”⁵⁸ âyet-i kerîmesinde de belirtildiği üzere anlaşılın diye dili Arapça olan bir topluma ve Arap dili ile indirilmiştir. Kullandıkları dil Arapça da olsa Kur’ân’ın ilk muhataplarının bütün âyetleri tam olarak anlayıp kavradıklarını söylemek mümkün değildir. Kur’ân-ı Kerîm bazen hiç bilmedikleri konu ve kavramlarla gelirken bazen de bildikleri sözcüklere (salât, hac ve zekât gibi) yüklediği yeni anlamlar da yüklemiştir. İlk Müslümanlar anlamakta zorlandıkları bu tür konuları Peygamberimize soruyorlardı ve Peygamberimiz de açıklıyordu. Peygamberimizin açıklamalarını dinleyen tabîine onlar da tebe-i tâbiîne aktarmışlardır.

Yukarıda zikredilen nedenlerin yanında İslâm dininin yayılması ve Arapça dışında başka diller konuşan muhtelif milletlerin müslüman olması da Kur’ân’ın tefsir edilmesine ihtiyacı artırmıştır.

Kur’ân’ı anlama ve açıklama demek olan tefsir, en başta sadece sözlü olarak îfâ edilmiştir. Hicri II. asırdan başlayıp tedvin edilerek günümüze kadar devam edip gelişmiş ve bir ilim dalı olmuştur. İlerleyen dönemlerde kullanılan metotların, ele alınan konuların ve üslupların farklılıkları çok sayıda tefsir çeşidi ortaya çıkarmıştır.

Kaynakları ve yöntemleri açısından tefsirler; rivâyet tefsiri, dirâyet tefsiri, işârî tefsir (tasavvufî tefsir),

⁵⁷ Abdülhamit Birışık, “Tefsîr”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2013), 40/281.

⁵⁸ Yûsuf 12/2.

lugavî/filolojik tefsir ve karma tefsirler olarak değişik şekillerde sınıflandırılmaktadır.⁵⁹

Tefsirler yaklaşımları bakımından da mezhebî tefsir, ilmî tefsir ve ictimâî tefsir olarak gruplandırılmaktadır.⁶⁰

Modern dönemdeki tefsire dair eserler ise aklî-içtimâî tefsirler, edebî tefsirler, ilmî tefsirler ve konulu tefsirler⁶¹ şeklinde tasnif edilmektedir.

Konu merkezli tefsirin bir çeşidi de sûre çerçeveli tefsirdir. Bu tür tefsirde amaç, ele alınan sûrenin ana hedeflerini tespit edip bu hedefler etrafında tefsir ve yorumları ele almaktır.⁶²

Osmanlı döneminde de bazı sûre ve âyetlerin faziletine ilişkin rivâyetler sûre veya âyet tefsirlerine rağbet edilmesinde etkili olmuştur.⁶³

2.2. Yâsîn Sûresi Tefsiri Geleneği

Kur'ân'ı tefsir, dili Arapça olmayan toplulukların İslâma girmesiyle birlikte artmış, farklı dillerde ve yazılı halde yapılmaya başlanmıştır. Türklerin müslüman olmaları ile de Türkçe tefsir ve tercüme yapılmıştır.

Türkçe tercüme yazma geleneği Anadolu beyliklerine dayanmaktadır. Beylikler döneminde Türkçe tefsir ve tercüme daha çok kısa sûreler ve faziletlerine dair rivâyetler olan İhlas, Yasin ve Tebareke vb. sûreler üzerine yapılmıştır.⁶⁴

Anadolu beylikler döneminin etkisi Osmanlı dönemi tefsirinde görülmektedir. Osmanlı döneminde tefsir çalışmalarında da sûre tefsirine yönelinmiştir. Bu çerçevede çok sayıda Yâsîn sûresi tefsîri yazılmıştır. Yâsîn sûresi

⁵⁹ Birışık, "Tefsîr", 40/285-290.

⁶⁰ Birışık, "Tefsîr", 40/287-289.

⁶¹ Mehmet Suat Mertoğlu, "Tefsir", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2011), 40/292.

⁶² Güven Şahin, *Konulu Tefsir Metodu* (İstanbul: Düşün Yayıncılık, 2012), 174, 183-185, 204.

⁶³ Sabuhi (Shahavatov), "Fethullah eş-Şirvânî'nin Âyetü'l-Kursî Tefsiri: Muhteva ve Biçim Analizi," *Osmanlı'da İlm-i Tefsir* (Uluslararası Sempozyum Osmanlı'da İlimler Sempozyumu Dizisi - IV, İstanbul: İslam Araştırmaları Merkezi, 2018).

⁶⁴ Abdulkadir İnan, *Kur'ân-ı Kerim'in Türkçe Tercemeleri Üzerinde Bir İnceleme* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1961).

hakkında bu kadar çok tefsir yazılmasının sebebi s urenin özellikle faziletleri bağlamında çok sayıda hadis rivayetinein olmasıdır denilebilir. Bu rivayetlerin bir kısmının sahih olmadığı söylense de genel anlamda bu rivayetlerin s reye gösterilen ilgede etkili olduğu söylenebilir. Bu rivayetlerden bazıları şu şekildedir:

“ l lerinize Yâsîn okuyun”⁶⁵

“Her şeyin bir kalbi vardır. Kur’ân’ın kalbi de Yas n’dir. Kim Yâsîn’i okursa Allah Teâlâ, onun bu Yâsîn okumasına karşılık, Kur’ân’ı on kere okumuş gibi sevab yazar.”⁶⁶

“Kim Allah’ın rızasını umarak bir gece Yâsîn’i okursa o gece bağışlanır.”⁶⁷

“Yâsîn süresini  l lerinizin yanında okuyun” Abd n’ın rivayetinde “onu  l lerinize ( l lerinizin üzerine) okuyun” şeklinde geçmektedir.⁶⁸

“Kim sabahladığında Yâsîn’i okursa, akşama ulaşıncaya kadar o kişiye gününün kolaylığı bahşedilir. Kim de onu bir gecenin başlangıcında okursa, sabaha ulaşıncaya kadar o kişiye gecenin kolaylığı bahşedilir”⁶⁹

⁶⁵ Eb  Dâvûd Süleymân b. el-Eş’as b. İşh k es-Sicistânî el-Ezdî, *Sünen-i Eb  Dâvûd* (y.y: Dâru’r-risâleti’l-ilmiyye, 2009), “Cen iz”, 24 (3121), (Bu hadis-i şer fin senedinde iki meçhul ravi olduğu için zayıf kabul edilmiştir.); Mahmut Karakış, *Yasin S resiyle İlgili Rivayetler Ve Değerlendirilmesi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2012), 17.

⁶⁶ Eb  İş  Muhammed bin İş  bin Sevre (Yezîd) Tirmizî, *el-Câmî’u’s-sahîh* (Mısır: şirket  Mektebeti ve Matbaati Mustafa elbay el- halebî, 1975), 42 (No. 2887), (Tirmizî’nin “gar b” dediği bu hadis, ravilerinden birinin teşeyyu’ ile itham edilmesi, birinin meçhul, bir başkasının da zayıf olması nedeniyle zayıf kabul edilmiştir.); Karakış, *Yâsîn S resiyle İlgili Rivayetler Ve Değerlendirilmesi*, 24.

⁶⁷ Eb  Muhammed Abdullah bin Abdirrahmân bin el-Fazl Dârimî, *es-Sünen*, (Beyrut: Dâru’l-beşâir, 2013), “Fez ilu’l-Kur’ n”, 21 (3739). (Bu hadis sahihtir.); Karakış, *Yâsîn S resiyle İlgili Rivayetler Ve Değerlendirilmesi*, 50.

⁶⁸ Ahmed bin Hanbel, *el-Müsned*, 33/417 (No. 20301); Eb  Bekr Ahmed bin el-Hüseyin bin Al  el-Beyhakî, *şu’abu’l-imân*, (Riyad: Mektebetü’-r ş d, 2003), 4/92 (No. 2230), (Hadis senedindeki meçhul raviler nedeniyle zayıf kabul edilmiştir.); Karakış, *Yâsîn S resiyle İlgili Rivayetler Ve Değerlendirilmesi*, 40.

⁶⁹ Dârimî, “Fez ilu’l-Kur’ n”, 21 (No. 3462), (Bu hadis mevkuftur ve senedinde zayıf bir ravi olması nedeniyle zayıf olarak kabul edilmiştir.); Karakış, *Yasin S resiyle İlgili Rivayetler Ve Değerlendirilmesi*, 53.

“Kim Allah azze ve celle’nin rızasını umarak Yâsîn’i okursa geçmiş günahları bağışlanır. Ölülerinize onu (Yâsîn’i) okuyun.”⁷⁰

Fezâilü’l-Kur’ân bağlamında Yâsîn sûresine özel nakiller, sûreye bir teveccüh oluşturmuştur. Bu rivayetlerin etkisiyle sûre, halk nezdinde değişik vesilelerle okuna gelmiş ilim adamları da sûrenin okunması yanında anlaşılmasına katkı yapacak eserler ortaya koymuşlardır.

Süleymaniye Kütüphanesi’nde kaydı bulunan 100 civarında Yâsîn tefsiri, havâs ve tercüme vardır. Bu kayıtların yirmisi Hamâmîzâde Ali Efendi’nin Yâsîn tefsirine aittir (İstanbul 1262, 1265, 1273, 1286, 1294, 1316, 1320). Ebû İshakzâde Esad Efendi’nin *Hulâsatü’t-tebyîn fi tefsiri sûre-i Yâsîn* adlı eserinin yine bu kütüphanede on civarında kaydı vardır. İstanbul’un ilk kadısı olan Hızır Bey Çelebi’nin *Tefsîr-i Yâsîn-i şerîfi* Ayşe Humeyra Aslantürk tarafından sadeleştirilerek yayımlanmıştır (Yâsîn-i şerif Tefsîri, İstanbul 1997; Isparta 2007).

3. Mehmet Sabri Yetkin’in Yâsîn Sûresi Tefsiri

3.1. Tefsirin Adı ve Yazara Aidiyeti

Mehmet Sabri Yetkin’in iki ayrı sûre tefsiri bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Yâsîn Sûresi Tefsîri diğeri ise *Tezkiretü’l-müte’emmil fi tefsîri sûreti’l-insân* adıyla kaleme aldığı İnsan sûresi tefsiridir. İnsan sûresi tefsiri Recep Orhan Özel tarafından günümüz alfabesi ile hazırlanarak 2020 yılında kitap halinde basılmıştır. Müellif İnsan sûresi için özel bir isim koymuşsa da Yâsîn sûresi tefsiri için böyle özel bir isim koyma cihetine gitmemiştir. Hatta âdeten eser girişlerinde sebep-i telif sâdedinde mukaddimeler bulunurken Yâsîn sûresi tefsirinde böyle bir girizgâha rastlanmamıştır. Buna mukâbil eserin kütüphane kayıtlarına adı “Terceme-i Yâsîn-i şerîf” şeklinde girmiştir. Ancak eserin muhtevası dikkate alındığında bir tercümeden ibâret değil de Yâsîn sûresi tefsiri olduğu rahatlıkla anlaşılabilir. Yazarın eseri için “tefsir”

⁷⁰ Beyhakî, “Şu’abu’l-imân”, 2231, (Senedindeki mechul raviler ve inkta nedeniyle zayıf olduğuna hükmedilmiştir.); Karakış, *Yasin Sûresiyle İlgili Rivâyetler Ve Değerlendirilmesi*, 75.

şeklinde nitelemede bulunması katalog kaydındaki ismin sehven mezkûr şekilde yazıldığını dűřündürmektedir.

Eserin yazara âidiyeti konusunda şüphe bulunmamaktadır. Bunun teyidi olmak üzere yazar İnsan Sûresi Tefsîri'nin mukaddimesinde daha önce Yâsîn sûresi tefsiri yazdığına işaret etmektedir.⁷¹

Yetkin her ne kadar eseri takdim eden bir giriş kısmına yer vermese de ferağ kaydında şunları söylemektedir:

“Bu abd-i âciz Amasya Müftüsü Mehmet Sabri Yetkin, mahallemizde kâin Abdullah Paşa Camii'nde her cuma günleri Cuma namazından bir saat evvel takrîr etmek sûretiyle bu Sûre-i Yâsîn'in tefsirine...”

Yazara ait birbirini teyid eden ifadeler eserin Mehmet Sabri Yetkin tarafından kaleme alındığına dair herhangi bir tereddüde mahal bırakmamaktadır.

3.2. Eserin Bulunduğu Yer

Yetkin'in Yâsîn Sûresi Tefsîri'nin tek yazma nüshası Ankara Milli Kütüphane'de bulunmaktadır. Eser 06 Mil Yz A 7957 numara ile kayıtlanmıştır. Bu yazma nüshanın Kâmil şahin tarafından yazarın terekesini elinde bulunduran vârislerinden satın alma yoluyla elde edildiği ve daha sonra yine şahin tarafından Milli Kütüphaneye verildiği anlaşılmaktadır. Kâmil şahin Yetkin ailesinden birçok yazma eseri anılan şekliyle almış ve Milli Kütüphaneye kazandırmıştır.

3.3. Eserin Fiziksel Özellikleri

Çalışmada yararlandığımız nüsha esere ait tek nüshadır. Başka bir nüshası olmayan bu eser müellif hattıyla kaleme alınmıştır. Yazar eserini temize çekme fırsatı yakalayamamış ve bu nedenle de hayatında iken yayımlatma imkânı bulamamıştır. Mevcut el yazması 74 varaktan oluşmaktadır. Her bir sayfada 21 satır bulunmaktadır. Yazarın sayfa kenarlarına sık sık notlar düştüğu görölmektedir. Yetkin tefsirini rika hattıyla kaleme almıştır. Oldukça hızlı kaleme alındığı anlaşılan yazının yer yer okumayı zorlaştıracak

⁷¹ Özel, *Amasya Müftüsü Mecdizâde Mehmet Sabri Yetkin ve İnsan Sûresi Tefsiri*, 109.

derecede bozulduğu da müşahede edilmiştir. Sayfalar 218x148-155x106 mm. ebatlarındadır.

3.4. Eserin Dili

Mehmet Sabri Yetkin doğrudan Arapça ve Farsça bir eser kaleme almış olmasa da yazılarında bu iki dili sık sık kullanması ikisine de çok iyi düzeyde hâkim olduğunu göstermektedir. Edebi yönü de olan Yetkin yeri geldikçe Arapça ve Farsça beyitleri kullanmaktadır. Diğer eserlerinde olduğu üzere Yâsîn Sûresi tefsirinde de aynı üslubu görmek mümkündür. Osmanlı Türkçesi ile kaleme alınan eser Arabî ve Fârisî unsurla zenginleştirilmiştir. Eserin kaleme alındığı tarih esasen harf inkılâbından (1928) on dokuz yıl sonraya tekâbül etmektedir. Buna rağmen Osmanlı Türkçesi ile kaleme alınmış olması yazarın uzun yıllar Osmanlı kùltürü içinde doğup büyümesi ve meslek sahibi olması ile açıklanabilir. Öyle anlaşılıyor ki dönemin pek çok insanı gibi tahsil hayatında edindiği Osmanlı Türkçesi alışkanlığını terk etmek mümkün olmamıştır. O yıllardan itibaren Osmanlı Türkçesi geçmişteki önemini de yitirmeye başlayınca eser kùtùphane raflarında gün yüzüne çıkacağı günü beklemiştir.

3.5. Yazılış Tarihi ve Yeri

Sabri Yetkin, Yâsîn sûresi'nin ferâğ kaydında hem miladi ve hem de hicri olarak tefsire başlama ve bitirme tarihlerine yer vermektedir. Buna göre kendisi “...Bu Sûre-i Yâsîn'in tefsirine 19 Nisan 1947 Cuma gününe tesâdüf eden 27 Cemâziye'l-evvel 1366 Cuma gününde başladım.” demekte ve yine “Ulu Tanrının rahmet ve gufranına sığınarak 24 Ekim 1947 Cuma gününe tesâdüf eden 9 Zi'l-hicce 1266 târihinde ikmâline muvaffak oldum” ifadeleriyle bitiş tarihini belirtmektedir. şu hâlde eser müellif tarafından 1947 yılı içinde yaklaşık altı ay gibi bir sürede yazılmıştır.

Yazar eserini ikâmet ettiği mahalledeki tarihi Abdullah Paşa Camii'nde yaptığı Cuma vaazları vesilesiyle kaleme almıştır. Bu sırada kendisi babası Abdurrahman Kâmil Yetkin'in vefatından sonra seçimle devraldığı Amasya Müftülüğu görevinde bulunmaktadır.

3.6. Eserin Kaynakları

Eserin tefsire dair olması nedeniyle müfessirimiz başta Kur'ân-ı Kerîm olmak üzere temel İslam ilimlerine dair pek çok kaynaktan istifade etmiştir. Bundan başka meşhur hadis kitaplarından *Sahîh-i Buhârî*, *Sahîh-i Müslim*, *Sünen-i Ebî Dâvûd* ve *Kenzü'l-ummâl*'den yararlanmıştır. Bunlara ek olarak Zemahşerî'nin (538/1144) *el-Keşşâfı*, Fahreddin er-Râzî'nin *Mefâtihü'l-gayb*'ı (606/1210), Neseî'nin (710/1310) *Medârikü't-Tenzîl* ve *Hakâiku't-te'vîl*'i, Ali b. Muhammed Hâzin'in (741/1341) *Lübâbü't-te'vîl fî me'âni't-tenzîl*, Elmalılı Hamdi Yazır'ın *Hak Dîni Kur'ân Dili* gibi tefsirlere başvurmuştur. Yetkin zaman zaman tefsir metnini edebî söz ve şiirlerle tezyîn etmiştir. Yeri geldikçe Farsça şiirler de paylaşmış ve çoğu kere bu şiirler için kaynağı Sa'dî Şirâzî'nin *Bostan ve Gülistan*'ı olmuştur.

3.7. Eserde Takip Edilen Yöntem

Yâsîn Sûresi Tefsiri, müellifin Müftülük görevindeyken halk arasında bulunduğu mahalleye nispetle “Sofular Camii” diye bilinen “Abdullah Paşa Camii”nde yapmış olduğu cuma dersleri için tuttuğu tefsir notlarından oluşmaktadır. Sabri Yetkin'in bu câmiyi tercih etmesinde değişik nedenler olabilir. Öncelikle ikamet ettiği mekâna irşâd faaliyeti yürütmeyi kendisine manevi bir borç olarak telakki etmiştir. Öte yandan Abdullah Paşa Câmiî'nin Sabri Yetkin'in hem tarihte hem de yetiştiği dönemde ilim erbâbınca rağbet gören bir mekân olduğu da görülmektedir. Dönemin Amasya Tarihçilerinden Hüseyin Hüsameddin Yasar'ın belirttiğine göre bu camiinin önünde Dâru'l-hadîs, sağ tarafında medrese, sol tarafında dâru'l-kurrâ, karşısında ise faziletli ilim erbâbının dershanesi bulunan feyznâk bir mekandır. Söz konusu medresede Amasya'nın meşhur âlimlerinden Hâfız Mustafa Tevfik Efendi talebelere ders okutmuştur.⁷²

Eser câmi dersleri vesilesi ile oluştuğu için müellif sûrenin âyetlerini, muhataplar için anlaşılır olmak gayesi ile zaman zaman cemaate hitap eder bir üslupla izah etme yoluna gitmiştir. Bununla beraber eser kimi yerlerde düzey

⁷² Hüseyin Hüsameddin Yasar, *Amasya Tarihi*, I, 295.

bakımından cemaat ortalamasının üzerine çıkan lügavî ve ilmî bahislerden de hâlî kalmamıştır. Yâsîn Sûresi Tefsirinde, Mehmet Sabri Yetkin'in almış olduğu eğitime bağlı olarak İslami ilimlere, Arapça ve Farsçaya olan vukûfiyetinin yansımaları görmekteyiz. Bu bakımdan başta tefsir ilmi olmak üzere aslî kaynakları da kullandığı anlaşılmaktadır.

Müellifin eserinde geleneksel tefsir yöntemine bağlı kaldığı müşâhede edilmektedir. Buna göre eserde Yâsîn sûresinin ilk âyetinden başlamak üzere âyet âyet tefsir etme yoluna gidilmiştir. Yetkin, bazı yerlerde kelimelerin kısaca manalarına yer vermiş soru-cevaplı izahlarda okuyucuyu da yönlendirmiş ve kimi yerlerde de kapalı olduğunu düşündüğü kelimelerin anlamlarını ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. Öte yandan rivâyete dayalı olunan kimi hususlarda nakle müracaat etmiş, bazen de dil bilgisi açısından açıklamalarda bulunmuş ve gerekli gördüğü yerde ilmihal bilgilerine yer vermiştir. Klasik dirâyet tefsiri yönteminin benimsendiği eserin başlıca husûsiyetlerini aşağıdaki gibi ele alabiliriz:

3.7.1. Rivâyet Yöntemleri

Kur'ân'ı anlama ve açıklamaya yönelik yapılan tefsir çalışmalarında başlangıcından bu yana birtakım yöntemler kullanılmış ve zamanla bu yöntemlerde çeşitlilik oluşmuştur. Kullandığı yönteme göre de tefsirler çeşitli gruplara ayrılmıştır. Bu grupların başlıcaları rivaâyet ve dirâyet tefsirleridir. Âyetlerin âyetle, hadisle, sahabe kavli gibi nakilleri kullanarak, sebep-i nüzulleri, nâsih ve mensûh yönleriyle tefsir edildiği eserler rivâyet tefsiri olarak adlandırılmıştır.⁷³

Sabri Yetkin'in Yâsîn Sûresi Tefsîri'nde kullandığı rivâyet tefsiri yöntemlerini eseri tanıma adına örneklendirdik.

3.7.1.1. Kur'ân'ın Kur'ânla Tefsiri

Kur'ân tefsirinin en sağlam kaynağının yine Kur'ân olduğu gerçeğini, Yüce Allah'ın “Sonra onu açıklamak da bize

⁷³ İsmail Hakkı İzmirli, *Tarih-i Kur'ân* (İstanbul: Böre Yayınevi, 1956), 107.

düşer,⁷⁴ buyurması açıkça ortaya koyar.⁷⁵ Bu sebeple bir müfessir için tefsirde ilk müracaat edilecek kaynak yine Kur'ân'ın kendisi olmuştur. Mehmet Sabri Yetkin'in bu eserinde de Kur'ân âyetlerinin Kur'ân'la tefsir edilmesine dair örnekler vardır.

Yâsîn Sûresi 67. âyet-i kerîmesinde geçen sûret değiştirme (mesh) konusunu izah ederken Bakara sûresinde geçen ﴿وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ الَّذِينَ اعْتَدَوْا مِنْكُمْ فِي السَّبْتِ فَقُلْنَا لَهُمْ كُونُوا قِرَدَةً خَاسِئِينَ﴾⁷⁶ âyetine yer vermiştir. Burada Yetkin, cumartesi yasağını çiğnedikleri ve cezalandırıldıkları haber verilen “ashâbü's-sebt”e müracaat etmekte ve ilgili kavramın (mesh) sûrî değişim veya dönüşümün bir örneği olduğunu ortaya koymaktadır.⁷⁷

3.7.1.2. Kur'ân'ın Hadisle Tefsiri

İslam dininde Kur'ân'dan sonra ikinci kaynak, hiç şüphesiz Hz. Peygamber'in (sav) sünnetidir. Kur'ân'da Hz. Peygamber'e itaati emreden birçok âyet vardır. Peygambere itaatin ancak Allah'a itaat olduğu,⁷⁸ O'nun hevâ ve hevesine göre konuşmayacağı⁷⁹, ne getirdi ise, alınız ve neden nehy etti ise, ondan çekininiz buyrulduğu⁸⁰ görülmektedir. Sabri Yetkin de tefsirinde gerekli gördükçe yer yer Kur'ân'ın sünnetle tefsirine müracaat etmiştir.

78. âyet-i kerîmede çürümüş kemiklerin yeniden diriltilmesini aklen imkânsız gören kimse konu edilmektedir. Sabri Yetkin burada insan vücudunda çürümeye dirençli olan ve acbû'z-zeneb denilen maddeye işaret edilen “لَيْسَ مِنَ الْإِنْسَانِ إِلَّا شَيْءٌ إِلَّا يَبْلَى، إِلَّا عَظْمًا وَاحِدًا وَهُوَ عَجْبُ الدَّنْبِ، وَمِنْهُ يُرَكَّبُ الْخَلْقُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ”⁸¹

⁷⁴ Kıyâme 75/ 19. Celâleddîn Suyûtî, *el-İtkân fi Ulûmi'l-Kur'ân* (Beirut: Müessesetü'r-Risâle 2008), 1.

⁷⁵ Sadrettin Gümüç, *Kur'ân Tefsirinin Kaynakları* (İstanbul: Kayıhan Yayınları, 1990), 31.

⁷⁶ Meâlî: “İçinizden cumartesi günü hakkındaki hükmü çiğneyenleri elbette bilirsiniz. Bu yüzden onlara, “Aşağılık maymunlar olun!” demiştik.” el-Bakara 2/65

⁷⁷ Mehmet Sabri Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsiri*, 77-79.

⁷⁸ en-Nisâ 4/ 80.

⁷⁹ en-Necm 53/ 3-4.

⁸⁰ el-Haşr 59/ 7.

⁸¹ Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl b. İbrâhîm el-Cu'fi Buhârî, *el-Câmi'u's-sahîh* (y.y: Dâru tavkî'n- necât, 1422), “Tefsîr”, 78 (No.4935). (Anlamı: “İnsan bedeninden her-şey çürür, yalnız bir tek kemik parçası çürümez.

ve ⁸²“كُلُّ ابْنِ آدَمَ يَأْكُلُهُ التُّرَابُ، إِلَّا عَجَبَ الدَّنْبِ مِنْهُ، خُلِقَ وَفِيهِ يَرْكَبُ” hadislerine yer vermiştir. Öyle anlaşılıyor ki müellif bu hadislere ilgili âyetin tefsirinde yer vermekle hârikulâde bir olgu olan yeniden dirilişi (ba's) akla yaklaşıtırcı bir yol izlemektedir.

3.7.1.3. Kur'ân'ın Sahabe Kavli İle Tefsiri

Hz. Peygamber'den sonra tefsir alanında en önemli rolü sahâbe almıştır. Sahâbe için Peygamberimiz; “Onları seven beni sever, onlara buğz eden bana buğz eder, onlara eziyet eden bana eziyet eder, bana eziyet eden de Allah'a eziyet etmiş olur” buyurarak onların ayrı bir yeri olduğunu ifade etmiştir.⁸³ Tefsir âlimleri, Kur'ân ve Sünnetten sonra, sahâbenin görüşlerini kaynak olarak kullanmışlardır. Aynı şekilde Yetkin de Kur'ân âyetlerini tefsir ederken sahâbe sözlerinden nakillerde bulunmuştur.

Sabri Yetkin Yâsîn sûresi 60. âyette geçen “şeytan” kelimesi ile ilgili tefsir yaparken sahâbe kavline yer vermektedir. Bu kelimenin bilinen metafizik varlıklar dışındaki varlıklar için de kullanıldığını göstermek üzere Hz. Ömer ile ilgili şu olayı nakletmektedir:

“Hazreti Ömer radiyallâhu anhu efendimiz bir gün bir bargire⁸⁴ bindi. Bargir sıçramaya, şahlanmaya başladı. O şahlandıkça Hazreti Ömer de bastı kırbacı. Hazreti Ömer kırbaçladıkça hayvanın azgınlığı arttı. Nihâyet Hazreti Ömer bargirden indi ve adamlarına “مَا حَمَلْتُمُونِي إِلَّا عَلَى شَيْطَانٍ”⁸⁵ buyurdu ki azgın hayvana şeytan denildiği Hazreti Ömer'in bu kelâmiyle müstedeldir.” Bu sahâbe kavline göre “şeytan” kelimesi huysuz at için de itlak olunmuştur.

O da kuyruk soku-mu kemiğidir. ('Acbü'z-Zenb) Kıyamet günündeki (ikinci) yaratma, bu parçadan terkib olunur”)

⁸² Ebü'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc el-Kuşeyrî Müslim, *el-Câmi'u's-sahih* (Beyrut: Dâru l-hyâi't-Turâsî'l-Arabî, ts.), “Fiten”, 142. (Anlamı: “Toprak insanoğlunun acb dışındaki bütün cesedini yiyip tüketir. İnsan acbden yaratılmıştır; tekrar ondan meydana getirilecektir”)

⁸³ Tirmizî, “Menâkib”, 128 (No. 3862).

⁸⁴ Bargir: Farsça yük taşıyan, beygir.

⁸⁵ Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr b. Yezîd el-Âmülî el-Bağdâdî Taberî, *Câmiu'l-beyân an te'vîli âyi'l-Kur'ân* (y.y: Müessesetü'r-Risâle, 2000), 1/111.

3.7.1.4. Sebeb-i Nüzûl

“Nüzûl sebepleri” anlamına gelen sebeb-i nüzûl ifadesi, Hz. Peygamber’in peygamberlik döneminde meydana gelen ve Kur’ân’ın bir veya birkaç âyetinin ya da bir sûresinin inmesine sebep olan olayı, durumu ya da soruyu ifade etmek için kullanılmaktadır.”⁸⁶

Sebeb-i nüzûlün bilinmesi âyetlerin ve sûrelerin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Müellifimiz tefsirinde rivâyete dayalı olan sebeb-i nüzûlü belirtme metodunu da kullanmıştır. İnsanın yaratılışını unutarak hasım kesilmesini anlatan Yâsîn Sûresi 77. âyetinin sebeb-i nüzûlü ile ilgili şunları söylemektedir:

﴿فَإِذَا هُوَ﴾: “Böyle gâyet kötü, hakîr, hatta necâset-i ğalîzadan halk olduğunu bildiği halde bunu düşünmeyip de o insan” ﴿حَصِيمٌ مُّبِينٌ﴾: “Haşr ve neşr hakkında şiddetle husûmete ve açıktan mücadeleye cesâret eder.” İnsanın bu cür’et-i taaccübü şânından olan kimseler de taaccübe layıktır. Bu âyetin sebeb-i nüzûlü şöyle rivâyet olunur: Kadı diyor ki: روي أن أبا بن خلف أتى النبي صلى الله عليه وسلم بعظم بال يفتته بيده وقال: أترى الله يحيي هذا بعد ما رم، فقال عليه الصلاة والسلام: نعم ويبعثك ويدخلك النار فنزلت. فأنزل الله تعالى هذه الآيات

Ya’nî bu âyetler bu sebeple nâzil olmuştur. Übey b. Halef hakkında nâzil olan âyet-i kerîmedeki hüküm sadece o duruma özel olmayıp öldükten sonra diriltilip Allah’ın huzurunda toplanmayı inkâr eden herkes için geçerlidir.⁸⁷

3.7.2. Dirâyet Yöntemleri

Kur’ân’ı doğru anlamak ve anlaşılmasına katkı sunmak için yapılan tefsirler kullandıkları yönleme göre rivâyet ve dirâyet tefsirleri olarak ayrılmaktadır. Dirâyet tefsirleri rivâyetlerle, nakillerle beraber, dini bilgiler, sarf-nahiv, belâgat, şiir gibi edebiyat bilgileri ile yapılan tefsirlere dirâyet tefsiri denir.⁸⁸ Mehmet Sabri Yetkin çalışmamızın konusu olan

⁸⁶ Mustafa Demirci, “Esbâb-ı Nüzûl”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1999), 360.

⁸⁷ Nâsirüddîn Ebû Saîd (Ebû Muhammed) Abdullâh b. Ömer b. Muhammed Beyzâvî, *Envârü’l-tenzîl ve Esrârü’t-te’vîl* (Beyrut: Dâru İhyâi’t-Turâsî’l-Arabî, h. 1418), 4/274.

⁸⁸ İsmail Cerrahoğlu, *Tefsir Usulü* (Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1971), 226.

Yâsîn Sûresi Tefsirinde rivâyet yöntemlerinin yanında dirâyet yöntemlerini de kullanmıştır. Dirâyet tefsirine dair kullandığı yöntemlerden bazıları sarf-nahiv, belâgat ve şiirle istişhaddir.

3.7.2.1. Sarf-Nahiv

Kur'ân-ı Kerîm Arapça olarak nazil olmuştur ve dolayısıyla Arap dilinin gramatik özelliklerini hâiz bir kitaptır. Öyle ki Kur'ân bu gerçeğe “mübîn Arapça” nitelemesiyle işaret etmektedir. Bu nedenle Arapça Kur'ân'ı anlamak için gerekli ilimler arasında sarf-nahiv de dahil edilmiştir. Bir kelimenin iştikâkını veya cümledeki konumunu bilmek kelimeye ve cümleye doğru anlam vermeyi sağlayacaktır. Müellifimiz iyi derecede Arapça biliyor olmasının da etkisi ile ara ara tefsirinde Arapça dilbilgisine yer vermiştir.

Örneğin müellif 60. âyet-i kerîmede geçen “شیطان” kelimesi ile ilgili vezin, iştikâk ve anlam yönünden açıklamalarda bulunmuştur. Buna göre “جیحان” veznindeki “شیطان” kelimesinin iştikâkında dil bilginlerine göre iki kavil vardır. Birincisi Sibeveyhî'nin (180/796) dediği gibi uzaklık ma'nâsına olan “شطن” maddesindedir. “شطن دارك” denir- bu sûrette nûn-ı asliyye olur- “فيعال” veznindedir ki “uzak” demektir. Fi'l-vak'a şeytan da raşâd ve sıratın, haktan uzaktır. Ondan uzaklaşmak lâzımdır. Diğeri “ihtirâk” veya “butlân” ma'nâsına olan “شيط” dan “فعلان” vezninde olmasıdır ki yanmış ve bâtil demektir. Fi'l-vak'a şeytan da böyledir. Bu sûretle alem olmadığı için munsarîf olmuştur. Son olarak da şu kuşatıcı îzahları vermektedir:

“Şeytan nedir? Şeytan, herhangi bir mütemerrid, ya'nî azgınlıkta, şer ve habâsette fevkalade bir temâyüzle hakîkatin hâricine çıkmış bir şerîr, anûd ma'nâsına bir ism-i habîsdir. Ki gerek insandan, hayvandan, yılan gibi mahlûkat-ı zâhireden ve gerek sâir mahlûkat-ı hafiyeden, alâka-i rûhiyyesi bulunan habislere denir. İnsan şeytanı, hayvan şeytanı, cin şeytanı denir.”⁸⁹

⁸⁹ Muhammed Hamdi Yazır Elmalılı, *Hak Dini Kur'ân Dili* (İstanbul: Matbaa-i Ebüzziya, 1935), 1/238.

3.7.2.2. Kelime Manaları

Müellifimiz yine tefsirin bazı yerlerinde bazen derin iştikâk bilgilerine girmeden doğrudan kelime anlamlarını vermekle yetinmektedir. İhtiyaç gördüğü yerlerde ilgili kelimeyi başka eserden de istifade ederek açıklama yoluna gitmiştir. 8. âyet-i kerîmede geçen “أَعْلَالًا” kelimesi ile ilgili yaptığı açıklama bu hususa örnek teşkil etmektedir.

Bu kelime ile ilgili, “إِنَّا جَعَلْنَا فِي أَعْنَاقِهِمْ أَعْلَالًا ﴿٨﴾: Çünkü biz onların boyunlarında birtakım bağlar kelepçeler yapmışızdır. “أَعْلَالًا” ğaynın zammeyle “عَل” ün cemisidir. Ta’zîb için eli boyna bağlayan bağdır. Kâmus mütercimi, “mahbûs ve mecnûnun boynuna geçirdikleri demir toka ve lâleye denilir” diye anlatıyor. Demek ki “عَل” “kelepçe ve lâle mekûlesi demir bağlardır” şeklinde açıklama yapmıştır.

3.7.2.3. Belâgat

Kur’ân-ı Kerîm edebiyata değer veren ve söz ustalarının temayüz ettiği bir vasatta nazil olmuştur. Böyle bir ortamda ümmî bir peygambere verilen kitabın ilâhî kaynaklı oluşunun bir göstergesi olmak üzere Kur’ân eşsiz bir edebî güzellikte gönderilmiştir. Bu bakımdan Arap Dilinin gramatik yönlerine ilaveten edebi güzellikleri de Kur’ân’da yer bulmuştur. Öyle ki Zemahşerî Kur’ân’ın sırf bu güzelliklerini ortaya koymak kastıyla “Keşşâf” adlı meşhur eseri kaleme almış ve belâgate dair ilimleri bilmenin Kur’ân tefsirindeki rolünün hayati bir öneme sahip olduğu belirtmiştir.

Müellifimiz de tefsirinde ihtiyaç duydukça belâgat ilmine müracaat etmektedir. Örneğin Yâsîn Sûresinde geçen kâsem harfi ile ilgili açıklamalarda bulunarak bu harfin anlama yapmış olduğu katkıyı şu şekilde açıklamaktadır:

﴿وَالْقُرْآنِ الْحَكِيمِ﴾: “Vâv” kâsem içindir. Dilimizde ayrıca bir yemin harfi olmadığı için şöyle dememiz îcâb eder: Yâsîn hem Kur’ân-ı (Hakîm hakkı için ya’nî hikmetli Kur’ân hakkı için hikmet söyleyen, hikmet sâhibi olan) hakîm, hikmetli, hikmet söyleyen, hikmet sâhibi yâhut çok hakîm ve muhkem mânalarına gelir ki Kur’ân hakkında bu mânaların hepsi de sâdiktir.⁹⁰ Burada tefsîrinde ya’nî *Medârikü’t-Tenzîl ve Hakâiku’t-*

⁹⁰ Elmalılı, *Hak Dini Kur’ân Dili*, 5/4007.

Te'vîl adlı tefsîrinde Abdullah Neseî Hazretleri “zi'l-hikmet olana delîl-i nâtık, bi'l-hikmet olana kelâm-ı hakîm “ فوصف (إِنَّكَ لَمِنَ الْمُتَكَلِّمِينَ) ”⁹¹ diyor. Bu kasemin cevabı Burası Resûlullâh Efendimizin risâletini inkâr ve reddeden “Sen mürsel değilsin” diyen küffârın kavlini reddir. Emin ol ki sen hiç şüphesiz risâletle gönderilen peygamberlerdensin. Sen sırât-ı müstakîm üzeresin yâhut sırât-ı müstakîm üzere gönderilen enbiâ ve mürselîndensin.⁹²

3.7.2.4. Şiirle İstişhâd

Tefsirde şiirle istişhâd yöntemi müfessirler arasında hemen hemen genel kabul görmüş bir uygulamadır. Zira Kur'ân kelimelerinin orijinal manalarını muhafaza etmede ve zaman içinde kimi kelimelerde gelişen anlam kaymalarını önlemede Arap şiiri önemli bir görev üstlenmektedir. Mehmet Sabri Yetkin kelime anlamlarını tespitite lügatlerden yararlırsa da şiirle istişhâd metoduna çok nâdir baş vurmuştur. Onun sık sık kullandığı şiirler istişhâd türü olmaktan daha çok konuya zenginlik katıcı ve çoğunlukla da Farsça olan şiirlerdir. Bu konuda rastladığımız nâdir örnek “مسخ” fiilinin anlamı ile ilgilidir. İfade ettiğine göre bu fiil bir şeyi bir sûretten daha çirkin bir sûrete dönüştürmek anlamına gelmektedir. Bu anlama gelmek üzere şâirin Câhızla ilgili şu beytine yer vermektedir:

لو يمسح الخنزير مسخا ثانيا
ما كان إلا دون قبح الجاحظ

Bu beyitte geçen “مسخا” kelimesi âyetteki kelimenin de sûrî olarak bir değişimden bahsetme ihtimalini gündeme getirmektedir.

3.8. Eserin Muhtevası ve Değerlendirmesi

Seksen üç âyetten oluşan Yâsîn Sûresi mushaf tertibinde otuz altıncı sırada yer almaktadır. Mekkî olan sûre muhteva itibariyle bütünüyle Mekke döneminin karakteristik özelliklerini yansıtmaktadır. Adını aldığı hurûf-ı mukattaa ile başlayan sûrede Hz. Peygamberin hak peygamber olduğu, Mekkeli müşriklerin inatçı tavırları, geçmişteki inkârcı

⁹¹ Anlamı: (Mütekellim- bih ile onu vasıflandırmıştır.)

⁹² Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsîri*, 2.

tavırlar ve elçilere söylenen benzeri sözler ve helak edilişleri, insanın doğal çevresinde müşâhede edilen nimetler ve kevnî âyetler, sûra üfleniş ve kıyametin kopuşu, yeniden diriliş, âhîret ahvâli, müşriklerin âhîret hayatına dair itirazı ve cevaplar konu edinmektedir.

Sabri Yetkin Yâsîn Sûresi'nin kimi âyetlerin de geniş ve teknik izahlara yer vermemekte, âyetlerdeki kelimeleri bazen sadece kelime kelime izah etmekle yetinmekte yahut da kısa meâllerle geçmektedir. Örneğin sûrenin âyetlerinde, “﴿فَأَعْتَبْنَاَهُمْ﴾: Kendilerini sarmışızdır da ﴿لَا يُبْصِرُونَ﴾: Artık bakınsalar da görmezler.”⁹³ şeklindeki ifadeleri bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Sabri Yetkin'in tefsirinde bazen soru-cevap yöntemini de kullandığı görülmektedir. Bilindiği üzere muhataba soru sormak merak ve ilgi uyandırmaya dönük bir amaç taşıyabilir. Esasen gelenekte “fenkale” yöntemi de denilen bu yöntem klasik tefsirlerde çokça başvurulduğu düşünülürse Yetkin'in bu gibi yerlerde geleneksel tefsir yazımı tarzının etkisinde olduğu tespiti yapılabilir. Bununla beraber bu telif usûlü müderrislik mesleğinden gelen Sabri Yetkin'in eğitim-öğretim tecrübesinin bir yansıması olarak da görülebilir. Zira öğrenciyi ya da muhatabı yönlendirmeye ve metnin akışına dâhil etmeye yönelik sorular ve cevaplar pedagojik bir yaklaşım olarak kabul görmektedir. Bu minvaldeki üslubuna dair şu satırları örnek olarak verebiliriz:

“Habîb-i Neccâr Hazretlerini, kavm-i küffâr-ı haksâr cehennem karâr, şehîd ettiklerinden sonra şimdi hâtıra hiç şüphe yok ki şöyle bir suâl gelir: “Böyle bir kahramanı, böyle yüksek bir vâiz ve mücâhid ve böyle bir veliyyullâhı öldüren ve şehîd eden o kavme Allâh Teâlâ ne yaptı?” Böyle bir suâle karşı buyuruyor ki...”⁹⁴

Öte yandan sırf kelime manası verilmek sûretiyle muhtasar bir şekilde geçilen bazı yerlerde de zaman zaman soru-cevap usûlüne yer verdiği görülmektedir. İlgili kelimelerin cümleinin hangi öğesi olduğunu tespit edici bir

⁹³ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsiri*, 6.

⁹⁴ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsiri*, 33.

mahiyet taşıyan bu soruların mübtedî talebe ya da okuyuculara gramatik bir fayda sunmayı amaçladığı anlaşılmalıdır. Burada müellifin “﴿فَقُلْنَا لَهُمْ﴾: Biz de onlara kahrederek ﴿كُونُوا﴾: Olunuz. Ne olunuz? ﴿قِرْدَةٌ﴾: Dîketün gibi. Dîkin cem'i olduğu gibi “قرد”ın cem'i “قردة”dir. Maymunlar olunuz”⁹⁵ şeklindeki ifadelerini örnek olarak zikredebiliriz. Yine “وَهُمْ فِيهَا” “مَنَافِعُ وَمَشَارِبُ” âyetinde “Onlar için ne var? Nerede var? Ne var?” gibi sorular yöneltmekte ve kelime olarak cevaplarına yer vermektedir.⁹⁶

Ancak kelime manası ve meallerle geçilen kısımlar yine de fazla tercih edilen bir husûsiyet değildir. Zira sûrede çok çeşitli konulara temas edilmesi tefsîr yönünden müfessiri çeşitli konulara sevk etmiştir. Bu sebeple Müellif Sabri Yetkin'in de eserinde doğrudan ya da dolaylı olarak çeşitli konulara temâyül ettiği görülmektedir.

Eserde yer yer tebliğ faaliyetine ve irşâda yönelik bazı hususlar dile getirilmiştir. Nitekim sûrenin Mekke dönemi ortamında tebliğ görevine başlayan ve şiddetli bir muhalefet gören Hz. Peygambere ve müminlere yönelik bir teselli amacı taşıdığı anlaşılmaktadır. Sabri Yetkin de dini hizmetlerin yürütülmesinden sorumlu bir müftü olması ve tebliğ görevini üstlenmesi hasebiyle bu konu üzerinde özellikle durmuş olmalıdır.

Bu bağlamda “اتَّبِعُوا مَنْ لَا يَسْأَلُكُمْ أَجْرًا” âyetinde vâizlerin görevlerini yaparken Allah rızâsını hedeflemeleri, vaazlarına karşılık insanlardan herhangi bir ücret istememeleri davalarındaki haklılığın bir göstergesi olarak değerlendirilir. Binâen aleyh Allah'ın hükümlerini tebliğ etmeye mukâbil sadaka türü yardımları almak da câiz değildir. Sabri Yetkin bu husûsu, “Evsah-ı nâs ile teayyüş edenlerin millet nazarında kadri, değeri yoktur. Değersiz bir âlim muhakkardır”, “ulemâ, madem vereset-i enbiyâdır, muazzam olmaları îcâb eder. Ahz-ı sadâkat gibi harekât-ı nâmeşru'larıyla vâris-i enbiyâ olamazlar.”⁹⁷ şeklindeki vecîz ifadeleri ile teyid etmektedir.

⁹⁵ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsîri*, 79.

⁹⁶ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsîri*, 87.

⁹⁷ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsîri*, 22.

Bununla beraber Sabri Yetkin dini alanda kaht-ı ricâl dönemine girilen bir zaman diliminde yaşamıştır. Ülkenin artarda girdiği savaşlar ve devamında medreselerin kapatılması ile bu eserin kaleme alındığı geçen yüz yılın ortalarına kadar dînî ilimlere itibar edilmemesi halkı irşâd edecek âlim ve müşhidlerin sayısında ciddi bir azalmayı da beraberinde getirmiştir. Bu süreci bir müderris olarak bizzat yaşayan Sabri Yetkin'in eserinde söz konusu konjonktürü tartışmaktan kaçındığı hissedilmektedir. Ancak "Cenâb-ı Hâlık ve Yeždân mevcûdlarını tûl-i umr ile muammer buyursun ve bu meslekte, yeni âlimler yetiştirmenin esbâbını alelacele bu ma'sûm millete ihsân buyursun." niyazında bulunarak dînî alandaki öğretici açığına işaret etmektedir.⁹⁸

Yine Yetkin söz konusu âyet-i kerîmenin tefsîrinde "emr-i bi'l-ma'rûf ve nehy-i ani'l-münker" prensibinin müslüman bir toplum için farz-ı kifâye olduğunu vurgular ve bu işin "ahkâm-ı ulûhiyyeye hatta siyâsete vâkıf olan âlimler" tarafından yerine getirilmesi gerektiğini belirterek aksi halde "Câhiller bu emri îfâya karışırma ma'kûs ve muzır neticeler doğar" demektedir.⁹⁹ Akabinde Yetkin "Din ancak nasihattir" hadîsine yer vererek ilgili hadîs-i şerîfi irşâda taalluk eden yönleriyle uzunca izah etme yoluna gitmektedir.¹⁰⁰

Sabri Yetkin tebliğın önem ve gereğini dile getirirken toplumsal bir sorunun altını da çizmekten geri durmamaktadır. Kur'ân'ı sadece kabirlerde okunan bir kitap zanneden ancak içindeki mana ve hükümlerden haberi olmayan cehâlete dikkat çekerek biraz da sert bir dille bu tür câhilleri "Müslümanım deyip de îmân ve İslâm iddiâsında bulunup da kitâbını, tabi' olduğu peygamberinin lisânını bilmeyen câhil ve nâdân Müslümanlara o zavallılara yazıklar olsun." diyerek kınamaktadır. Yetkin Kur'ân'ı anlamını bilmeden de okumanın sevap olduğunu belirtir. Ancak sırf Kur'ân kelimelerini ezberlemekle beraber manasına itibar etmemeyi

⁹⁸ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsîri*, 25.

⁹⁹ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsîri*, 24.

¹⁰⁰ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsîri*, 26-30.

Fuzûlî'nin “Eylese tûtî ta'lim-i edâ-yı kelimât/Sözü insan olur ama özü insan olamaz” şeklinde zemmetmektedir.¹⁰¹

Müellif Yetkin eserini lüğavî ve ilmî bahislerin teknik konularına boğan kuru bir üslup kullanmamıştır. Daha önce değinildiği üzere kendisi Arap ve Fars Edebiyatı üzerine de ilgisi olan edebî bir kişiliği hâizdir. Bu nedenle çeşitli meşhur şâirlerin şiirlerinden sık sık konuya uygun beyitler hatta hikâyeler takdim ederek nadir de olsa hem tebessüm hem de tefekkür ettirici fıkra naklederek eserine edebî bir renk ve zenginlik katmaktadır. Bu özellik aynı zamanda okuyucunun konuya olan ilgisini muhafaza edici bir rol üstlenmektedir.

Örneğin hayır eserleri bırakarak bu dünyadan göçmeyi anlatırken Sa'dî Şirâzî'nin Bostan adlı eserinde yer alan “ پل و خانى و مهمان سراى / نمرد آن كه ماند پس از وى به جاى ” şeklindeki Farsça beyitlere yer vermektedir. Yine ruyetullah konusunu işlediği bir yerde “Bekâ dârında câiz rü'yetullah/ Olurdur kamer gibi nazargâh. Bu baş gözüyle görmek lâ mekâmı/Mahâl olmaz cihetsiz câvidânı” şeklinde devam eden Türkçe bir şiire yer vermektedir.¹⁰²

Yine “﴿وَيَقُولُونَ مَتَىٰ هَٰذَا الْوَعْدُ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾” âyetinde insanların kıyâmetin ne zaman vuku bulacağına dair bilgiden âciz olduğunu vurgularken Nasrettin Hoca'dan “Rahmetli Nasreddîn Hoca'ya bir gün sormuşlar. Hoca Efendi! Kıyâmet ne zaman kopacak, şunu bize haber versen olmaz mı? Hoca merhum demiş ki: “Karım ölürse küçük kıyâmet, ben ölürsem büyük kıyâmet kopmuş demektir.” şeklinde kısa bir fıkra nakleder ve ardından da bu fıkra üzerinden okuyucu ya da muhataba mesaj vermeye çalışır.¹⁰³

Yâsîn sûresinde insanın bakışını doğal çevreye yönlendiren ve kevnî âyetler üzerinden onu tefekküre ve dolayısıyla Allah'ın birliğini ikrâra davet eden âyet-i kerîmeler de vardır. Aslında bu Kur'ân'ın genel üslubudur. Zira Kur'ân sadece iman-ibadet-ahlâk ve muamelât konularından ibaret bir kitap değildir. Kevnî âyetler diye de tabir edilen yeryüzünden semaya, semâdan yaratılışa kadar pek çok

¹⁰¹ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsîri*, 25.

¹⁰² Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsîri*, 67.

¹⁰³ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsîri*, 58.

hususla değinen âyet-i kerîmelerin sayısı da azımsanamayacak sayıdadır. Bu da ister istemez Kur’ân’ın söz konusu âyetlerini bilimsel verilerle ilişkilendirme şeklinde tezâhür eden “Bilimsel tefsir” yönelişini ortaya çıkarmıştır. Şâtıbî’den itibaren Bilimsel Tefsirin meşrûiyyeti kimi ilim adamlarınca tartışma konusu yapılırsa da pek çok tefsirde bilimsel tefsir kabilinden yorumlardan uzak durulamamaktadır. Müellifimiz Sabri Yetkin eserinde her ne kadar konuya dair teorik bir tartışma yürütmese de bilimsel tefsire meyleden bir yaklaşım içerisindedir. Örneğin kendisi “ وَالشَّمْسُ تَحْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ ” ve akabindeki âyetler bağlamında böyle bir yaklaşım sergilemektedir. Belirttiğine göre bu âyetlerde güneşin kendi mihverinde hareket halinde olduğu, dünyanın da sâbit değil hareketli olduğu haber verilmekle bugünkü ilmin verileriyle mutabakat arz etmektedir. Çünkü âyetlerin nâzil olduğu tarihteki bilimsel anlayışta arzın sabit olduğu düşünülürdü. Anlaşıldığı kadarıyla Sabri Yetkin söz konusu âyetleri açıklarken “ (يَسْبَحُونَ) cemi’ sigâsıyla (كُلُّ) den murâd yalnız şems ve kamerden her biri değil, bütün ecrâm-ı semâviyye olduğu anlaşılıyor. Ve bu sûretle hey’et-i cedîde düstûruna tamâmıyla uygun oluyor. Fesühânallâh”¹⁰⁴ diyerek ilgili âyetleri bilimsel i’câz kapsamında değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Buna göre Kur’ân kendi çağının bilimsel bilgisine muhalif ancak sonraki bilimsel tecrübelerde ancak tespiti yapılmış bir hakikati tescil etmiştir ki bu durum Kur’ân’ın beşer elinden çıkmadığını ilâhî kaynağa dayandığını göstermektedir.

Bilimsel Tefsir tartışmalarında gündeme gelen hususlardan birisi de Kur’ân’ın bütün ilimleri câmi olup olmaması meselesidir. Mamâfih Kur’ân’la bilim arasında ilişki kuran bir kısım ilim adamları biraz da mübalağa ederek Kur’ân’da her bilginin bulunduğu kanaatindedir. Bağlamından çıkarılan ve amaca uygun olarak araçsallaştırılan En’âm Sûresi “ وَلَا رَطْبٌ وَلَا يَابِسٌ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُّبِينٍ ” âyeti de delil olarak kullanılmaktadır. Müellif Sabri Yetkin’in de bir yerde yaptığı açıklamalarla böyle bir anlayışa meylettiği anlaşılmaktadır.

¹⁰⁴ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsiri*, 45-47.

“وَحَلَقْنَا لَهُمْ مِنْ مِثْلِهِ مَا يَرْكَبُونَ” âyetinin tefsîrinde at, deve, sığır gibi hayvânatın yanında otomobil, tren, uçak gibi teknolojik binitlerin de bu âyetin manasına dâhil olacağını beyan ettikten sonra ilgili âyetle modern taşıma ve ulaşım araçlarının îcâd edileceğine istidlâl edilebileceğine değinmektedir.¹⁰⁵ Bize göre Kur’ân’da tek tek her şeyin ilminin var olduğu tezi bir abartıdan ibaret olduğu gibi Kur’ân’da tüm bu ilimlerin tadat edilme zorunluluğu da bulunmamaktadır. Nitekim bu anlayış sahipleri yeri geldikçe her şeyi Kur’ân’da arama külfetine girmişler ve maalesef -her ne kadar yukardaki örnekte olmasa da- Kur’ân’ın kimi kelimelerini özgün anlam ve bağlamlarından koparma pahasına mesnetsiz çıkarımlara meyletmişlerdir. Bu tür yaklaşımlar da ancak Bilimsel Tefsirin mutlak karşıtlarının argümanlarını artırmaya yararmıştır. Hal bu ki Kur’ân’ın örnek kabilinden olmak üzere bazı hakikatlere temas ettiği prensibinden hareket etmek kabul ve red arasındaki uç yaklaşımlar arasında gidip gelmek yerine daha dengeli bir tutum olacaktır.

Bilimsel Tefsir bağlamında ele alınan hususlardan biri de klasik rivâyet tefsirlerinde yer alan ancak bilimsel araştırma ve tecrübelerle dayanmayan ve eski dönemdeki efsânevî anlayışlarından kaynaklanan birtakım nakillerin doğurduğu problemlerdir. Bu tür nakiller İsrâiliyyât başlığı altında da incelenmektedir. Zira ilk dönem rivâyet kültüründe bulunan bu tür nakiller Ehl-i kitap kültürüne yahut eski telakkîlere dayalı aktarımlardan ibarettir. Sabri Yetkin de tefsirinde bu tür yanlış anlayışları konu edinmektedir. Örneğin arzın Kâf dağına yapıştığı, arzın bir taş o taşın da bir öküz üstünde olduğu gibi yanlış itikadlar bu türdendir. Halbuki Buna dair ne bir âyet-i kerîme ne de zayıf bile denilecek derece herhangi bir hadîs söz konusudur. Bunlar eski dönemlerin bâtil itikadlarıdır.¹⁰⁶

Müellif Yetkin abartılı ve mitik kozmoloji rivâyetlerini reddetmekte tereddüt göstermemektedir. Ancak Yâsîn Sûresinde tamamen müphem ifadelerle anlatılan “ashâb-ı

¹⁰⁵ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsiri*, 49.

¹⁰⁶ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsiri*, 44.

karye” kıssasını ve kıssadaki zamir ve ism-i mevsulleri İsrâilî rivâyetlere dayanarak ele almaktadır. Buna göre “أصحاب القرية” Antakya ahâlisidir. “إذ أرسلنا إليهم اثنين” deki iki elçi Hz. İ’s’anın havârîlerinden Yuhanna ve Pavlus, “فَعَزَّزْنَا بِبَالٍ” ifadesindeki destek olarak gönderilen üçüncü elçi de Şem’ûn’dur. Sabri Yetkin bazı tefsirlerden aktararak verdiği bu isimleri ve gerçekleştirdikleri hârikulâde olayları nakletmekte ancak dirâyet yönünden tenkide ihtiyaç görmemektedir. Yetkin, bu meyandaki rivâyetlere muteber tefsir kaynaklarında yer verilmiş olması ve Kur’ân’a açık bir muhalefet söz konusu olmaması hasebiyle nakletmiş olabilir. Aslında “أرسلنا” kaydına nazaran bu elçilerin havârî değil de Allah tarafından gönderilen peygamber oldukları akla gelmektedir. Sabri Yetkin âyette geçen “أرسلنا” kaydının ilgili elçilerin havâri olarak düşünülmesinde bir beis oluşturmayaçağını düşünmektedir. Zira elçinin elçisi de elçi olarak kabul görür. Tıpkı müvekkilin iznine binaên vekîlin vekîlinin vekîl kılınmış olması gibi.¹⁰⁷

Yetkin tefsirinde yer yer Temel İslam İlimlerinin teknik ve teorik meselelerine de dokunuşlar yapmaktadır. Eserin bu özelliğinden kendisinin sadece câmi cemaatinin düzeyini hedefleyen bir içerik amaçlamadığını söylememiz mümkündür. Çünkü bu konuları idrak etmek belli derecede bir bilgi düzeyini hâiz olmayı gerektirmektedir. Örneğin “سُبْحَانَ الَّذِي خَلَقَ الْأَزْوَاجَ لَهَا مِمَّا تُنْبِثُ الْأَرْضُ وَمِنْ أَنْفُسِهِمْ وَمِمَّا لَا يَعْلَمُونَ” âyet-i kerîmesinde itikâdî mezheplerin temel tartışma konularından insan fiillerinin hâlikı meselesine girmektedir. Belirttiğine göre bu âyet-i kerîmeye göre Allah’ın yaratmasına (halk) yeryüzünde biten her türlü nebâtât dahil olduğu gibi insanın kendi zâtı ve amelleri de dâhildir. Binâenaleyh âyet-i kerîme Allah’ın kulların fiilinin de (ef’âl-i ibâd) hâlikı olduğuna delâlet etmektedir. Bilindiği üzere Yetkin serdettiği bu görüş ehl-i sünnet itikâdının genel kabulüdür. Şu hâlde Sabri Yetkin de ehl-i sünnet itikadına bağlılığını korumakta hatta “Kul fiilinin hâlikıdır” itikâdını da reddeder” diyerek de Mutezile

¹⁰⁷ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsiri*, 15-16.

görüşünü reddetmektedir.¹⁰⁸ Yine müfessirimiz kıyâmet zamanının beşer bilgisine kapalı olduğunu beyan ederken temel itikat konularından olan “gayb” a dair açıklamalarda bulunmaktadır. Ve “mugayyabât-ı hamse” denilen hususlara değinmektedir. Bu konularda da ehl-i sünnetin genel tutumunu devam ettirmektedir.¹⁰⁹

Sabri Yetkin “سَلَامٌ قَوْلًا مِنْ رَبِّ رَحِيمٍ” âyeti bağlamında ilâhî hitâba nâil olmaktan bahsederken sözü “rü’yetullah” meselesine getirmekte ve “Görür mü’min biri çûn-ı çerâdan/Geçer burdan da zevk-u mâsivâdan. Bu davada delîlim nass-ı âyet/Yirmi bir sahâbîden rivâyet” beyitleriyle kendi tercihini de belirtmiş olmaktadır.¹¹⁰

Şeytan ve cinlerin varlıklarını da konu edinen müellif, bunların felsefecilerin iddia ettiği üzere sırf manevi bir kuvvetten (mücerredât-ı ma’neviyye) ibaret olduğu kanaatine katılmamakta bu varlıkların maddî hayatlarının inkârının doğru olmayacağını ifade etmektedir.¹¹¹

Kur’ân’ın dil ve üslubunda etkili edebî bir tarz söz konusudur. Bu açıdan müfessirler Kur’ân-ı Kerîm’i tefsir ederken Kur’ân’ın ilgili yönüne karşı kayıtsız kalamamışlar, güçleri ve bilgileri nispetinde Kur’ân’ın bu özelliklerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu edebî konuların başında hakikat ve mecâz konusu gelmektedir. Sabri Yetkin’in ifade ettiğine göre hâkîkî mânaya hamli engelleyici bir durum olmadıkça mecâza gidilmemelidir. Kendisi “الْيَوْمَ نَخْتِمُ عَلَى أَفْوَاهِهِمْ” âyet-i kerîmesi bağlamında âzâların dile gelip konuşmasını ele almaktadır. Yetkin öncelikle âzâların konuşmasını mecâza hamlederek bunun günahların eserlerinin söz konusu âzâlarda zâhir olması şeklinde anlayanların olduğuna dikkat çekmektedir. Başta sûfiler olmak üzere bir kısım ilim adamları mezkûr konuşma ve tanıklığın hakîkî manada olduğu kanaatindedir. Zira Allah’ın sınırsız kudreti düşünülecek olursa lisanla diğer âzâlar arasında konuşma yönünden bir fark söz konusu olmayacaktır. Sabri Yetkin hakikat ve mecaz arasındaki bu

¹⁰⁸ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsîri*, 42.

¹⁰⁹ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsîri*, 55.

¹¹⁰ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsîri*, 48.

¹¹¹ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsîri*, 70.

tartışmalarında tercihinin hakıkatten yana kullanarak “Ma’nâ-yı hakikîye âyet-i kerîmeyi hamletmek ma’nâ-yı mecâziye hamilden evlâdır. Ya’nî lafz-ı Kur’ân’ı, hakîkaten tekellüm ve şehâdete hamletmek de ma’nâ-yı hakikîyi murâd olunmak evlâdır” demektedir.¹¹² Bize göre de Sabri Yetkin’in tercihi kabûle şayandır. Zira Cenâb-ı Hak sadece burada değil Kur’ân’ın başkaca yerlerde de âzâların hesap günü konuşup şahitlik yapacağından bahsetmektedir.¹¹³ Kadı Beyzâvî’nin çekimser ifadeleri bir kenara konulursa önemli dirâyet tefsiri müellifleri de mezkûr konuşma ve tanıklığı hakikî manaya hamletmektedir.¹¹⁴

Rivâyetler söz konusu olduğunda mevzû haberlerin hadis literatürü gibi tefsir sahasına da girdiği malumdur. Bu tür haberlerin sıhatten yoksunluğuna ve delil olarak değerlendirilemeyeceğine dair her ne kadar muhakkik ulemâ ve muhaddisler büyük çaba harcasa da gelenekte mevzu haberler çeşitli yollarla yayılım imkânı da bulmuştur. Sabri Yetkin de bazı İsrâiliyyât rivâyetlerini tenkit ederken sözü mevzû hadislerle getirmektedir. Halk arasında da dolaşan “şu kadar rekât Duhâ namazı kılana yetmiş peygamber sevabı verilirmiş”, “Bir kimse cum’a günü niyet-i hasene ile iğtisâl etse, her kılana mukâbil kıyâmet gününde kendisine bir nûr ve her katre suya mukâbil cennette bir derece verilirmiş.” gibi rivâyetlerin mevzû olduğuna işâret etmektedir. Bu hususlarda tavrını net bir şekilde ortaya koyan Yetkin, makûle mübâyin ve usûle aykırı nakillerin mevzû olduğuna hükmolunması gerektiğini söylemekte ve bazı rivâyetleri metin yönünden tenkit etmektedir. Yine kendisi amellerin fazîletlerine dâir mübalağalı haberlerin tamamının mevzû olduğunu söylemektedir.¹¹⁵

Tefsirde Sabri Yetkin’in bazen de istidrâd kabîlinden sayılabilecek ačíklamalarına rastlamak mümkün olmaktadır. Örneęin “أَوَّلَ يَرِ الْإِنْسَانُ أَنَا خَلْقَاهُ مِنْ نُطْقَةٍ” âyetinin tefsirinde

¹¹² Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsiri*, 76.

¹¹³ en-Nûr, 24/24.

¹¹⁴ Recep Orhan Özel, “Kur’ân’ın Gayr-ı Âkıl Varlıklara İsnat Ettiği Fiillerin Yorumu”, *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3 (2015), 160.

¹¹⁵ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsiri*, 45.

necâset bahsine girer ve abdesti bozan hususları sıralar. Ve necâset-i galîza kavramı altına giren fikhî mülâhazalara yer verir.¹¹⁶

Sonuç

Aileden ilmi bir çevrede doğup büyüyen Sabri Yetkin Amasya medreselerinde yetişmiş Osmanlı ve Cumhuriyet döneminin idrak etmiş bir şahsiyettir.

Müellifin babası, amcası, kardeşleri, dedesi ve dedesinin babası Amasya’da faaliyet gösteren medreselerde eğitim almış ve yine buralarda müderrislik yapmış kişilerdir. Bu medreselerden bir kısmı 20. yy. başlarında eğitim faaliyetine devam etmiştir. Bunlardan Bekir Paşa Medresesi ve Çöplüce Medresesi Sabri Yetkin’in eğitim aldığı medreselerdir. Ailece ilim ehli olan Mecdîzâdeler tahsil ettikleri ilmin hakkını vererek bu ilmi başkalarına aktarmak için hem eğitim vermiş hem de eserler kaleme almışlardır. Mehmet Sabri Yetkin de ailedeki bu geleneği bozmamıştır. Türkçe, Fransızca, Arapça ve Farsça dil eğitimi, edebiyat, hesap, coğrafya, tarih eğitimlerinin aldıktan sonra medreseye devam etmiş ve medresede dînî ilimlere devam etmiş ve tadrîs vazifesiyle muvazzaf olmak üzere icâzetler almıştır.

Mehmet Sabri Yetkin, şahsiyeti açısından çevresinde sevilen, sayılan güzel ahlakıyla takdir edilen değerli bir âlimdir. Üst düzey devlet görevlileri onun için methiyeler yazmıştır. Aynı zamanda duygusal bir kişidir. Yetkin’in naif ve duygusal mizacı Peygamber sevgisiyle kaleme aldığı şiiri ile yakinen tanıdığı ve değer verdiği kişilerin vefatı üzerine yazmış olduğu şiirlerde görülmektedir. Farklı alanlarda eğitim alarak iyi birikim kazanan Mehmet Sabri Yetkin aileden görmüş olduğu geleneği devam ettirerek öğretmenlik, vaizlik, müderrislik ve müftülük gibi görevlerde bulunarak öğrencilerle ve halkla ilmini paylaşmıştır. Müftü olduğu dönemde bile bu hizmetten kendini uzak tutmamıştır. Sabri Yetkin almış olduğu eğitimin neredeyse her alanında eser vermiştir. Bu eserler şiir ve edebiyat bilgisini ortaya koyduğu manzum eserlere yazdığı şerhler ve Arap atasözleri ile ilgili

¹¹⁶ Yetkin, *Yâsîn Sûresi Tefsîri*, 90.

eserleri, kendi yazdığı şiirleri içeren bir eser, dînî bilgilerle hakimiyetinin görüldüğü vaaz notları, birkaç sûre tefsiri, soru-cevap şeklinde kaleme aldığı fıkıh alanında eserleridir. Osmanlının son dönemi ile Cumhuriyetin ilk yıllarında, kurtuluş savaşı ve ikinci dünya savaşı dönemlerinde yaşadığı düşünüldüğünde dönemdeki çeşitli imkansızlıklara rağmen Osmanlı Türkçesi ile 17 adet eser kaleme almıştır. Yâsîn Sûresi Tefsiri de bu kıymetli eserlerden biridir. Sahip olduğu ilmî imkânları olabildiğince iyi değerlendirdiği anlaşılan Mehmet Sabri Yetkin ve onun gibi diğer âlim şahsiyetlerin kaleme aldığı ancak basılamayarak gün yüzüne çıkamamış eserlerin hem dil açısından günümüz alfabesine aktarılmasının hem de araştırmacı ve okuyucularla buluşturmanın gerektiği kanaatiyle bu çalışma yapılmıştır.

Tefsir literatüründe kaleme alınan eserlerde bazı sûrelere özel ilgi gösterildiği görülmektedir. Bu nedenle farklı zamanlarda yaşamış birçok müellif ya da müfessir söz konusu sûrelerin tefsirine dair eserler vücuda getirmiştir. Mezkûr ilginin temelinde bu sûrelerin faziletine dâir terğîb içerikli rivâyetlerin ve buna bağlı olarak da müslüman toplumlar arasında gördüğü özel teveccühün rolü olmuştur. Sabri Yetkin de bu kültürel zeminde daha önce pek çok âlim tarafından müstakil olarak tefsiri yapılan Yâsîn sûresi tefsiri yazmayı kendisi için vazîfe telakki etmiştir.

Yetkin'in Yâsîn Sûresi Tefsiri tek nüshadan ibarettir ve eserin başka nüshalarına rastlanmamıştır. Eseri bu kütüphaneye âilenin ilmî terekesinde mevcut diğer pek çok yazma eser gibi vârislerinden satın alan sahaf Kâmil Şahin iletmıştır. Müellif nüshası olan eser Ankara Milli Kütüphanede yer almaktadır. Yazarın hiçbir eserini tabettiremeyişi ve başka nüshaların bulunmayışında dönemin dini hayatında görülen durağanlık ve adeta bir kaht-ı ricâl devrine girilmesinin etkisi olsa gerektir.

Sabri Yetkin'in el yazısından çıkan eser hızlı ve yer yer gayr-ı nizâmî bir sûretde rika hattıyla yazılmıştır. Bu durum okumalarımızda zaman zaman bize zorluk çıkarsa da nâdir birkaç yer hariç ilgili tefsir metninin tamamı tarafımızca okunmuş ve transkrip edilmiş ve aynı zamanda tahkiki

gerçekleştirilmiştir. Ferağ kaydındaki kayıtlar ve yazı örneği eserin Sabri Yetkin'e âidiyeti konusunda hiçbir şüpheye mahal bırakmamaktadır.

Kütüphane kaydında eser için "Yâsîn Sûresi Meâli" şeklinde başlık verilmesi dikkatli bir tespite dayanmamaktan kaynaklanan bir sehiv sonucudur. Zira her ne kadar müellif bir kısım âyetlerde meâlen geçişler yapsa da eserin genelinde bir tefsir tarzı benimsediği anlaşılmaktadır.

Sabri Yetkin bu eserini tıpkı İnsân Suresi Tefsîri'nde olduğu Amasya'daki Abdullah Paşa (Sofular) Câmiiinde yaptığı Cuma vaazlarındaki tefsir sohbetlerinden oluşturmuştur. Bu durum eserde yer yer temel düzeydeki dînî konulara temas edilmesine yansımıştır. Ancak muhteva dikkate alındığında eserin bir vaaz kitabından ibaret olmadığı da net olarak anlaşılmaktadır. Bu da yazarın eseri kaleme alırken sadece cemaat düzeyini esas almadığı ortalama ilmî seviyesi kesp etmiş kimseleri de dikkate aldığını göstermektedir. Bu kapsamda eserle ilgili şu tespitlerin yapılması mümkündür.

1. Müellif geleneksel rivâyet-dirâyet metodunu benimsemiştir.

2. Yer yer temel hadîs kaynaklarından rivâyetler nakletmiş, sahâbe ve tâbiî'nden nakillerde bulunmuştur. Bu tür nakillerde çoğunlukla temel rivâyet ve dirâyet tefsir eserlerini kaynak olarak kullanmıştır.

3. Rivâyetler söz konusu olduğunda tenkitçi bir bakışı da eksik etmemiş, temas ettiği konuda bazı mevzu haberleri reddetmiştir.

4. Tefsirde herhangi bir klasik tefsirde görülebilecek iştikaka dair açıklamalar, sarf-nahiv bilgisi, belâgat gibi dilsel yaklaşımlar mevcuttur.

5. Edebiyata nüfuzu olan müellif eserin içerisine Arabî ve Fârîsî bazı şiirler serpiştirmiş ve böylece kuru bir üslup takip etmekten uzaklaşmıştır.

6. Yine müellif tefsir literatüründe meşrûyyeti tartışılan bilimsel tefsir konusunda müspet yaklaşım sergilemiş ve Kur'ân'ın bilimsel i'câzı olduğuna dair görüşü benimsemiştir.

7. Tefsirin bazı kısımlarında teorik ve teknik anlatımların hâricinde sosyal problemleri konu ettiği görölmektedir.

8. Dîni ve itikâdî meselelerde ehl-i sünnet çizgisini korumaya özen göstermiş bu cenahtaki genel kabullere aykırı bir görüşe sahip olmamıştır.

Kaynakça

- Akdağ, Ahmet. “Mehmet Sabri Yetkin’in Kasîde-i Zeynebiyye Üzerine Yazdığı ‘En-Nasîhatü’l-Edebiyye Fî Şerhi’l-Kasîdeti’z-Zeynebiyye’ Adlı Şerhi”. *The Journal of Academic Social Sciences* 5/57 (Kasım 2017), 486. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12912>
- Beyhakî, Ebû Bekr Ahmed bin el-Hüseyn bin Alî. *Şu’abu’l-imân*. Riyad: Mektebetü’r-rüşd, 2003, ts.
- Beyzâvî, Nâsirüddîn Ebû Saîd (Ebû Muhammed) Abdullâh b. Ömer b. Muhammed. *Envârü’t-tenzîl ve Esrârü’t-te’vîl*. 4 Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi’t-Turâsi’l-Arabî, h. 1418.
- Birişik, Abdülhamit. “Tefsîr”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 40/281. İstanbul: TDV Yayınları, 2013.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl b. İbrâhîm el-Cu’fî. *el-Câmî’u’s-sahîh*. Y.y: Dâru Tavkî’n-Necât, h. 1422.
- Cerrahoğlu, İsmail. *Tefsir Usulü*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1971.
- Çavuşoğlu, Raşit. “Aliyyü’l-Kârî’nin Salavât-ı şerîfesini 20. Asırdan Okumak: Amasya Müftüsü Mehmet Sabri Yetkin’in Salavât-ı şerîfe şerhi”. *İslami İlimler Dergisi* 14/2 (Güz 2019), 84.
- Çavuşoğlu, Raşit. “Amasya Müftüsü Mehmed Sabri Yetkin’in Nahl Sûresi 90. Âyeti Bağlamındaki Risale-i Mev’izesi”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*= *The Journal of International Social Research* XI/60 11/60 (2018), 1234.
- Dârimî, Ebû Muhammed Abdullah bin Abdirrahmân bin el-Fazl. *es-Sünen*. Beyrut: Dâru’l-beşâir, 2013, ts.
- Demirci, Mustafa. “Esbâb-ı Nüzûl”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 19/360. İstanbul: TDV Yayınları, 1999.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) Sicil Arşivi Özlük Dosyası.

- Ebû Dâvûd, Süleymân b. el-Eş'as b. İşhâk es-Sicistânî el-Ezdî. *Sünen-i Ebî Dâvûd*. Y.y: Dâru'r-risâleti'l-ilmiiyye, 2009.
- Elmalılı, Muhammed Hamdi Yazır. *Hak Dini Kur'ân Dili*. İstanbul: Matbaa-i Ebüzziya, 1935.
- Gümüş, Sadrettin. *Kur'ân Tefsirinin Kaynakları*. İstanbul: Kayıhan Yayınları, 1990.
- Has, Şükrü Selim. "Mülteka'l-ebhur". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 31/549. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) Yayınları, 2008.
- Ahmed b. Hanbel, Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel eş-Şeybânî. *el-Müsned*. Y.y: Müessesetü'r-Risâle, 2001, ts.
- İnan, Abdulkadir. *Kur'ân-ı Kerîm'in Türkçe Tercemeleri Üzerinde Bir İnceleme*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1961.
- İzmirli, İsmail Hakkı. *Tarih-i Kur'ân*. İstanbul: Böre Yayınevi, 1956.
- Karakış, Mahmut. *Yasin Sûresiyle İlgili Rivâyetler Ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2012.
- Menç, Hüseyin. *Milli Mücadele Yıllarında Amasya*. Amasya: Amasya Belediyesi Kültür Yayınları, 2012.
- Mertoğlu, Mehmet Suat. "Tefsir". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 40/292. İstanbul: TDV Yayınları, 2011.
- Müslim, Ebû'l-Hüseyyn Müslim b. el-Haccâc el-Kuşeyrî. *el-Câmi'u's-sahîh*. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, ts.
- Olca, Osman Fevzi. *Amasya Hatıraları*. Sadeleştiren: Turan Böcekçi-Mehmet Hicabi Seçkiner. Ankara: Anıt Matbaası, 2009.
- Olca, Osman Fevzi. *Amasya Ünlüleri*. Ankara: Nokta Ofset, 2002.
- Özel, Recep Orhan. *Amasya Müftüsü Mecdîzâde Mehmet Sabri Yetkin ve İnsan Sûresi Tefsiri*. Ankara: İlahiyat Yayınları, 2020.
- Özel, Recep Orhan. "Baba-oğul Amasyalı Üç Âlim ve Üç Terceme-i Hâl: Abdurrahmân Kâmil Yetkin (1941), Mehmet Sabri Yetkin (1963), Ahmet Emrî Yetkin (1974)". *Osmanlı Dönemi İlmî Çalışmaları -I-*. ed. Hasan Yerkazan. 163-190. Ankara: Sonçağ Akademi Yayınları, 2021.

- Özel, Recep Orhan. “Kur’ân’ın Gayr-ı Âkıl Varlıklara İsnat Ettiği Fiillerin Yorumu”. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3 (2015), 141-185.
- Shahavatov, Sabuhi. “Fethullah eş-Şirvânî’nin Ayetu’l-Kursî Tefsiri: Muhteva ve Biçim Analizi”. *Osmanlı’da İlm-i Tefsir*. İstanbul: İslam Araştırmaları Merkezi, 2018.
- Suyûtî, Celâleddîn. *el-İtkân fi Ulûmi’l-Kur’ân*. Beyrut: Müessesetü’r-Risâletu Naşirun, 2008.
- Şahin, Güven. *Konulu Tefsir Metodu*. İstanbul: Düşün Yayıncılık, 2012.
- Şahin, Kâmil. “Abdurrahmân Kâmil Yetkin”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 43/504. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) Yayınları, 2013.
- Taberî, Ebû Ca’fer Muhammed b. Cerîr b. Yezîd el-Âmülî el-Bağdâdî. *Câmiu’l-beyân an te’vîli âyi’l-Kur’ân (Tefsîrû’t-Taberî)*. Y.y: Müessesetü’r-Risâle, 2000.
- Tirmizî, Ebû İsâ Muhammed bin İsâ bin Sevre (Yezîd). *el-Câmi’u’s-sahîh*. Mısır: Şirketü Mektebeti ve Matbaati Mustafa elbay el- halebî, 1975.
- Yasar, Hüseyin Hüsameddin. *Amasya Tarihi*. ed. S. Keçeci Kurt-R.O Özel-M. Hakverdioğlu, 2022.
- Yetkin, Mehmet Sabri. *Şerh-i salavât-ı şerîfe*, Millî Kütüphane, No: 8063/3, ts.
- Yetkin, Mehmet Sabri. *Yâsîn Sûresi Tefsîri*, Milli Kütüphane, No: 7957, 1947.

VELİ VE ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA 4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSUNDA VERİLEN EĞİTİMİN YAŞA GÖRE YARATTIĞI ETKİLER*

Tuğba ÖZTÜRK**

Ayőegül GÜN***

Öz

Ülkemizde yaygın din eğitimi faaliyetleri, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütölmektedir. Bu kurum tarafından yürütölen en önemli yaygın din eğitimi hizmetlerinden biri de 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında verilen eğitimidir. Bu kurslardaki çalışmalar son zamanlarda okul öncesi din ve değerler eğitimi konusunda yadsınamaz bir ivme kazanmıştır. Ancak pratikte hala birtakım problemlerin var olduğu görölmektedir. Bunlardan biri de 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu eğitim programının; 4, 5 ve 6 yaş çocuğunun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak ayrı ayrı hazırlanmış olmaması, yaşlara göre ayrılmış sınıf içi eğitim uygulamalarının bulunmaması ve farklı yaőlardaki çocukların çoğunlukla aynı sınıf ortamında eğitim görmesidir. Çalışmamızda bu durumun, çocuklar üzerinde olumlu veya olumsuz bir etki oluőturup oluőturmadıĖı, veli ve öğretici görüşleri kapsamında ele alınmıştır. Veriler toplanırken yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bu bağlamda, Amasya İl Müftölüğüne bağlı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında görev yapan 12 öğretici ve bu kurslarda çocuğu eğitim gören 12 veli ile görüőölmüőtür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğreticilerin büyük çoğunluğu, 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında eğitim verirken öğrenciler arasındaki yaş farklılığı nedeniyle zorlandığını dile getirmiştir. Ayrıca birçok öğretici farklı yaş aralığındaki

* Bu alıőma 2022 yılında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan, "Veli ve ÖĞretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursunda Verilen EĞitimin Yaşa Göre Yarattığı Etkiler" başlıklı Yüksek Lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, kiraz.377@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6036-5632>.

*** Dr. ÖĞr. Üyesi., Amasya Üniversitesi İlahiyat Faköltesi, aysegun@amasya.edu.tr. <https://orcid.org/0000-0001-6321-0644>.

çocuklara, gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak eğitim verilmesi gerektiği konusunda görüş beyan etmiştir. Araştırmaya katılan velilerin çoğunluğu ise kurslarda çocukların gelişim özelliklerine uygun bir eğitim verildiğini ifade etmekle birlikte bazı veliler, çocukların yaş farklılığına bağlı olarak birtakım sorunlar yaşadığını dile getirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaygın Din Eğitimi, 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu, 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticisi, Veli, Yaş Farklılığı.

In Accordance with the Opinions of Parents and Teachers the Effects of the Training Given in the 4-6 Age Group Qur'an Course by Age

Abstract

Non-formal religious education activities in our country are carried out by the Presidency of Religious Affairs. One of the most important non-formal religious education services carried out by this institution is the one given in the Qur'an Courses for the 4-6 Age Group. Studies in these courses have recently gained an undeniable momentum on pre-school religion and values education. However, there are still some problems in practice. One of them is that the 4-6 Age Group Qur'an Course education program is not prepared separately considering the developmental characteristics of 4-, 5- and 6-year-old children, there are no in-class education practices separated by age, and children of different ages are mostly educated in the same classroom environment. In our study, whether this situation will have a positive or negative effect on children has been discussed within the scope of parents' and teachers' opinions. While collecting the data, semi-structured interview technique was preferred. In this context, 12 teachers working in the 4-6 Age Group Qur'an Courses affiliated to the Amasya Provincial Mufti and 12 parents whose children were educated in these courses were interviewed. According to the findings obtained from the research, the majority of the teachers stated that they had difficulties while teaching in the Qur'an Courses for the 4-6 Age Group due to the age difference between the students. In addition, many

teachers expressed their opinions that children of different ages should be educated considering their own developmental characteristics. While the majority of the parents participating in the research stated that the education was given in the courses is suitable for the developmental characteristics of the children, some parents stated that the children had some problems due to the age difference.

Keywords: Non-Formal Religious Education, 4-6 Age Group Qur'an Course, 4-6 Age Group Qur'an Course Instructor, Parent, Age Difference.

Giriş

20. yüzyıla kadar eğitim, okul çağı ile sınırlandırılmış ancak değişimin çok hızlı olduğu 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren insan gelişimin yaşam boyu devam ettiğine dair bulgular, eğitimi hayat boyu devam eden bir süreç haline getirmiştir.¹¹⁷ Ancak yaşamın ilk yıllarındaki yaşantıların belirleyici bir role sahip olduğu gerçeği değişmemiştir. Bu anlamda, altı yaşı kadar olan ve ilk/erken çocukluk yılları olarak adlandırılan dönem oldukça önemli ve kritiktir.¹¹⁸

Erken çocukluk döneminde çocuk, bilişsel açıdan oldukça dikkat çekici bir gelişme göstermekte; çocuğun hayal gücü oldukça aktif hale gelmekte ve zihinsel kavrayışı gelişmektedir.¹¹⁹ Bu süreçte dünyaları genişlemeye başlayan çocuklar, psiko-sosyal gelişim itibariyle de önemli bir aşama katetmektedir.¹²⁰ Çocuklukta kazanılan davranışlar, gelecek yıllarda bireyin değerlerini, kişiliğini ve karakterini etkilemekte ve sağlam bir kişilik yapısının temellerini atmada çocukluk dönemi, önemli bir rol oynamaktadır.¹²¹ Bu nedenle

¹¹⁷ Ayla Oktay, "Yirmibirinci Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim", *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, 2. Basım (İstanbul: Dem, 2004), 19-20.

¹¹⁸ Müge Şen, "Erken Çocukluk Döneminde Gelişim", *Gelişim Psikolojisi*, ed. Uğur Gürkan (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019), 141.

¹¹⁹ John W. Santrock, *Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi*, çev. Galip Yüksel (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019), 216.

¹²⁰ Santrock, *Yaşam Boyu Gelişim*, 243.

¹²¹ Kurtman Ersanlı, *Davranışlarımız* (Samsun: Birleşik Dağıtım Kitabevi, 2016), 218; Armağan Köseoğlu, "Ahlak Gelişimi", *Gelişim Psikolojisi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2017), 223; Mualla Selçuk, "Çocuk

erken çocukluk döneminde çocuğun aldığı eğitim ve yapılan etkinlikler ayrı bir önem taşımaktadır.¹²²

Erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik olarak ülkemizde, özel kurumlar tarafından sunulan hizmetler hariç tutulursa, Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının yanı sıra, Diyanet İşleri Başkanlığının 2013 yılından itibaren aktif bir şekilde eğitim veren 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları yer almaktadır.¹²³ Alanında uzman birçok kişinin katılımı ile tasarlanan ve ilk olarak 10 pilot ilde uygulamaya konulan bu kurslar, DİB'in en önemli yaygın din eğitimi faaliyetlerinden birisi haline gelmiştir.¹²⁴ Bu kurslarda uygulanan program, 2018 ve 2022 yıllarında uzman görüşleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır.¹²⁵

1. Araştırmanın Problemi

Sağlıklı bir din ve ahlak gelişimini hedefleyen ve değerleri, dini referanslarla çocuklara benimsetmeye çalışan¹²⁶ bu eğitim kurumlarının sağlıklı bir dini kimlik gelişimi adına önemli bir temel oluşturması planlanmaktadır. Bu kurslarda uygulanan eğitim programı incelendiğinde ise 4, 5 ve 6 yaş çocukların her birinin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmadığı görülmektedir. Her ne kadar kursun öğretim programında, esnek çerçeve programı kapsamında öğreticilere, çocuğun gelişimi doğrultusunda farklı etkinlikleri uygulayabilme yetkisinin verildiği ifade edilse de programı tüm yaş gruplarına uygulama noktasında öğreticilerin yeterli olup olmadığı, 4, 5 ve 6 yaşlarındaki çocukların aynı ortamda eğitim görmesinin çocukları ne yönde etkilediği

Eğitiminde Dini Motifler (Okul Öncesi Çağ)", *İslami Araştırmalar Dergisi* 4/2, 1990, 105.

¹²² Engin Aslanargun ve Filiz Tapan, "Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11/2, 2011, 220.

¹²³ Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu) (KKÖP), Diyanet İşleri Başkanlığı (2018), 5.

¹²⁴ Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları", (Erişim 14 Nisan 2022).

¹²⁵ Program 2022 yılında güncellenmiş olmakla birlikte, programın 2018 yılında güncellenmiş ve araştırmanın yapıldığı yıl geçerli olan şekli esas alınarak değerlendirilmeler yapılmıştır.

¹²⁶ KKÖP (4-6 Yaş Grubu), 7.

bilinmemektedir. Bu doğrultuda araştırmamızın temel problemini, “Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarında yaş farklılığının yarattığı etkiler, veli ve oğreticiler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmada bu temel problem çerçevesinde, oğretim programının, derste kullanılan materyallerin ve kursun fiziksel mekanının 4, 5 ve 6 yaşındaki çocukların her birinin gelişim düzeyine uygun olup olmadığı; farklı yaş aralığındaki çocukların bir arada eğitim görmelerinin çocukların akademik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkileri; kursun oğreticisinin aldığı eğitimin, farklı yaş aralığındaki çocuklara aynı sınıf ortamında eğitim verebilmek için yeterli olup olmadığı, alt başlıklar halinde ele alınıp incelenmiştir.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarında tüm yaş gruplarına, ortak bir program çerçevesinde eğitim verilmektedir.¹²⁷ İşte bu araştırmada, bu kurslarda aynı ortamda eğitim gören ve aynı programa tabi olan 4, 5 ve 6 yaşındaki çocukların bu durumdan nasıl etkilendiklerinin, veli ve oğretici görüşlerinden hareketle tespit edilmesi, sorun ve beklentilere yönelik çözümler önerileri geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Kazandığı ivme neticesinde 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarının işleyişine dair eksikliklerin tespit edilmesi ve verilen eğitimin daha kaliteli hale getirilebilmesi için paydaşların görüşlerinin alınmasına yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışma da bu alandaki önemli bir boşluğu doldurmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Çünkü 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları hakkında birçok araştırma, farklı illerde yürütölmüş olmakla birlikte, programın farklı yaş aralığındaki çocukların ihtiyaçlarını ne düzeyde karşılayabildiği ve bu çocukların aynı sınıf ortamında eğitim görmesinin yarattığı sonuçlar üzerine herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

3. Araştırmanın Yöntemi

4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarında yaş farklılığının yarattığı etkilerin incelendiği bu araştırmada doğal bir

¹²⁷ KKÖP (4-6 Yaş Grubu), 12-30.

ortamda olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ele alınmasını sağlayan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.¹²⁸ Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “görüşme”,¹²⁹ görüşme tekniklerinden ise hem önceden hazırlanan sorularla genel çerçevenin belirlenebilmesi hem de konu hakkında farklı sorular sorularak derinlemesine bilgi alma imkanı sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.¹³⁰

Görüşmeler öncesinde, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulundan gerekli izinler alınmış ve görüşmeler 01.04.2021 ile 31.06.2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama olarak 40 dakika sürmüş ve görüşmelerin ardından alınan ses kayıtları çözümlenerek veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizi yapılırken betimsel analiz¹³¹ uygulanmıştır. Bu kapsamda öğretici ve velilerle gerçekleştirilen görüşmede elde edilen ses kayıtları, kısa süre sonra bilgisayar ortamına metin olarak aktarılmıştır. Daha sonra bu metinler gözden geçirilerek gruplandırılmış ve kodlama yapılmıştır. Kodlanan metinler, belli başlıklar (temalar) altında kategorize edilmiştir.

4. Araştırmanın Bulguları ve Yorumları

Araştırma kapsamında Amasya ili merkezinde 10 ayrı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursundaki toplam 12 öğretici ve 12 veli ile görüşülmüştür. Veriler doğrultusunda, öğreticilerin çoğunluğunun 30 yaşın üzerinde olduğu görülmüştür. Öğreticilerin 6’sının 5-6 yıl, 4’ünün 2-3 yıl, 2’sinin 1 yıldır bu kurslarda görev yaptığı tespit edilmiştir. Öğreticilerin kurum içerisindeki mesleki kıdemi ise bu kurslardaki çalışma sürelerinden çok daha fazladır. Bu durum, öğreticilerin görevinin daha sonra bu alana kaydırıldığını göstermekte ve

¹²⁸ Ali Yıldırım – Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayınları, 2011), 39.

¹²⁹ Şener Büyüköztürk vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2014), 151-152.

¹³⁰ Abbas Türnüklü, “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme”, *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi* 24 (2000), 547.

¹³¹ Ali Baltacı, “Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/2 (2019), 379.

öğreticilerin bu değişikliğe uyum sağlamakta birtakım güçlükler yaşayabileceğini düşündürmektedir. Bu anlamda, bu kurslarla ilgili yapılanmanın hala devam ettiği de söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7'si İlahiyat Fakültesi Lisans Programı mezunu, 5'i İlahiyat Fakültesi Ön lisans Programı mezunudur. Katılımcılar arasında ikinci üniversite kapsamında "Çocuk Gelişimi" önlisans programını bitiren 3 ve halen eğitim görmekte olan 2 kişi bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerden bir kısmının kendini çocuk gelişimi alanında geliştirme ihtiyacı hissettiğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan velilerin çoğunun orta yaşta olduğu, biri hariç hepsinin ev hanımı olduğu görülmüştür. Bu anlamda çocuklarına daha çok vakit ayırabilme imkanına sahip olan annelerin eğitim durumunun (2'si ilkököl, 2'si ortaokul, 3'ü lise, 3'ü ön lisans, 1'i yüksekokul, 1'i lisans mezunu) ise değişkenlik gösterdiği görülmüştür.

Velilerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursuna devam eden çocuklarının yaşları farklılaşmaktadır; çocuklardan 1'i 4, 1'i 4 buçuk, 3'ü 5, 4'ü 5 buçuk, 3'ü 6 yaşındadır. Çocuklardan 8 tanesi kız, 4'ü ise erkektir. Tüm veliler, çocuklarının herhangi bir öğrenme engeli olmadığını dile getirmiştir.

Yukarıda kişisel bilgileri verilen katılımcılara; yaşa bağlı olarak meydana gelen etkileri tespit etmek için kursun öğretim programı, ders kitabı, etkinlikler, fiziki mekân özellikleri, öğretici yeterlikleri, çocukların akademik başarıları ve arkadaşlık ilişkilerine dair sorular yöneltilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

4.1.1. Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitiminde Yaş Farklılığının Yarattığı Etkiler

4.1.1.1. Öğretici Görüşleri Doğrultusunda Öğretim Programının Değerlendirilmesi

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu öğretim programının amacı, İslam dininin değerlerini fark etmek ve bu değerleri hayata geçirmek, Kur'an-ı Kerim'i tanımak, sevgi temelinde Allah'ı ve peygamberi tanımak, dini ve ahlaki gelişimi tamamlamak ve diğer gelişim alanlarına (bedensel, zihinsel vb.) katkı sağlamaktır. Öğretim programının temel yaklaşımı ise,

çocukların gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate almak, esnek çerçeve öğretim programı anlayışı içerisinde eğitim-öğretimde farklı yöntem ve teknikleri kullanmak ve eğitim sürecinde aile katılımını esas almaktır.¹³²

Araştırma kapsamında öğretmenlere, “Kursun öğretim programı 4, 5 ve 6 yaşındaki çocukların hepsinin gelişim düzeyine uygun mu?” sorusu yöneltilmiş, verilen cevaplar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çok az bir bölümünün (Ö8, Ö11) programın bu yaş aralığındaki çocukların tümü için tamamen uygun olduğunu düşündüğü görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12) “kısmen” uygun olduğu görüşündedir. Örneğin Ö1, “Uygun ama biraz bizim uygulamamıza bağlı. Mesela kitaplar da aynı, konular da aynı, eğitim programı da aynı ama tabii onu 4 yaşına uygulamamız farklı, zaten onun alışması da farklı, 5’in 6’nın algısı farklı” diyerek sınıf içerisinde öğretmenlerin 4, 5 ve 6 yaş çocuklarına göre uyarlama yaptığı takdirde programın uygulanabilir olduğunu belirtmiştir.

Program hakkında daha ayrıntılı değerlendirmelerde bulunan Ö7, öğretim programının 5-6 yaş için uygun olduğunu ancak 4 yaşa ağır geldiğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Açıkçası 5-6 yaş için uygundur bana göre. Fakat 4 yaş için biraz ağır geliyor. Soyut kavramları çocuklara anlatırken somuta nasıl çevirip de onlara verebiliriz? Bu anlamda biraz zorluk çekiyoruz çünkü çocuklar hep somut şeyler istiyorlar. 5-6 yaşındaki çocuk biraz daha idrak edebiliyor, 4 yaşındakine bunu anlatmak çok daha güç olabiliyor”.

4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Öğretim Programı, esnek çerçeve öğretim programı anlayışına dayalı olarak hazırlandığı için öğretici, programla ilgili uyarlama yapma yetkisine sahiptir.¹³³ Ancak bu noktada öğretmenlerin, ders anlatım yöntem ve tekniklerini, etkinlikleri, ders süresini farklı yaş aralığındaki çocuklara uygun olarak ayarlayabilecek

¹³² KKÖP (4-6 Yaş Grubu), 7-8.

¹³³ Kur’an kursları öğretim programında öğretmenlerin, “...çocukların hazırbulunuşluk ve ihtiyaçları doğrultusunda programda yer alan konulardan hangilerine, ne kadar süre ve düzeyde yer vereceklerine karar verebilecekler”i ifade edilmektedir. KKÖP (4-6 Yaş Grubu), 7.

yetkinlikte olup olmadığı konusunda soru işaretleri oluşmaktadır. Örneğin Ö1, “Bizim aldığımız formasyonla, diğer kurslarda aldıklarımızla, verilenlerle kendimiz ayarlıyoruz ama yardımcı bir çizelge, yönlendirme olursa daha iyi olurdu” sözleri ile programı uyarlamak konusunda kendini yeterli görmediğini belirtmiş ve yönlendirme talep etmiştir. Bu konuda benzer sonuçlar farklı araştırmalarda da elde edilmiştir. Örneğin Yağcı'nın yapmış olduğu araştırmada öğreticilerin esnek program hakkında farkındalığının olmadığı ve esnekliğin uygulanması noktasında yeterliliğe sahip olunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.¹³⁴ Gün de konuyla ilgili yapmış olduğu çalışmanın sonunda esnek çerçeve programının öğreticiye yük olabileceğini ve bu esnekliğin sorunlara yol açabileceğini belirtmiştir.¹³⁵

Araştırmaya katılan öğreticilerden ikisi (Ö4, Ö6) bu konuda daha net bir tavır sergileyerek öğretim programının farklı yaş aralığındaki çocuklara hitap etmediğini belirtmiştir. Bunlardan biri olan Ö4, “Yaş grubundaki çocukların hepsinin algısı farklı. Dört yaş farklı, beş yaş farklı, hatta ay bile fark ediyor çocuklarda. Mesela alabilen çocuk oldu mu, benim sınıfım 6 yaş, hepsi Kur'an'a geçti. Ama bizim müfredatımızda hala şedde gösteriliyor” diyerek yaş grupları arasında algı farklılığı olduğunu, ay faktörünün bile çocuklar üzerinde algılanabilir farklılıklar oluşturduğunu ifade etmiştir. Öğreticiler bu sorunları göz önünde bulundurarak, öğretim programının yaş farkı gözetilerek ayrı ayrı hazırlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Öğretici görüşleri değerlendirildiğinde dikkat çekici bir diğer husus da öğretim programının ara yaş olan 5 yaşa, 4 ile 6 yaştan daha uygun bulunmasıdır.

Öğretim programıyla ilgili benzer eleştiriler diğer araştırma sonuçlarında da karşımıza çıkmaktadır. Bayka'nın 4-

¹³⁴ Samet Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4 - 6 Yaş Grubu Kur'an Kursları, (İzmir İli Örneği)*, (İzmir: İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 163.

¹³⁵ Ayşegül Gün, "Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği", *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (Aralık 2016). 41.

6 Yaş Grubu Kur'an Kursunun öğretim programını değerlendirdiği araştırmasında öğretim programına dair eksiklerin ve geliştirilmesi gereken yönlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu eksiklerden bazıları; 4- 6 yaş grubuna aynı programın uygulanması, bazı konuların ise ağır olmasıdır.¹³⁶ Gün'ün çalışmasında da 18 öğreticinin 15' i 4-6 yaşın aynı programa tabi tutulmaması gerektiği hususunda görüş bildirmiştir.¹³⁷

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları öğretim programı, zaman içinde gelen eleştiriler doğrultusunda birtakım düzenlemeler yapılarak 2018 yılında güncellenmiştir.¹³⁸ Bununla birlikte, öğreticilerin ifade ettiği şekliyle programın hala, en azından 4 yaş grubu için seviyenin üzerinde kazanımlar içerdii söylenebilir.

4.1.1.2. Öğretici Görüşleri Doğrultusunda Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi

4-6 Yaş Grubu Kur'an kursu materyalleri DİB tarafından ücretsiz olarak kurslara gönderilmektedir. Bunlar içinde araştırmanın yapıldii dönemde, "Kur'an Kursları Öğretici Kitabı I-II", "Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı I-II" ve "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Elifba Etkinlik Kitabı" bulunmaktadır.¹³⁹

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu öğreticilerine, "Ders kitabı 4, 5 ve 6 yaşındaki çocukların hepsinin gelişim düzeyine uygun mu?" sorusu yöneltilmiş, biri (Ö9) hariç tüm öğreticiler, kaynakların tam anlamıyla yeterli olmadiiğini ifade etmiştir. Ö9 ise ders kitabının farklı yaş aralığındaki çocukların hepsi için uygun olduğunu düşünmektedir. Ö9, çocukların ilk senelerinde ders kitabını uygularken zorlandiiğini ifade etmekle birlikte bunu da velinin ilgisizliğine bağlamıştır.

¹³⁶ Hatice Bayka, *Öğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 yaş grubu)nun Değerlendirilmesi*, (Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019). 38.

¹³⁷ Gün, "Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği", 43-44.

¹³⁸ Programla ilgili son güncelleme 2022 yılında yapılmıştır. Ancak araştırmanın gerçekleştirildiği süreç içerisinde 2018 yılında yayınlanan hali uygulamadadır.

¹³⁹ 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları (KKUE), Diyanet İşleri Başkanlığı (2020), 7-8.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, kitabın birtakım eksiklikleri olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan bazıları kitabın daha ziyade 4 yaşa uygun olduğunu söylerken bazıları 6 yaşa daha çok hitap ettiğini söylemiş, kimileri de hiçbir çocuğun ihtiyacını tam olarak karşılayabilecek bir içerikte olmadığını belirtmiştir. Örneğin Ö1, “Özellikle 4 yaşında olanların zorlandığını düşünüyorum. Bazı yerlerde 4 yaşla baya yüzeysel geçiyoruz. Daha çok 5 ve 6 yaşa iyi” ifadesi ile 5 ve 6 yaş grubuna göre 4 yaş grubunun ders kitabındaki etkinlikleri yapmada zorluk çektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ö11 de, “5 ve 6’ya gayet uygun. 4 yaşa göre ilgi çekici değil” ifadeleri ile ders kitaplarının 4 yaşa uygun olmadığını, 4 yaşın ilgisini çekecek, resim ağırlıklı kitaplar olması gerektiğini dile getirmiştir. Ö5 ise 6 yaş grubu için bazı konu ve etkinliklerde takviye edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ders kitaplarındaki etkinliklerin gelişimsel açıdan çocukların seviyesine uygun ve yeterli çeşitlilikte olmadığını ve ek kaynak gerektiğini ifade eden bir diğer öğretmen Ö12’dir. Öğrencilerin hepsinin motor becerisinin aynı olmadığını ve bu nedenle bazı etkinlikleri uygulayamadıklarını belirten Ö12, “Sadece o kitabı bırakamıyoruz çocuğun önüne, aktiviteler açısından. Kalem tutmaktan tutun makas tutmaktan tutun. Ama bu tarz etkinlikleri biz kitabımızda çok zor buluyoruz” ifadesi ile kitabın hem genel hem de yaş farklılığından kaynaklı sorunları ortadan kaldıracak bir içerikte olmadığını ifade etmiştir.

Ö12’nin genel itibarıyla kitabın okul öncesi eğitimine destek olacak bir içerikte olmamasına ilişkin değerlendirmesine benzer şekilde Ö2 de, “Şu an biz dini eğitimin yanında değerler eğitimi ve anaokulu eğitimi de veriyoruz. O yüzden hepsini kapsamıyor. Sadece elif ba olarak ve değerler eğitimi olarak veriliyor.” diyerek 4, 5 ve 6 yaş aralığındaki tüm çocukların eğitimini olumsuz etkileyebilecek bir eksiklikten bahsetmiştir. 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları Öğretim Programı¹⁴⁰ incelendiğinde Dini Bilgiler ve Kur’an-ı

¹⁴⁰ KKÖP (4-6 Yaş Grubu), 11.

Kerim olmak üzere iki başlık altında eğitim verildiği görülmektedir. Anaokulu eğitimine dair bir planlama ise yapılmamıştır. Bu nedenle Ö2, materyallerin eksikliğini gidermeye çabalarken, zaman zaman DİB tarafından yayınlanmayan kitaplara da yöneldiklerini, bunların ise fiyatının fazla olduğu durumlarda ailelerin şikayetçi olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, ders kitaplarının farklı yaş aralığındaki öğrencilere hitap etmek konusunda yetersiz kaldığı görüşünün öğretmenlerde hâkim olduğu görülmüştür. Benzer şekilde yaptıkları araştırmalarda Yağcı, etkinlik kitaplarının 4 yaş çocuğunun gelişimine uygun olmadığını, 6 yaş için basit kaldığını¹⁴¹; Tüfekçi, ders kitaplarında bulunan hikayelerin yaş gruplarına uymadığını ve yetersiz kaldığını, pekiştirici etkinliklerin yeterli olmadığını ve çocukların seviyelerinin üzerinde içeriklerin bulunduğunu ve bu sorunları gidermek için öğretmenlerin farklı kaynaklara başvurduğunu¹⁴² ortaya koymuşlardır.

4.1.2. Öğretici Görüşleri Doğrultusunda Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Son yıllarda, eğitim-öğretim faaliyetlerinde popüler hale gelen yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenme etkinliklerine yer vermeye başlanmıştır. Öğrenme etkinlikleri, anlatılan konunun daha iyi öğrenilebilmesini ve kazanımların edinimini kolaylaştırmaktadır. Öğrencinin bilişsel-sosyal becerilerini geliştirmeyi hedefleyen öğrenme etkinlikleri ders kitaplarında da yer almaya başlamış ve dersler etkinliklerle işlenir hale gelmiştir.¹⁴³

Araştırmaya katılan öğretmenlere “Kursta yapılan etkinlikler 4, 5 ve 6 yaşındaki çocukların hepsinin gelişim düzeyine uygun mu?” sorusu yöneltilmiştir. Öğreticilerden bir kısmı yapılan etkinliklerin farklı yaş aralığındaki çocukların

¹⁴¹ Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*, 133-134.

¹⁴² Kevser Tüfekçi, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursları Eğitiminin Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi* (Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020), 58-60.

¹⁴³ Firdevs Güneş, “Araştırmalardan Etkinliklere: Eğitimdeki Gelişmeler”, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* 9/2 (Aralık 2017), 105-106.

hepsinin gelişim düzeyine kısmen ya da tümüyle uygun olduğunu düşünürken (Ö1, Ö2, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) bir kısmı da uygun olmadığını söylemiştir (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8).

Etkinliklerin tüm çocukların gelişim düzeyine uygun olduğunu ifade edenlerden biri olan Ö10, “Kendim uyguladığım için uygun” ifadesi ile etkinliklerin uygunluğunu, çocukların gelişim düzeylerine göre etkinlikleri uyarlamasına bağlamaktadır. Aynı görüşteki Ö12 ise, “İlk uyumsuzluk oluyor ama sonra birbirlerini yakalıyorlar” diyerek başlangıçta bir uyumsuzluğun yaşandığını ancak zaman içinde bu sorunu aşabildiklerini belirtmiştir.

Etkinliklerin farklı yaş aralığındaki çocuklara kısmen hitap ettiğini düşünen öğretmenler, birtakım uyarlamalarla bunun mümkün olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin Ö1’in, “Ben hepsine aynı veriyorum. Dört yaş da kendine göre yapıyor beş ve altı yaş da onu kendine göre yapıyor” ifadesi öğretici tarafından her çocuğun yapabileceği ortak etkinliklerin seçildiğini, böylece her yaş grubunun belli düzeyde etkinliği tamamladığını göstermektedir. Ancak Ö1, yaş farkının etkisini de şu cümle ile belirtmiştir: “Beş, altı daha düzgün yapıyor. Biz bunu dört yaştan beklemiyoruz. Bir kalıp yok, kalıp olsaydı şöyle olacak diye, tabi yapamazdı dört yaş”. Ö1, Kur’an Kursu Uygulama Esasları’nda yer alan esnek çerçeve öğretim programı anlayışının öğreticiye uyarlama imkânı verdiğini, bu nedenle etkinliklerin kısmen uygun olduğunu belirtmiştir.

Etkinliklerin 4, 5 ve 6 yaş aralığındaki çocukların hepsine uygun olmadığını net bir dille ifade eden öğretmenler olmuştur. Etkinlikler konusunda yaş farkının önemine vurgu yapan Ö3, “Dramalara katılma olsun, etkinlikleri yapma olsun tabi ki 4-6 yaşta çok fark var. 4 yaş daha çok uğraş istiyor daha çok emek istiyor. Onun için karışık bir sınıf olması daha zor çocuk için de zor öğretmen için de zor.” ifadesi ile 4, 5 ve 6 yaşa yaptırılacak etkinliklerin yaş gruplarına göre ayrıştırılması gerektiğini belirtmiştir.

Ö5, Ö6 ve Ö8 öğrencilerin kas gelişimine vurgu yaparak Ö6’nın şu ifadesine benzer şekilde konuyu açıklamışlardır: “Dört yaş grubu makas tutmakta sıkıntı yaşıyorken beş altı yaş

grubu rahat bir şekilde yapabiliyor. Ya da boyamalar, dört yaş grubu karalama yaparken beş ve altı yaş grubu daha özenli boyayabiliyor”. Öğreticiler, 4 yaşındaki çocukların etkinlikleri anlama, kavrama, harekete geçme noktasında da 5 ve 6 yaş oranla zorlandığını dile getirmiş ve farklı düzeydeki bu çocuklarla etkinlik yapmanın kendilerini zorladığını belirtmişlerdir.

Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşıldığı görölmüştür. Tüfekçi'nin araştırmasında, 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında uygulanan etkinliklerin yetersiz olduğu;¹⁴⁴ Genç'in araştırmasında, uygulanan etkinliklerin, tüm yaş gruplarını kapsamadığı ve 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında uygulanan etkinliklerin MEB anaokullarına göre eksik yönleri olduğu;¹⁴⁵ şen'in araştırmasında da etkinliklerin yaş gruplarına uygun olmadığı ve bu nedenle geliştirilmesi gerektiđi¹⁴⁶ sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.3. Öğretici Görüşleri Doğrultusunda Akademik Başarının Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğreticilere “Farklı yaş aralığındaki çocukların bir arada eğitim görmelerinin çocukların akademik başarıları üzerinde herhangi bir etkisi olduğunu düşünüyör musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya çok net biçimde olumlu cevap veren tek bir öğretici (Ö7) olmuştur. Ö7, çocukların sosyal öğrenme yoluyla birbirlerinden etkilendiklerini ve öğrendiklerini düşünmektedir.

Araştırmaya katılan Ö2, Ö5, Ö6 ve Ö8 bir arada görölen eğitimin akademik başarı üzerindeki etkisinin hem olumlu hem de olumsuz taraflarına değinen öğreticilerdir. Bu konuda Ö2, “Nasıl ki dedeleri ve büyükleri ile kaldıklarında davranışları değişiyor ve öğrenim gerçekteşiyorsa kendinden küçük arkadaşlarına nasıl davranmaları gerektiğini, nasıl

¹⁴⁴ Tüfekçi, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursları Eğitimiminin Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*, 59.

¹⁴⁵ Muhammet Fatih Genç, “Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi”, *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 5/2 (Temmuz 2019), 9.

¹⁴⁶ Ayşenur şen, *4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Uyum Süreci İçerisinde Karşılaşılan Problemler İstanbul Örneği* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021), 47.

ilgilenmeleri gerektiğini bu şekilde görüyorlar diye düşünüyorum ben” ifadesi ile olumlu gelişmelerin daha ziyade tutum ve davranışlarda meydana geldiğini belirtmiştir. Ö2, “Dört yaş çocukta istek biraz azalabiliyor. Çünkü diğer çocuklarımızın daha ilerde olduğunu gördüğü zaman ‘ben neden yapamıyorum’ düşüncesi oluyor” ifadesi ile de 4 yaşındaki çocuklarda, yaşı büyük olan çocukların yaptığı etkinliklere yetişemediği takdirde, öğrenmeye karşı motivasyon düşüklüğünün meydana geldiğini belirtmiştir. Aynı şekilde Ö5 de küçük yaş grubunun başarıya ulaşmada zorlandığını ve bundan duygusal anlamda etkilendiğini dile getirmiştir. Ö5, bazı çocuklarda bu durumun olumlu bir sonuç doğurabileceğini de şöyle ifade etmiştir: “Çocuğa gaz veriyor. Bazı çocukların isteğini arttırıyor.”

Yaş farklılığının sadece dört yaş için değil altı yaş için de olumsuz etkisi olabileceğini belirten Ö8, 4 yaşa göre ders işlenen bir sınıfta, hızlı kavrayan 6 yaşındaki çocuğun verilen eğitimden sıkılması ve sınıftaki yaş dengesizliği nedeniyle ilerleme sağlanamaması ihtimalinden bahsetmiştir. Bununla birlikte Ö8, yaşı büyük olan çocukların desteğinin, küçük çocukların başarısını olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir: “Ben mesela 6 yaşındaki bir çocuğu 4 yaşındaki bir çocukla ilgilendirebiliyorum. Hadi arkadaşına yardımcı ol diyorum.” Ö8, buna rağmen 4, 5 ve 6 yaşın bir arada olduğu sınıf ortamını sağlıklı bulmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan Ö1, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö12 farklı yaş gruplarının aynı ortamda eğitim görüyor oluşunun akademik başarı üzerinde sadece olumsuz etkileri bulunduğunu ifade eden öğretmenlerdir. Olumlu ve olumsuz etkilere değinen öğretmenlerin ifade ettiği hususların benzerleri, bu öğretmenler tarafından daha net bir biçimde dile getirilmiştir. Bunlar arasında; her yaşla ayrı ayrı ilgilenmenin zaman kaybına neden olduğu, yaşı küçük olan öğrencilerin yapamadığı takdirde başarısızlık duygusunu tattığı, yaşı büyük olanların ise 4 yaş için basitleştirilen etkinlikler esnasında sıkıldığı ve bu durumun gelişmelerine engel oluşturduğu düşüncesi yer almaktadır. Bu anlamda, aynı eğitim ortamında bulunan 4-6 yaş aralığındaki çocukların büyük olanlarının

motivasyonunu koruyacak şekilde ilgi çekici etkinlikler sunulurken, yaşı küçük olanlar için de başarı duygusunu tatmalarını sağlayacak ayrı etkinlikler geliştirilmesi önemlidir.

4.1.4. Öğretici Görüşleri Doğrultusunda Fiziksel Mekânın Değerlendirilmesi

Okul öncesi eğitim kurumlarının iç ve dış mekân tasarımı, çocuğu çok yönlü olarak etkilemektedir. Çocukların gelişimine göre ayarlanmış ortamların, eğitim kalitesini yükselttiği ve çocukların olumlu davranışları kazanmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.¹⁴⁷ 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında fiziksel mekânın taşınması gereken şartlara bakıldığında; çocukların gelişimini göz önünde bulunduran, sağlıklı ve güvenlik açısından uygun, çocukların hareket alanını kısıtlamayan bir ortam oluşturulması istendiği görülmektedir.¹⁴⁸

192

Araştırma kapsamında öğretmenlere, "Kursun fiziksel mekânı 4, 5 ve 6 yaşındaki çocukların hepsinin gelişim düzeyine uygun mu?" sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasından sadece iki öğretmen, kurslarının fiziksel mekanını, 4-6 yaş grubu çocukların gelişimine tam manasıyla uygun bulmuştur.

Fiziksel mekanla ilgili sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin verdiği cevaplar değerlendirildiğinde, bu sorunların büyük bir kısmının yaş farklılığından bağımsız bir şekilde değerlendirilebileceği bir kısmının da yaş farkından kaynaklanan etkiler olarak tanımlanabileceği görülmüştür.

Öğreticilerin fiziksel mekân özellikleri itibariyle sorun olarak en çok ifade ettikleri husus, lavabo ve tuvaletler olmuştur. Öğreticilerden Ö2, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11 ve Ö12, genel itibariyle lavabo ve tuvaletlerin çocukların gelişim düzeyine uygun olmadığını, fiziksel mekandaki bu eksiklerin tüm yaş grubu çocukları olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu

¹⁴⁷ Seda Özkubat, "Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamının Düzenlenmesi ve Donanım", *Eğitim Bilimleri Dergisi* 4/2 (2013), 63-64.

¹⁴⁸ Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi (DİBKEÖYKÖYPY), Diyanet İşleri Başkanlığı (ts.), md. 56/4.

anlamda en çok ifade edilen problemler arasında, kız ve erkek öğrenciler için ayrı tuvalet alanlarının olmaması, klozet sayısının yetersiz olması, lavaboların çocukların boyuna uygun olacak şekilde yerleştirilmemiş olması bulunmaktadır.

Tuvaletlerdeki sorunları, yaş aralığı gözeterek ele alan Ö3, “4 yaş gerçekten çok zor. 4 yaş kesinlikle tamamen kendi alanında olması gerekir. 4 yaşındaki çocuk zorlanarak uyum sağlamaya çalışıyor. Çünkü lavabolarda biraz daha büyüklere yönelik klozetler var.” diyerek 4 yaş çocuğunun diğer yaşlardan ayrı tutulması gerektiğini, bu durumun çocuk için temel ihtiyaçlarını sağlamada güçlük oluşturduğunu belirtmiştir. Tuvaletlerin bazı çocuklara küçük geldiğini belirten Ö4 ise bazı çocukların fiziki gelişimlerinin farklı olması sebebiyle küçük klozetlerde zorlandığını dile getirmiştir. Ö3 ve Ö4 ün ifadeleri dikkate alındığında 4-6 yaş grubuna yapılması gereken küçük tuvaletlerin yanında yaştan bağımsız bir şekilde fiziki manada istisna olabilecek çocuklara uygun, normal boyutta bir adet tuvaletin bulundurulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fiziksel mekanla ilgili üzerinde durulan diğer konular; oyun alanı, bahçe, yemek alanı, derslikler ve kursun bulunduğu konum olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12), fiziksel mekân özelliklerini yaş farklılığından bağımsız bir şekilde değerlendirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı (Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11), oyun oynamak için özel olarak ayrılmış bir alan olmadığını, birçok amaç için tek bir alanın kullanıldığını dile getirmiştir. Tek bir mekânın birçok alan için kullanımını sorunu sınıf içi eğitimi de olumsuz etkilemektedir. Ders yapılan mekânın aynı zamanda oyun alanı olarak kullanımını eleştiren öğretmenler, çocukların odaklanma sorunu yaşayabildiğini dile getirmiştir. Bu konuda Ö2, “Oyun alanı, ders alanı hepsi bir yerde. Çocuklar da bazen adapte olamıyorlar. Duvardaki resme gidebiliyor, oyuncaklara gidebiliyor” sözleriyle, tek bir alanın birden fazla amaç için kullanılmaması gerektiğini dile getirmiştir. Bu durumun küçük yaşta çocuklar için daha büyük bir sorun yaratacağı muhakkaktır. Bu hususta Ö1, ders

esnasında diğer yaşlara göre 4 yaşın odaklanmada zorlandığını, “Derse giriyorum, derse başlangıç yapıyoruz ama dört yaş idrak edemiyor, dikkati dağılıyor. Diğer yaşlar okul çağında neredeyse” sözleriyle ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğreticilerin (6, 8, 10, 11) tek bir alanın çok yönlü kullanımı nedeniyle eleştirdiği bir diğer mekân, yemek alanıdır. Öğreticiler, yemek alanının sınıf ve oyun alanından ayrı olması gerektiği üzerinde durmuştur.

Öğreticilerin (6 ve 10) zerinde durduğu bir diğer eksiklik, çocukların koşup oynayabileceği, yaparak ve yaşayarak bazı şeyleri öğreneceği bir bahçe alanının olmamasıdır. Öğreticiler ayrıca, kursun bulunduğu konum itibariyle de rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Bu hususta 2, “Cami altı olduğu için rutubet de olabiliyor havasızlık da olabiliyor” derken kursunun bir apartman altında olduğunu söyleyen 6 da bu mekânın hiçbir şekilde çocuklara uygun olmadığını dile getirmiştir.

Sonuç olarak kurslardaki fiziksel mekânın, ilgili yönetmelikte belirtilen¹⁴⁹ maddelere uygun olmadığı, çocukların özgürce oynayacağı ve kendilerini ifade edecekleri bir alanın bulunmadığı, tek bir mekân içerisinde eğitim, oyun ve yemek ihtiyaçlarını karşılamanın çocuklar için adaptasyon sıkıntısı oluşturduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde, Yağcı,¹⁵⁰ Aybeg,¹⁵¹ Ece ve akmak,¹⁵² řen¹⁵³ ve řařa¹⁵⁴ da yaptıkları araştırmalar neticesinde kurslardaki fiziki mekânın yeterli olmadığını dile getirmişlerdir.

¹⁴⁹ DİBKEYKYPPY, md. 56/4.

¹⁵⁰ Yağcı, *ğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları (İzmir İli rneği)*, 114.

¹⁵¹ Salih Aybey, “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarının Eğitim-ğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli rneği)”, *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/2 (2019), 237.

¹⁵² Münir Ecer- Ahmet akmak, “Bir Meta-Sentez alışması: Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur’an Kursları”, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 21/2 (2021), 823.

¹⁵³ şen, *4-6 Yaş Kur’an Kurslarında Uyum Süreci İçerisinde Karşılaşılan Problemler İstanbul rneği*, 50.

¹⁵⁴ Fatma Tuba şaşa, *ğretici Görüşlerine Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur’an Kurslarında Kur’an ğretiminde Eğitsel Oyun Uygulamaları* (Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi), 185-186.

4.1.5. Öğretici Görüşleri Doğrultusunda Arkadaşlık İlişkilerinin Değerlendirilmesi

Çocuğun okula başlamasıyla sosyalleşme imkânı artar ve onun için oldukça önemli olan oyuna ilişkin tutumu da yaştan yaşa farklılık gösterir. Örneğin 4 yaşında zenginleşmeye başlayan arkadaşlık ilişkileri ile grup oyunlarında yavaş yavaş yer almaya başlayan çocuk 5 yaşında tartişmayı azaltarak oyunun kurallarına uymayı daha iyi başarır. Çocukların 6 yaşına kadar empati yeteneği tam olarak gelişmediği için de arkadaşlıklarının oyun üzerine kurulu olduğu söylenebilir.¹⁵⁵ Buna göre yaş farklılığının arkadaşlık ilişkileri üzerinde de muhtemel bir etkisi vardır. Bu bilgilerden hareketle öğreticilere, “Farklı yaş aralığındaki çocukların bir arada eğitim görmelerinin çocukların arkadaşları ile olan ilişkilerinde herhangi bir etkisi olduğunu düşünüyör musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğreticilerden bir kısmı (Ö2, Ö6 ve Ö7), bu durumun çocukların arkadaşları ile olan ilişkilerinde olumlu etkisi olduğunu düşünmektedir. Yaş farkını çok önemli bir problem olarak görmeyen bu öğreticiler, bu durumun farklı yaşlardaki çocukların birbirlerine yardımcı olması, küçüklerin büyüklerle iletişim kurmayı öğrenmesi ve büyük çocukların diğerlerine rehberlik yapması gibi olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ö6, “Bazen büyük yaş grubu küçük yaş grubunu koruma altına alabiliyor. Daha farklı bir iletişim gelişebiliyor kendi aralarında. Oyun oynarken ya da derslerini yaparken birbirlerine yardımcı olabiliyorlar.” diyerek bir olumsuzluk yaşamadıklarını belirtmiştir.

Öğreticilerin bir diğer kısmı (Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12), yaş farkının arkadaşlığa olumsuz etkileri olduğunu düşünmektedir. Örneğin Ö3, “Tabii ki etkiliyor, bu yaşlarda çocuklar daha çok ‘ben’ dedikleri için, mesela büyük, hemen önüne geçebiliyor küçüğün” ifadesiyle büyük yaş grubunun küçükleri baskıladığını, küçük yaş grubunun bu durumdan olumsuz etkilenebildiğini belirtmiştir. Büyük yaş grubunun küçük yaş grubuna baskı kurmaya çalıştığını ifade eden bir

¹⁵⁵ Ersanlı, *Davranışlarımız*, 153-154.

diğer öğretici Ö4, “Küçükler daha çocuksu bebeksi oyunlar oynamak istiyor. Büyük çocuklar daha farklı istiyor” ifadesi ile de yaş grubuna göre oynanan oyunların bile farklılaştığını belirtmiştir.

Çocukların aralarındaki ay farkının bile önemli olduğunu ifade eden Ö5’in, “Aynı gelişimi gösteren çocuklar kendilerine ona göre arkadaş seçiyor. O arkadaşını istiyor, diğerini dışlıyor aralarında rekabet çıkıyor, kavgalar oluyor. Kendine uygun görmediği arkadaşını dışlıyor. O da kendini soyutluyor bu sefer toplumdan” şeklindeki sözleri, yaş farkının arkadaşlık ilişkisinde önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretici, yaş olarak birbirine yakın çocukların kurduğu kapalı grubun dışında kalan çocukta gelişebilecek psikolojik etkiye de vurgu yapmıştır.

Arkadaşlık ilişkisini etkileyen pek çok faktör olduğunu ifade eden Ö9, “4 yaşındaki, anneden ilk kez ayrılan çocuk daha çekingen oluyor” diyerek 4 yaşındaki çocukların sosyalleşebilme becerilerinin diğerleri gibi olmadığına değinmiştir.

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler (Ö1, Ö8, Ö9, Ö11) çocukların arasındaki yaş farklılığının cinsiyet, aile, eğitim durumu, sosyal çevre gibi başka değişkenlerden de etkilendiğini ifade etmiştir. Bu konuda Ö1, “Bu durum biraz çocuğa göre değişiyor. Erkekler 5 buçuk altı yaş daha iyi anlaşıyorlar. Kızlarda bu konuda pek sıkıntı olmuyor” ifadesi ile yaş faktörünün arkadaşlık üzerindeki etkisini cinsiyet çerçevesinde değerlendirmiştir. Bireysel farklılıklara değinerek çocuktan çocuğa ilişki kurma biçiminin değişkenlik gösterdiğini belirten Ö8 ise, “Çocuk kendi yaşına yakın olanla daha iyi anlaşıyor. Yani küçük olanı bazen ezebiliyor. Ama bazen de çok merhamet gösterebiliyor kendinden küçüğe” demiştir.

Arkadaşlık ilişkisinde kardeş sayısının ve önceki senelerde kursa katılmış olmanın sosyalleşme deneyimindeki etkisini yaştan daha öncelikli gören Ö9 ise yaş farklılığının arkadaşlık ilişkisinde önemli bir etkisi olmadığını, kardeş sayısı fazla olan veya öncesinde bir eğitim kurumuna gitmiş olan çocukların daha atılgan davrandıklarını belirtmiştir.

Öğreticilerden gelen yanıtlar birlikte değerlendirildiğinde, arkadaşlık ilişkisinde yaş farklılığının olumlu veya olumsuz etkileri olabildiği, bu duruma etki eden diğer faktörlerin de bu etkinin boyutunu farklılaştırdığı anlaşılmaktadır.

4.1.6. Öğretici Görüşleri Doğrultusunda Öğreticilerin Pedagojik Formasyon Yeterlikleri

Araştırmamıza katılan öğretilere, “Aldığımız pedagojik formasyon eğitimi yeterli buluyor musunuz? Sizce yaş farklılığından kaynaklanan sorunların ortaya çıkmasında ya da bu sorunların çözülememesinde bunun bir etkisi var mı?” sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmaya katılan Ö1, Ö3, Ö8, Ö9 ve Ö10, pedagojik formasyon eğitimi aldığını belirtmiştir. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretilerin bir kısmı aldığı bu eğitimi yeterli görürken bir kısmı kısmen yeterli bulmaktadır. Eksikleri olmakla beraber aldığı pedagojik formasyonu yeterli bulan Ö1, ortaya çıkabilecek sorunlara çözüm bulma noktasında formasyonun öğretiliyi destekleyici nitelikte olduğu düşüncesindedir. Pedagojik formasyon eğitiminin teorik ağırlıkta oluşu nedeniyle eğitiminin yeterli olmadığını düşünen Ö3 ise sorunları çözümede formasyonun etkisi olmakla birlikte tecrübenin ve uygulamalı eğitimin önemli olduğunu ifade etmiştir. Ö3 gibi Ö9 ve Ö10 da deneyimin önemini vurgulayarak yaş farkından kaynaklı sorunlara daha çok edindikleri tecrübelerle çözüm bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretilerin çoğu (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12) pedagojik formasyon eğitimi almadığını dile getirmiştir. Bunlardan biri olan Ö2, kendisini eğitim anlamında yeterli bulmadığını, 4-6 yaş grubunda öğretili olmayı aklından geçirmedeğini ve bu göreve bir anda başladığını ifade etmiştir. Ö2, verilen seminerlerle, gösterdiği çabayla pedagojik formasyon açasından kendini geliştirmeye çalıştığını belirtmiştir. Kendisini geliştirmek için “Çocuk Gelişimi” bölümünde eğitim almaya başlayan Ö12 ise ayrıca drama, öykü anlatıcılığı, resim analizi gibi alanlarda bulduğu seminerlere katıldığını da belirtmiştir. Yaş farkından kaynaklı sorunları çözümede pedagojik formasyonun etkisine olan inancını ise,

“Bence etkisi var. Yaklaşım anlamında, çocuk psikolojisini anlama anlamında ve o durumun sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi ve sonuçlandırılması anlamında çok büyük etkisi var” sözleri ile dile getirmiştir.

Sonuç olarak pedagojik formasyon eğitimi almış öğreticiler, aldıkları eğitimi yeterli görmemektedir. Bu ğreticiler, teorik eğitimin yanında uygulamalı eğitimin, tecrübenin ve kendini geliştirmenin de önemine vurgu yapmaktadır. Bu alanda yapılan diğer çalışmalar da öğreticilerin, pedagojik formasyon eğitimi almış olsun veya olmasın, okul öncesi alanda eğitim verebilme noktasında yetersizlik hissettiğini göstermektedir. Gün’n araştırmasına göre birçok öğretici 4-6 yaş grubuna eğitim verme konusunda kendini yetersiz hissettiğini belirtirken¹⁵⁶ Bayka’nın araştırmasında, bazı öğreticiler alınan eğitimlerin, okul öncesi yaş grubuna verilecek eğitim- ğretim hususunda yardımcı olmadığını ifade etmiştir.¹⁵⁷ şaşa tarafından yapılan çalışmada, öğreticilerin en çok kk yaşlara hitap etmede ve ders müfredatını yaşa göre düzenlemede kendilerini yetersiz hissettiği sonucuna ulaşmıştır.¹⁵⁸ Korkmaz da araştırmasında, öğreticilerin pedagojik formasyon almadan eğitime başlamasının sorun teşkil ettiğini, öğreticilerin bu durumdan yakındığını belirtmiştir.¹⁵⁹

4.1.7. Öğretici Görüşleri Doğrultusunda Velilerin Talepleri

Velilerle kurulacak iletişimin kalitesi, eğitime de doğrudan etki etmekte, onların görüşleri eğitim planlamalarına yn verebilmektedir. Bu anlamda öğreticilere “Veliler, farklı yaşlardan olan çocukların aynı sınıfta eğitim

¹⁵⁶ Gün, “Veli ve ğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Eğitimi: Samsun İli rneği”, 40.

¹⁵⁷ Bayka, *ğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kur’an Kursları ğretim Programı (4-6 yaş grubu)’nın Değerlendirilmesi*, 60.

¹⁵⁸ şaşa, *ğretici Görüşlerine Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur’an Kurslarında Kur’an ğretiminde Eğitsel Oyun Uygulamaları*, 183.

¹⁵⁹ Mehmet Korkmaz, Kur’an Kursu ğreticilerinin Eğitim-ğretim Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2009), 66.

görmesi konusunda herhangi bir Őikâyette ya da talepte bulunuyor mu?” sorusu yöneltilmiştir.

Öğreticilerin çok azı (Ö5, Ö6) velilerin, çocukların yaş farkı göz önünde bulundurularak planlama yapılıp yapılmayacağını sorduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan çoğu öğretici ise velilerden yaş farklılığına ilişkin herhangi bir Őikâyet veya talep gelmediğini belirtmiştir. Bu durum, velilerin yaş farkının meydana getirebileceği problemler hakkında bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanabileceği gibi böyle bir ayırımın yapılabileceğini düşünmemelerinden de kaynaklanabilir.

4.2. Veli Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Eğitiminde Yaş Farklılığının Yarattığı Etkiler

4.2.1. Veli Görüşleri Doğrultusunda Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan velilere “4-6 Yaş Grubu Kuran Kursu öğretim programı çocuğunuzun gelişim düzeyine uygun mu?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan velilerin çoğunluğu öğretim programının çocuğun gelişimine uygun olduğunu dile getirmiştir.

Çocuğun hal ve hareketlerine yansıyan olumlu etki ve yaşına göre duaları öğrenebilmesi üzerinden öğretim programını değerlendiren V1, öğretim programının kendi çocuğuna uygun olduğunu ifade etmiştir. V4, V7 ve V8 de programın çok yoğun ve baskıcı bir Şekilde uygulanmaması nedeniyle çocuklara uygun olduğunu dile getirmişlerdir.

Programı çocuğun gelişimine uygun bulan velilerin gerekçelerinden bir diğeri, çocuğun zorlanmamasıdır. Çocuğun etkinlikleri yapabilecek hazırbulunuşluğa ulaşmasında ebeveynin kurs eğitiminden önce yaptırdığı çalışmaların da katkısı bulunmaktadır. Örneğin, kursun programını çocuğunun gelişim seviyesinin üstünde görmeyen V5, çocuğuyla yakından ilgilendiğini ve küçük yaştan itibaren ona kâğıt kalem vererek gelişimine destek olduğunu belirtmiştir.

Kursun programını “kısmen yeterli” bulan bir veli (V3) bulunmaktadır. Bu anlamda V3, DİB’e bağlı olmayan bir kursa gönderdiği diğer çocuğunun aldığı eğitimle 4-6 Yaş Grubu

Kur'an Kursuna devam eden kızının almakta olduğu eğitim karşılaştırarak, "Hani eğitim olarak biraz daha ağırlıklı verilmesi taraftarıyım" yorumunda bulunmuştur. Bu durumda veli, programın yoğunlaştırılmasını, çocuğuna daha farkı bilgi ve beceriler kazandırılmasını istemektedir. V3'ün bu değerlendirmesi, kursa ikinci kez katılan altı yaşındaki kızının tekrar aynı konuları işlemesinden duyduğu rahatsızlıktan da kaynaklanıyor olabilir.

Programın farklı yaşlara hitap etmediğini dűřünen bir veli (V6) olmuştur. Kendisi de Kur'an Kursu öğreticisi olan ve çocuğunu bu yıl ikinci kez 4-6 Yař Grubu Kur'an Kursuna gönderen V6, "Deđil tabi ki. Hoca zaten programı çocuğa göre yapıyor" ifadesi ile birçok öğreticinin ifade ettiği gibi, programın öğretici tarafından yapılan uyarlamalarla çocuğun gelişim seviyesine uygun hale getirildiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak velilerin çoğunluğu, öğretim programının çocukların gelişim düzeyine uygun olduğunu dile getirmiştir. Benzer çalışmalar incelendiğinde hemen hemen aynı sonuçlara ulaşıldığı görűlműřtür. Akgűl,¹⁶⁰ Bayka¹⁶¹ ve Gün'ün¹⁶² çalışmalarında da velilerin çođu uygulanan eğitim programını çocukların gelişimine uygun bulduğunu dile getirmiştir ancak Gün'ün çalışmasında programın çocuklara ağır geldiği ve çocukların zorlandığı şeklinde olumsuz görűř bildiren veliler de olmuştur.

4.2.2. Veli Görűřleri Dođrultusunda Etkinliklerin Deđerlendirilmesi

4-6 Yař Grubu Kur'an Kursundaki etkinliklerin, farklı yař aralıđındaki çocukların hepsine uygun olup olmadıđına dair velilerin görűřlerine başvurulmuřtur. Arařtırmaya katılan velilerin çođunluđu, etkinliklerin kendi çocuklarının gelişim seviyesine uygun olduđu görűřündedir. Etkinliklerin çocuđunun gelişim seviyesine uygun olduđunu dűřünen V2

¹⁶⁰ Merve Akgűl, *4-6 Yař Grubu Kur'an Kursu Eđitiminin Veli Görűřleri Dođrultusunda Deđerlendirilmesi (Amasya Örneđi)* (Amasya: Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitűsű, Yüksek Lisans Tezi, 2020), 38.

¹⁶¹ Bayka, *Öđretici ve Veli Görűřleri Açışından Kur'an Kursları Öđretim Programı (4-6 yař grubu)' nın Deđerlendirilmesi*, 40.

¹⁶² Gün, "Veli ve öğretici görűřleri dođrultusunda 4-6 yař grubu Kur'an kursu eđitimi: Samsun İli Örneđi", 46.

bunu, “şu ana kadar yaptığımız etkinlikler uygun yani. Zaten hocalar da öyle zorlamıyor” ifadesiyle dile getirmiştir. Benzer şekilde V8 de, “Hocalarımız da çocuklara kendi düzeylerini aşacak, güç etkinlikler yaptırmıyorlar. Çocuklarımız da yaparken gayet mutlular” ifadesiyle etkinliklerin çocukların gelişim seviyesine uygunluğunu, öğreticinin uyarılmasına bağlamıştır.

Veliler arasında, yapılan etkinliklerin çoğunun yaşına uygun olmadığını düşünenler de vardır. Örneğin çocuğu 5 buçuk yaşında olan V10, “Benim çocuğuma bazı etkinlikler çok basit geliyor. Yapmak istemeyebiliyor. Nasıl söyleyeyim çizgi çalışmalarında olsun, sayı çalışmalarında olsun. Biraz basit geldiği için yapmak istemiyor.” sözleriyle etkinliklerin o yaş aralığına hitap etmediğini belirtmiştir. 4-6 yaş aralığındaki çocukların tümüne hitap edebilecek biçimde etkinlikler çeşitlendirildiğinde, 4 yaş çocuklarına hitap edecek şekilde tasarlanan etkinlikler 6 yaşındaki çocuklara basit gelebilmektedir. Bunun tam tersi de mümkündür.

Çocuğunun bu kursta ikinci senesi olduğunu söyleyen V12, “4 yaşında beraber yaptık kesmeleri, mesela çizgilerin üzerinden gitmeleri... O zamanlar yeni yeni kalem tuttuğu için yeni yeni algılıyordu. şu an birinci sınıfa hazır bir şekilde” ifadesi ile 4 yaşın etkinlikleri yapmada desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bu görüşler değerlendirildiğinde yapılan etkinliklerin tüm yaş gruplarına tamamıyla uygun olduğunu söylemek güçtür. 6 yaşa basit gelen etkinlikler olmakla birlikte ağır gelen etkinlikler de bulunmaktadır. Bu durum aynı sınıf içerisinde eğitim görmekte olan 4 yaş çocuklarını, yetersizlik hissi yaratarak muhtemelen daha olumsuz etkilemektedir. Yaşı büyük çocuklara basit gelen etkinliklerin ise hem öğrenmeye karşı motivasyonu olumsuz etkilemesi hem de potansiyelin ortaya çıkmasını engelleyecek bir zaman kaybı olarak değerlendirilmesi mümkündür.

4.2.3. Veli Görüşleri Doğrultusunda Akademik Başarının Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan velilere “Sizce, öğretim programı işlenirken, çocuğunuz öğrenme güçlüğü çekti mi? Cevabınız

evet ise, hangi alanlarda öğrenme güçlüğü çektığını belirtir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin bir kısmı (V1, V4 ve V7) öğretim programında yer alan konularla ilgili çocuğunun herhangi bir öğrenme güçlüğü çekmediğini belirtmiştir. Velilerin çoğu ise öğretim programında yer alan bazı konularda çocuğunun öğrenme güçlüğü çektığını dile getirmiştir.

Dersler konusunda 6 yaşındaki çocuğunun zorlandığını ifade eden V3, “Derslerde çok sıkıntı çektik ilk dönemlerde. Şeddeyi çözemedik hala çözemiyoruz şeddeyi. Cezm, şedde ve harflerde güçlük çektik” sözleriyle Kur’an-ı Kerim eğitiminde zorlandığını dile getirmiştir. Aynı şekilde V5, V8, V10 ve V12 de, cezm konusunda çocuklarının zorlandığını ifade etmiştir. Cezm konusunu anlamakta güçlük çeken çocukların yaş aralığı 5 buçuk - 6’dır. Yaşı büyük olan çocukların bile anlamakta güçlük çektığı bu konuların 4 yaşındaki çocuklar için daha zorlayıcı olması muhtemeldir.

Çocukların Kur’an okumada zorlandığı bir diğer konu “tenvin”dir. Örneğin V9, “Bir tek tenvin konusunda zorluğu oldu” diyerek 5 buçuk yaşındaki çocuğunun tenvini hala tam olarak öğrenemediğini dile getirmiştir.

Dua ezberi de çocukları zorlayan konulardan biridir. Bu konuda görüş bildiren velilerden birinin (V11) çocuğu 4 buçuk, diğerininki (V6) ise 6 yaşındadır. Bu anlamda programda yer alan duaları ezberlemek yaşı nispeten büyük olan çocuklar için bile zorlayıcı olabilmektedir.

Sonuç olarak, çoğu veli (V2, V3, V5, V6, V8, V9, V10, V11, V12) öğretim programı işlenirken çocukların farklı alanlarda öğrenme güçlüğü çektığını belirtmiştir. Veliler Kur’an eğitimi esnasında harfleri öğrenmede, şedde, cezm ve tenvini anlamada, dua ezberinde çocukların zorlandığını belirtmiştir. Bu alanda yapılmış benzer çalışmalar incelendiğinde de öğrencilerin bazı konuları öğrenmekte güçlük çektığı ve zorlanılan konuların de benzerlik gösterdiği görülmüştür.¹⁶³

¹⁶³ Gün, "Veli ve öğretici görüşleri doğrultusunda 4-6 yaş grubu Kur’an kursu eğitimi: Samsun İli Örneği", 48-50; Akgül, *4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Eğitiminin Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Amasya Örneği)*, 40.

4.2.4. Veli Görüşleri Doğrultusunda Fiziksel Mekânın Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan velilere, “Kursun fiziksel mekânı çocuğunuzun gelişim düzeyine uygun mu?” sorusu sorulmuştur. Velilerin verdiği cevaplar değerlendirildiğinde, öğreticilerin verdiği cevaplara paralel olarak, genel anlamda birtakım eksikliklerden bahsedildiği görülmektedir. Örneğin, kursun tüm yaş grupları için sakıncalı bazı özellikleri olduğunu ifade eden V6, “Bir bahçesi yok, havalandırması yok, zemin kat. Tuvaletimiz iki üç basamaklı, çocuğun çıkması gereken bir yerde. Fiziksel açıdan havalandırması olmadığı için rutubet oluyor biraz” sözleriyle kursun fiziksel mekân özelliklerinin çocuklar için uygun olmadığını dile getirmiştir. Benzer şekilde V1 de, “Bina olarak oyun odalarında pencere yok. Havasız olabilir. Sadece bir cephesi açık yani diğer taraflar kapalı oyun odaları falan ışık almıyor, güneşliği. Okulun kapısı direkt yola açılıyor; araçlar, işlek bir yol yani” sözleriyle mekânın, okul öncesi eğitime uygun olmayan özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan diğer veliler (V2, V4, V7, V8, V9, V10, V12), fiziki ortamın çocukları için uygun olduğunu düşünmektedir. Örneğin V12, “Lavaboları içeride, dışarı çıkmıyorlar, o yönden çok güvenli. Bahçeleri var, büyük parkları var, Kaydırak, salıncak falan onlar var, sınıflardan hariç büyük koridorları var oyun oynamak için teneffüslerde. Ayriyeten mutfakları var, çok güzel çok şık” sözleriyle yaş fark etmeksizin, tüm çocuklara hitap edebilecek şekilde kursun yeterli donanıma sahip olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan V5 ve V11, pandemi dönemine denk gelmesi sebebiyle çocuklarının kursunu ayrıntılı şekilde inceleyemediklerini dile getirmiştir.

Sonuç olarak, velilerin çoğunluğu, kursun fiziki ortamını çocukların gelişimine uygun bulmaktadır. Kurt’un, Akgül’ün ve Gün’ün araştırmalarında da kursun fiziki ortamından velilerin çoğunluğunun memnun olduğu

sonucuna ulaşmıştır.¹⁶⁴ Bayka da araştırmasında, velilerin görüşleri doğrultusunda fiziki açıdan kursun eksiklikleri bulunduğunu ancak bu eksiklerin eğitime engel olmadığını dile getirmiştir.¹⁶⁵

4.2.5. Veli Görüşleri Doğrultusunda Arkadaşlık İlişkilerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan velilere, “Kursta farklı yaş aralığındaki çocukların bir arada eğitim görmelerinin çocuğunuzun arkadaşları ile olan ilişkisinde herhangi bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Velilerin bir kısmı (V2, V4, V5, V9, V10) bu durumun çocuğunun arkadaşları ile olan ilişkisinde herhangi bir olumsuz etkisi olmadığını belirtmiştir. Örneğin V4, “Yok bir sıkıntı yaşamadık. Bizde zaten iki ayrı grup var... Yani ikinci senesi olanlar ayrı bir grupta, ilk başlayanlar ayrı grupta. Yaş aralıkları da hemen hemen aynı benim bildiğim kadarıyla” ifadesi ile seviyeye göre gruplama yapıldığını ve bu nedenle arkadaşlık ilişkisinde herhangi bir sıkıntı yaşanmadığını dile getirmiştir.

Farklı yaş aralığındaki çocukların bir arada eğitim görmelerinin çocuğun arkadaşları ile olan ilişkisinde olumlu etkisi olduğunu düşünen bir veli (V12) olmuştur. Konuyla ilgili olarak V12, “şöyle söyleyeyim etkisi var. Büyükler paylaşmayı daha iyi bildiği için, mesela 4 yaşta gittiği zaman büyük yaş çocuklar vardı, onlardan paylaşmayı öğrendi. Bu sene de kendinden küçüklere yine aynısını yapabiliyor” sözleriyle çocuğunun büyük yaş grubundan paylaşmayı öğrendiğini, sonraki sene ise küçük yaş grubuna paylaşmayı öğrettiğini dile getirmiştir.

164 İbrahım Kurt, *Velilerin 4-6 Yaş Kur'an Kurslarından Memnuniyet Düzeyleri ve Beklentileri zerine Bir Araştırma (Ankara rneği)* (Çorum: Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017), 54; Akgül, *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitiminin Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Amasya rneği)*, 41; Gün, "Veli ve ğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun İli rneği", 53.

165 Bayka, *ğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları ğretim Programı (4-6 yaş grubu)'nın Değerlendirilmesi*, 48.

Velilerin yarısı (V1, V3, V6, V7, V8, V11), farklı yaş aralığındaki çocukların bir arada eğitim görmelerinin arkadaşlık ilişkilerine olumsuz etkide bulunduğunu düşünmektedir. Örneğin V3, “Geçen sene sadece kızım vardı küçük olarak aralarında. Bu sene de kızım ile birlikte birkaç arkadaşı daha büyük. Geçen sene ezilmiş gibiydi kızım, kendini ifade edemiyordu arkadaşları içerisinde. Sürekli boylarının uzun olduğundan kilolarından, onların daha iyi ifade etmelerinden çekiniyordu. Ama bu sene onu biraz daha aştı ama bu seferde diğer küçükler eziliyor konumunda gibi.” ifadesiyle küçük yaş grubunun, kendini ifade edebilen çocuklar karşısında pasif kaldığını ve bu nedenle olumsuz etkilendiğini dile getirmiştir. Bu konuda V3 ile aynı fikirde olan V7 de çocuğunun büyüklerle iletişim kuramadığını, yaşlı büyük olanların yanında içine kapandığını belirtmiştir.

Farklı yaş aralığındaki çocukların bir arada bulunmasının hem küçük yaş grubunu hem de büyük yaş grubunu olumsuz etkileyeceğini ifade eden V8, arkadaşları arasında küçük olan çocuğun, yetersizlik hissine kapılacağını, büyük yaş grubunun da “Ben yapabiliyorum, onlar yapamıyor” hissine kapılmasının çocuk için gerçekçi olmayan bir benlik algısı oluşturacağından onu olumsuz etkileyeceğini dile getirmiştir.

Sonuç itibarıyla velilerin önemli bir kısmı, yaş farklılığının arkadaşlık ilişkilerinde birtakım sorunlara neden olduğunu ve farklı yaş aralığındaki çocuklar için ayrı sınıflar açılmasının daha iyi olacağını belirtmiştir.

4.2.6. Veli Görüşleri Doğrultusunda Öğreticilerin Pedagojik Formasyon Yeterlikleri

Araştırmaya katılan velilere “Çocuğunuzun öğretmeninin pedagojik formasyonunu yeterli buluyor musunuz? Sizce yaş farklılığından kaynaklanan sorunların ortaya çıkmasında ya da bu sorunların çözülememesinde bunun bir etkisi var mı?” soruları yöneltilmiştir. Velilerin büyük çoğunluğu (V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10 ve V11), öğretmenlerinin pedagojik formasyonunu yeterli bulmakta ve yaş farkından kaynaklı sorunları çözmeye bunun etkisi olduğunu düşünmektedir. V12 ise öğreticinin eğitimini yeterli

bulmakla birlikte yaş farkı kaynaklı sorunların çözümünde formasyondan ziyade tecrübenin ve mizacın önemli olduğuna değinerek, “Öğretmenin karakteri ile alakalı, bunun herhangi bir formasyonu almayla alakası olacağını zannetmiyorum” demiştir.

Araştırmaya katılan velilerden V1 ve V2, soruyu anlamakta güçlük çekmiştir. Bu nedenle “pedagojik formasyon”un ne anlama geldiği hakkında açıklama yapılmıştır. Bu açıklamanın ardından öğretmenlerinin pedagojik formasyonunu yeterli bulduklarını belirten V1 ve V2’nin sorunların çözümünde formasyonun etkisi konusundaki ifadeleri ise çok net olmamıştır.

Sonuç olarak tüm veliler öğretmenlerin pedagojik formasyon eğitimini yeterli bulmaktadır. Çoğu veli de pedagojik formasyonun yaş farkı kaynaklı sorunları çözmede etkili olduğunu dile getirmiştir. Bu sonuç diğer araştırmalarıyla kısmen paraleldir. Akgül’ün çalışmasında, velilerin tamamına yakını, öğreticinin pedagojik formasyonunu yeterli bulduğunu dile getirmiştir.¹⁶⁶ Aynı şekilde Kurt’un araştırmasında da veli, öğreticiyi bilgi sunma konusunda yeterli bulmuştur.¹⁶⁷ Bayka’nın araştırmasında ise çoğu veli, öğretmenlerin yeterliliklerini olumlu yönde değerlendirmiş olmasına rağmen bazı veliler, çocukları psikolojik olarak anlamada ve iletişim kurmada öğretmenlerin yetersiz kaldığını dile getirmiştir.¹⁶⁸

Sonuç ve Öneriler

DİB’in 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarında, 4, 5 ve 6 yaşındaki çocukların birlikte eğitim görmesinin yarattığı etkiler; kursun öğretim programı, ders kitabı, öğrenme etkinlikleri, fiziki mekân özellikleri, öğretmenlerin pedagojik formasyon yeterlikleri, öğrencilerin akademik başarıları ve

¹⁶⁶ Akgül, *4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Eğitiminin Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Amasya Örneği)*, 42.

¹⁶⁷ Kurt, *Velilerin 4-6 Yaş Kur’an Kurslarından Memnuniyet Düzeyleri ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma (Ankara Örneği)*, 57.

¹⁶⁸ Bayka, *Öğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kur’an Kursları Öğretim Programı (4-6 yaş grubu)’nın Değerlendirilmesi*, 57.

arkadaşlık ilişkileri bağlamında, veli ve öğretici görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğreticilerin çok az bir bölümü öğretim programının tüm yaş gruplarına yeter düzeyde hitap ettiğini ifade etmiştir. Diğer öğreticiler ise programı, 4 yaşa göre ağır, 6 yaşa göre ise basit gelmesi ve öğreticinin programı yaşlara göre uyarlama yükünü üstlenmesi gibi farklı sebeplerden ötürü yetersiz bulmuştur. Araştırmaya katılan velilerin çoğu ise öğretim programının tüm yaş gruplarına uygun olduğunu dile getirmiştir. Veliler, öğretim programının uygunluğunu, çocuğun hal ve hareketlerine yansıyan olumlu etki, programın yoğun ve baskıcı olmaması gibi sebeplere bağlamıştır.

Eğitim materyallerinden biri olan ders kitabının 4, 5 ve 6 yaşındaki çocukların tümünün gelişim düzeyine uygunluğu konusunda öğreticilerin büyük çoğunluğu, olumsuz görüş belirtmiştir. Öğreticiler ders kitaplarının 4 yaşa ağır geldiğini, bu nedenle uygulamada zorluk yaşandığını, okula başlayacak 6 yaş için ise basit kalabildiğini ve kitapların içerik açısından yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Öğreticiler, etkinlikler konusunda ise çoğunlukla birtakım uyarlamalar yapmak zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir. Velilerin büyük bir kısmı ise Kur'an Kursunda yapılan etkinliklerin çocukların gelişimine uygun olduğu görüşündedir. Veliler, öğreticinin etkinlikleri uygulama konusunda çocuğu zorlamadığını ve düzeyi aşacak etkinlikler yaptırmadığını, çocuğun etkinlik yaparken birçok şeyi öğrenebildiği ifade etmiştir. Veli ve öğretici görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, öğreticilerin birçok uyarlamalar yapmak zorunda kaldıkları, velilerin ise bundan dolayı ciddi bir olumsuzlukla karşılaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte veliler arasında bu konuda mağduriyeti olanlar da bulunmaktadır.

Kurslar fiziki mekân özellikleri itibariyle değerlendirildiğinde, genel manada tüm çocukları olumsuz etkileyecek türden olumsuzlukların birçok kursta var olduğu dile getirilmiştir.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer konu, farklı yaş aralığındaki çocukların aynı ortamda eğitim görmesinin

akademik başarı üzerinde yarattığı etki olmuştur. Bu konuda öğretmenler; büyüklerin küçüklere model olması ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırması gibi olumlu etkileri dile getirirken; okul dönemine başlayacak 6 yaşındaki çocukların kendilerine basit gelen etkinliklerden sıkılması, 4 yaşındaki çocukların daha fazla ilgiye ihtiyaç duyması, kazanımları edinemediği durumlarda kendini yetersiz hissetmesi ve hatta okula devam konusunda isteksizlik duyması gibi birtakım olumsuz etkilerden de bahsetmişlerdir. Eğitim programı uygulanırken herhangi bir konuda çocuğun öğrenme güçlüğü yaşayıp yaşamadığı konusunda ise velilerin çoğu, en az bir alanda öğrenme güçlüğü çektiğini dile getirmiştir. Çocukların öğrenme güçlüğü çektiği alanlar; harfleri öğrenme, ezber yapma, şedde, cezm veya tenvini kavrama, makas tutma ve el becerisi gerektiren faaliyetler şeklinde sıralanabilir.

Farklı yaş aralığındaki çocukların aynı ortamda eğitim görmesinin çocukların arkadaşlık ilişkisi üzerindeki etkisine dair öğretmenlerin bir kısmı birbirlerine yardımcı olma, küçüklerin büyüklerle iletişim kurmayı öğrenmesi ve büyüklerin küçüklere rehberlik etmesi gibi olumlu etkilerden bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra, büyüklerin küçükleri baskılaması, yaş grubuna göre oynanan oyunun farklı olması, aynı yaşların birlikte hareket edip diğerlerini dışlaması, büyüklerin müdahaleci tavrı nedeniyle küçüklerin gelişmemesi gibi olumsuz etkilerden de bahsedilmiştir. Benzer şekilde veliler de yaşı küçük olan çocuklarının pasifleşmesinden ve oyun oynarken büyüklerin küçüklere baskı yapmasından rahatsızdır. Yaş farklılığının arkadaşlık ilişkisinde herhangi bir olumsuz etkisi olmadığını dile getiren velilerin çocuklarının 5-6 yaşında olması ise arkadaşlık ilişkisinde daha çok küçük yaşların olumsuz etkilendiği fikrini desteklemektedir.

Öğreticilerin pedagojik formasyon yeterliliği hem öğretmenler hem de veliler tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan çoğu öğreticinin pedagojik formasyon eğitimi almadığı ancak bu alanda kendilerini geliştirmek için çabaladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Pedagojik formasyon eğitim alan öğretmenlerin çoğu ise aldıkları eğitimi yeterli

bulmamaktadır. Öğreticilerin çoğu, pedagojik formasyonun yaş farkından kaynaklanan sorunları çözmede ve çocuğu anlamada etkisi olduğunu düşünmektedir. Öğreticilerin bir kısmı, ortaya çıkan sorunları çözmede eğitimle birlikte uygulamanın ve tecrübenin de önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan velilerin tümü ise çocuğun öğretmeninin pedagojik formasyonunu yeterli bulduğunu belirtmiştir. Veliler, öğretmenlerin kendilerini geliştirdiklerini, çocuklarla ilgili sorunlarla başa çıkmada başarılı olduklarını düşünmektedir. Bu sonuç, öğretici görüşleriyle birlikte değerlendirildiğinde, velilerin öğretmenlerden daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, öğretici ve veli görüşleri doğrultusunda, 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında yaş farklılığının olumlu etkileri olmakla birlikte daha ziyade olumsuz etkileri olduğu görülmüştür. Olumsuz etkiler daha çok küçük yaşlarda (4 yaş) yoğunlaşmakla birlikte 6 yaşın da bu durumdan olumsuz etkilenebildiği tespit edilmiştir.

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarındaki sorunların çözüme kavuşturulması ve eksikliklerin giderilmesi adına bu çalışmada elde edilen veriler ve yapılan değerlendirmeler doğrultusunda, sunulan öneriler şu şekildedir:

1. Farklı yaş aralığındaki çocukların bir arada gördüğü eğitim nedeniyle yaşanabilecek olumsuz etkilerin önüne geçmek ve çocuğun yaşına uygun bir şekilde eğitim alabilmesi adına 4, 5 ve 6 yaş grubu çocuklar için ayrı sınıflar oluşturulmalıdır.
2. Aynı il veya ilçede tek sınıftan oluşan birçok kurs açılması yerine, çocukların yaş gruplarına göre sınıflara ayrılabilceği daha merkezi bir konumda olan büyük kurslar açılmalı ve yürüyerek ulaşım imkânı olmayanlar için taşınmalı sistem devreye sokulmalıdır. Bu durum, öğrenci sayısının az olması nedeniyle sınıf ayrımı yapılamaması sorununu ortadan kaldıracaktır.
3. Öğretimin ayrı sınıflarda gerçekleştirilemediği durumlarda öğretici ve veliler, eğitim-öğretim süreci başlamadan önce çocukların yaşa özgü gelişim

özellikleri ve çocuklar arasındaki yaş farklılığının yarattığı etkiler hakkında bilgilendirilmelidir.

4. 4, 5 ve 6 yaş aralığındaki çocukların tümüne hitap edecek şekilde hazırlandığı belirtilen “esnek çevre”li öğretim programı, öğreticilere yüklediği ağır yük ve öğreticilerin pedagojik formasyon yeterliliği göz önünde bulundurularak 4, 5 ve 6 yaş çocukları için ayrı ayrı olacak şekilde geliştirilmelidir.
5. Öğreticilere, farklı yaşlara uygun materyaller hazırlamak konusunda destekleyici seminerler hazırlanmalı, öğreticilerin yapmış oldukları çalışmalar çocukların gelişim seviyesine uygunluğu açısından değerlendirmeye tabi tutulmalıdır.
6. Çocukların eğitim ortamında yaşadıkları sorunları tespit edip uygun şekilde müdahale programları geliştirebilecek, alanında uzman kişiler (pedagog, rehber öğretmen gibi) kurslarda görevlendirilmelidir.
7. Öğreticilerin, birbirlerine destek olacağı ve tecrübe paylaşımında bulunacağı toplantılar belirli aralıklarla düzenlenmeli, bu konuda sorun yaşadıklarında başvurabilecekleri birer süpervizörleri olmalıdır.
8. Bu kurslardaki öğreticilerin, Kur’an-ı Kerim ve Dini Bilgiler eğitimi vermesinin yanında, anaokulu faaliyetlerine dair herhangi bir program olmamasına rağmen, okul öncesine hazırlık etkinlikleri yaptırması, öğreticiye düşen sorumluluğun oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Bu yükün hafiflemesi açısından Kur’an Kurslarında branşlaşmaya gidilmeli ve öğretici sayısı artırılmalıdır.
9. MEB okul öncesi yönetmeliğine göre anaokullarına öncelikle bir sonraki eğitim-öğretim yılında ilkokula başlayacak olan 57-68 aylık çocukların kaydı yapılmaktadır. Daha sonrasında fiziki imkânı yeterli olan okullarda anaokulu ve uygulama sınıflarına 36-56 ve anasınıflarına ise 45-56 aylık çocukların kaydının

alınabileceği ifade edilmektedir.¹⁶⁹ Buna benzer şekilde DİB kurumunda da bir uygulama yapılması faydalı olacaktır. Bu kapsamda öncelikli olarak 5-6 yaş grubunun kaydı gerçekleştirilmeli, imkanlar yeterlyse 4 yaşındaki çocukların kaydı yapılmalıdır.

10. Ders esnasında öğretici 4, 5 ve 6 yaşa ayrı eğitim verme çabasının yanında küçüklerin yemek yeme ve tuvalet ihtiyacı, etkinlikleri tamamlaması ve oyun oynarken gözlenmesi gibi ciddi sorumlulukları da üstlenmektedir. Öğreticinin ağırlıklı olarak üzerinde durması gereken eğitim faaliyetleri, yaş farklılığından kaynaklanan bazı sorunlar nedeniyle sekteye uğramaktadır. Bu nedenle öğreticinin sorumluluklarının hafifletilmesi amacıyla yardımcı eleman tahsis edilmelidir.
11. Kur'an Kursları eğitim programı, kazanımları ve ders materyalleri gibi faktörler her yılın sonunda değerlendirmeye tabi tutulmalı ve bu değerlendirmeler dikkate alınarak gerekli görülen alanlar iyileştirilmelidir.
12. Öğreticilerin kullanmış olduğu ders materyallerinin yanı sıra yaş gruplarına özel olarak TDV tarafından hazırlanmış hikâye kitapları, etkinlik ve cüz kitapları gibi destekleyici alternatif kaynaklar sunulmalıdır.
13. Öğreticilere uygulanan hizmet içi eğitimlerde, çocuğu anlamak ve sorunları kolayca çözebilmek adına resim analizi, masal anlatıcılığı, drama, oyun terapisi gibi alanlarda eğitim verilmelidir. Teorik bilgi ağırlıklı hizmet içi eğitimler, uygulama alanında yoğunlaştırılmalıdır.
14. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu eğitiminde büyük rol oynayan öğretmenler, okul öncesi çocuklara eğitim verebilecek yetkinlikte ve bu alanda çalışmaya gönüllü olan kişiler arasından seçilmelidir.

¹⁶⁹ Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (MEBOÖEİKY), Milli Eğitim Bakanlığı (2014), md. 11/5/a.

Kaynakça

- Akgül, Merve. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitiminin Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Amasya Örneği). Amasya: Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.
- Aslanargun, Engin – Tapan, Filiz. "Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11/2 (2011), 219- 238.
- Aybey, Salih. "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)", *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/2 (Aralık 2019), 207-240.
- Baltacı, Ali. "Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/2 (2019), 368-388.
- Bayka, Hatice. *Öğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)'nın Değerlendirilmesi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Büyüköztürk, Şener vd. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 2014.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları". Erişim 14 Nisan 2022. <https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/detay/466/4-6-ya%C5%9F-grubu-kur'an-kurslar%C4%B1>
- DİBKEÖYKÖYPY, Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi. Türkiye: Diyanet İşleri Başkanlığı, ts. Erişim 16 Aralık 2022. <https://hukukmusavirligi.diyanet.gov.tr/Documents/Diyanet%20%C4%B0%C5%9Fleri%20Ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Kur'an%20E%C4%9Fitim%20ve%20%C3%96%C4%9Fretimine%20Y%C3%B6nelik%20Kurslar%20%C4%B0le%20%C3%96%C4%9Frenci%20Yurt%20ve%20Pansiyonlar%C4%B1%20Y%C3%B6nergesi.pdf>
- Ecer, Münir-Çakmak, Ahmet. "Bir Meta-Sentez Çalışması: Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur'an Kursları". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 21/2 (Aralık 2021), 803-831.

- Ersanlı, Kurtman. *Davranışlarımız*. Samsun: Birleşik Dağıtım Kitabevi, 2016.
- Genç, Muhammet Fatih. “Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi”. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 5/2 (Temmuz 2019), 506-521.
- Gün, Ayşegül. "Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği". *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (Aralık 2016), 33-66.
- Güneş, Firdevs. “Alıştırmalardan Etkinliklere: Eğitimdeki Gelişmeler”, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* 9/2 (Aralık 2017), 103-120.
- KKÖP, Kur'an Kursları Öğretim Programı. Türkiye: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2018. Erişim 15 Aralık 2022. [https://egitimhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20\(4-6%20Ya%C5%9F\)%20-%202018.pdf](https://egitimhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20(4-6%20Ya%C5%9F)%20-%202018.pdf)
- KKUE, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları. Türkiye: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2020. Erişim 16 Aralık 2022. <https://hukukmusavirligi.diyamet.gov.tr/Documents/2020-2021%20E%C4%9Fitim%20%C3%96%C4%9Fretim%20Y%C4%B1%C4%B1%20Kuran%20Kurslar%C4%B1%20Uygulama%20Esaslar%C4%B1.pdf>
- Korkmaz, Mehmet. Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Açışından Kendilerini Değerlendirmeleri. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi 2009.
- Köseoğlu, Armağan. “Ahlak Gelişimi”. *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2017.
- Kurt, İbrahim. *Velilerin 4-6 Yaş Kur'an Kurslarından Memnuniyet Düzeyleri ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma (Ankara Örneği)*. Çorum: Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- MEBOÖEIKY, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Türkiye: MEB, 2014.

Erişim 26 Temmuz 2022. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>.

- Oktaş, Ayla. “Yirmibirinci Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim”. *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Dem, 2. Basım, 2004.
- Özkubat, Seda. “Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamının Düzenlenmesi ve Donanım”. *Eğitim Bilimleri Dergisi* 4/2 (Aralık 2013), 58-66. <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/>
- Santrock J. W. *Yaşam Boyu Gelişim Gelişim Psikolojisi*. Çev. Galip Yüksel. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019.
- Selçuk Mualla. “Çocuk Eğitiminde Dini Motifler (Okul Öncesi Çağ)”. *İslami Araştırmalar Dergisi* 4/2 (1990),105-117.
- Şaşa, Fatma Tuba. *Öğretici Görüşlerine Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Kur'an Öğretiminde Eğitsel Oyun Uygulamaları*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021.
- Şen, Ayşenur. *4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Uyum Süreci İçerisinde Karşılaşılan Problemler İstanbul Örneği*. İstanbul: İ. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021.
- Şen, Müge. “Erken Çocukluk Döneminde Gelişim”. *Gelişim Psikolojisi*. Ed. Uğur Gürkan. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019.
- Tüfekçi, Kevser. *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursları Eğitiminin Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.
- Türnüklü, Abbas. “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme”. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi* 24 (2000), 543-559.
- Yağcı, Samet. *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4 - 6 Yaş Grubu Kur'an Kursları, (İzmir İli Örneği)*. İzmir: İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Yıldırım, Ali-Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları, 2011.

POLİSİYE ROMAN BAĞLAMINDA YERVANT ODYAN'IN ABDÜLHAMİD VE SHERLOCK HOLMES ROMANI*

Sinem Ceyda BULUT**

Gülsüm TARAKÇI***

Öz

Polisiye öyküler, Türk edebiyatına Tanzimat Dönemi'nde çeviri yoluyla girer ve ilk yerli ürünler de çok geçmeden yine bu dönemde verilmeye başlanır. *Morgue Sokağı Cinayeti* ile dünya edebiyatında bu türün ilk örneğini veren isim, Edgar Allan Poe olur. Türk edebiyatında ise, *Esrâr-ı Cinâyât* adlı eseriyle Türk edebiyatının polisiye roman türündeki ilk telif eserini Ahmet Mithat Efendi'nin verdiği üzerinde durulur. İkinci Meşrutiyet sonrası polisiye romanların sayısında bir artış olur ve bu türün unutulmaz dedektif tipleri hem yazarların hem de okurların dikkatini çeker. Türk yazarlarına esin kaynağı olan ve Türk okurunun beğenisini kazanan bu tiplerden birisi de Conan Doyle'un meşhur dedektifi Sherlock Holmes'tür. Doyle'un hikâyelerini merakla takip eden ve onun bütün eserlerinin Türkçeye çevrilmesini isteyen isim ise, bu türe büyük ilgi duyan II. Abdülhamid'dir. Osmanlı'nın Ermeni tebaasından olan Yervant Odyan, II. Abdülhamid'in bu ilgisini 1912 yılında kaleme aldığı *Abdülhamid ve Sherlock Holmes* adlı eseriyle kurgu dünyasına taşır ve Sultan II. Abdülhamid'i, çok beğendiği Doyle'un dedektifi Holmes ile kurmaca dünyada bir araya getirir. İnsanlık tarihi kadar eski olan suç unsuru, polisiye roman türünün omurgasını oluşturur. Hırsızlıktan ölüm tehdidinde, isyan çıkarmaktan cinayete kadar polisin ilgi alanına giren pek çok suç, bu türün kapsamı içinde yer alır. Bu türün en önemli özelliği, içinde bir gizem barındırıyor

* Bu çalışma *Tarihi Gerçeklik ve Kurmaca Gerçeklik Bağlamında Yervant Odyan'ın Abdülhamid ve Sherlock Holmes Romanı Üzerine Bir İnceleme* adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, sinemcbulut@hotmail.com ORCID 0000-0002-9566-9975

*** Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniv. Fen-Edebiyat Fak. TDE Bölümü. tggulsun@hotmail.com; ORCID 0000-0002-1150-981X

olmasıdır. Polisiye kurgudaki bu gizem, okurun merak duygusunu canlı tutan en önemli etkidir. Ayrıca kurgunun mantıkî bir bütün içinde olması da gereklidir. Olaylardaki düğümü çözmeye çalışan okurda inandırıcılık vasfının oluşması için bu önemlidir. Suçu kimin, nasıl ve niçin işlediğine dair okurun merakla takip ettiği olaylar, suç mahallinde bırakılan ipuçlarıyla çözülür. Okur bu ipuçlarını suçlunun peşinde olan dedektifle birlikte adım adım takip eder. Üstün meziyetlere sahip dedektifin kılavuzluğunda yapılan inceleme ve araştırmalar sonunda sır perdesi aralanır ve gizem çözülür. Suçlunun yakalanıp cezalandırılması, okur için adaletin tecellisi olur. Bu çalışmada Yervant Odyan'ın *Abdülhamid ve Sherlock Holmes* romanı, Poe'nun yapısal özelliklerini belirlediği polisiye kurgunun ölçütlerine göre incelenecek ve bu ölçütlerin *Abdülhamid ve Sherlock Holmes* romanında ne ölçüde yer aldığı tespit edilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Polisiye roman, Suç, Yervant Odyan, Abdülhamid, Sherlock Holmes.

Abdülhamid And Sherlock Holmes by Yervant Odyan in The Context of Detective Novel

Abstract

The type of police novel enters Turkish literature with translations made during the Tanzimat period, and the first domestic products are given in this period. Edgar Allan Poe is the first to give an example of this genre in world literature with the *Morgue Street Murder*. Ahmet Mithat Efendi gives the first copyright in the police novel genre of Turkish literature with his work *Esrâr-ı Cinâyât*. There is an increase in the number of police novels after the Second Legitimacy, and memorable detective types of this genre attract the attention of both writers and readers. One of these types, who inspired Turkish writers and won the acclaim of the Turkish reader, was Conan Doyle's famous detective Sherlock Holmes. The name that follows Doyle's stories with curiosity and translates all his works into Turkish is Abdulhamid II, who has a great interest in this genre. Yervant Odyan, an Armenian thebam of the Ottoman Empire, carries this interest of Abdulhamid II to

the world of fiction with his 1912 work *Abdülhamid and Sherlock Holmes*. He brings the Sultan together with Holmes, Doyle's detective, who he loves very much. The criminal element, as old as human history, is the backbone of the crime novel genre. From theft to death threats, rioting to murder, many crimes that are of interest to the police are covered by this species. The most important feature of this species is that it contains a mystery. This mystery in police fiction is the most important factor that keeps the reader's sense of curiosity alive. In addition, the fiction must be in a logical whole. This is important for the reader who is trying to untie the knot in the events to have a credibility quality. The events that the reader follows with curiosity about who committed the crime, how and why, are solved with clues left in the criminal case. The reader follows these clues step by step with the detective who is after the culprit. The investigations and investigations conducted under the guidance of the detective of superior quality are finally revealed and the mystery is solved. Capturing and punishing the offender would be a manifestation of justice for the reader. In this study, Yervant Odyan's novel *Abdulhamid and Sherlock Holmes* will be examined according to the criteria of crime fiction in which Poe determines his structural characteristics, and the extent to which these criteria are included in the novel *Abdulhamid and Sherlock Holmes* will be examined.

Keywords: Detective Novel, Crime, Yervant Odyan, Abdülhamid, Sherlock Holmes.

Giriş

Konusunu hırsızlık, cinayet, kaçakçılık, suikast gibi polisin ilgilendiği çeşitli olaylardan alan polisiye romanların temelinde suç unsuru yer alır. Batıda suç romanı (crime story/novel) olarak adlandırılan bu tür, dilimize 'cinaâ roman' olarak çevrilmiş ve sonradan polisiye roman şeklinde yaygın olarak kullanılagelmiştir.

Bugüne kadar polisiye romanın çok çeşitli tanımları yapılmış ve nasıl olması gerektiğiyle ilgili çeşitli görüşler ortaya konulmuştur. Polisiye Renkli-Resimli-Ansiklopedik

Büyük Sözlük'te, “konuları polisi ilgilendiren olaylardan (hırsızlık, cinayet, kaçakçılık, casusluk vb.) oluşan roman türü” (1987: 1726) olarak tanımlanan polisiye romanı Wolfgang Schorlau, “geniş bir edebiyat havuzundan keyfi olarak seçebileceğimiz, heyecan ve merak uyandırmak için yazılan, işlenmiş bir suçu elen alan ve kahraman olarak araştırmacı bir karakteri merkezine oturtan eserler” (Schorlau, 2018: 5) olarak tanımlar. Gürsel Aytaç'ın “eğlencelik bir edebiyat türü” (1990: 181) olarak gördüğü polisiye romanı Erol Üyepazarcı “muamma içeren suçun öyküsünü anlatan edebî yapıtlar” (2008: 27) olarak niteler. Murat Belge de bilmece ögesinin polisiye romanların ilgi görüp sevilmesinin temelinde yatan en önemli etken olduğu söyler. Ona göre okurun katilin kim olduğunu bulabilme çabasına girerek sırrı çözebilme zevkine ulaşabilmesi, hiç beklenmeyen saygın bir kişinin cinayeti işleyerek sürpriz bir durum yaratması, toplumda suç kavramına duyulan ilgi, kural dışına çıkma zevki, cinayet gibi norm dışı bir davranışın içinde saklanan sır da okurun nazarında bu türün çekiciliğini arttıran sebeplerdir. (1994: 37-38) Polisiye romanın oluşumunu insan yaşamıyla ilişkilendiren Ernest Mandel de romanın konusunu toplumsal tarihten aldığını söyleyerek 19. yüzyılda suç oranlarının artması ve özellikle de “cinayetin zihinleri daha çok meşgul etmesi” (1996: 24) nedeniyle bu tür olayların edebiyata konu edildiğini ifade eder.

Habil ve Kabil'den¹⁷⁰ günümüze kadar gelen ve insanlık tarihine adeta bir miras gibi bırakılan suç unsuru, polisiye romanın bel kemiğini oluşturur, denilebilir. Suç unsuru üzerine inşa edilen bir polisiye kurguda, olaylar birisi/birileri (suçlu/lar) tarafından bir suçun (daha çok cinayet) işlenmesiyle başlar; o suçu kimin/lerin gerçekleştirdiğini ortaya çıkarmaya çalışan birisinin (polis/dedektif) iz sürerek yaptığı araştırmalarla gelişir ve sır perdesinin adım adım

¹⁷⁰ Yeryüzünde işlenen ilk suç/cinayet, Kur'an-ı Kerim'de Kabil'in Habil'i öldürmesi olayının anlatıldığı kıssada yer alır. (Mâide/27-31) İskender Pala, bu suç/cinayet merkezinde Kabil'in kötülüğün, Habil'in de masumiyetin timsali olduğunu söyler ve edebi metinlerde de bu iki ismin bu temsilleriyle yer aldıklarını belirtir. (Pala, 2002: 190)

aralanmasıyla da gizem çözülür. Polisiye romanlar, “bir bakıma kötülerle (suç işleyenler) iyilerin (polis) savaşına sahne olur ve sonunda iyiler kazanır.” (Çetin, 2009: 229)

Polisiye romanlardaki mantıki bütünlük, okurda inandırıcılık vasfının oluşabilmesi için çok önemlidir. Gizemin çözülebilmesi, mantıkî bütünlük içinde dedektifin ipuçlarını ve kanıtları değerlendirebilecek yeterli bir donanımına sahip olmasıyla da ilgilidir. Dolayısıyla romandaki son, dedektifin zekâsına ve tecrübesine bağlıdır. Bu bağlamda polisiye romandaki dedektifi “Tanrı’ya yaklaşan bir kahraman tipi” olarak nitelendiren Belge, onun “Tanrı’dan koparak yabancılaşmış insanlar dünyasında, (...) ‘akılcı’ bir adalet aracı” (1994: 39) olduğunu söyler.

Polisiye türünün dünya edebiyatındaki¹⁷¹ ilk örneğini *Morgue Sokağı Cinayeti* adlı eseriyle Edgar Allan Poe’nun verdiği görüşü kabul edilmektedir. Romanın başkahramanı dedektif “Dupin, gazete haberleri, ipuçları, soru-cevap ve gözlemleriyle cinayetin nasıl işlendiğini çözer ve katilin bir orangutan olduğunu anlar. Dolayısıyla polisiyenin temel yapısını oluşturan suç-suçlu-araştırmacı üçgeni, bu eserle birlikte kurulmuş olur.” (Şahin, 2017: 11)

Polisiye kurgu olarak kendisinden sonra gelen pek çok yazarı etkileyen Poe, polisiye romanın yedi aşamadan geçerek oluşturulabileceğini söyler. Ona göre bu yedi aşama şunlardır:

1. Problemin ortaya konması
2. İlk çözümler
3. Olayların düğümlenmesi
4. Karışıklık dönemi
5. İlk çözüm pırıltılarının gözükmesi
6. Çözüm
7. Açıklama (Üyepazarcı, 2008: 51)

Edgar Allan Poe’nun polisiye romanların yapısal özelliklerini geliştirdiğini söyleyen Berna Moran da bu yapısal özellikleri şöyle sıralar:

¹⁷¹ Batı edebiyatında polisiye romanın gelişimi hakkında geniş bilgi için bk. (Vanoncini, 1995), (Mandel, 1996), (Küçükboyacı, 1988), (Üyepazarcı, 2008), (Kakınç, 1995).

1. Çözülmesi zor bir cinayet.
2. Aleyhine kanıtlar yüzünden haksız yere suçlanan biri.

3. Polisin araştırmayı beceriksizce ve yanlış yönde yürütmesi.

4. Parlak zekâlı ve yetenekli bir dedektif.

5. Dedektife hayran bir anlatıcı.

6. İnanırdıcı olmayan delillerin dikkate alınmaması gerektiği fikrinin okura ulaştırılması. (Moran, 2012: 110-11)

Rus biçimcilerinden Tzevetan Todorov ise, *The Typology of Detective Fiction* adlı makalesinde bir eserin polisiye roman olabilmesi için gereken unsurları şöyle maddeler:

1. Romanda bir dedektif (polis), bir suçlu ve bir kurban olmalıdır.

2. Şüpheli, profesyonel bir suçlu ya da dedektif olmamalıdır, kişisel sebeplerle öldürmelidir.

3. Dedektif romanında aşkın yeri yoktur.

4. Şüpheli önemli bir olmalı, asla baş kâhya veya baş hizmetçi olmamalı; asıl karakterden bir olmalıdır.

5. Her şey akıcı bir biçimde açıklanmalı, fantastiğe yer vermemelidir.

6. Tanım veya psikolojik tahlillere yer yoktur.

7. Hikâyeye ait bilgiye göre şu homoloji gözlenmelidir: yazar: okur, suçlu: dedektif.

8. Banal durum ve çözümlenmelerden kaçınılmalıdır. (Todorov'dan aktaran Şahin, 2012: 1694-1695)

Polisiye roman kurgusunu sekiz maddede toplayan Todorov, aynı makalesinde polisiye romanı üç alt türe de ayırarak tanımlarını yapar. Bunlar “whodunit (kim yaptı)”, “thriller (heyecan)” ve “suspence (gerilim)” dir. İlk türün/“whodunit (kim yaptı)”nın temel sorusu, ‘Katil kim?’dir. Suçun işlenmesi ve araştırılması olmak üzere iki hikâyeden oluşan bu türde suçlu kimin işlediğini bilen okur, suçlunun peşinde olan dedektifin yaptığı araştırmalara tanık olur. İkinci türün/“thriller (heyecan)”ın temel sorusu ise, ‘Şimdi ne olacak?’tır. İlk türdeki gibi iki hikâyenin yer aldığı bu türde, önemli olan geçmişte ne olduğu değil gelecekte ne

olacağıdır. Kaçakçıların, kiralık katillerin şiddet ve heyecan dolu serüvenlerine yer verilen bu türde okur, dedektifi de olayların ortasında ve tehlike içinde bulur. Diğer türlerin aksine aşk unsuruna da yer verilen bu türde, okur merakla gelişecek olayları takip eder. Üçüncü türün/“suspence (gerilim)”in temel soruları ise ‘Kahraman polisten nasıl kaçacak, nelerle karşılaşacak ve kendisini nasıl kurtaracak?’tır. Romanın kahramanı bir taraftan polisin nazarında bir şüpheli, bir taraftan mağdur, diğer taraftan da bir dedektif konumundadır. Bu türde okur, katil olmamasına rağmen suçlu görülen ve kendisinin suçlu olmadığını ispatlayabilmek için bir yandan polisten kaçan bir yandan da gerçek katili bulmaya çalışan roman kahramanının gerilim dolu serüvenine tanık olur. (Gökçek-Durgun, 2013: 51-52)

Şaban Sağlık da polisiye romanın yapısal özelliklerini beş maddede şöyle toplar:

1. İşlenen bir suç (cinayet, hırsızlık gibi) söz konusudur. Burada azılı bir katil ya da çete vardır. Bunların karşısında da güçlü ve yetenekli bir polis mevcuttur.
2. Suçlu birtakım izler bırakmıştır. Bunlar genelde suç delilleridir. Polis (dedektif) bunlardan hareketle işe koyulur. Suçlu mutlaka bir iz bırakır; polis bu izi takip eder; kimi zaman da yanılır.
3. Polis suçluyula bir şekilde karşılaşır; suçlu polise tuzak kurar. Bu aşamada polis, suçlu tarafından gözetim altında tutulur; hatta işkenceye uğrar. Fakat suçlu, elinde fırsat olmasına rağmen nedense polisi öldürmez. Adeta kurtulmasına bir fırsat tanır.
4. Polis suçlunun bir şekilde elinden kurtulur.
5. Polis, suçluyu yakalayıp hapse atar ya da öldürür. Bu aşama aynı zamanda romanın sonudur. (2010: 139)

Alt türlere ayrılarak çeşitli adlandırmalar¹⁷² yapılsa ve kurguda yapısal olarak çeşitli, ölçütler/kriterler¹⁷³ belirlense de polisiye romanın temelde üç sacayağı vardır, denilebilir: Suç, suçlu ve dedektif.

Türk Edebiyatının Polisiye Romanla Tanışması ve Dedektif Sherlock Holmes

Polisiye roman, Türk edebiyatına ilk olarak Tanzimat Dönemi'nde çeviri yoluyla girer. İlk çeviriyi Ahmet Münif, 1881 yılında Fransız yazar Pierre Alexis Ponson de Terrail'in *Paris Faciaları* adlı romanını Türkçeye aktararak yapar. (Üyepazarcı, 2017: 30). 1883 yılında *Tercümân-ı Hakikat* gazetesinde tefrika edilmeye başlanan ve 1884 yılında kitap olarak yayımlanan Ahmet Mithat Efendi'nin *Esrâr-ı Cinâyât* adlı eserinin de Türk edebiyatının polisiye roman türündeki ilk telif eseri olduğu kabul edilir. (İnci 1996). Türk edebiyatında Ahmet Mithat'tan sonra polisiye roman türünde dikkat çeken bir diğeri isim de Fazlı Necip'tir. Arsène Lupin hikâyelerinin çevirilerini yapan Fazlı Necip, *Asır* gazetesinde tefrika olarak yayımladığı *Şık* romanıyla bu türdeki ilk eserini verir. (Üyepazarcı, 2008: 145).

II. Meşrutiyet'in ilanından sonra polisiye romanların sayısında bir artış olur.¹⁷⁴ “Arthur Conan Doyle, Gaston Leroux, Maurice Leblanc, Marcel Allain-Pierre Souvestre gibi yazarların romanları Türkçeye kazandırılır ve Türkiye'deki polisiye roman okuyucusu, bu yazarların yarattığı Sherlock Holmes, Roulatabille, Arsène Lupin, Fantoma gibi efsanevi

¹⁷² T. Kakinç, polisiye romanlarla ilgili olarak şöyle bir sınıflandırma yapar: Gerilim Romanları, Casus Romanları, Suç Romanları, Gerçekçi Gangster Romanları, Polis Örgütü (Kahraman Polis) Romanları, Polisiye Romanları, Tersine Polisiye Romanları, Cinayet romanları, Tarihsel Cinayet Romanları, Psikolojik Gerilim Romanları, Korku Romanları (Kakinç, 1995: 20-23).

¹⁷³ Polisiye kurgunun nasıl olması ya da olmaması gerektiği noktasında S. S. Van Dine, Ronald A. Knox gibi birçok yazar, bazı ölçütler belirlemiştir. S. S. Van Dine, polisiye roman kurgusunda olması gereken yirmi kuraldan bahseder. (Vanoncini, 1995: 124-128). Ronald A. Knox da Van Dine'm yirmi kuralına benzer 'On Emir' başlığıyla polisiye kurguda olması gereken on kriterden söz eder. (Küçükboyacı, 1988: 3-4).

¹⁷⁴ Türk edebiyatında polisiye romanın gelişimi ile ilgili geniş bilgi için bkz. Şahin 2017; Şimşek 2002; Üyepazarcı 2008, 2017; Gezer 2006; Altınbaş Balcı 2005.

kahramanlarla tanışır.” (şimşek, 2002: 623-624) Türkçede *on paralık öyküler* olarak tanımlanan ‘dime novels’ türü çeviri polisiye romanlardan uyarlama romanlar kaleme alınır. Bunlar arasında Ebüssüreyya Sami’nin *Amanvermez Avni*, Hüseyin Nadir’in *Fakabasmaz Zihni* ve Server Bedi’nin *Cingöz Recai*’si gibi belli bir başarıya ulaşmış ve okur tarafından sevilmiş olanlar da vardır. (Üyepazarcı, 2008: 133).

Yapılan çevirilerle polisiye romanların unutulmaz kahramanlarıyla tanışan Türk okurunu en çok etkileyen isimlerden birisi, Sherlock Holmes’tür. Conan Doyle’un meşhur dedektifi Sherlock Holmes, okuyucusunun karşısına ilk kez 1887’de Beeton’s Christmas Annual’da yayımlanan *A Study in Scarlet* (Kızıl Dosya) adlı romanla çıkar. Dolye, polisiye türünde edebiyat dünyasında hayranlık¹⁷⁵ uyandıracak olan Holmes karakterine Edinburgh Üniversitesi’nde okuduğu yıllarda kendisini etkileyen hocasından ilhamla hayat verdiğini söyler. (Dolye’den aktaran Üyepazarcı, 2008: 65)

Türk okurunun Doyle’un 1887-1927 yılları arasında yazdığı Sherlock Holmes öyküleriyle ilk tanışması ise, *Dilenci* isimli Sherlock Holmes hikâyesinin 1909 yılında Asır Kütüphanesi tarafından Türkçeye çevrilip yayımlanması ile olur. Aynı yıl *Tercümân-ı Hakikat* gazetesinde iki Sherlock Holmes hikâyesi daha yayımlanır. Bunlardan ilki, İngiltere’de yayımlanmasından sekiz yıl sonra Türkçeye çevrilmiş olan *Baskerville Tazısı* isimli roman ile iki Sherlock Holmes hikâyesinin çevirisinin yer aldığı *Mağaza Sârikleri* adlı kitaptır. (Altınbaş Balcı, 2005: 34)

Türk yazarlara da esin kaynağı olan Holmes karakteri, Ebüssüreyya Sami’nin Türklerin Sherlock Holmes’ü olarak kabul edilen *Amanvermez Avni* serisinin başkahramanında

¹⁷⁵ Sherlock Holmes dünya polisiye edebiyatını çok etkilemiş evrensel bir kahraman hâline gelmiştir. 1934’te hayranları tarafından Christopher Morley önderliğinde “Baker Street Irregulars” adlı bir kulüp kurulmuş, aynı zamanda üç ayda bir yayınlanan Baker Street Journal adlı yayın organı da oluşturulmuştur. Ayrıca dünyada hayalî bir karakter için özel hazırlanan tek ansiklopedi, yine Sherlock Holmes’ü konu alan Encyclopedia Sherlockiana’dır. Bu ansiklopediye göre dünyada hâlâ aktif olan 257 Sherlock Holmes kulübü vardır. Bunlar dışında ünlü dedektif pek çok sinema ve televizyon dizisine de konu olmuştur. (Üyepazarcı *Korkmayınız Mister Sherlock Holmes* 70).

vücut bulur. Osmanlı Dönemi polisiyesinin¹⁷⁶ anlatıldığı bu seride, Amanvermez Avni, yardımcısı Arif’le birlikte maceradan maceraya atılır. 1914’te, yine seri olarak yayımlanan ancak yazarı bilinmeyen *Türklerin Sherlock Holmes’ü Amanvermez Sabri, Esrarengiz Vak’alar Nasıl Keşif Oluyor* başlıklı polisiye hikâye de Doyle’un dedektifinin Türk yazarları üzerindeki etkisini göstermektedir. (Üyepazarcı, 2008: 198) Doyle’un Türk edebiyatındaki etkisini gösteren bir diğer eser de Peyami Safa’nın Server Bedi takma adıyla kaleme aldığı, aslında bir Arséne Lupin uyarlaması olarak kabul edilen, *Cingöz Recai* serisidir. *Sherlock Holmes’e Karşı Cingöz Recai* adlı 15 kitaplık bir seride ünlü dedektif Holmes’ü kendi kurgu dünyasına taşıyan Peyami Safa, Holmes ile Cingöz Recai’yi karşı karşıya getirir ve sonuçta kazanan daima Cingöz Recai olur. (Üyepazarcı, 2008: 71, 175,176)

Polisiye Roman Tutkunu Bir Padişah: II. Abdülhamid

Üyepazarcı, “ölkemizde Sherlock Holmes anlatılarından ilk haberdar olan kişinin II. Abdülhamid olduğunu söyler. Şu an İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi’nde ve Başbakanlık Osmanlı Arşivleri’nde ‘Yıldız Esas Evrakı’ olarak adlandırılan belgelerde, ‘Corci kulları’ adıyla kendisini takdim eden bir çevirmen tarafından Sultan Abdülhamid için özel çevrilmiş polisiye romanlar içinde pek çok Sherlock Holmes öyküsü bulunduğunu belirten” (Bulut, 2021: 63) Üyepazarcı, Holmes öyküleriyle II. Abdülhamid’in buluşmasını da şöyle anlatır:

Bilindiği gibi bu padişah, dönemin bütün önemli yabancı dergilerine abone olmuş ve sarayında oluşturduğu bir çeviri bürosunda bu dergilerde yer alan kendi şahsı ve Türkiye ile ilgili bütün yazıları çevirtirmiştir. Doyle’un yapıtlarını yayımladığı *Strand* de II. Abdülhamid’in abone olduğu dergilerden biridir. Bu derginin Ekim 1903 tarihli sayısında bir Hintli tarafından kaleme alınmış, padişah ile ilgili bir makale yayımlanmıştır. Saraydaki çeviri bürosu memurlarından İngilizce bilen Corci adlı çevirmen bu yazıyı çevirirken bu makaleden önceki sayfalarda Conan Doyle’un ‘The Empty

¹⁷⁶ Seval Şahin, 232 eser üzerinde yapmış olduğu incelemede Osmanlı-Türk polisiyesinin yapısal özelliklerini 27 maddede toplar. (Bkz. Şahin, Cınaî Meseleler 93-125).

House' (Boş Ev) adlı öyküsünün yer aldığını görmüş ve padişahın polisiye roman merakını bildiğinden bu öyküyü de çevirip II. Abdülhamid'e sunmuştur. Bu ilginç öykü, o güne kadar Fransız yazarların kaleme aldığı melodram yapılı polisiye romanları okuyan Padişah'ın çok hoşuna gitmiş ve Londra Büyükelçisi Muzurus Paşa'ya iletilen bir buyrukla Conan Doyle'un şimdiye kadar yayımlanan bütün yapıtlarının gönderilmesini istemiştir. (2008: 74)

Bir İngiliz subayı ve Osmanlı Paşası olan Henry F. Woods da anılarında padişahın özellikle Sir Conan Doyle'un yazdıklarından çok hoşlandığını, bütün öykülerini kendi kurduğu Tercüme Odası'nda Türkçeye aktarılmasını sağlayarak okuduğunu ya da başkalarına okuttuğunu söyler. (Woods 121) II. Abdülhamid'in sadece Doyle'un değil Fransız yazar Maurice Leblanc'ın Arsène Lupin anlatılarını da çevirttiğini ifade eden Üyepazarcı (2008: 526), "Meşhur polisiye Arsène Lupin, 1905'te Türkçeye çevrilmiş, Batı'da ise kitap olarak 1907'de basılmış. Abdülhamid onu bir dergide tefrika edilirken keşfe[dip] (...) tercüme ettir[diğini]" söyler. Ayrıca *Golden Horn* (Altın Boynuz-Haliç) adlı kitabın yazarı Francis Yeats-Brown'un da eserinde 31 Mart Vakası sonrasında yaşanan bunalımlı günlerde bile Sultan II. Abdülhamid'in Doyle öykülerini okutup dinlediğini yazar. (2008: 74-75)

II. Abdülhamid'in kızı Ayşe Osmanoğlu (1986: 24,33) da hatıralarını kaleme aldığı *Babam Sultan Abdülhamid* adlı kitabında Sultan'ın polisiye hikâyelerine olan tutkusunu anlatır. Halide Edip (2019:142) ve Hüseyin Cahid (1975:62) de II. Abdülhamid'in polisiyeye olan merakına anılarında yer verirler.

Toplumda geniş kitleler tarafından polisiye kurguların oldukça fazla beğenilmesinin, Sherlock Holmes, Arsène Lupin, Mayk Hammer gibi serilerin defalarca basılıp yayımlanmasının, Türk edebiyatında da bu türün rağbet görüp yerli taklitlerinin kaleme alınmasının ve bir Sultan'ın dahi bu türe büyük ilgi göstermesinin sadece *edebî ya da basit bir merak duygusundan* çok daha öte başka sebeplere dayandırılması gerektiğine işaret eden Fatih Andı (2004:106), bu konudaki

tespitini de şöyle ifade eder: “Kollektif bezginlik ve avuntu arayışı bunların belki yalnızca bir tanesidir.”

Bir Sultan ve Bir Yazar: II. Abdülhamid İle Sir Conan Doyle’un Buluşması

Hatıralarında II. Abdülhamid’in özellikle Conan Doyle’un öykülerini çok beğendiğini ve hepsini Türkçeye tercüme ettirdiğini yazan Woods Paşa (1976: 121), eşiyle birlikte Doyle’un Payitahta geldiğini ve bizzat kendisinin de hazır bulunduğu selamlık merasiminde II. Abdülhamid’in Doyle’a bir Mecidiye Nişanı takdim ettiğini kaydeder. Aynı olaya Doyle’un anılarında da yer verdiğini belirten Üyepazarcı, Doyle’un naklettiği ile Woods Paşa’nın anlattıklarının ayrıntıda birbirlerinden biraz farklı olduğunu söyler.

Doyle’un anılarından hareketle, Sherlock Holmes müellifinin ikinci eşiyle birlikte 1907 yılında balayı gezisi sırasında İstanbul’a geldiklerini, Doyle’un II. Abdülhamid’le görüşmek istediğini; ancak Ramazan olması nedeniyle bu kabulün gerçekleşemediğini ifade eden Üyepazarcı, Woods Paşa’nın da söylediği gibi Doyle’a Sultan tarafından bir Mecidiye Nişanı, eşine de Şefkat Nişanı takıldığını söyler. Woods Paşa’nın takdim sırasında huzurda bulunduğu ile Doyle’un huzura çıkamadığını söylemeleri noktasındaki tutarsızlığa dikkat çeken Üyepazarcı (2008: 76), adeta polisiye romanlık bir sır taşıyan bu olaya dair farklı bir ayrıntıyı ise şöyle nakleder:

Woods Paşa, ‘benim de katıldığım bir törenle Doyle’a nişan verildi’ derken yazarın olayı başka türlü anlatması ilgi çekici bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Acaba Woods Paşa’yı mı belleği yanıltmıştır, yoksa Conan Doyle mu bir konuyu gizlemektedir? Tam polisiye romanlık bir muamma ile karşı karşıyayız. Bu konuda bir tatlı anekdot da II. Abdülhamid’in Doyle’a uzun öykülerini çok beğendiğini ama romanlarında çok geriye dönüşler olduğu için biraz ağır ritimli bulduğunu söylediği ve tercihen uzun öykü yazmasını önerdiği ve çok kibirli olduğu bilinen yazarın da bundan alınıp anılarında bu ayrıntıyı vermemek için huzura kabul edilmediğini yazdığının söylenmesidir!

Üyepazarıcı'nın naklettiği anekdot doğruysa bu durum, II. Abdülhamid'in bir okur olarak belli bir düzeyde eleştirel bilgiye, Doyle'un ise eleştiriye tahammül gösteremeyen bir karaktere sahip olduğunu ortaya koymaktadır, denilebilir. Öte yandan Doyle'un II. Abdülhamid'in huzuruna kabul edilip edilmemesi ya da kişisel kaprisi dolayısıyla Doyle'un bu kabulü gizlemesi, neticede şu gerçeğin görülmesine de mâni değildir: II. Abdülhamid, Sherlock Holmes müellifine ve eşine birer nişan takdim ederek onlara iltifatta bulunmuştur.

Tarihî Bir Figür İle Kurmaca Bir Figürün Kurguda Buluşması: Yervant Odyan'ın *Abdülhamid Ve Sherlock Holmes* Romanı

II. Abdülhamid ve Dönemi, Türk edebiyatında romanlara oldukça fazla konu edilmiştir.¹⁷⁷ Tarihî gerçeğliği olan bu ismin ve yaşadığı tarihî dönemin kurmaca birer figür olarak romanlarda yer alması, yazar/ların niyetine bağlı olarak farklılıklar gösterir. Kimilerince tapılırcasına yüceltilen kimilerince de ağır eleştirilerle yerilen II. Abdülhamid'in kurgu dünyasına taşınması, ona her iki tarafın da kayıtsız kalamadıklarının bir göstergesidir.

II. Abdülhamid'in polisiye romanlara olan merakı da romanlarda vurgulanan özelliklerindedir.¹⁷⁸ Bu romanlardan birisi, II. Abdülhamid ile Doyle'un ünlü dedektifinin kurmacada bir araya geldiği *Abdülhamid ve Sherlock Holmes*¹⁷⁹

¹⁷⁷ Geniş bilgi için bkz. Soner Akpınar, *Türk Romanında II. Abdülhamid*.

¹⁷⁸ II. Abdülhamid'in polisiye romanlara olan merakının vurgulandığı romanlar: Osman Nuri Bey'in *Abdülhamid-i Sâni ve Devr-i Saltanatı*, Yervant Odyan Efendi'nin *Abdülhamid ve Sherlock Holmes*, Kemal Tarih'in *Bir Mülkiyet Kalesi*, Ahmet Altan'ın *Kılıç Yarası Gibi ve İsyân Günlerinde Aşık*, Aydan Gündüz'ün *Abdülhamit-Son Sultan*, şebnem Pişkin'in *Sevgili Abdülhamit Han*, Oktay Tiryakioğlu'nun *Abdülhamit-Son Hükümdar*. (Akpınar, 2015: 213-218)

¹⁷⁹ "*Abdülhamid ve şerlok Holmes*, Y(ervant) Odyan, Arvlek Mat. İst. 1328-1330/1912-1914, 822s. Bu romanın devamı: *Saliha Hanım yahut Müstebide Karşı Osmanlı Ordusu*, Y(ervant) Odyan'dan Süleyman Tevfik, Artin Asadurya ve Mahdumlar Mat. İst. 1329/1913, 456s." (Gündüz, 1997b: 1015)

isimli “Yervant Odyan Efendi’nin¹⁸⁰ geçmiş dönemi yargılayan büyük hacimli” (Gündüz, 1997a: 42) eseridir.¹⁸¹

228

Sultan II. Abdülhamid’in bir kurmaca kişi olarak polisiye anlatılarına olan merakı Odyan Efendi’nin 1912 yılında kaleme aldığı *Abdülhamid ve Sherlock Holmes* romanında¹⁸² şöyle vurgulanır:

¹⁸⁰ Yervant Odyan, 1869 yılında İstanbul Yenikapı’da dünyaya gelmiş, ünlü Balyanlar’ın yanında mimarlık yaparak saray mimarlığına kadar yükselen Boğos Odyan ailesine mensuptur. (Üyepazarcı *Korkmayınız Mister Sherlock Holmes* 276). Ermeni Millet Nizamnamesi (1863) olarak bilinen Osmanlı’daki ilk anayasa örneğinin hazırlayıcılarından olan Kırkor Odyan’ın da yeğenidir. Öğreniminin bir buçuk yılını Üsküdar’daki Berberyan Ermeni Okulu’nda gören Odyan, daha sonra eğitimine amcasının çevresindeki ünlü Ermeni aydınlarından aldığı derslerle devam etmiştir Asıl şöhretini *Yoldaş Pañcuni* adlı romanı ile kazanan yazar, dönemin pek çok ünlü dergi ve gazetesinde yazılarını yayımlamıştır. 1896 yılında Arevelk (Doğu) dergisinin editörlüğünü yaparken Osmanlı Bankası Baskını üzerine Yunanistan’a geçmiş; 1909 yılında II. Meşrutiyet’in ilanı ile de İstanbul’a geri dönmüş ve Püzantion (Bizans), Jamanak (Vakit) ve Azadamard (Özgürlük Kavgası) gazetelerinde yazılar yazmıştır. 1915’te tutuklanıp Suriye içlerindeki Der Zor’a tehcir edilen yazar, 1918’de yeniden İstanbul’a gelmiş, sürgün yıllarını anlattığı *Lanetli Yıllar*’ı Jamanak gazetesinde tefrika etmiştir (Değirmenciyan, Acının ve mizahın yazarı Yervant Odyan 150 yaşında. <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/22943/acinin-ve-mizahin-yazari-yervant-odyan-150-yasinda>). Tehcir edildiği yıllarda kısa süreliğine Aziz Nuri adıyla Müslümanlaştırılarak hayatta kaldığı söylenmektedir. 1926’da Kahire’de kanserden yaşamını yitiren (Odyan 8) Odyan’ın mezarı, Kahire Marmina Ermeni Mezarlığı’nda A. Arpiaryan’ın yanındadır. (Aras Yayıncılık, <https://www.arasayayincilik.com/urun/yoldas-pancuni/>)

¹⁸¹ II. Abdülhamid ile Sherlock Holmes’ün kurguda bir araya geldiği diğer bir eser de İngiliz Andrew Finkel’in *İkinci Eş Serüveni Bir Abdülhamid ve Sherlock Holmes Hikâyesi* isimli romanıdır. Işlar Kür tarafından dilimize çevrilen ve 2019 yılında Everest Yayınlarından çıkan bu romanın tanıtım yazısında şunlar yer alır: “Arthur Conan Doyle bir röportajında, en sevdiği Sherlock Holmes öyküsünün “İkinci Eş Serüveni” olduğunu söyler. Ne var ki böyle bir öykü yoktur ve ünlü dedektifin hayranları yıllardır bu muammayı çözmeye çalışmaktadır. Bu takıntılı okurlardan biri de Baker Sokağı’nda oturan bir doktordur ve Osmanlı uzmanı akademisyen Leyla Arslan’la birlikte kayıp metnin peşine düşer. Gizem Buckingham Sarayı’ndan Yıldız Sarayı’na uzanırken, arayışları beklenmedik başka sınırları da açığa çıkaracaktır. (..)Bir katilin yerine bir metnin peşine düşen bu sıra dışı dedektiflik romanı, iç içe geçen hikâyelerle bir labirent anlatıya dönüşüyor. (www.dr.com.tr, 2020)

¹⁸² Osmanlı alfabesi ile yazılan *Abdülhamid ve Sherlock Holmes* romanının Latin harfli çeviri-yazısı Türk Edebiyatında Polisiye Romanın Tarihsel Gelişimi 1884-1928 başlıklı TÜBİTAK destekli araştırma projesi kapsamında Seval Şahin, Banu Öztürk, Didem Ardalı Büyükarman, Ayşe

Abdülhamid, müthiş cinayetlerle zabıta faaliyetinden bâhis olan romanların meftûnuydı. Bunları tercüme etmek üzere, hassaten Türk ve Ermeni ve sair mütercimler tayin olunmuşlardı. En ziyade hoşlandığı müellifler, Emile Richebourg, Xavier de Montepin, Ponson du Terrail, Gaboriau, Jules Marie gibi Fransız romancıları. Bunları hemen bütün eserlerini tamamen tercüme ettirmiş olup ekseriya uykusuz geçirdiği gecelerde, bunları Esvapçıbaşı İsmet Bey'e okutturmakla teselli bulurdu. Fakat ahiren yeni bir müellif kendisini külliyen meftun etmişti. Bu müellif, Colonel (miralay) Conan Doyle isminde bir İngiliz'di. Bu müellifin envâî garâib cinâyâtından bâhis olan Sherlock Holmes ünvanlı meşhur romanı, fevkalade surette merakını mûcib olmuştu.

Bir mütercim kâfi gelmediğinden, iki kişi sabahtan akşama kadar, merkum dirayetli roman-nüvisin eserlerini Türkçeye tercüme etmekle iştigal ederdi. Sherlock Holmes'un, çok defa gayet küçük, gayet ehemmiyetsiz bir emareyle, keşfi nâ-kabil addolunan harikulade esrarı keşfetmekteki iktidarı, Hamid'in mazhar-ı hayret ve takdiri olmuştu." (100-101)

Romanda ayrıca yukarıda belirtilen II. Abdülhamid ile Doyle'un yüz yüze görüşüp görüşmedikleri meselesine de değinilir. Romanda bu olaya özetle şöyle yer verilir:

Sherlock Holmes hayranı olan II. Abdülhamid, Doyle'u 1904 yılının baharında İstanbul'a davet eder ve bu davet üzerine Doyle İstanbul'a gelir. Ancak Doyle'a Cuma namazından sonra Sultan'ın kendisini huzura kabul edeceği söylenmesine rağmen gönderilen bir yaverle Padişahın kendisini kabul edemeyeceği, huzura ne zaman kabul edileceğinin ise kendisine sonradan bildirileceği söylenir. Kırgın bir şekilde oradan ayrılan Doyle, beklediği haber birkaç gün içinde gelmeyince Padişahın başkâtibi Tahsin Paşa'ya bir notla kendisinin İstanbul'a neden davet edildiğinin sebebinin bir türlü anlayamadığını ve İngiltere'ye geri döneceğini yazar.

Abdülhamid, notun kendisine ulaşmasından sonra telaşa düşse de Doyle'u huzuruna kabul etmek istemez. Ancak ona büyük ihsanlarda bulunur ve kıymeti yüksek bir hediye ile de onu taltif eder.

Meseleye sadece vakıf olanlar dışında Doyle'un İstanbul'a gidişi ve dönüşünden hiç kimsenin haberdar olmadığını belirtildiği romanda, Doyle'un huzura kabul edilmeyişinin sebebi ise bir Ermeni hafiyesinin II. Abdülhamid'e sunduğu bir jurnalle açıklık kazanır. Jurnalde, Doyle bu davetle Sultan'ın ihsan ve iltifatlarına mazhar olmanın yanında kendisine gösterilecek olan hoşgörüden istifade ederek Mabeyn-i Hümayûn'u yakından izleyecek ve izlenimlerini yeni romanına konu edecektir. Hatta yayıneviyle çoktan anlaşma bile imzalanmıştır.

Netice olarak Avrupa basınında kendi aleyhinde yayın yapılmasından oldukça rahatsız olan Abdülhamid, gerçeklerle hiçbir alakası olmayan bu mektup dolayısıyla içine düşen şüphelerle Doyle'u huzura kabul etmekten vazgeçer ve hatta Doyle'un kaldığı otele hafiyeler gönderterek oteli kordon altına aldırır.

Yervant Odyan'ın *Abdülhamid ve Sherlock Holmes* romanı, üç ana bölümden oluşur. Her bölümün de kendi içinde alt başlıkları vardır. Bu hâliyle roman, toplam 51 bölümden oluşmaktadır. *Zalim ile Meçhul Birbirine Karşı* başlığını taşıyan ilk bölüm, bir cinayet haberi ile başlar ve Abdülhamid'in İstanbul'a getirttiği McClain'in (Sherlock Holmes) cinayetleri araştırmaya girişmesiyle son bulur. Saliha Hanım adlı bir Türk kadını etrafında şekillenen olayların anlatıldığı *Kahraman Türk Hanımı* başlığı altındaki ikinci bölüm, Saliha Hanım'ın sürgün edildiği yere götürülürken vapurdan firar etmesiyle biter. *Sükûta Doğru* başlığını taşıyan üçüncü bölümde ise, komita (İttihat ve Terakki) üyelerinin yaptığı çalışmalar ve onların nihaî amaçlarına ulaşmaları anlatılır ve roman, II. Meşrutiyetin ilanıyla son bulur.

Romanın aktüel zamanı dört yıllık bir süreyi kapsar. Olay örgüsü, Abdülhamid Dönemi'nin tarihsel vakalarının kronolojik sıralamasına uygun olarak ilerler. Doyle'un ünlü dedektifi Sherlock Holmes, bu romanda McClain ismiyle

okurun karşısına çıkar. II. Abdülhamid dışındaki önemli karakterlerden birisi de Saliha Hanım isminde komita üyesi olan bir Türk kadınıdır. Abdülhamid'in karşısında Saliha Hanım kişiliğinde güçlü bir Türk kadını tipinin çizilmesi, Abdülhamid'in otoritesinin yıkılışını daha etkili bir biçimde vurgulamak içindir,¹⁸³ diye düşünülebilir. Ayrıca Abdülhamid'in işlenen cinayetlerin sırrını çözmesi için İstanbul'a getirttiği McClain'in (Sherlock Holmes) bir müddet sonra taraf değiştirerek komita üyeleri safına geçmesi de yazarın işlenen cinayetlerin haklılığını okura kabul ettirmek çabasının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca McClain'in taraf değiştirmesi, ona Abdülhamid karşısında İngiltere'yi temsil eden bir nitelik de kazandırır. Burada yazar, doğrudan Osmanlı Devleti'nin karşısına İngiltere'yi çıkarmak yerine, cemiyeti destekleyen İngiliz McClain'i, yani Doyle'un meşhur karakteri Sherlock Holmes'ü kullanır ve İngiltere'nin "masum halkın yanında, zalim padişah II. Abdülhamid'in karşısında" olduğu mesajını vermek ister. Romanın sonunda II. Meşrutiyet'in ilan edilmesinden sonra İstanbul'a gelen McClain'in halka yaptığı konuşma da bu niyeti görünür kılmaktadır:

Ey payitahtların en güzeli olan şirin İstanbul! Seni bugünkü meserretinde görmek için bilirsin ki benim mensup olduğum millet de çok çalıştı. (...) Emin olunuz ki Türkiye'nin yegâne dostu öteden beri Türkiye'nin yegâne zahîr-i samimisi bizler, İngilizleriz.

Ey büyük Britanya milleti! Bugün senin en ziyade sevdiğin mevcudiyetine, şan ve şerefine en ziyade arzu ettiğin Türkiye bir devre-i saadete girmiştir. Seni tebrik ederim. Zira Türkiye'nin dostu, Osmanlıların muhibbi sensin...

Ey millet-i necibe-i Osmâniye! Seni hürriyetinde teşci, idare-i cedîdenin teşekkülâtında muinin olacak yalnız bir

¹⁸³ Odyan'ın romanda güçlü bir Türk kadını karakteri yaratması Şahin'in Osmanlı-Türk polisiyesine dair yapmış olduğu şu tespiti doğrulamaktadır: "Osmanlı-Türk polisiyesinin bu ilk döneminde sadece erkekler değil kahraman, çete sahibi kadınlar da ulus inşasında önemli rol oynarlar. Onlar da tıpkı erkek öncülleri gibi iyi bir eğitim almışlardır ve çeteleriyle adalet dağıtmak taraftarıdır." (Şahin, 2017: 162)

millet vardır. İşte o da biz İngilizleriz. Mazinin seyyiâtını temizlemek, Osmanlı milletini eski şan ve şevkine isâl etmek için çalışın, işte yine biz İngilizleriz. Ey millet-i Osmâniye! İngilizleri sev! Zira seni seven onlardır. Ve sen ey İngiltere! Ey meşrutiyet-i idarenin mucidi olan millet! Osmanlılara meşrutiyet-i hakikiyelerini tesis için medeniyetin, dostluğun uhdene tahmil ettiği vazifeyi ifa et! Ey hür Osmanlılar! Ey meşrûti Türkiye! Seni tebrik ederim!” (s.806-807)

Eserde komitacıların, İttihat ve Terakki üyelerinin amacı II. Meşrutiyet’i ilan ettirmektir ve bu amaca ulaşmak için bütün cinayetler bu cemiyet tarafından işlenir. Cemiyet üyelerini bir araya getiren en önemli sebep de, II. Abdülhamid’e duydukları nefret ve kindir.

Romanda, cemiyet tarafından işlenen bütün cinayetlerin meşru olduğu ve bu cinayetlerin vatanın kurtuluşu için işlendiği komitenin kurucularından Saliha Hanım’ın ağzından dikkatlere sunulur. Yazarın sözünü emanet ettiği kişi konumunda olan Saliha Hanım, işlenen cinayetlerle ilgili komita üyeleri adına yapılan suçlamaların hiçbirini kabul etmez; aksine bütün bu cinayetlerin büyük bir heyet tarafından Abdülhamid yanlısı olan kişilere kesilen birer ceza olduğunu söyler. Ona göre cemiyetin hedefi, istibdadı yıkıp meşrutiyeti ilan etmektir. Suçlu aramak gerekiyorsa o da Yıldız Sarayı’ndadır. Dolayısıyla bundan sonra cemiyet üyeleri daha sert şekilde hareket edecek ve “*Abdülhamid’in istibdadını muhafaza etmek üzere icra etmiş olduğu cinayetlerden yüzde birini bile yapmadan hürriyeti ilan*” (s.245) edeceklerdir.

Romanın iç kapağında “*İşbu roman, hayalî olmaktan ziyade şimdide değin nâ-meçhul kalmış olan hakiki ve esrarengiz vakalar ve siyasi cinayetlerden ibarettir.*” (s.15) denilerek tanıtılan eserde, Yervant Odyan Efendinin roman kahramanları aracılığıyla ifade ettiği siyasî fikirleri ve tarihî olaylar üzerine yaptığı yorumlar, polisiye kurguyu daha geri planda bırakır. Bu noktada Üyepazarıcı (2008:279) şöyle bir yorum yapar: “Bu yapıt, belli bir düzeyi tutturabilecek bir polisiye romanın, yazarın siyasal ön yargılarının etkisi altında nasıl başarısız olabileceğinin tipik örneğidir.”

Romanın çeşitli yönlerden önemli özellikler taşıdığını ifade eden Seval Şahin ise romanı ‘macera-polisiye’ roman olarak nitelendirir. Romana yazdığı önsözde romanda tarihî şahsiyetlerin fotoğraflarına yer verilmesinin romana aynı zamanda ‘belgesel-roman’ niteliği kazandırdığını söyleyerek şöyle der:

“Eserin diğer bir ilginç özelliği, Türkçede bu kitap kadar pek az kitabın II. Meşrutiyet’in ilan edilme sürecini böylesine ayrıntılı bir şekilde kaleme almasıdır. Odyan’ın eseri, sadece padişah ile bir kurgu kahramanını yan yana getirmez, baş padişahın kendisi olmak üzere Fehim Paşa, Ebülhüda, Necib Melhame, Talat Paşa vb. gibi birçok tarihî şahsiyeti kurgunun bir parçası haline getirerek Meşrutiyet’in ilan edilme sürecini mektuplar, telgraflar vb. gibi malzemeleri de romanın içine katarak oldukça gerçekçi bir şekilde, neredeyse belgesel niteliği ile okurun karşısına çıkarır. Türkçe roman tarihinde bu şekilde ayrıntılı belgesel-roman denilebilecek eserlere, en azından bu dönemde çok fazla rastlandığını söylemek mümkün değildir.” (s.8)

Aynı zamanda romanda dil ve anlatıma da dikkatleri çeken Şahin, bir Tolstoy çevirmeni olan Yervant Odyan’ın bu eserinde Tolstoy’un etkisinin de görüldüğünü belirtir.

Polisiye Roman Kurgusu Açısından *Abdülhamid ve Sherlock Holmes* Romanı

Çalışmada, Yervant Odyan’ın *Abdülhamid ve Sherlock Holmes* romanı aşağıdaki 7 başlık altında incelenecektir:

1. Dedektifin tanıtılması,
2. Suçun işlenmesi ve ipuçları,
3. Çözülmesi zor bir cinayet,
4. Aleyhine gözüken kanıtlar yüzünden haksız yere suçlanan bir şüpheli,
5. Polisin araştırmayı beceriksizce ve yanlış yönde yürütmesi,
6. Parlak zekâlı ve yetenekli bir dedektif
7. Olayı ve çözümünü okura anlatan, dedektife hayran bir dostu. (Ayata, 2015: 221-222)

1. Dedektifin Tanıtılması

Abdülhamid ve Sherlock Holmes romanının dedektifi, Conan Doyle'un meşhur dedektifi Sherlock Holmes'tür. Ancak romanda Sherlock Holmes olarak değil, McClain adıyla yer alır.

Sherlock Holmes, Esvapçıbaşı İsmet Bey'in, Abdülhamid'e Conan Doyle romanlarını okuduğu bir sırada, Abdülhamid'in "*Sherlock Holmes, denilen zatın hakikaten aslı var mı?*" (s.103) sorusuyla ilk kez okurun karşısına çıkar. İstanbul'da işlenen cinayetleri ancak onun gibi bir dedektifin çözebileceğini düşünen Abdülhamid, derhal İzzet Paşa'yı çağırarak, Londra'daki Musurus Paşa'ya bu konuyla ilgili bir telgraf çekmesini ister. Gerekli araştırmaları yapan Musurus Paşa, gönderdiği haberle Doyle'un romanlarındaki Sherlock Holmes'ün gerçekte de var olduğunu, ancak asıl adının McClain olduğunu, İngiltere hafiye memuriyetinden emekli olup ailesiyle birlikte İskoçya'ya yerleştiğini, hükümetten aldığı cüzi bir maaşla geçindiğini söyler ve iyi bir ücretle İstanbul'a gelmesinin kolaylıkla sağlanabileceğini ifade eder. Böylece Saray tarafından tutulan dedektif Sherlock Holmes yani McClain, beş yüz İngiliz lirası yol masrafı, aylık yüz elli İngiliz lirası ve görevi başardığında da iki bin İngiliz lirası bahşiş karşılığında altı aylık sözleşme ile işlenen cinayetleri çözmek için Londra'dan İstanbul'a hareket eder.

Dedektif McClain'i karşılamaya tren istasyonuna giden İzzet Paşa, onun yanına yaklaşan bir otel tercümanını Türkçe konuşarak geri çevirdiğini görür. Türkçe konuşmasına çok şaşırın İzzet Paşa, McClain'in verdiği cevap karşısında ise büsbütün hayrete düşer. McClain, Türkçe konuşabilmek için Londra'dan ayrılmadan önce bir kitap almış ve dört günlük yolculuğu boyunca kendisini anlatabilecek kadar Türkçe öğrenmiştir. Bunun yanında, İstanbul'un birçok yerini ve gidecekleri güzergâhı dahi tafsilatıyla öğrenmiştir. İzzet Paşa karşısındaki kişinin, Doyle'un romanlarında anlattığı Sherlock Holmes kadar zeki birisi olduğunu düşünerek onu hayretle süzer ve İstanbul'da ardı sıra işlenen gizemli cinayetleri de ancak böyle zeki bir dedektifin çözebileceğini düşünür.

2. Suçun İşlenmesi ve İpuçları

Romanda suç niteliği taşıyan olaylar, suikast girişimleri, cinayetler, çıkarılan isyanlar ve ölüm tehdididir.

Abdülhamid'e düzenlenen üç suikast olayından bahsedilir. Bunlardan ilki, tarihî gerçekliği de olan bombalı suikast olayıdır. Ermeni komitesi tarafından düzenlenen ve "Yıldız'da vaki olan" (s.412) bu suikast girişiminde hedef, Abdülhamid; amaç ise onun istibdadını bitirmektir. Cuma günü selamlık merasimi sonrasında gerçekleşen ve pek çok kişinin ölmesine sebep olan bu olaydan Abdülhamid yara almadan kurtulur. Onun kurtuluşuna vesile olan da namaz çıkışı Şeyhülislam ile ayaküstü birkaç dakika konuşması olur. Bulgar komiteleri vasıtasıyla Ermeni komiteleriyle bağlantı kuran muharrir Sadık Bey, Ermeni komitesinin dinamit ve melinit ile yapılacak bir bombalı suikast hazırlığı içerisinde olduklarının bilgisini alır. Böylece komitacıların teşebbüsünden önceden haberdar olan Saliha Hanım, "O müstebidin mahv u harap olmasını gözümle görmek istiyorum!" (s.398) diyerek canı pahasına da olsa Abdülhamid'in ölümüne tanık olmak için merasim alanına gider. Ancak Abdülhamid'in birkaç dakikalık gecikmeyle suikasttan kurtulması, onun bütün ümitlerini boşa çıkarır.

Abdülhamid'e düzenlenen bombalı suikast girişiminin başarısız¹⁸⁴ olmasından büyük üzüntü duyan Saliha Hanım, hemen ertesi günün yapılan toplantıda, cemiyet üyelerine yeni bir suikast düzenlenmesini kabul ettirir. Hazırladığı plan

¹⁸⁴ Bu bombalı suikast girişiminin başarısızlıkla sonuçlanmasıyla Saliha Hanım'ın büyük bir hayal kırıklığı yaşaması ve eğer bu teşebbüs gerçekleşebilmiş olsaydı hem vatana hem de bütün bir insanlığa büyük bir hizmet olacaktı, yönündeki inancı *Bir Lâhza-i Tevhür* şairi Tevfik Fikret'in şu mısralarını hatıra getirmektedir:

"Ey şanlı avcı, dâminı beyhûde kurmadın!
Attın... Fakat yazık ki, yazıklar ki vurmadın!
(...)

Kanlarla bir cinâyete pek benzeyen bu iş
Bir hayrolurdu, misli asırlarca geçmemiş
Lâkin tesâdüf... Ah o kavîler münâdimi,
Âcizlerin, zavallıların hasm-ı dâimi,
Birden yetişti mahva bu tedbîr-i hâriki;
Söndürdü bir nefeste bu ümmîd-i bâriki." (Polat, 2021:551-552)

gereği Yıldız Sarayı'na, Madam Julie Souter adıyla bir jurnal gönderir. Bu jurnalde, üyesi olduğu gizli komitadan ayrılmak istediği, komitanın Abdülhamid'e bir suikast hazırlığı içerisinde olduğu ve kendisinin de bu planının ayrıntılarını anlatmak istediği yazılıdır. Abdülhamid, bu jurnale şüpheli yaklaşırsa da daha yeni ölümden döndüğü için gelen malumatı göz ardı edemez. Başyaveri İzzet Paşa'yı, Armand Colard adıyla bir Fransız kılığında Madam Julies Souter'in yanına, Atina'ya gönderir. Burada İzzet Paşa ile görüştüğünden sonra, Yıldız'a getirtilen Saliha Hanım, Abdülhamid'in güvenini kazanmak amacıyla suikast için hazırlandığı iddia edilen birçok bomba ve dinamitin yerini ihbar ederek açığa çıkartır. Böylece Abdülhamid'in güvenini iyice kazanan Saliha Hanım, Sultan ile konuştuğu bir gün ona yakınlık göstererek gizlice cebine patlayıcı koyar ve oradan kaçar. Her zaman tedbirli davranan Abdülhamid, bu suikast girişiminden de içine giydiği zırh sayesinde kurtulur.

Üçüncü ve son suikast girişimi ise plan aşamasında kalır, gerçekleşmez. Bu suikastın mimarı, yıllarca Saliha Hanım'ın komitasına hizmet etmiş olan Fransız mühendis Mösyö Henry'dir. Bomba yüklü bir balonun Yıldız Sarayı'nın üzerinde patlatılmasıyla gerçekleştirilmesi planlanan suikast, Glavani Sokağı cinayeti nedeniyle gerçekleşemez. Katina ve hizmetçisini öldüren komita üyesi Remzi'yi takip eden hafiyelerin onu Binbaşı Haydar Bey'in evine girerken görmesiyle yapılan araştırmada, hafiyeler bu suikastta kullanılacak olan çok sayıda silahı ve Yıldız Sarayı'na ait planları ele geçirirler.

Romanda görülen bir diğer suç unsuru da isyanlardır. Saliha Hanım bizzat kendisinin yapmaya çalıştığı suikast girişiminin başarısızlıkla sonuçlanmasından sonra Madam Elise adıyla Selanik'e yerleşir. İngiliz bir hanım kılığına giren Saliha Hanım, komita faaliyetlerine artık burada devam etmektedir. Abdülhamid, bir hafiye journali ile varlığından haberdar olduğu bu İngiliz hanımın, kendisine sıkıntı çıkaracağını düşünerek güvendiği hafiyesi Aziz Bey'i, Selanik'e gönderir. Aziz Bey, ilk görüşte Saliha Hanım'ı tanır; ancak İngiliz bir kadını kolay kolay tutuklayamayacağını düşündüğü

için uygun zamanı bekler. Bu sıralarda Saliha Hanım ve arkadaşları, komita faaliyetlerini gerçekleştirmek için Üsküp'e geçer. Kendisini takip eden Aziz Bey ve iki polis memuru çıkan çatışmada hayatını kaybeder. Bu ölümler çok ses getirir; hafiyelerin haklı gerekçelerle öldürüldüklerini düşünen bazı kesimlerce de isyanlar çıkarılır. Orduda başlayan ilk isyan, Manastır, Selanik ve Üsküp vilayetlerinin tamamına yayılır. Bu durumdan duyduğu büyük mutluluğu ve hedeflerine adım adım yaklaştıklarını Saliha Hanım, komita üyelerine yazdığı mektupla ifade eder.

Romanda ağırlıklı olarak üzerinde durulan suç unsuru, işlenen cinayetlerdir. Roman bir cinayet olayıyla başlar ve ardı sıra da pek çok cinayet işlenir. Çoğunlukla evde işlenen bu cinayetlerden sadece birisinde ceset bir sandık içinde Çamlıca sahillerine bırakılır. Boğularak öldürüldüğu anlaşılan bu maktul dışında diğer cinayetler silah kullanılarak işlenir. Bütün cinayetlerdeki tek ipucu, cesetlerin üzerine bırakılan M.A. kısaltmalı şifredir.

Ölüm tehdidi de romandaki bir diğer suç unsurudur. Çalışma masasının üzerine bırakılan notla ve hançerle Abdülhamid ölümle tehdit edilir. Not ve hançer dışında bu olaydaki ipuçları, yanmış kibrit çöpleri ve kapı kolu üzerindeki pudra tozlarıdır.

3. Çözülmesi Zor Bir Cinayet

Romanda çözülmeyi bekleyen bir değil, birden çok cinayet vardır. Art arda işlenen bu cinayetlerden ilki, Kandilli ile Vaniköy arasında yer alan Hasan Ali Efendi'nin evinde gerçekleşir ve üç kişi öldürülür. Öldürülen bu üç kişi, “*Yıldız'ın hususi ve mühim hafiyelerindedir.*” (s.23) ve cesetlerin her birinin üzerine de bir not bırakılmıştır: M.A. 1-2-3. Basının büyük ilgisini çeken bu olay, uygulanan sansürle gizlenmeye çalışılır.

İkinci cinayet olayı ise kısa bir süre sonra Erenköyü İstasyonu'nda gerçekleşir. Bu defa öldürülen kişi, “*mabeyinlilerin en mühim ve müteneffizlerinden ve Abdülhamid'in sevgililerinden biri olup efendisine büyük hizmet ifa*” (s.32) etmiş olan Çerkez Ahmed'dir. Cesedin üzerindeki notta yine M. A. şeklinde bir şifreli kısaltma ve 4 rakamı yazılıdır. Cesetler

üzerine bırakılan notlardaki rakamlar, ölen kişilerin sayısını belirttiği anlaşılrsa da M.A. kısaltmasının ne anlam ifade ettiği çözülmeyi bekleyen bir soru olarak herkesin kafasını meşgul eder.

Üçüncü cinayet vakası ise Bahçıvan Ömer Ağa'nın öldürülmesidir. Ömer Ağa, ilk cinayet vakasının maktullerinin Yeni Mahalle'de bir evde olduklarını ihbar eden kişidir. Her ne kadar ev boş çıksa da Abdülhamid'in yaverlerinden Ziya Paşa'nın kendisini evden uzaklaştırmak istemesine rağmen o, evin yakınlarında bir yerde oturup bekler ve suçluların sandalla kaçtığını görür. Tanık olduklarını da Yüzbaşı Şükrü Bey'e anlatır. Ömer Ağa'nın suçluları ihbar etmesi ve olayın peşini bırakmayıp takip etmesi, onun sonunu hazırlar. Birkaç gün sonra "*Çamlıca'ya yakın taraflarda Bahçıvan Ömer'in cesedi bir sandık*" (s.258) içerisinde bulunur. İp ya da kayışla boğularak öldürüldüğü tahmin edilen bahçıvanın boynunda da önceki cinayetlerde cesetlerin üzerine bırakılan M.A. ve 5 yazılı bir not iliştirilmiştir.

Dördüncü cinayet vakası McClain, İstanbul'a geldikten sonra gerçekleşir. McClain, istirahat için odasına çekildiği sırada İzzet Paşa'dan iki cinayetin daha işlendiği haberi gelir. Bu olay, Mösyö Albert adındaki bir Fransız'ın evine iki Türk kadınının girdiğini gören hafiyelerin şüpheli bir durum olabileceği düşüncesiyle kapıya gidip kadınların dışarı çıkmalarını istemeleri üzerine başlar. Mösyö, içeride kimsenin olmadığını söyler, hafiyeler de evin sahibi Fransız olduğu için içeri girip arama yapamazlar. Bu sırada da kadınlar arka kapıdan çıkarak kaçarlar. Kadınların kaçtığını tesadüfen gören bir Ermeni kadın hafiye, hemen onları takip etmeye başlar. Takip edildiklerini anlayan iki Türk kadın, hafiyeye bir mektup vererek Fransız postanesinden isteyip kendisine bir lira bahşış verirler. Aslında mektup bir yemdir; amaçları, kadın hafiyenin takibinden kurtulmaktır. Postane yerine saraya gideceğinden emin olduklarından haber vermek için geri geldiğinde onu ortadan kaldıracaklardır. Plan uygulanır ve bir gün sonra sandıklar içindeki cesetleri "*Lütfen bu sandıkları Yıldız Sarayı'na naklediniz. İçindeki eşya zât-ı şâhâneye aittir.*" (s.129) notuyla baş komisere teslim ederler. Cesetlerin üzerine "M.A. 6" ve "M. A.

7”den başka “Abdülhamid tarafından gönderilen iki hanımlar layık oldukları surette hüsn-i kabul görmüşlerdir, tafsilâti anlamak için yarına kadar sabrediniz.” (s.129) notu da bırakılmıştır.

Bu olaydan sonra da bu türde cinayetler devam eder. Glavani Sokağı cinayetinde, birçok komita üyesinin yakalanmasına sebep olan Katina ve hizmetçisi, komitacılar tarafından öldürülür ve her iki cesedin üzerine de aynı şekilde M. A. şifresinin yer aldığı bir not bırakılır.

Görüldüğü gibi cinayetlere kurban gidenler ya Abdülhamid’e üstün hizmetlerde bulunmuş olan önemli isimler ve özel hafiyeler ya da komita üyelerinin ifşa olmasına sebep olup yakalanmalarına ve cinayetlerin ortaya çıkmasına yardım etmeye çalışan Müslim veya gayr-ı Müslim halktır. Ancak bu cinayetleri kimin ya da kimlerin işlediği bir türlü bulanamamaktadır.

4. Aleyhine Gözükten Kanıtlar Yüzünden Haksız Yere Suçlanan Bir Şüpheli

Polis ve hafiye teşkilatı, katillerin sandalla kaçtıklarını söyleyen Bahçıvan Ömer’in verdiği malumatla zaptiye memuru Ali Osman’ı, suçluları sandalıyla kaçırdığı gerekçeyle tutuklarlar. Oysa katiller kaçabilmek için tesadüfen oradan geçen Ali Osman’ın sandalına zorla binmişlerdir. Katillerin kendisine zarar verecek olmasından duyduğu korkuyla başta gerçekleri anlatamayan ve bu nedenle şüpheleri üzerine çeken Ali Osman, yaşananları anlatınca ancak serbest bırakılır.

5. Polisin Araştırmayı Beceriksizce ve Yanlış Yönde Yürütmesi

Dedektif McClain İstanbul’a gelene kadar polis ve hafiye teşkilatı cinayetler üzerine yaptıkları inceleme ve araştırmalarda çoğu zaman beceriksizce davranırlar. Olaylardaki ipuçlarını çözmede yetersiz kalırlar, hatta haksız tutuklama yaparlar. Suçluları kovalarken kimi zaman yanlış iz sürerler. Gelen her ihbarın doğruluğuna inanarak kimi zaman da boşa zaman harcarlar.

İşlenen ilk cinayetin katillerini ihbar eden Bahçıvan Ömer’in, katillerin sandalla kaçtığını yetkililere haber vermesinden sonra geniş çaplı bir araştırma başlatılsa da

hafiyeler yanlış adamı yakalar. Zaptiye memuru Ali Osman'ın o saatlerde sandalla oradan geçmesini, doğru bir iz olarak değerlendirip onun aranılan suçlu olduğu kanısına varırlar ve onu tutuklarlar. Öte taraftan zaptiye memuru Ali Osman'ın, ilk cinayet olayından sonra büyük bir rahatlıkla katillerin ellerinde olduğunu, bugün yarın yakalanacaklarını düşünmesi fakat neticede kendisinin tutuklanıp sorgulanması, hafiye teşkilatının işleri ne kadar hafife aldığına da bir göstergesidir.

Hafiyelerin tecrübesizliği ve iş bilmezlikleri, onların cinayet delillerini değerlendiremedikleri gibi yeni cinayetlerin de işlenmesine neden olur. Mesela, komita üyesi kadınların, Ermeni kadın hafiye verdikleri mektubu kendilerini tuzağa çekmek için bir yem olarak kullandıklarını anlayamadıklarından, ertesi günü komitacı kadınların yanına giden kadın hafiye ile beraberinde gönderdikleri kadının ölümüne sebep olurlar. Glavani Sokağı cinayetinde, Katina ve hizmetçisinin öldürüldüğü evde, katillerin kaçtıkları gizli geçidi çok sonra fark edebilmeleri de araştırma yapmadaki yetersizliklerinden kaynaklanır.

Cinayetlerin sorumlusu olan cemiyet üyelerinin yakalanıp sorguya alınabilmesi ise, hafiyelerin çabalarıyla değil, komitacılar istediği için ve istediği zaman gerçekleşir.

Polis ve hafiye teşkilatının, özellikle cinayetleri çözümede yetersiz kalmaları, tecrübeli ve zeki bir dedektifin aranmasına sebep olur ve ünü dünyaya yayılan meşhur Sherlock Holmes'ün İstanbul'a gelmesiyle bu yolda yeni bir sayfa açılır.

6. Parlak Zekâlı ve Yetenekli Bir Dedektif

Polis ve hafiye teşkilatının işlenen cinayetlerin failini/faillerini bulamaması üzerine II. Abdülhamid, Doyle'un roman karakteri Sherlock Holmes'ün gerçek biri olup olmadığının araştırılmasını ister ve yapılan araştırmalar sonunda onun bir roman kahramanı olmadığını öğrenir. Gerçek adı McClain olan bu dedektifi, cinayetleri çözmesi için İstanbul'a getirtir.

McClain, İstanbul'a daha gelir gelmez işlenen cinayetlerin Sultan'ın şahsıyla ilgili olduğunu ve olayların

arkasında bir cemiyetin bulunduğunu anlar ve onu bu neticeye ulaştıran gerekçeleri de İzzet Paşa'ya izah eder.

Saraya gelen McClain, öncelikle Abdülhamid'in tesadüfen posta güverciniyle ele geçirdiği notu incelemekle işine başlar. Notta yazılan her bir cümle üzerinde kendince yorumlar yapar; yürüttüğü mantıkla notta şifrelenmiş cümlelerin ne anlam ifade ettiklerini hemen çözer ve cinayetlerin ardındaki kişilerin gizli bir cemiyete mensup olduğu yönündeki düşüncesinde haklı olduğu sonucuna varır:

Büyük ümit daha iyi bir halde.

Büyük ümidi anlamak müşkil değildir, bir hükümet için en büyük ümit, hususiyle Türkiye için, kendi ordusundan başka ne olabilir? O halde büyük ümit sadece ordudur. (...)

Selanik'te, Edirne'de, Üsküp'te bilâ-tereddüd Dersaadet'te, Aydın'da çalışmak lazımdır.

(...) İşte sâlifüzzikr sözlerin mefhumu bundan ibarettir, öyle ise karanlıkta çalışan bu cemiyetin Türkiye'nin her bir taraflarında şubeleri vardır, hususiyle Türkiye'nin yegâne kuvvet-i hakikiyesini teşkil eden ordusuna dahi sirayet etmiştir. (...) Evvelce tahmin etmiş olduğum vechile bu cemiyetin tasavvuru küstahâne bir surette sultanı hâletmek ve bu vechile siyasî bir tebeddülât meydana getirmek değildir. (s.120)

McClain'in cinayetlerin faillerini bulması ise tesadüf sonucu gerçekleşir. Bindiği vapurda İtalyan olduğunu söyleyen Vahram adında papaz kıyafeti giymiş birisiyle sohbe başlayan McClain, Vahram'ın aksanının İtalyan aksanına benzememesi, okuduğu gazeteler ve ilk defa geldiğini söylediği hâlde İstanbul'u çok iyi tanıyor gibi konuşması McClain'e, onun kendisini tanıttığından çok daha farklı birisi olduğunu ve kimliğini gizlemek için kılık değiştirmiş olabileceğini düşündürür:

Bu adam tamamıyla yalan söylüyor. Evvela İtalyalı olmadığı halde İtalyalı görünmek istiyor. Sâniyen belki rahip dahi değildir... Avrupalı rahipler ekseriya matrûş olur. Sâlisen İstanbul'a yeni geldiğini söylediği halde, Beşiktaş ve Üsküdar'a girmek için doğru vapurlar ile Beşiktaş'a uğrayan vapurları

dahi biliyor. Râbian politika ile çok meşgul oluyor, Rahip gazetesi olmayan Tan ile Matin okuyor. (s.144)

Tüm bu mantık zinciri içerisinde Vahram'dan şüphe eden McClain, onu takibe başlar ve bu takip onu Vahram'ın komita üyeleri ile buldukları gizli mağaraya götürür. Mağaranın kapısı şifreyle açılmaktadır. İyi bir Protestan olan McClain, cemiyet üyelerinin toplandıkları mağaraya girenin rahip giyimli olmasından ve cesetler üzerindeki M. A. kısaltmasından hareketle şifrenin Kitab-ı Mukaddes'ten bir alıntı olabileceğini düşünerek şifreyi çözer: Maran Ata¹⁸⁵. Kitab-ı Mukaddes'te Hz. İsa'nın Mesih olarak gelişyle kurtuluşa erileceği inancını vurgulayan ve 'Rab geliyor, Efendimiz gel' anlamlarında kullanılan bu selam sözü, romanda da meşrutiyet yönetiminin gelişyle II. Abdülhamid Dönemi'nin biteceğini ve milletin de kurtuluşa ereceğini okura sezdirmektedir. Anlatıcı McClain'in şifreyi nasıl çözdüğünü ise okura şöyle anlatır:

Acaba bu Kitab-ı Mukaddes'ten alınmış bir söz müdür? Bu şey Türklerden müteşekkil bir hafi cemiyet için garipçe ise de kendi parolalarını bildirmemek için tertip edilmiş olmasın? Hususiyale aralarında rahip elbiseli kimseler dahi bulunuyor. Evet, biraz da Tevrat ve İncil'den kelimeler arayalım.

McClain mütefeyyiz bir Protestan olması hasebiyle kitâb-ı şerifi iyice tetkik ve muayene etmiş ve ekseriya memnuniyetle okur olduğundan hatrına getirmek için müşkilat çekmedi. Lakin esrarlı kilidi zikrettiği lügatlerden hiçbiri açamadı.

'M.A., M.A., M.A.,' diye McClain ümitsizce kendi kendine tekrarlamakta idi.

'Başka ne lügat bulabilirim? Evet, başka bir lügat daha hatırıma geldi. Bunu dahi tecrübe edelim.'

Harfleri parmakları altında tekrar çevirdi. İngiliz bu defa fütihat edercesine süratle nida etti. İçinde kilit bulunan

¹⁸⁵ Maran Ata: 'Rab geliyor.', 'Efendimiz gel.' manalarında kullanılan, İsa'nın gelişini ifade eden Aramice bir ifade. (www.kucakyayincilik.com, 2020) "Rabbi sevmeyenler lanetlensin. Maranata." (İncil 338) "16:21 'Ya Rab, Gel' anlamını taşıyan ve Mesih bağluları arasında bugüne dek kullanılan selam sözü." (İncil 524)

taş kendi başına dönüp yarım metre cesâmetinde bir delik açıldı.

McClain süratle 'Esrarlı söz Maran Ata imiş,' dedi.

Bu iki lügatlerin sayesinde kaya hemen açılmış idi.
(s.149)

Dedektif, parlak zekâsıyla II. Abdülhamid'in odasındaki masanın üzerine hançeri ve notu kimin bıraktığını da bulur. Sultanın odasının kapısında bekleyen bekçinin nasıl uyutulduğunu ve içeriye nasıl girildiğini anlaması ise onun için pek de zor olmaz. Olayı yanmış kibrit çöplerinden yola çıkarak çözer. Ayrıca odaya gizlice giren kişinin bir kadın olduğunu da kapının kolundaki pudra tozlarından anlar.

McClain, içeriye giren kadının niyetinin Abdülhamid'i öldürmek olduğu sonucuna ulaşır. Çünkü sultana uyuması için herhangi bir ilaç verilmemiştir; ancak hançer ve not içeriye bırakıldığı zaman Abdülhamid uyumaktadır. Yani içeriye giren kişi Abdülhamid'in uyanık olabileceğini hesaba katarak odaya girmiştir. Buradaki amaç da ona göre sadece tehdit etmek değildir. Çünkü odadan Sultan'ı sadece tehdit edip çıkmak, sarayın güvenliği göz önünde bulundurulduğunda imkânsızdır. McClain'in tahminine göre içeriye gizlice giren kişi, II. Abdülhamid'i uyurken görünce notu bırakıp odadan çıkmıştır. Bu arada McClain, odaya bırakılan kâğıdın ucunun yırtılmış olduğunu fark eder. Bu yırtık köşede herhangi bir ticarethane, otel veya şirket gibi kurumların adresinin yazılı olabileceğini, kâğıdın kalitesinden anlar. Ertesi günü yaptığı araştırmayla notun yazılı olduğu kâğıdın Otel Kroker'e ait olduğunu çözer. Otelin lokantasında oturarak takibe başlar. Kendisini Fransız olarak tanıtan bir zatın tavırlarından şüphelenir ve sonuçta kılık değiştirmesine rağmen asker yürüyüşünden bu zatın Abdülhamid'in yaveri Ziya Paşa olduğunu anlar.

McClain, parlak zekâsı ve muhakeme gücüyle olayların ardındaki sır perdesini aralar ve cinayetlerin arkasındaki gerçekleri ortaya çıkarır: Güvercinin ayağına bağlanan not ile cinayetleri II. Abdülhamid muhalifi bir komitanın işlediğini; Vahram'ın aksanından ve okuduğu gazetelerden onun kimliğini gizleyen bir komitacı olduğunu anlar. Öldürülenlerin

üzerindeki M. A. şifreli not ile Vahram'ın papaz kıyafetinden hareketle şifrenin "Maran Ata" olduğunu; yanmış kibrit çöplerinden Sultan'ın kapısındaki bekçilerin uyutulduğunu; kapının üzerindeki pudradan da Abdülhamid'in odasına girip hançer ve notu bırakanın bir kadın olduğunu çözer. Kâğıdın kalitesinden ve cinsinden ise notu yazan komita üyesi Ziya Paşa'nın kaldığı oteli; onun hareketleri ve yürüyüşünden de aslında kendisini tanıttığı gibi bir Fransız olmadığını ortaya çıkarır.

McClain'e göre, sorgulamasını bilen bir zekâ için her şey en büyük sırları ortaya çıkaracak birer ipucudur. Bu ipuçlarını değerlendirebilecek olan zekâ ve tecrübe, Abdülhamid'in polis ve hafiye teşkilatındakilerin sahip olamadığı meziyetlerdir.

Romanın dedektifi McClain, II. Abdülhamid tarafından tutulan bir dedektif olarak cinayeti işleyenleri ortaya çıkarmasına rağmen Ziya Paşa'yla konuştuğundan sonra taraf değiştirerek suçluların yanında yer alır ve onlara yardım ederek kaçmalarını sağlar. Ardından da ülkesine döner. Bomba suikastı olayından sonra yüklü bir maaş karşılığında yeniden İstanbul'a gelmesi yönünde yapılan teklifi kabul etse de II. Meşrutiyet'in ilanına kadar İstanbul'a gelmez.

7. Olayı ve Çözümünü Okura Anlatan, Dedektife Hayran Bir Dostu

Romanda olaylar, ilahi bakış açısına bağlı olarak seçilen her şeyi bilen anlatıcı tarafından okura nakledilir. Okur, roman kişilerini, onların düşüncelerini, hedeflerini, eylemlerini kurgu dünyasının hâkimi olan bu anlatıcının sunumuyla takip eder. Dolayısıyla romanda işlenen suçların faillerini bulmakla görevli olan dedektifin en yakın tanıdığı, yardımcısı ve hayranı, romanın anlatıcısıdır. Üstün meziyetlerle donatılan McClain'in, okurun dikkatini çekmesinde anlatıcı kadar, yazarın Doyle'un dünyaca ünlü roman kahramanı Dedektif Sherlock Holmes'ü romanının kahramanı olarak seçmesinin de etkisi büyüktür.

Olaylardaki gizemin çözülmesi sürecinde dedektifin ipuçlarını takip edişi, değerlendirişi ve nihayetinde çözüme ulaşması, onu adım adım izleyen okuru çok gerilerde bırakır. Yani Dedektif McClain, okurla eşit seviyede değil, aksine her

konuda okurun seviyesinin çok üzerindedir. Dolayısıyla olayların çözümü noktasında dedektife iştirak edemeyen okur, bütün çözümleri dedektife hayran bir anlatıcı tarafından öğrenir. Bu da bir müddet sonra okurdaki merak duygusunun kaybolmasına neden olabilir.

İnsan hayatına son vermek gibi büyük bir suçı işleyen hak ettiği cezayı alması, adaletin tecelli etmesi demektir. Polisiye roman okuru nazarında adaletin peşinde koşan bir kahraman olan dedektifin vazifesi, okurun bu adalet beklentisine de karşılık vermektir. McClain, mevcut bütün ipuçlarını akılcıca değerlendirerek, bazen de tesadüflerle, cinayetlerin arkasındaki eli (cemiyet) ve o elin idare ettiği kişileri bulur. Ancak adalete teslim etmek yerine, taraf değiştirip suçluların safına geçerek bir anlamda kendisine hayran olan okura suçlu olarak görülenlerin aslında suçsuz olduklarını düşündürtmeye çalışır. Bu durum, yazarın niyetine bağlı olarak anlatıcının okuru yönlendirmesi olarak da değerlendirilebilir. Yani dedektifin en yakın tanığı olan anlatıcı, bütün cinayetleri işleyen, suikast girişiminde ve ölüm tehdidinde bulunan cemiyet mensuplarının suçlu değil, herkesin müstebit ve zalim bir sultan olarak gördüğü II. Abdülhamid'in suçlu olduğu; dolayısıyla da onun cezalandırılması gerektiği düşüncesini okura hissettirir. II. Meşrutiyet'in ilanıyla II. Abdülhamid'in tahttan indirilmesi de bu suçluya kesilen cezanın icrası olur ve nitekim bundan sonra da İstanbul'da art arda işlenen cinayetler bir anda son bulur. Cemiyet üyelerinin kaçmalarına yardım ettikten sonra İngiltere'ye dönen ve bir daha sahnede görülmeyen McClain ise, ancak Meşrutiyet'in ilanından sonra İstanbul'a gelir ve halka bir konuşma yapar. Dedektife hayran anlatıcı tarafından okura nakledilen bu konuşmada, İngiltere'nin büyük çabalarından bahsedip İngiltere'yi öven ve meşrutî yönetimin gelişini kutlayan dedektif, Türkiye'de yaşanan bu büyük değişimin kendi adalet anlayışının da bir tecellisi olduğunu ifade eder. Cinayetleri çözmekle görevli olan dedektif McClain'in, siyasî görüş açısından bu şekilde taraf olması, netice olarak polisiye kurguda okur merkeze konulduğunda beklenen sonun romanda gerçekleşmemesine sebep olabilir.

Sonuç

1912 yılında Osmanlı Türkçesiyle kaleme aldığı *Abdülhamid ve Sherlock Holmes* adlı eserinde Yervant Odyan, Abdülhamid'in Holmes hikâyelerine duyduğu hayranlığı malzeme olarak kullanır ve tarihî bir figür ile kurmaca bir figürü romanında bir araya getirir. Romanın başlarında, işlenen cinayetleri çözmek için II. Abdülhamid adına çalışan Holmes, sonradan cinayetleri işleyenlerin safına geçerek Sultan'ın karşısında yer alır ve II. Meşrutiyet'in ilan edilip II. Abdülhamid'in tahttan indirilmesiyle de bir anlamda, kendisine büyük hayranlık duyan Sultan'ı yenilgiye uğratır. Bütün bu seçimler ve romanda yaşanan son, hiç kuşkusuz, yazarın niyetiyle alakalıdır.

Odyan'ın *Abdülhamid ve Sherlock Holmes* romanının polisiye roman bağlamında değerlendirildiği bu çalışmada, polisiye kurguya ait şu kriterler tespit edilmeye çalışılmıştır:

1. Dedektifin tanıtılması, 2. Suçun işlenmesi ve ipuçları, 3. Çözülmesi zor bir cinayet, 4. Aleyhine gözüken kanıtlar yüzünden haksız yere suçlanan bir şüpheli, 5. Polisin araştırmayı beceriksizce ve yanlış yönde yürütmesi, 6. Parlak zekâlı ve yetenekli bir dedektif, 7. Olayı ve çözümünü okura anlatan, dedektife hayran bir dostu.

Romanda yukarıdaki ölçütlerin yer aldığı tespit edilmiş ve romanın polisiye roman kurgusuna uygun olarak kaleme alındığı görülmüştür. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki, 'suç/lar-suçlu/lar-dedektif' üçlüsü üzerine inşa edilen polisiye kurgu, romanın başlarında başarılı bir şekilde ilerlerken sonraki bölümlerde yazarın siyasî tavrı, polisiye kurguyu biraz gölgede bırakır. Şöyle ki, dedektif McClain (Sherlock Holmes), İstanbul'da işlenen cinayetleri çözmek için İngiltere'den getirilir ve II. Abdülhamid adına çalışmaya başlar. Bir cemiyet tarafından işlenmekte olan cinayetleri, ipuçlarından hareketle çözer ve cemiyetin hürriyet adına cinayetleri işlediğini öğrendikten sonra da taraf değiştirerek II. Abdülhamid'in karşısında, cemiyetin yanında yer alır. Üstelik yakalanan suçluların kaçmasına da yardımcı olur. Yazarın bu tercihi polisiye kurgu açısından tartışılabilir. Bundan sonra da roman,

polisieve nitelik taşımaktan çıkar ve yazarın tarihî-siyasî bakış açısını yansıtan bir zemine taşınır.

Romanda işlenen suçların (cinayetler, suikast girişimleri, isyanlar, ölüm tehdidi) yazarın da siyasî görüşünü temsil eden gizli bir cemiyetin eliyle işlenmesi ve sonuçta bu cemiyetin hedefine ulaşması, Odyan'ın siyasî beklentilerini polisieve kurgu üzerinden okura sunma çabası olarak okunabilir.

Kurmaca dünyada Sultan II. Abdülhamid ile Sherlock Holmes'ü bir araya ve karşı karşıya getiren bu roman, 'suç' unsurunu barındırdığı ve 'suç-suçlu-dedektif' üçgeni üzerine kurgulandığı için polisieve roman türü içinde değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Adıvar, H. E. (2019). *Mor salkımlı ev*. İstanbul: Can Yayınları
- Akpınar, S. (2015). *Türk romanında II. Abdülhamid*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Altınbaş Balcı, A. (2005). *Türklerin Sherlock Holmes'ü Amanvermez Avni*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Andı, F. (2004). *Roman ve hayat*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Aras Yayıncılık (2020, Aralık 17). *Yervant Odyan*. <https://www.arasyayincilik.com/urun/yoldas-pancuni/>
- Ayata, Y. (2015). Polisieve roman bağlamında Necip Fazıl'ın Meşum Yakut'u. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 207-229.
- Aytaç, G. (1990). *Edebiyat yazıları I*. Ankara: Gündoğan yayınları.
- Belge, M. (1994). *Edebiyat üstüne yazılar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bulut, S. C. (2021). *Tarihi gerçeklik ve kurmaca gerçeklik bağlamında Yervant Odyan'ın Abdülhamid ve Sherlock Holmes Romanı Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Amasya: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, N. (2009). *Roman çözümleme yöntemi*. Ankara: Öncü Kitap.

- Değirmenciyan, S. (2020, Ocak 16). *Acının ve mizahın yazarı Yervant Odyan 150 yaşında*. <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/22943/acinin-ve-mizahin-yazari-yervant-odyan-150-yasinda>
- Finkel, A. (2020, Aralık 2). İkinci Eş Serüveni-Abdülhamid ve Sherlock Holmes Hikâyesi. <https://www.dr.com.tr/Kitap/ikinci-Es-Seruvani-Bir-Abdulhamid-ve-Sherlock-Holmes-Hikayesi/Edebiyat/Roman/Dunya-Roman/urunno=0001833930001>
- Gezer, H. (2006). *Türk edebiyatında polisiye roman ve Ahmet Ümit'in polisiye roman kurguları*. Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Gökçek, F. & Durgun H. H. (2013). Ahmet Mithat Efendi'nin polisiye romanları. *Edebiyatın İzinde Polisiye Edebiyat*, Haz. Seval Şahin & Banu Öztürk & Didem Ardalı Büyükarman. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Gündüz, O. (1997a). *Meşrutiyet romanında yapı ve tema I*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gündüz, O. (1997b). *Meşrutiyet romanında yapı ve tema II*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- İnci, H. (1996). "Türk romanında ilk polisiye: Esrâr-ı Cinâyet", *Nar*, 7, 140-156.
- İncil (2010). İstanbul: Kutsal Söz Yayınları
- Kakinç, T. (1995). *100 filmde başlangıcından günümüze gerilim/polisiye filmleri*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Kucak Yayıncılık (2020, Aralık 15). *Maranata*. <http://www.kucakyayincilik.com/maranata/>
- Küçükboyacı, R. (1988). *İngiliz edebiyatında dedektif hikâyeleri*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Mandel, E. (1996). *Hoş cinayet polisiye romanın toplumsal bir tarihi*. (çev. N. Saraçoğlu ve Bülent Tanatar). İstanbul: Yazın Yayıncılık.
- Moran, B. (2014). *Türk romanına eleştirel bir bakış II*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Odyan, Y. *Abdülhamid ve Sherlock Holmes*. Hazırlayanlar Seval Şahin, Banu Öztürk, Didem Ardalı Büyükarman, Ayşe Şahin, E. Şule Ayva. Everest Yayınları, 2017.

- Osmanoğlu, A. (1986). *Babam Sultan Abdülhamid Han*. Ankara: Selçuk Yayınları.
- Pala, İ. (2002). *Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü*. İstanbul: L-M Yayınları.
- Polat, N.H. (2021) *Tevfik Fikret bütün eserleri eleştirel basım*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Renkli-Resimli-Ansiklopedik Büyük Sözlük (1987). (C. 10). İstanbul: Arkın Kitabevi.Sağlık, Ş. (2010). *Popüler roman-estetik roman*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Schorlau, W. (2018). Polisiye roman nedir?. *221B 2 Aylık Polisiye Dergi*, 15, 4-6.
- Şahin, S. (2012). Çekirge Zehra: kadın mı? erkek mi?, *ISLC 2012 Sempozyumu*, 10-13 Haziran 2012, İzmir, ss. 1589-1598.
- Şahin, S. (2017). *Cinai meseleler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şimşek, T. (2002). Romandaki hafiye ya da polisiye roman. *Hece Türk Romanı Özel Sayısı*, 2, 620-626.
- Üyepazarcı, E. (2008). *Korkmayınız Mister Sherlock Holmes! Türkiye’de polisiye romanın 125 yıllık öyküsü (1881-2006)*. İstanbul: Oğlak Yayınları.
- Üyepazarcı, E. (2017). Türkiye’de polisiye romanın ilk dönemi: 1883-1928. *221B 2 Aylık Polisiye Dergi*, 11, 30-32.
- Vanoncini, A. (1995). *Polisiye roman*. (çev. Galip Üstün). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Woods, H. F. (1976). *Türkiye anıları (Osmanlı bahriyesinde kırk yıl 1869-1909)*. (çev. Fahri Çoker). İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Yalçın, H. C. (1975). *Edebiyat anıları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.



MİRZA TAZEGÜL'ÜN “HAYALİNİ ARAYAN KADIN” ADLI ROMANINDA ZAMAN VE MEKÂN KURGUSU*

Ali ŞİMŞEK**

İlknur AY***

Öz

İnsan yaşamına dair her ayrıntıyı kurmaca dünyasına malzeme olarak seçen romanda, şahısların somutluk kazanması ve başarıyla sunumu açısından onu kuşatan zaman ve mekânın tasarımıının önemli bir yere sahip olduğu görölr. Romandaki yapı unsurlarının kendi aralarında uyumlu, birbirini tamamlayıcı ve sürekli bir ilişki içinde olması, romanın kurgusunu güçlendirmekte ve gerçek dünyaya ait olan okuru kendisine has itibarî dünyasına kolaylıkla çekmektedir. Bu nedenle okur ile roman arasında gerçekleşen bu adı konulmamış anlaşmanın mimarı olan yazarların romanda yapı unsurlarını kurgulama şekilleri her zaman merak uyandırmıştır. Bu çalışmada da Mirza Tazegöl'ün “Hayalini Arayan Kadın” adlı romanında zaman ve mekân kurgusu ele alınmış ve yazarın romanın yapısını oluşturan unsurlardan zaman ve mekân üzerindeki tasarrufları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Böylece yazarın anlatının zamanını romanın niyet boyutuna uygun şekilde nasıl kullandığı, mekânların anlatının seyri ve roman kişileri üzerindeki etkileri ele alınıp değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mirza Tazegöl, roman, kurgu, zaman, mekân.

* Bu alışma 2022 yılında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan “Mirza Tazegöl'ün Romanlarında Yapı ve Tema” adlı Yüksek Lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, alisimsek8688@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6618-5755>.

*** Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi, ilknur.ay@amasya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8670-7490>.

Fiction of The Time and Space in Mirza Tazegül's Novel "The Woman Calling Her Dream"

Abstract

In the novel, which uses every detail of human life as material for its fictional world, it is seen that the design of the time and space surrounding it has an important place in terms of concretizing and successfully presenting the characters. The fact that the structural elements in the novel are in a harmonious, complementary and continuous relationship with each other strengthens the fiction of the novel and easily attracts the real-world reader to its own respectable world. For this reason, the way the writers, who are the architects of this unnamed agreement between the reader and the novel, construct the building elements in the novel has always aroused curiosity. In this study, the fiction of time and space in Mirza Tazegül's novel "The Woman Calling Her Dream" was discussed and the author's savings on time and space, which are the elements that make up the structure of the novel, were tried to be revealed. Thus, how the author uses the time of the narrative in accordance with the intention dimension of the novel, the effects of the places on the course of the narrative and the characters of the novel are discussed and evaluated.

Keywords: Mirza Tazegül, novel, fiction, time, space

Giriş

Romanın anlattığı insanı ve içeriği kurmaca dünyada ustaca yansıtabilmesinde, yapı unsurlarının yerli yerinde kullanılması önemli yere sahiptir. Bu açıdan yazarın sanat anlayışını ortaya koyması ve esere geniş açıdan bakmaya imkân vermesi sebebiyle bir romanda yazarın yapı unsurlarını oluşturma ve bir araya getirme biçiminin değerlendirilmesi, roman kuramı açısından dikkate değer çalışmalardır.

Bir anlatıda, diğer yapı unsurları gibi zamanın ve mekânın da estetik bir biçim olarak anlatıya yerleşmesi için ustaca kurgulanması gerekir. Çok eski dönemlerden beri üzerinde düşünülen ve çalışılan bir kavram olan zaman, hükmedilemezliği ve sonsuzluk algısı ile insanlarda hep mistik bir hayranlık uyandırmıştır. Borst bu durumu "zaman, daima

dünyanın bir numaralı harikasıydı ve hep öyle kalacak.” (Borst, 1997: 12) şeklinde ifâde etmiştir. Dolayısıyla bu harika kavram, insanlar için hayranlığın yanında aynı zamanda bir tahakküm ve bağılılığı da beraberinde getirmektedir. İnsan ve zaman arasındaki bu ilişkiyi Sartre, “insanın talihsizliği zamana bağılı bir varlık olmasıdır.” (Sartre, 1984: 51) şeklinde ifâde etmiştir.

Diğer sanat dallarının ve birçok bilim dalının yakından ilgilendiğı ve açıklamaya çalıştığı zaman kavramı, roman sanatında da mühim görev üstlenir. “Romanın kapsadığı zaman, soyut bir kavram değil kendi içinde ve kendisi için var olan bir şeydir; somut ve organik bir sürekliliktir.” (Lukacs, 2007: 129). Bu açıdan roman da “belli bir zaman bölümü içinde yaratılır.” (Tunalı, 1971: 63). Kendisi de nesnel bir zamanın içinde yaşayan yazar, eserini de zamandan bağımsız kurgulayamaz. Forster’ın da dediğı gibi “bir romanda her zaman bir saat vardır.” (Forster, 2019: 67). Yine “romanın temelini oluşturan hikâye, olayların zaman sırasına göre anlatılması demektir.” (Tekin, 2020: 118). Nitekim her romanın açık ya da muğlak bir zaman çizgisi vardır. Forster, “romanın zamandan bütünüyle uzaklaştırıldığında hiçbir şey anlatamayacağını ve onsuz bir roman yazılmayacağını” ifâde eder. (Forster, 1975: 43). Bu açıdan zaman, anlatılarda olayların okuyucunun zihnine ulaştırılması ve gerçeklik algısının oluşturulmasında kilit role sahiptir. Bu rolün önemi esasen yazarın eseri kurgularken yaptığı zaman dizimine ve bunun estetik niteliğine bağılıdır. “Çünkü bir romana edebî nitelik kazandıran, gerçek zaman değil, yazar tarafından oluşturulan itibarî zamandır.” (Aktaş, 2007: 117). Bu itibarî zamanın kurgulanışı ve okuyucuya yansıtılma biçimi eserin estetik değerini belirleyen önemli unsurlardandır. Mehmet Tekin, zamanı, “romanın ruhu” olarak görür ve “bu ruhun kaliteli romanların satır aralarında sürekli kendini hissettirdiğini” (Tekin, 2020: 124) söyler. Romanın satır aralarında dolaşan bu ruhun sesinin okuyucuya ulaşması, okuyucunun bu ruhun fısıltısını duyması yazarın zamanı kurgulama becerisine bağılıdır.

Şerif Aktaş, “bir metin halkasının üç ayrı tarihle alakalı olarak okuyucunun karşısına çıktığını” ifâde ederek şöyle devam eder:

Birincisi itibarî vakanın meydana geldiği süre, ikincisi itibarî bir varlık olan anlatıcının onu öğrenmesi ve anlatması için geçen müddet, üçüncüsü ise yazarın bunları kaleme aldığı zaman dilimidir. (Aktaş, 1991: 127).

Şerif Aktaş’ın bu tespitinden hareketle romanda dikkate alınacak zamanlar; vaka zamanı, anlatma zamanı ve yazma zamanı olarak sıralanabilir. Bu zamanların yanında Nurullah Çetin “nesnel zaman”dan (Çetin, 2019: 129) da söz eder.

Nesnel zaman, itibarî dünyanın dışındaki gerçek zamanı ifâde eder. Çetin, nesnel zamanı “dış dünyanın, evrenin, toplumların yaşamış oldukları, insan bilincinin bir bakıma dışında kalan genel zaman” (Çetin, 2019: 129) olarak tanımlar. Yazar vaka zamanını düzenlerken nesnel zamanın tamamını kullanmak zorunda değildir ve niyeti doğrultusunda seçimler ve gerçek zamanın üzerinde düzenlemeler yapabilir.

Vaka zamanı, anlatmaya bağlı türlerde anlatılan olayların başlangıcından bitişine kadar geçen süreyi ifâde eden nesnel zamandan farklı kurgusal bir zamandır. Bir başka deyişle eserde “anlatılan olayların veya olay örgüsünün içinde yaşadığı zamandır.” (Çetişli, 2016: 96). Yazar, eserini kurgularken sanat anlayışına, hayata bakış açısına, olayları yorumlama biçimine ve niyetine göre vaka zamanını düzenleyebilir, üzerinde çeşitli tasarruflarda bulunabilir. Vaka zamanındaki kronolojik yapıyı kırabilir, geriye dönüşlerle içinde bulunduğu zamandan geçmişe, zamanda sıçramalarla geleceğe gidebilir. Yazar gerektiğinde ruhsal tahlillerle zamanı genişletebilir veya özetlemelerle zamanı sıkıştırabilir. “Özetleme ve atlama bir noktadan sonra zorunlu görünse de genişletme bir tercihtir. Genişletme, modern romanlarda sıklıkla gördüğümüz bir zaman kullanımudur. Geriye dönüş ve ileriye atlamalarla seyyal bir özellik arz eder.” (Karaburgu, 2008: 138). Bu açıdan bakıldığında yazarın vaka zamanı üzerinde mutlak bir egemenliğinin olduğu söylenebilir.

Anlatma zamanı, eserlerde gerçekleşen olayların kurgusal bir kişilik olan anlatıcı tarafından öğrenilmesinden

sonra okuyucuya aktarılma zamanıdır. şerif Aktaş bu süreci, “Vaka bir müddet zarfında cereyan eder. Anlatıcı bu vakayı, yine bir müddet zarfında öğrenir ve nakleder. Bu sonuncusu yazma zamanıyla karıştırmamalıdır. Vaka ve anlatma zamanı itibarî olmalarıyla, bildiğimiz zamandan ayrılırlar.” (Aktaş, 1991: 117-118) şeklinde açıklar. Anlatma zamanı ve onunla ilgili olan anlatım süresi tamamen yazarın sözünü emanet etmek için kurguladığı anlatıcı ile ilgilidir ve onun tasarrufundadır. Vakaları nasıl ve ne kadar sürede aktaracağı anlatıcının elindedir. Anlatma zamanı ile vaka zamanının örtüşme derecesi anlatıcı ve onun bakış açısı ile ilgilidir. Anlatıcı, vakaları aktarma hızıyla yılları ve ayları dakikalara/ birkaç satıra sıkıştırabilir ya da kısa bir anı onlarca sayfa ile aktarabilir. Yani aslında anlatma zamanı “okurun tepkisiyle etkileşim hâlinde olan ve okura bir okuma zamanını kabul ettiren metinsel stratejinin sonucudur.” (Eco, 2009: 70). Dolayısıyla zaman sunumu yazarın niyeti doğrultusunda anlatı içinde temel bir işlev üstlenir.

Yazma zamanı, gerçek dünyadaki yazarın nesnel zamanın bir anından itibaren eserini kurgulayıp kaleme aldığı zamandır. Edebî eseri niteliği bakımından iletişim aracı olarak gören şerif Aktaş, yazma zamanını gönderici konumundaki sanatkârın eserini oluşturmak için harcadığı süre olarak görür ve yazma zamanının itibarî zamanla bir ilgisinin olmadığını, onun takvim ve saatle ölçülebilen bir niteliğinin olduğunu savunur. Yine Aktaş, “okuma zamanının da yazma zamanı ile aynı nitelikte olduğunu, ancak okuma zamanının okuyucudan okuyucuya değiştiğini” (Aktaş, 1991: 117) ifâde eder. Sözü edilen her iki zaman da itibarî dünyanın dışında, gerçekte yaşadığımız nesnel zamanla ifâde edilebilen, olay örgüsünden bağımsız “kronolojik karakterli” (Aktaş, 1991: 117) zamanlardır.

Mekân da insanlığın maddî ve manevî varlığını somutlaştıran ve bunların ifâde edilisinde önemli bir görev üstlenen unsurlardan biridir. Mehmet Tekin’in deyimiyle mekân, “uygarlığın ve uygarlaşmanın vitrinidir.” (Tekin, 2020: 139). Bu vitrinde insanlığa ait, en eski devirlerden itibaren oluşturulmuş ve biriktirilmiş kültür bileşenlerinin sergilendiği

görülür. Toplumların geçim kaynaklarından sanatsal faaliyetlerine, mimarî geleneklerinden yaşam biçimlerine kadar pek çok unsurun izleri mekâna işlenmiştir.

Mekân, gerçek yaşamda olduğu gibi anlatılarda önemli bir yer tutar. Tarihî seyir içinde anlatı türlerinin niteliği, dönemin sanat akımı ile anlayışı, yazarların bakış açısı ve niyetine göre mekân, anlatılarda farklı şekillerde ele alınmıştır. İsmail Çetişli mekânın anlatılardaki tarihî seyrini şöyle açıklar:

Diğer unsurlarda olduğu gibi, mekân unsuru da, gerek insan hayatındaki gelişmeler gerekse hikâye, roman ve tiyatro türlerindeki gelişmelere paralel olarak önem, amaç ve nitelik olarak değişmiştir. Klasik roman, hikâye ve tiyatrolarda, olayların sahnesi olmaktan öte bir değer taşımayan mekân, romantikler –özellikle- realistler ve natüralistlerde çok daha önem kazanmıştır. İlk roman ve hikâyelerde mekânın; o mekânda bulunan eşyaların, kahramanlarla ciddi bir alakası yoktur. Hâlbuki romantikler, mekânı, eserin konusunu güçlendirmede ihtiyaç duyulan atmosfer sağlama unsuru olarak kullanırken, realist ve natüralistler için mekân vazgeçilmez temel unsurlardan biri hâline gelir. Zira insan karakterini belirleyen temel unsurlardan biri, onun içinde yaşadığı çevre/mekândır. Dolayısıyla insan, içinde yaşadığı mekândan ayrı düşünülemez. Mekânın ayrıntılı bir tasviri bize, o mekânda yaşayan insanın karakteri, sosyal ve kültürel kimliği ile ilgili pek çok ipucu verir. Böylece mekânın tasviri son derece önem kazanmış olur. Zira mekân insan gerçeğinin bir parçasıdır. (Çetişli, 2016: 100).

Mekân, romanın gerçeğe bağımlı kuran, bir başka ifadeyle “romanın ayağının yere basmasını sağlayan” (Tekin, 2020: 137) önemli unsurlardan biridir. Roman için mekân, olayların geliştirildiği ve büyütüldüğü bir “sahnedir.” Bütün anlatılarda -açık ya da örtük- olayların gerçekleştiği bir mekân vardır. Romanlarda mekânlar olayların yürütülmesi, kahramanların işlevlerini yerine getirmesi ve yazarın niyetini ortaya koymasından çok işlevseldir. (Tekin, 2020: 139-140). Mekânın, karakter oluşturmaktan olayları okurun zihninde belirginleştirmeye/canlandırmaya, olayların

yaşandığı sosyal ve kültürel ortamı yansıtmaktan okuyucuyu anlatının dünyasına hazırlayacak atmosferi yaratmaya kadar birçok kritik görevi üstlendiği görülür.

Romanda mekân unsuru karakter oluşturmada önemli bir yere sahiptir. “İster gerçek ister hayalî olsun mekân, aksiyona veya zamanın akışına paralel olarak kahramanlara sıkı sıkıya bağı ve onlarla kaynaşmış durumdadır.” (Bourneur ve Qellet, 1989: 99). Romanda da olsa kişi, içinde yaşadığı çevreden ayrı olarak düşünölemeyeceğinden roman kahramanını okuyucuya tanıtmada ve yansıtmada mekân son derece işlevseldir. Nitekim “mekâna ait kimi nitelikler, okura çoğu zaman bir olaya ve o olaydan etkilenecek olan karakterin durumuna ilişkin bazı şeyler söyler.” (Yıldız, 1999: 17).

Romanlarda mekân kavramı irdelenirken roman kişileri ile mekân arasındaki ilişki önemlidir. Roman kişinin mekân algısı bu mekânların “çevresel mekânlar ve algısal mekânlar” (Korkmaz, 2000: 402) olmak üzere iki ana grupta incelenmesine olanak verir.

Çevresel mekânlar, anlatılarda en çok kullanılan, vaka zincirindeki halkalarla paralel bir gelişim gösteren işlevsel mekânlardır. “Çevresel mekânla algısal mekân arasındaki fark, fenomenolojik açıdan çevre ile dünya arasındaki farka benzer. Çevre; işlenmemiş, anılaştırılmamış, dönüştürölmemiş bir yerdir. Üzerinden yalnızca geçilir ama derinliğine görölmez, kişi veya olayı etkilemez.” (Korkmaz, 2000: 402). Bu mekânlar romanda roman kahramanlarının ruhsal durumlarıyla sağlam bir ilişki kurmaz. Bir başka deyişle bu mekânların gelişimi ile roman kahramanlarının gelişimi arasında sağlam ve süreklilik arz eden bir ilişki yoktur.

Algısal mekânlar ise, roman kahramanlarının özellikle de roman başkışisinin ruhsal durumu ve gelişimi ile doğrudan bağlantılı olan mekânlardır. Ramazan Korkmaz, algısal mekânları, “kişi-yer ilişkisini sorunsal açıdan yansıtan, dönüştürölmüş, anılaştırılmış; yalnızca topografik değıl, anlam üreten, anıları barındıran, kişinin iç dünyasını yansıtan bir değıer” olarak ifâde edip “labirentleşen dünya ya da kapalı dar mekânlar ve açık geniş mekânlar” (Korkmaz, 2007: 403) şeklinde ikiye ayırır.

Kapalı-dar, labirentleşen mekânlar, roman kahramanlarının, özellikle de roman başkişisinin ruhsal yönden bunalım içinde olduğu ve kahramanın bu durumunu yansıtan mekânlardır. Bu mekânlarda kahraman “zamanla, mekânla ve mekânın bütün mesafeleriyle çatışan bir varlıktır. Mekân, onun karşısında hayatın olumsuz yönlerini temsil eder. Adeta, kahramanı tahakkümüne almış durumdadır, onu ezmektedir. Zaten kendi ben'iyle de uzlaşmaz bir çatışma yaşayan kahraman, kapalı-dar mekânlarda oldukça sıkılır.” (Korkmaz, 1991: 153). Yaşanılan olaylar, üzerinde yaşanılan mekâna bazı anlamlar yükler ve o mekânları anısal bir bellek hâline getirir. Yaşanılan olaylarla birlikte o mekâna ait algı olumsuzlaşırsa mekân, kişinin yaşadığı olumsuzlukları sergileyen bir müzeye dönüşür. Kişi o müzede ne tarafa baksa yaşadığı o kötü anları hatırlar ve bir an önce oradan ayrılmak hatta kaçmak ister. İçinde bulunduğu mekân adeta darlaşır ve kişiyi sıkıştırır.

Açık ve geniş mekânlar; roman kahramanlarının iç ve dış çatışmalardan kaçıp sığındığı, kendisini güvende ve huzurlu hissettiği, kendisini ifâde etmek ve gerçekleştirmek için fırsat bulduğu mekânlardır. Bu mekânlar, “huzur, barış, dinginlik, uyum gibi güven verici duyguların tezahüründe ruhsal bütünlüğü yakalamış kahraman(lar)ın algı dünyasına bağlı anlam kazanan bir yapıda ifâdesini bulur.” (Antakyalı, 2021: 199). Kapalı mekânların aksine bu mekânlarda roman kişisi kendini sıkışmış hissetmez. İçindeki ruhsal sakinlik ve genişlik kişinin mekân algısına yansır ve “içteki genişliğin dışa taşınması ile mekân da genişlik kazanır.” (Kanter, 2008: 90). Karakterlerin sunumunda da mekân işlevsel bir özellikle karşımıza çıkabilir.

1. Mirza Tazegül'ün “Hayalini Arayan Kadın” Adlı Romanında Zaman ve Mekân Kurgusu

1.1. Zaman Kurgusu

“Hayalini Arayan Kadın” romanındaki olaylar yirmi dokuz bölüme ayrılarak okuyucuya aktarılmıştır. Romandaki olaylar 1983 yılı Eylül ayında başlar ve 2010 yılı Eylül ayında son bulur. Romanın vaka zamanı ve nesnel zamanı yaklaşık yirmi yedi yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Bu açıdan vaka zamanı ile nesnel zaman, vakaların başlangıç ve bitiş süresi

bakımından örtüşmektedir. Fakat yazar bu yirmi yedi yıllık nesnel zamanın tamamını kullanmamıştır. Bazı bölümlerde bazı yılları/ayları atlamış ve bu atladığı zaman aralıkları ile ilgili ne özetleme ne de hatırlama yoluyla hiçbir şekilde bir bilgi vermemiştir. Yazar bazı bölümlerin başında açıkça tarih vermiş, bazılarında ise zamanı üstü kapalı sezdirmiştir. Zamanın net tarih biçiminde verildiği bölümler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Hayalini Arayan Kadın Romanında Net Olarak Verilen Vaka Başlangıç Tarihleri

1. Bölüm: Eylül, 2010	14. Bölüm: Ocak, 1986	24. Bölüm: Temmuz,2008
2. Bölüm: Eylül, 1983	17. Bölüm: Ağustos,1997	25. Bölüm: Ağustos, 2009
8. Bölüm: Temmuz, 1984	18. Bölüm: Temmuz, 2008	29. Bölüm: Eylül, 2010
10. Bölüm: Mayıs, 1985	19. Bölüm: Temmuz, 2009	
13. Bölüm: Aralık, 1985	20. Bölüm: Ağustos, 1997	

Anlatıcının açıkça zamanı vermediği bölümlerde zamansal ifâdelerden çıkarılan ipuçları ile romanın hemen hemen tüm bölümleri zaman çizgisine yerleştirilebilmektedir. Zamanın açıkça verilmediği, fakat bölümlerdeki vaka akışı ve verilen örtük zaman ifâdeleri dikkate alınarak zamanın yaklaşık olarak çıkarılabildiği bölümler aşağıda verilmiştir:

Tablo 2. Hayalini Arayan Kadın Romanında Yaklaşık Olarak Çıkarılan Vaka Başlangıç Tarihleri

3. Bölüm: Ağustos, 1984	9. Bölüm: Şubat, 1985	21. Bölüm: Ağustos,1997
4. Bölüm: Ağustos, 1984	11. Bölüm: Temmuz, 1985	22. Bölüm: Eylül,1997
5. Bölüm: Eylül, 1984	12. Bölüm: Temmuz, 1985	23. Bölüm: Nisan, 2010
6. Bölüm: Eylül, 1984	15. Bölüm: Mart,1986	26.Bölüm: Sonbahar,2009
7. Bölüm: Aralık, 1984	16. Bölüm: Haziran,1986	28. Bölüm: 2010

Yazar romanda olayları zamana bağlarken çeşitli yöntemler ve ifâdeler kullanmıştır. Bazen yukarıda tabloda gösterildiği gibi net tarihler vermiş bazen de dolaylı ifâdelerle vakaların zamandan kopmamasını sağlamıştır. Yazarın romanda zaman sunumuna aşağıdaki kısımlar örnek verilebilir:

- Hasat zamanına daha bir ay vardı. (Tazegül, 2018: 10).
Aradan iki saate yakın bir süre geçmişti ki...(Tazegül, 2018: 12).
Askerî darbenin ilk ayıydı. (Tazegül, 2018: 15).
Henüz yazdan sonbahara dönmemişti. (Tazegül, 2018: 17).
O günün üzerinden beş ay geçmişti. (Tazegül, 2018: 20).
Ağustos ayının ilk pazarıydı. (Tazegül, 2018: 22).
Böylece günler ardı ardına aktı gitti. (Tazegül, 2018: 67).
Bin dokuz yüz doksan beş yılı şubat ayının sonlarıydı. (Tazegül, 2018: 105).
Doğumun üzerinden iki buçuk ay gibi bir zaman geçmişti. (Tazegül, 2018: 112).
Akşam olmak üzereydi, mayıs ayında olmalarında rağmen henüz havalar tam olarak ısınmamıştı. (Tazegül, 2018: 115).
Günler biraz yavaştı ama yine de gelip geçiyordu. (Tazegül, 2018: 161).
On iki yıl önce İstanbul'da başlayan hapisane macerası Edirne'de son bulmuştu. (Tazegül, 2018: 195).
Zaman hızla geçmiş, Kenan memuriyetteki onuncu ayını doldurmuştu. (Tazegül, 2018: 206.)
Kıştan kalma, insanın içini titreten bir nisan günüydü. (Tazegül, 2018: 257).
Pastırma yazı denen sonbahar sıcaklarının en kavurucu olduğu günlerden biriydi. (Tazegül, 2018: 278).

Romanın geneline yayılan bu şekildeki zaman ifâdeleriyle yazar, vakaları okuyucunun zihnine aktarıırken bir atmosfer yaratmış ve gerçeklik algısını güçlendirmeye çalışmıştır.

Romanda vakaların anlatımında zamanın kronolojik yapısı kırılmıştır. "Kronolojik zaman anlayışının yerine değişken, dönüşümlü veya iç içe zaman uygulaması, 20. yüzyıl romanının belirleyici yeniliği olarak gösterilir." (Aytaç, 1990:

255). Anlatıcı vakaları aktarıırken geriye dönüşler ve ileriye sıçrayışlarda bulunmaktadır. Romanın birinci bölümü 2010 yılının Eylül ayından başlamaktadır. Yazar bu bölümde, genç bir adamın intikâm amacıyla Ege'nin bir kasabasına cinayet işlemeye gidişini ve bu süreçte zihninden geçenleri hakim bakış açısıyla okuyucuya aktarmaktadır. Romanda genç adam cinayeti işleyeceği sırada biri ona engel olur, engel olan kişi de o adamı öldürmenin kendi hakkı olduğunu ifâde eder. Burada anlatıcı okuyucunun merakını cezbedecek düğümleri atar ve ikinci bölümde okuyucuyu yirmi yedi yıl geriye, 1983 yılına, vakaların başladığı tarihe götürür. İkinci bölümde romanın başkişisi olan Zeynep'i ve çevresini tanıtır. Geçmişini özetleme tekniği ile kısaca verir. Daha sonra romanın ana vakasını oluşturan istismar olayını okuyucuya aktarır. İkinci bölümden sekizinci bölüme kadar nesnel zamana paralel olarak vaka ve anlatım zamanı da kronolojik olarak ilerler. Sekizinci bölümde altı ay geriye giderek romanın ilerleyen bölümlerinde roman başkişisinin hayatında çok önemli roller oynayacak Talat'ı vaka zincirine ekler ve ana olaya paralel olarak onu tanıtır. Dokuzuncu bölümden itibaren tekrar ana vaka zamanına dönen anlatıcı on üçüncü bölüme kadar kronolojik olarak vakaları aktarmaya devam eder. On üçüncü bölümde tekrar bir yıl geriye dönüp Talat'ı ve onun kişiliğini yansıtan davranışlarını aktarır. On dördüncü bölümde kronolojik zamanına geri dönen anlatıcı, on sekizinci bölüme kadar bu tavrını devam ettirir. On sekiz ve on dokuzuncu bölümde vaka zamanından on bir yıl ileriye/geleceğe sıçrama yapan anlatıcı, Zeynep'in kaybettiği oğlunun Polis Akademisinden mezun olduğu törene götürür okuyucuyu.

Yirminci bölümde ise romandaki ana olaya paralel olarak farklı zamanlarda tanıttığı Talat ile roman başkişisi Zeynep'in yolları kesişir. Bu bölümden sonra romanın sonuna kadar, yirmi dokuzuncu bölüme kadar, vaka zamanı ve anlatım zamanı kronolojik olarak ilerler. Romanın son bölümü olan yirmi dokuzuncu bölümde anlatıcı vaka zamanını romanın birinci bölümüyle eşitler. Böylece son bölümde roman, ilk bölümdeki vaka zamanıyla kesişir. Romandaki bölümlerin

başlangıç tarihlerini kronolojik zaman çizgisine yerleştirdiğimizde aşağıdaki gibi bir tabloya ulaşılmaktadır:

Tablo 3. Hayalini Arayan Kadın Romanında Bölümlerin Başlangıç Tarihlerinin Kronolojik Zaman Çizgisinde Gösterimi

Bölümlerin Yaklaşık Olarak Başlangıç Tarihleri	
2. Bölüm	Eylül, 1983
8. Bölüm*	Temmuz, 1984
3. Bölüm	Ağustos, 1984
4. Bölüm	Ağustos, 1984
5. Bölüm	Eylül, 1984
6. Bölüm	Eylül, 1984
7. Bölüm	Aralık, 1984
9. Bölüm	Şubat, 1985
10. Bölüm	Mayıs, 1985
11. Bölüm	Temmuz, 1985
12. Bölüm	Temmuz, 1985
13. Bölüm	Aralık, 1985
14. Bölüm	Ocak, 1986
15. Bölüm	Mart,1986
16. Bölüm	Haziran,1986
17. Bölüm	Ağustos,1997
20. Bölüm	Ağustos,1997
21. Bölüm	Ağustos,1997
22. Bölüm	Eylül,1997
23. Bölüm	Nisan, 2001
18. Bölüm*	Temmuz, 2008
24. Bölüm	Temmuz,2008
19. Bölüm*	Temmuz,2009
25.Bölüm	Ağustos,2009
26. Bölüm	Sonbahar, 2009
27. Bölüm	?/2010
28. Bölüm	?/2010
1.* ve 29. Bölüm	Eylül, 2010

* Kronolojik zamanın kırıldığı bölümler

Romandaki vaka zamanın başlangıcı olan 1983 yılının Eylül ayından vaka zamanının bitişi olan 2010 yılı Eylül ayına kadar geçen süre, düz bir zaman çizgisi üzerinde gösterildiğinde vakaların anlatım zamanında kronolojik yapının dışına çıkıldığı görülmektedir. Verilen tarihler

bölümlerin başlangıç tarihleri olup bazı bölümler bitiş tarihi itibarı ile kendinden sonraki bölümlerle iç içe geçmiş durumdadır. Romanın birinci, sekizinci, on sekiz ve on dokuzuncu bölümlerinin anlatımında kronolojik zaman çizgisi kırılmıştır. Yazar, romanın ilk bölümünü romanın vaka zincirinin son halkalarından biri olan Zeynep'i istismar edip hayatını mahveden küçük dayısı Sadık'ın öldürüldüğü gece ile başlatır. Ancak öldürmeye gelen genç adamın (Kenan), onu engelleyen diğer adamın (Talat) kim olduğunu vermez. İntikamın ve sonrasında Talat tarafından işlenecek cinayetin nedenini de vermez. İkinci bölümde ise anlatılan zamanın başlangıcı olan 1983 yılı Eylül ayına döner ve ilk bölümdeki romanın son vaka halkalarından biri olan cinayet eyleminin nedenine götürür okuyucuyu. Romanın bundan sonraki bölümlerinde görülen zamanda sapmalar (geri dönüş ve ileri sıçrayışlar) romana dahil olur ve romanın vaka halkasında son derece önem arz eden kişilerin (Talat, Kenan) tanıtımını sağlar.

Yaşanan/gerçekleşen olaylar ile bu olayların görülüp, duyulup, öğrenilip ve idrak edilip başkasına aktarılması arasında gerçek yaşamda mutlak bir boşluk meydana gelmesi doğaldır. Kişi kendi başından geçenleri bile kısa da olsa belli bir süre sonra başkasına aktarabilmektedir. Gerçek yaşamda olduğu gibi anlatılarda da vaka zamanı ile anlatma zamanı arasında değişen sürede bir boşluk girebilmektedir. Aradaki bu süre anlatıda kullanılan anlatıcı ve bu anlatıcının bakış açısına göre değişmektedir. Söz gelimi kahraman bakış açılı bir anlatıcı kullanılan eserlerde vaka zamanı ile anlatım zamanı arasındaki boşluk anlatının seyri içinde değişebilmektedir. Anlatıcı, roman kahramanlarından biri olduğu için kendi başından geçenleri, bizzat tanık olduğu olayları ve durumları kısa sürede okuyucuya aktarabilmektedir. Hakim bakış açılı anlatıcının kullanıldığı anlatılarda ise durum farklıdır. Hakim bakış açılı anlatıcı anlatı üzerinde sınırsız yetkilere sahiptir. Onun bilgisi ve manevra kabiliyeti zamandan ve mekândan bağımsızdır. Anlatıda anlatının tüm mekânlarına ve zamanına (geçmiş, hâl, gelecek) panoramik bakış atabilmektedir. Bu açıdan “Hayalini Arayan Kadın” romanında vakalar, hakim

bakış açılı anlatıcı tarafından okuyucuya aktarıldığı için vaka zamanı ile anlatım zamanı arasındaki boşluk azdır. Çünkü anlatıcı, romandaki olaylardan anında haberdar olduğundan hatta olayların gerçekleşeceğini önceden bildiğinden olaylar gerçekleştiği an okuyucuya aktarma kudretine sahiptir. Romanın anlatım zamanı, hakim bakış açılı anlatıcı tercih edilmesinden dolayı -iki zaman arasındaki süre bakımından- vaka zamanı ile genel olarak örtüşmektedir ve aradaki boşluk azdır. Romanın vaka zamanı ile anlatım zamanı arasındaki ilişkiyi gösteren grafik aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. Hayalini Arayan Kadın Romanında Vaka Zamanı ile Anlatım Zamanı Arasındaki İlişki



Hakim bakış açılı anlatıcının aynı anda romandaki bütün mekânlarda olabilmesi ve tek mekânın bütün zamanlarına gidebilmesi yeteneği sayesinde, romanda gerçekleşen olaylar hemen okuyucuya aktararak vaka zamanı ile anlatım zamanı arasındaki süre en aza indirilmiştir.

Anlatıların anlatma zamanı incelenirken irdelenmesi gereken bir diğer konu ise anlatımın süresidir. Anlatımın süresini yazarın niyeti ve anlatıcının bakış açısı belirler. Anlatım süresi geçen süre üzerinden ifade edilebildiği gibi sayfa sayısı ile de ifade edilebilir. Vaka zincirinde anlamlı bir değişiklik yaratmayan olaylar, durumlar ve kişiler anlatıcı tarafından kısa bir sürede ve birkaç sözcük ya da cümleyle

okuyucuya aktarılabilir. “Anlatılan zamana esas teşkil eden zamanın sıkıştırılması, anlatılmak istenen akan zamanın olduğu gibi değil de yapılan tercihlerle belirli bir kısmı değişen oranlarda özet hâlinde sunulabilir.” (Tepebaşılı, 2019: 165). “Hayali Arayan Kadın” romanında anlatıcı, anlatının seyrine göre sık sık özetleme tekniğine başvurarak zamanı sıkıştırmıştır:

Zeynep onu ilk defa çalıştığı pastanede arkadaşlarıyla oturup dondurma yerken görmüştü. Göz göze geldiklerinde Cemal'le sevgili olacaklarını anlamıştı ya da sevgilisi olmasını istemişti. Cemal de ona boş bakmamıştı. Birkaç saat sonra Cemal yeniden pastaneye gelmiş ve o günden sonra da devamlı gelir olmuştu. Bir gün Cemal, "Pazar günü yazlık sinemaya gidelim mi?" demişti. Cemal sinemada Zeynep'in elinden tutmuş, Zeynep de elini çekmemişti. İşte o günün üzerinden neredeyse beş ay geçmişti. (Tazegül, 2018: 20).

Roman başkışisi Zeynep'in aşık olduğu Cemal ile tanışma sürecini kapsayan beş aylık süre birkaç cümle ile anlatılmıştır. Cemal ile Zeynep'in İstanbul'a gelip yerleştikleri evde gündelik rutin yaşamları anlatıda fazla bir önem arz etmediği için yaklaşık iki ay süren bu günleri anlatıcı “Zaman hızla geçmiş, Cemal ilk maaşını almış, ikinci maaş zamanı da yaklaşmıştı.” (Tazegül, 2018: 67) ifâdeleri ile bir cümlede okuyucuya aktarmıştır. Yine Zeynep'in ikinci duruşmasını beklerken geçirdiği yaklaşık dört beş aylık zamanı aktarırken “Rutin ve sıkıcı hapisane günleri birbirini izledi ve nihayet Zeynep'in ikinci duruşma zamanı geldi.” (Tazegül, 2018: 180) diyerek zamanı hızlandırmıştır. Yazar anlatım süresi ile ilgili en büyük tasarrufunu romanın on altıncı bölümünde yapmıştır. Zeynep'in ikinci duruşmada cezasının kesinleşmesi üzerine tekrar yaklaşık on bir yıl yatacağı cezaevine döndüğünde zaman çok fazla sıkıştırılmıştır. On bir yıllık bir süre yazar tarafından sadece yedi sayfa ile anlatılmıştır. Vaka zamanı ile anlatım süresi arasındaki farkın en fazla açıldığı bölüm burasıdır. Fatih Tepebaşılı'nın deyimiyle bu bölümde “nicelik olarak anlatılan zaman anlatım zamanının altında” kalmıştır. (Tepebaşılı, 2019: 166). Anlatıcı, Zeynep'in İstanbul ve Edirne'de cezaevinde geçirdiği süreyi anlatının seyrini ciddi

anlamda değiştirecek vakalar olmadığı için özetleyerek aktarmıştır:

Zaman çabuk geçmiş, Psikolog Betül de tahliye olmuştu. Sonra bir gün Zeynep'i asıl olması gereken yere, adli suçluların koğuşuna götürdüler. Geçen iki yılda Zeynep'in konuşmaları mantığa bürünmüş, davranışları olgunlaşmış, basit işlere olan ilgisi azalmıştı. Zeynep hapisane müdürüyle konuşup kaldığı koğuştaki mahkûmlara haftada iki saat eğitim vermek istediğini söyledi. Eğitimler haftada bir saatle başlayıp iki defa ikişer saate çıkmıştı. Böylece Zeynep tüm hapishanenin saygınlığını kazanmıştı. Hapisane Zeynep için adeta eğitim yuvası hâline gelmişti. Dinliyor, düşünüyor, okuyor, yorumluyordu. (Tazegül, 2018: 188).

Geçen süre boyunca dışarıdan ortaokul bitirme sınavlarına girmiş, ardından da yine dışarıdan liseyi bitirmişti. Son dört yılını geçirdiği Edirne yarı açık cezaevinde kaldığı süre boyunca da açık öğretimde üniversiteyi bitirmişti. Zeynep de tahliyesine on beş gün kala bir mektup yazmış, yeni hayatına onun yanında başlamak istediğini söylemişti.

Zeynep tahliyesine bir gün kala hapisanedeki tüm tanıdıklarıyla tek tek vedalaşıp helalleşti. (Tazegül, 2018: 192-193).

Romadaki bir diğer büyük zaman sıkıştırması ise yirmi üçüncü bölümdedir. Zeynep'in hamile olduğunun öğrenildiği bu bölümde birkaç vaka halkası aktarıldıktan sonra Zeynep'in annelik üzerine düşünceleri verilir ve bölüm bitirilir. Ardından başlayan yirmi dördüncü bölüm yaklaşık sekiz yıl sonra 2008'den başlar ve bu bölümde bölümün vaka halkalarının arasında geçen sekiz yıl romana yeni giren Sevgi tanıtılırken kısaca özetlenir:

Sevgi, Zeynep'in büyük dayısının kızıydı. Zeynep evlendikten sonra Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ni kazanarak İstanbul'a gelmişti. Okulunu bitirdikten sonra da Zeynep onu kendi vakıf avukatlarının yanına stajyer olarak aldırılmıştı. Bu arada üç yıl önce Sevgi'nin babası akciğer kanserinden vefat etmeden önce Zeynep büyük dayısıyla İstanbul'da tedavi gördüğü süre içerisinde çok ilgilenmişti. Sevgi o yüzden de Zeynep halasına daha fazla borçlu hissediyordu kendisini.

Zeynep yaşadıkları villa büyük olmasına rağmen fazla hizmetçi istememişti. Sadece bir yardımcı ve bir bahçıvanla koca evi çekip çevirmeye çalışıyordu. Akşamları da kocası ve çocuğuyla ilgilenir, onlarla birlikte güzel vakit geçirmeye çalışırdı. Betül ve Sevgi'yle iyi bir ekip olmuşlardı. Sevgi sık sık ziyaretlerine gelirdi. Buse'yle de çok iyi anlaşılıyorlar, aralarından su sızılmıyordu. (Tazegül, 2018: 264).

Anlatının kırılma anlarında ya da anlatıya yön veren kişilerin anlatımında zaman genişletilerek kısa bir an uzun uzun anlatılabilir. “Duygu ve düşünceler, rüya ve bilinçaltının aktarımında zaman genişletilerek anlatılır.” (Tepebaşı, 2019: 167). Zaman içselleştirilip sayfalarca derin psikolojik tahliller yer verilebilir. “Hayalini Arayan Kadın” romanında, roman başkışisi Zeynep’in başından geçen kötü olaylar esnasında ve sonrasında Zeynep’in ruhsal portresi ortaya konulurken anlatıcının zamanı genişlettiği görülür. Romanın en önemli vaka halkası olan, Zeynep’in öz dayısı tarafından istismara uğramasından hemen sonra anlatıcı, Zeynep’in bilincine girer ve o an onun hissettiklerini okuyucuya aktarır:

Suyu açıp altına oturdu. Su kirini yıkasın istedi, lâkin kir bedende değildi. Gözyaşları içindeki acıyı, kırgınlığı, hayal kırıklığını boşaltsın istedi, fakat gözyaşları aktıkça içindeki boşluk evren gibi genişledi, derin uçurumları olan sert dağlara dönüşüp daha da ıssızlaştı. (...)

Hayalleri buz parçası gibi dağılmış, üzerinde yürüdükçe kayıp düşüyordu. Düştükçe bir yerlerini acıtıyor, üşüyor, canı yanıyordu. Kırılan buz parçalarının içinden Cemal'in yüzü belirdi. Kaçıp bir karanlık boşlukta sakladı kendini, minik bir farenin deliğine sığınmak istedi. Onu o delikte kimse görmesin, kimse duymasın, kimse bulmasın istedi. O anda, o fare yuvasında sonsuza kadar sıcacık kalmak istedi. Birden fare geldi, ayağını ısırды, "Sen de kötüsün, sen de öl!" diye bağırdı fareye. "Bu dünyada her canlı bir köşeye sığınmış, benim güvenle sığınacak yerim yok mu? Seni de oğlum kurtarmayacak, o öldü, pis fare, sen de insanlar gibi öleceksin!" Çıktı farenin deliğinden, koştu koştu koştu, bir bulut inmişti yere, o buluta kadar koştu, girdi bulutun içine. Her yer sis kaplıydı, göz gözü görmüyordu. Oraya sislerin

içine kıvrıldı, kimse onu görmesin istedi, orada sonsuza kadar yaşamak istedi. İnsan kötü, insanlar kötü, insanlar yüzsüzdü, insanlar kocaman dişleri olan iğrenç bir canavar gibi etrafta dolaşıyordu. Zeynep titriyordu. (Tazegül, 2018: 23-25).

İç çözümleme ve iç monolog tekniği ile Zeynep'in travmatik olaydan sonra girdiği bunalım hâli okuyucuya aktarılmıştır. Anlatıcı, Zeynep'in yaşadığı ruhsal ve fiziksel şiddetin ardından yıkılan hayallerinin enkazı altında kalan hayatının anlamını ve insanlara güven duygusunu kaybetmesini zamanı genişleterek okuyucuya aktarmıştır.

Cemal'in Zeynep'in hamile olduğunu öğrendikten sonra Zeynep'e hesap sorması ve Zeynep'in gerçeği ona açıklamaması üzerine Cemal'in hakaretler edip Zeynep'e fiziksel şiddet uygulayarak onu terk etmesinden sonra Zeynep'in intihar ettiği gece anlatılırken zaman genişletilmiştir:

Bu cümle ve hızla vurulan kapının çarpma sesi Zeynep için bir son değildi belki ama beynine çakılan bu sesler gelecek için beslediği tüm hayallerin, umutların ölümüydü. Her hücrelerinde hissettiği yalnızlık, çaresizlik, aşığılanmışlık ve değersizlik duygusu onu küçük bir toz zerresi gibi olmayan zamanlara, ışısız boşluklara, bilinmeyene savurdu. İnsanları, yüzleri, görüntüleri, zamanı, mekânı, hayatı, zevki, acıyı o an unutmuştu.

Madem beden ölmeden hisler ölmüyordu, o vakit kendisini bu hislerden kurtaracak olan bedeninin ölümüydü. Evet, ölüm kendisi için en kesin çözümdü.

... yaralı bir hayvan gibi sürünerek yatağının üzerine çıktı, battaniyeyi kaldırıp içine girdi. Arada bir başı ağrıdığına aldığı ağrı kesicileri yastığının altından aldı, avucuna boşaltıp ağzına doldurdu ve üzerine bir bardak su içti. Öyle yorgundu ki bin yıldır taş taşımış bir esir gibi, uzun süre savaşmış da sonunda kaybetmiş bir savaşçı gibi ağır geliyordu bedeni. İnsanın öyle zamanları olur ya hani, her şeye gözünü yumup da uykunun bedenini ve duyguları tamir etmesine ihtiyacı olduğu zamanlar. İşte o zamanlarda uykuya değil de sanki ölüm gibi bir boşluğa hiç uyanmamacasına teslim olursun ya... Hani donmak üzere olan bir adamın tek sığındığı ve tek

istediği yer olan uyku hâli olur ya, işte Zeynep de kendisini o huzur dolu boşluğa, ruhunu Tanrı'ya teslim eder gibi teslim etti. (Tazegül, 2018: 79-80).

Romandaki zaman kavramıyla ilgili bir diğer husus ise tarihî arka fonu oluşturan olaylardır. Yazarın nesnel zamandan alıp yerleştirdiği bazı olaylar, durumlar ve kişiler romana tarihî arka fon oluşturmaktadır. “Eylül, 1983” tarihi atılan ikinci bölümde birkaç sene önceye gidilir ve Zeynep’in babasının ölümü aktarılır. Burada tarihî arka fon olarak 12 Eylül 1980 askerî darbesi ve sonrasında uygulanan sıkıyönetim görülür. Darbeden sonra sert ve acımasızca yürütölen sıkıyönetim uygulamaları nedeniyle Zeynep’in babası için ambulans çağırılmamış, zamanında ve gerekli müdahale yapılamamıştır. Bu durumun eserde roman başkişisi üzerinden verilmesi yazarın bir sosyal tema olarak o dönemde yaşananları önemsediğini göstermektedir:

Askerî darbenin ilk ayıydı. ... Fatma Hanım salona yemekleri hazırlayıp eşini çağırmaya gittiğinde yatakta çırpındığını görmüştü. Hemen dışarı çıkarak komşulara haber vermek istemişti. Lâkin akşamdı ve sokağa çıkma yasağı başlamıştı. Sokakta nöbet tutan askerler içeri girmeleri gerektiği konusunda sert uyarılarda bulunmuş, ambulans çağırmamışlardı. Eşi yatakta on dakika kadar can çekiştikten sonra vefat etmişti. (Tazegül, 2018: 15-16).

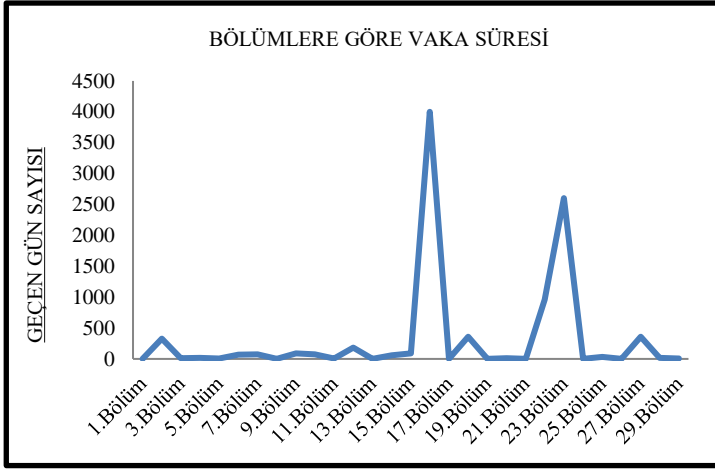
Darbeden sonra 1980’li yılların tanınmış ve güçlü siyaset adamlarından olan Turgut Özal’ı ve askerî darbenin etkisinin yavaş yavaş azalmasını, sivilleşmenin ve normalleşmenin başlamasını romanda tarihî arka fon olarak görürüz. Ayrıca 1980’li yılların ortalarına doğru yeni yeni verilmeye başlanan renkli televizyon yayınları da romana yansımıştır:

Artık renkli yayın başlayıp, renkli televizyonlar çıktığı için siyah-beyaz televizyonlar ucuzlamıştı. Anteni üzerinde olan bu küçük alet Zeynep’e bir nebze olsun yaşadıklarını unutturuyordu. Onunla oyalanıyor, böylece dertlerini görmezden gelebiliyordu. Hemen hemen her gün haberlerde çıkan bıyıklı, gözlüklü, elinde kalem sallayan adamı, Turgut Özal’ı sevimli buluyordu. O başbakan olduktan sonra televizyon programları çeşitlenmeye başlamıştı ve insanlar

renkli yayına alışmıştı. Askerler gitmiş, serbestlik gelmiş, gece sokağa çıkma yasakları son bulmuştu. Babasının ölümüne askerlerin neden olduğunu düşündüğünden, askerleri gönderen bu adama ayrı bir sempati duyuyordu Zeynep. (Tazegül, 2018: 67-68).

Genel olarak bakıldığında romanda vaka zamanının nesnel zamanla paralellik gösterdiği, vaka zamanı ile anlatım zamanı arasındaki srenin hakim bakış açılı anlatıcı kullanıldığı için en aza indiği grlmektedir. Anlatılan zaman ile anlatılan sre arasındaki ilişkinin ise anlatıcının niyetine göre şekillendiği grlmektedir. Bölümlere göre yaklaşık olarak anlatılan süreyi gösteren çizgi grafik aşağıdaki gibidir:

Tablo 5. Hayalini Arayan Kadın Romanında Bölümlere Göre Yaklaşık Olarak Anlatılan Sre

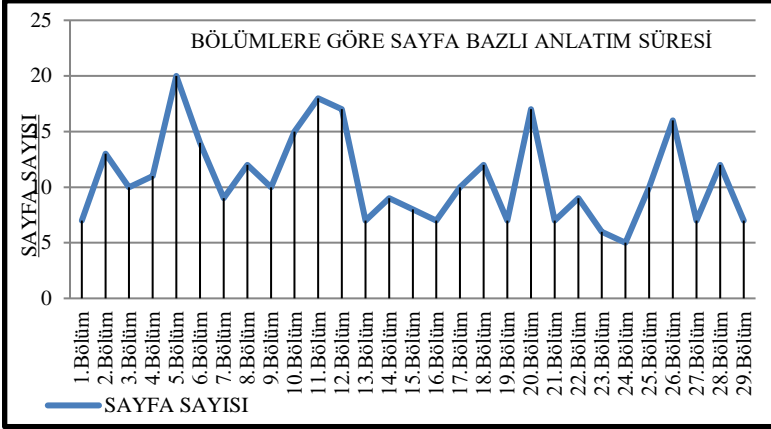


Yirmi dokuz bölümden oluşan romanda bazı bölümler günler, bazı bölümler aylar ve bazı bölümler ise yıllarla ifâde edilen vaka zamanına sahiptir. Romanda on beş bölümde günlerle, sekiz bölümde aylarla ve altı bölümde ise yıllarla ifâde edilecek bir vaka zamanı vardır.

Romanda anlatım sresinin her bölümde farklılık gösterdiği grlmektedir. Anlatılan sayfa sayısı, anlatım süresini gösteren önemli bir kriterdir. Anlatının yoğunluğuna ve yazarın amacına uygun olarak her bölümün sayfa sayısı

değişiklik göstermektedir. Bölümlerin sayfa sayısını gösteren grafik aşağıdaki gibidir:

Tablo 6. Hayalini Arayan Kadın Romanında Bölümlere Göre Sayfa Bazlı Anlatım Süresi



Anlatılan sayfa sayısının beş, on bir, on iki, yirmi ve yirmi altıncı bölümlerde arttığı; on üç, on altı, on dokuz, yirmi üç ve yirmi dördüncü bölümlerde azaldığı görülmüştür.

Romanda zamanın bölümlere göre genişletildiğinin ya da sıkıştırıldığı görülmeleri için bölümlerde anlatılan sürenin anlatılan sayfa sayısına oranı önemli bir göstergedir. Yani ne kadarlık bir sürenin kaç sayfa ile anlatıldığı bilinmesi, anlatı sürecinde yazarın zaman üzerindeki tasarrufunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu açıdan anlatılan sürenin sayfa sayısına oranını gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 7: Hayalini Arayan Kadın Romanında Vaka Süresinin Sayfa Sayısına Oranı

Bölümler	Anlatılan	Sayfa Sayısı	Vaka süresi/sayfa	Bölümler	Anlatılan Süre	Sayfa Sayısı	Vaka süresi/sayfa
1.Bölüm	1	7	0,14	16.Bölüm	4000	7	571,42
2.Bölüm	330	13	25,38	17.Bölüm	2	10	0,2
3.Bölüm	10	10	1	18.Bölüm	360	12	30
4.Bölüm	15	11	1,36	19.Bölüm	3	7	0,42
5.Bölüm	6	20	0,3	20.Bölüm	10	17	0,58
6.Bölüm	70	14	5	21.Bölüm	3	7	0,42
7.Bölüm	75	9	8,33	22.Bölüm	960	9	106,66
8.Bölüm	3	12	0,25	23.Bölüm	2600	6	433,33
9.Bölüm	90	10	9	24.Bölüm	1	5	0,2
10.Bölüm	75	15	5	25.Bölüm	30	10	3
11.Bölüm	6	18	0,33	26.Bölüm	1	16	0,06
12.Bölüm	180	17	10,58	27.Bölüm	360	7	51,42
13.Bölüm	1	7	0,14	28.Bölüm	15	12	1,25
14.Bölüm	60	9	6,66	29.Bölüm	7	7	1
15.Bölüm	90	8	11,25				

Son olarak nesnel zamanın, vaka zamanının, anlatım zamanının ve anlatım süresinin tek tabloda görünüşü aşağıdaki gibidir:

Tablo 8. Hayalini Arayan Kadın Romanında Tüm Zaman Unsurlarının Tek Tabloda Gösterimi

Bölmeler	Nesnel Zaman	Vaka Zamanı Başlangıç Zamanı verilmiştir	Vaka Süresi /Gün	Vakanın anılatıldığı sayfa sayısı	Vaka süresi /sayfa oranı
1.	EYLÜL/1983- EYLÜL 2010 27 YILLIK SÜRE	Eylül, 2010	1	7	0,14
2.		Eylül, 1983	330	13	25,38
3.		Ağustos, 1984	10	10	1
4.		Ağustos, 1984	15	11	1,36
5.		Eylül, 1984	6	20	0,3
6.		Eylül, 1984	70	14	5
7.		Aralık, 1984	75	9	8,33
8.		Temmuz, 1984	3	12	0,25
9.		şubat, 1985	90	10	9
10.		Mayıs, 1985	75	15	5
11.		Temmuz, 1985	6	18	0,33
12.		Temmuz, 1985	180	17	10,58
13.		Aralık, 1985	1	7	0,14
14.		Ocak, 1986	60	9	6,66
15.		Mart,1986	90	8	11,25
16.		Haziran, 1986	4000	7	571,42*
17.		Ağustos, 1997	2	10	0,2
18.		Temmuz, 2008	360	12	30
19.		Temmuz, 2008		7	0,42
20.		Ağustos, 1997	10	17	0,58
21.		Ağustos, 1997	3	7	0,42
22.		Eylül,1997	960	9	106,66
23.		Nisan, 2010	2600	6	433,33
24.		Temmuz,2008	1	5	0,2
25.		Ağustos, 2009	30	10	3
26.		Sonbahar, 2009	1	16	0,06*
27.		1 yıllık süreç /2009-2010	360	7	51,42
28.		Ağustos-Eylül/2010	15	12	1,25
29.		Eylül, 2010	7	7	1
Yazma zamanı: Roman Mirza Tazegül tarafından 2018 yılında yazılmıştır.					

Zamanın en çok sıkıştırıldığı bölüm 16.bölümdür. Bu bölümde dört bin günlük/on bir yıldan fazla bir süre yedi sayfada anlatılmıştır. Ortalama olarak sayfa başı beş yüz yetmiş bir gün anlatılmıştır. Anlatım süresine bakıldığında oranın en fazla düştüğü bölüm ise 26. bölümdür. Bu bölümde bir günlük bir zaman dilimi beş sayfayla anlatılmıştır.

1.2. Mekân Kurgusu

“Hayalini Arayan Kadın” romanında mekân unsuruna farklı işlevlerin yüklendiği görülür. Olayların yürütülmesi ve atmosferin zihinde canlandırılması dışında karakter oluşturmak ve olayların yaşandığı sosyo-kültürel ortamı yansıtmak için de sık sık kullanılmıştır.

“Hayalini Arayan Kadın” romanında romanın başkışisi Zeynep’in hayatında çok önemli bir yere sahip olan Talat’ın romandaki tanıtımına ilk olarak evi ile başlanır. Talat’ın tercih ettiği/yaşadığı ev onun sahip olduğu kudret, imkân ve yaşam biçimi hakkında okuyucuya bilgiler verilir. Bu açıdan mekânın tasviri, anlatıcıya Talat’ı okuyucuya sunma ve tanıtımda yardımcı olur:

Ev kayalık bir tepeye arkasını yaslamış gibi inşa edilmişti. İki yanı yarıya kadar kayaların içine girmiş, üstte kalan kısımlar ise kurşungeçirmez camlar ile kaplanmıştı. Bu ilginç ev bir yanını Karadeniz’in enginliğine verirken diğer yanındaysa şirin bir kasabayı kendine fon yapmıştı. Öyle bir yere yapılmıştı ki denizden ya da karadan gelebilecek herhangi bir tehlikeyi kolaylıkla savuşturabilirdi. Havadan gelebilecek tehlikelere karşysa hava sahası sürekli kontrol altındaydı ve yaklaşacak herhangi bir şüpheli helikopteri düşürecek teçhizat vardı. Garajda zırlı siyah Mercedes'ler ve BMW cipler ise her an hazır bekliyordu.

Evin az ilerisindeki pistte ise Talat'ın İstanbul'a gidip gelirken kullandığı ve pilotu her zaman hazır olan helikopter duruyordu.

Talat'ın evi öyle özel bir yerdeydi ki arazinin içinde bile gezseniz evi göremiyor, yanaşmak isteseniz yanaşamıyordunuz.

...

Zamanında kayalık olan bu koya yüzlerce kamyon kum dökülerek yapay bir sahil oluşturulmuştu. Özel iskelesinde ise sekiz kamaralı bir yat hep hazır beklerdi. Talat bu yatla bazen dostlarıyla denize açılır, bazen de İstanbul'a gidip gelirdi. (Tazegül, 2018: 90-91).

Talat'ın evinin bir kale gibi oluşu, kurşungeçirmez camların oluşu, garajında zırhlı Mercedeslerin ve BMW ciplerin ise her an hazır beklemesi, bahçesindeki pistte pilotu her zaman hazır olan helikopterin beklemesi, evin iskelesinde sekiz kamaralı bir yatın olması gibi ayrıntılar, Talat'ın yaşam biçimi ile gücünü göstermek ve onu tanıtmak için verilen mekânsal ayrıntılardır.

Romanda mekân unsurunun bir diğere önemli işlevi de yaşanan çevrenin sosyal, kültürel ve ekonomik dokusunu okuyucuya yansıtmasıdır. Zeynep ve Cemal'in İstanbul'a geldiklerinde yardım istemek için kapısını ilk çaldıkları kişi olan Mahmut Usta'nın yaşadığı semt ve ev romanda ayrıntılı biçimde tasvir edilmiştir:

Burada evler neredeyse iç içeydi. Tek katlı derme çatma evlerin kimisinin çatısı saç, kimisinin ise teneke, kiremit ya da düz betonu. Duvarları ise briket veya tuğlaydı. Tüm bu evlerin ortak özelliğı ise hepsinin yarım kalmış ve sıvasız olmasıydı. Yollar kaldırımsız ve çamurdu. Evlerin çoğunun pencereleri ışiksizdi.

(...)

Bu holde betondan bir mutfak tezgâhı mevcuttu. Kapısı buraya açılan geniş bir odayla beraber toplamda iki göz derme çatma bir evdi. Odanın düzensiz sıvanmış duvarlarına beyaz badana vurulmuştu. İçerisi nem ve buhar kokuyordu. Çatının korunaksız oluşu yazın bütün ısını içeri verdiği için içerisi aşırı bunaltıcıydı. Buna rağmen pencere sıkı sıkıya kapalıydı. Çünkü tek katlı gecekondu her an içeri hırsız girebileceğı için güvensizdi. Biraz parası olanlar lüks bir seçim olarak dış tarafa demir korkuluk yaptırarak pencerelerini açabiliyorlardı. (Tazegül, 2018: 52-54)

Mahmut Usta'nın evi doğru düzgün yolu bile olmayan, kaldırımsız, birbirinin içine geçmiş derme çatma ve tamamlanamamış gecekonduardan oluşan yoksul bir

mahallededir. Buradaki çoğu evin elektriği bile yoktur. Mahmut Usta'nın evi ise nem ve buhar kokan, iki gözlü derme çatma bir evdir. İki odanın biri mutfak diğeri ise hem salon hem yatak odası olarak kullanılmaktadır. Evin pencerelerine demir korkuluk taktırmanın bile lüks sayıldığı en düşük gelir seviyesine sahip insanların oturduğu bir semttir burası. Semt tasvir edilirken verilen ayrıntılar, burada yaşayan insanların sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını yansıtmaktadır.

1.2.1. Çevresel Mekânlar

“Hayalini Arayan Kadın” romanı çevresel mekânların fazlaca kullanıldığı bir romandır. Yazar bu mekânları ve tasvirleri, anlatılan olayların ve zamanın ayaklarının yere basması, gerçeklik algısı yaratması ve okuyucuyu vaka atmosferine çekmesi için vermiştir. Romandaki çevresel mekânlar; Ege'nin küçük bir kasabası, Salih Hoca'nın köydeki evi, kasabadaki park, kasabanın otogarı, İstanbul, Harem Otogarı, Topkapı'daki otobüs yazıhaneleri, Esenler, Mahmut Usta'nın gecekondusu, Bayrampaşa Sanayi Sitesindeki Cemal'in çalıştığı dükkân, ev ve buranın yanında Zeynep ile ev olarak kullandıkları oda, Eminönü, Sultanahmet, Haliç, Zeynep'in ifâdesinin alındığı karakol, Zeynep'in intihar ettikten sonra yatırıldığı hastane, Talat'ın lüks villası, Ahmet Hoca'nın İkitelli'deki evi, Hilmi Dayı'nın kulübesi, İstanbul'da kaldığı cezaevi, karantina koğuşu, siyasî mahkûmlar koğuşu, Talat'ın Taksim'deki ofisi, mahkeme salonu, adi mahkûmlar koğuşu, Edirne Yarıaçık Cezaevi, Esenler Otogarı, Bahçelievler, Betül'ün evinin yanındaki park, Polis Akademisi bahçesi, Kenan'ın evi, Kenan'ın amiri olduğu karakol, Boğaz'daki balık restorantı, Mısır Çarşısı, Bayrampaşa sokakları, yardım vakfının merkez ofisi, Sirkeci Garı, Zeynep ve Talat'ın düşünlerinin yapıldığı otel, Zeynep ve Talat'ın boğazdaki villaları, Kenan'ın yeni karakolu ve Zeynep'e istismarda bulunan küçük dayısı Sadık'ın kasabadaki evi şeklinde sıralanabilir.

Sayılan bu çevresel mekânlar, olay örgüsünün sağlanması ve anlatının yürütülmesi için kullanılan işlevsel mekânlardır. Fakat bu mekânlar, herhangi bir roman

kahramanın anlaştırdığı ya da içselleştirdiği mekânlar değildir. Romanda bu mekânlarla ilgili algısal bir betimleme ve tasarrufta bulunulmamıştır. Bu mekânlar, anlatılanların ve kişilerin dünya ile bağını sağlayan bir zemin, olay halkalarının üzerinde gerçekteştiği bir sahnedir.

Zeynep'in dayısının kendisine istismarından sonra Zeynep'in annesine komşularının onu "cin çarptığını" ve bir hocaya götürmesi gerektiğini söylemesi neticesinde annesinin Zeynep'i götürdüğü Salih Hoca'nın evi aşağıdaki gibi betimlenmiştir:

Sonunda bahçesinde bir ağaç olan, tek katlı, biriketten örülü sıvasız bir evin önüne geldiler. Yanlarındaki kadın, maviye boyanmış, iki adet desenli buzlu camlı demir kapıyı çaldı.

Beyaz badanalı duvarlar kirden adeta griye dönmüşü. Kilimin üzerinde ise birkaç adet, beyaz kılıflı, kenarları dantelli minder vardı. Odanın duvarları sahip oldukları sarı rengi göstermeyecek kadar kirlenmişti. Perdeler kapalıydı ve oda loştu. (Tazegül, 2018: 33).

Bu mekân dekor olarak kullanılmıştır ve herhangi bir şekilde roman kahramanının zihninde bir anlam ifâde etmemektedir. Sadece geldikleri ve gittikleri bir mekândır. Yine Zeynep ile Cemal'in İstanbul'a ilk geldiklerinde kendilerine kalmak için buldukları yer aşağıdaki gibi betimlenmiştir:

Ortalık çok dağınıktı. Duvarlarında eski çelik raflar, raflarda paketli paketsiz malzemeler, kablolar, kutular, ampuller, farlar vardı. Solda bir tuvalet, hemen yanında Mahmut Usta'nın mutfak dediği, beton tezgâhtan başka bir şeyi olmayan, penceresiz, havalandırmasız küçük bir alan vardı. Başka bir kapının ardında ise yerleri beton, bir penceresi olmasına rağmen yine de genişçe, loş bir oda vardı, belli ki loşluğu penceresinin darlığından kaynaklanıyordu.

"Bir süre yani durumları düzeltinceye kadar burayı adam edip yaşayacaksınız Cemal. İstanbul'da ev bulmak zordur."

"Usta, suları akmıyor buranın. Elektriği de yok."(Tazegül, 2018: 60).

Yukarıda sayılan mekânların çoğunun anlatının omurgasını oluşturan temel çatışma unsurlarına ve olay

örgüsüne doğrudan ve kuvvetli bir etkisi yoktur. Bu mekânlar anlatıya bir zemin yaratmak ve okuyucuyu romanın atmosferine çekebilmek için verilmiştir.

1.2.2. Algısal Mekânlar

İnsanın içinde bulunduğu ruh hali günlük hayatını etkilediği gibi yaşamını devam ettirdiği mekâna bakış açısını da etkilemektedir. “Mekân ve insan arasındaki ilişki varoluşsal boyutta irdelendiği zaman, üzerinde oturulan ya da içerisinde barınılan yerlerin bireyin psikolojik ve ontolojik deneyimleriyle birebir gelişen/ anlamlanan, birer coğrafi unsur olmaktan çok bireyselleşen yerler olduğu yargısı çıkarılabilir.” (Çopur, 2014: 24). Nitekim mutlu, huzurlu ve stres altında olmayan birinin içinde bulunduğu mekâna bakışı olumluysen kişi, psikolojik olarak kötü ve kendini baskı altında hissettiğinde ise mekânı olumsuz algılamaktadır. İçi neşe dolu birinin yaşam enerjisi çevreyi de renklendirirken karamsar ruh haline bürünen biri kendisini aynı çevrede sıkışmış hissetmektedir. Bu açıdan roman kahramanlarının, özellikle de roman başkişisinin ruh haliyle çevre algısı arasında doğrudan ve sürekli bir ilgi görülmektedir.

1.2.2.1. Kapalı-Dar, Labirentleşen Mekânlar

“Hayalini Arayan Kadın” romanında roman başkişisi Zeynep’in yaşadıklarından sonra bazı mekânların kapalı-dar mekâna dönüştüğü görülür. Sessiz, sakin ve huzurlu bir hayat sürdüğü kasaba ve buradaki evleri Zeynep için önceleri rahatlık veren mekândır. Kendisini burada son derece huzurlu ve mutlu hissetmektedir. Bu evde birbirinden güzel hayaller kurmaktadır. Fakat bu evde öz dayısı tarafından darp ve istismara uğrayınca tüm dünyası başına yıkılmıştır. Artık kendi evi onun ruhunu sıkıkmaktadır ve tüm yaşadıkları evin duvarlarına sinmiştir:

Ama ne düşünürse düşünsün, her şey gelip sonunda dayısının yaşattığı o uğursuz öğleden sonrasına takılıyor, o anda tüm hatıraları, tüm hayalleri yerle bir oluyordu. O anları hatırladıkça, kuşlar gökyüzünde uçarken hepsi birden ölüp yeryüzüne düşüyordu. Bütün yeşil ağaçlar aniden kuruyor, kuru birer çıplak daldan oluşan korkuluklara dönüşüyordu. Kasabalar, şehirler yıkılıyor, harabeler hâline geliyordu.

Bütün hayvanlar olduğu yerde kuruyor, birer hayaletle dönüşüyordu. Bütün insanlar ölüyor, dünya sahipsiz, ıssız, sert rüzgârların estiği ölümlerle dolu, ölü kokan bir çöle dönüşüyordu. Tavana baktı. Tavan birden dayısının resmiyle kaplandı ve üzerine doğru inmeye başladı. Bir anda nefessiz kaldı ve tüm gücüyle bağırdı. (Tazegül, 2018: 41).

Zeynep kendi evlerinde istismara uğramıştır ve bu ev ile kasabaya dair tüm hayalleri yıkılmıştır. Evin tavanında kendisine istismarda bulunan dayısını görmekte ve duvarlar üzerine üzerine gelmektedir. Burada ev Zeynep için artık sadece bir mekân değil tüm olumsuz duyguların çağrıştırmıcısı olmuştur. Cemal ile birlikte kasabadan kaçıp İstanbul'a gitmeye karar verdiklerinde Zeynep, annesine bir mektup yazmış ve bu durumu ona şöyle ifâde etmiştir:

Canım annem, lütfen beni anla... Sana layık bir kız olarak burada kalıp, evlenip çoluk çocuk sahibi olmak isterdim ama yapamıyorum, buralar başıma yıkılıyor, yoksa kendimi öldüreceğim. Beni affet. Sana yazacağım sık sık. Kızın Cemal'le kaçmıyor, bunu bil yeter. Gitmek zorundayım anne, hepimiz için hayırlısı bu, inan. (Tazegül, 2018: 41).

Cemal ile otogarda buluşmak için evden çıkmadan önce düşündükleri ve hissettikleri de artık evlerinin Zeynep için kapalı-dar mekâna dönüştüğünü göstermektedir:

Üzerine geceler lanetli bir örtü gibi örtülüyordu sanki, gündüzler ise lanetli örtüye nazaran daha hafifti. Ama gündüzler de üzerinde sanki binlerce ton yük varmış gibi geliyordu. İnsanları görmek istemiyor, yatağında olmak istiyordu. Ama yatak da artık ona cehennem olmuştu. Her şey üzerine karabasan gibi geliyordu.

...dayısının ona tecavüz ettiği anları hatırladı, titredi, dişleri birbirine değdi, yeniden aynı sahneleri yaşar gibi oldu. İnsanlardan ayrılmak ne kadar zorsa, yaşanan yerlerden ayrılmak da o kadar zordu. İnsanın yaşadığı alanlar da aslında yaşayan birer canlı gibiydi. Mutlu zamanların yaşadığı mekânlara geri dönünce sevdiğin insana kavuşmuş gibi hasret gideriyordun. Kötü zamanların yaşadığı yerlere ise dönmek istenmiyordu ya da dönülünce kötü bir insanla tekrar karşılaşmış gibi olunuyordu. (Tazegül, 2018: 43).

Zeynep için sadece evi değil tüm kasaba kapalı-dar mekâna dönüşmüştür. Kasaba ve orada yaşayan herkese karşı Zeynep'in algısı değişmiştir:

Bir an evvel Cemal'le buluşmaya gidip bu kasabadan ve ağır havasından uzaklaşmak için hızlıca hazırlandı. Küçük valizine birkaç iç çamaşırı, çorap ve öteberi yerleştirdi. Mektubu da mutfak masasına, annesinin görebileceği bir yere koydu. Son kez eve baktı, odaları gezdi. (Tazegül, 2018: 43).

Zeynep için romandaki bir diğer dar-kapalı mekân ise cezaevine yeni girenlerin yerleştirildiği “karantina koğuşu”dur:

Dışarıda her şeyiyle akan bir hayatı bırakıp içeride durağan hayata geçişin ilk kapısı bile, insanın psikolojisini ağır şekilde etkiliyordu. Zeynep kendini hiçliğe doğru yol alan bir canlı gibi görmeye daha ilk adımlarında başlamıştı. Utanç, üzüntü, kızgınlık, isyan duyguları her bir hücrelerinde şimdiden filizleniyordu. (Tazegül, 2018: 135).

Çevrilen kilidin sesi hüzünlü ışıkların aydınlattığı kirli duvarlardan yansiyarak yer ettiği Zeynep'in kulaklarında gece boyu tekrarlanıp duracaktı. O gece hayatının en uzun, en çaresiz ve en acılı saniyelerini yaşadı Zeynep. Ve o gece anladı ki yapmanın, yıkmanın, kazanmanın, kaybetmenin anlarla ölçüldüğü bu hayatta, bir anlık öfkenin pişmanlığı ömür boyu sürebilirdi. (Tazegül, 2018: 138-139).

Karantina koğuşunda geçirdiği ilk gece Zeynep için çok sıkıntılı geçmiştir ve bu ruhsal sıkıntı mekân tasvirine de yansımıştır. Yalnızlık, çaresizlik ve pişmanlık duyguları içinde kaldığı karantina koğuşu onun için kapalı-dar mekâna dönüşmüştür.

1.2.2.2. Açık ve Geniş Mekânlar

“Hayalini Arayan Kadın” romanında açık mekân olarak roman başında Zeynep'in evi verilebilir. Daha sonra kapalı-dar mekâna dönüşen bu mekân başlangıçta Zeynep için açık-geniş mekândır. Yemyeşil bahçesindeki kuş cıvıltıları eşliğinde Zeynep, geleceğe dair çok güzel hayaller kurmaktadır. Kendisini bu evde rahat ve huzurlu hissetmektedir:

Kahvelerini içtikten sonra Zeynep odasına geçti. Odası ikinci kattan bahçeye bakıyordu. Penceresine söğüt ağacının dalları

inmişti. Hava henüz yazdan sonbahara dönmemişti ve sıcaktı. Ağağların yapraklarını dökmesine daha çok vardı. Bir kuş öttü, açık pencereden bir esinti tülü oynattı. Söğüt ağacının dalları hışırdadı. Zeynep gözlerini kapadı. şimdi her şeyi unutup kendisiyle baş başa kalmak istiyordu. Zaman zaman böyle uzanıp kendince hayaller kurması ona hazzı yüksek bir umut veriyordu. (Tazegül, 2018: 17).

Zeynep için bir diğer açık- geniş mekân ise çok sevdiği arkadaşı Betül'ün evidir. Cezaevinden çıktıktan sonra Betül'ün yanına giden Zeynep, onun evinde kendini rahat ve huzurlu hissetmektedir:

O gece uzun uzun geğmişi yad ettiler, gözler yeniden doldu, hüzün bulutları etraflarında dolaştı. Zeynep bu şirin ve sıcak evde kendisini yıllar sonra ilk defa güvende hissetti.
(...)

Denizi bulabilecek miydi? Asıl soru buydu. Bu sorunun cevabını bilmiyordu ama bu ev ona güven veriyordu.
(Tazegül, 2018: 203- 204).

Romanda Zeynep'in en uzun süre kaldığı mekân cezaevleridir. İstanbul'daki ve Edirne'deki cezaevlerinde yaklaşık on iki yıl kalmıştır. Kaldığı cezaevlerini çevresel, açık ve kapalı olarak değerlendirmek gerekirse büyük oranda bu mekânların çevresel mekân niteliği taşıdığı söylenebilir. Ancak romanın bazı bölümlerinde Zeynep'in cezaevinde kaldığı süre boyunca düşündükleri ve hissettikleri aktarılmıştır. Zeynep'in bu duygu ve düşüncelerinden hareketle on iki yılın iki yılını geğirdiği siyasi mahkûmlar koğuşunun Zeynep için kısmen açık- geniş mekân özelliği gösterdiği söylenebilir:

Bu koğuşta yeni bir Zeynep inşa etmeye başlamıştı. Kişiliğinin ne kadar olgunlaşıp ağırlaştığının yavaş yavaş farkına varıyordu. (Tazegül, 2018: 178).

Siyasi koğuşta kaldığı iki yıl boyunca bolca kitap okumuş, sohbetlere katılmıştı. Diğer siyasiler arasında yetişip farklılaştığını, buradaki mahkûmları görünce bariz bir şekilde anladı. Zeynep hapishaneye ilk girdiği gün gardiyanın onu siyasi koğuşa götürürken, "Sen cennete düşüyorsun," dediğini bir daha düşünüp gülümsedi. Geçen iki yılda

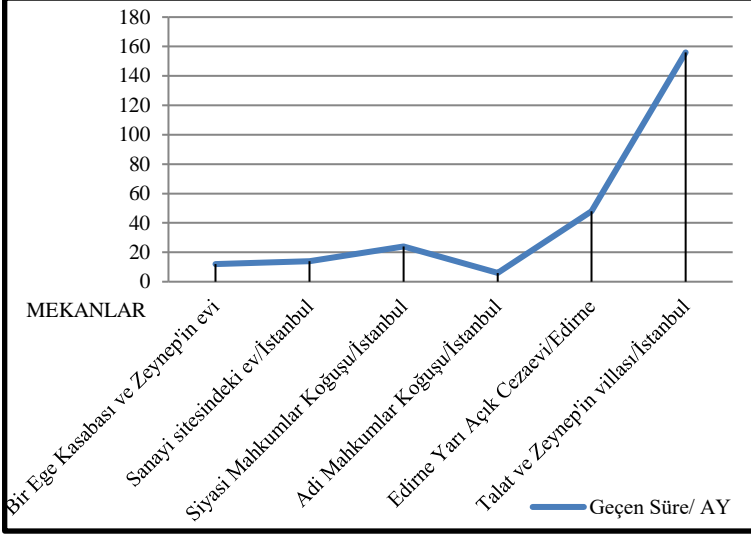
Zeynep'in konuşmaları mantığa bürünmüş, davranışları olgunlaşmış, basit işlere olan ilgisi azalmıştı. (Tazegül, 2018: 188).

Hapishane Zeynep için adeta eğitim yuvası hâline gelmişti. Dinliyor, düşünüyor, okuyor, yorumluyordu. Aralarına istemeden atıldığı, ilk zamanlar üstüne üstüne gelen bu duvarlar şimdi onun güvenli limanıydı sanki. Ama on iki yıl öncesine göre kendisini daha güçlü ve hayatla baş edebilecek donanımda hissediyordu. (Tazegül, 2018: 192-193).

Zeynep cezaevine girdiğinde yalnız, çaresiz, eğitimsiz ve kendi ayakları üzerinde duramayan genç bir kızdır. Onun cezaevine girdiğinde adi mahkûm koğuşlarında yer olmaması nedeniyle siyasî mahkûm koğuşuna yerleştirilmesi, kendisi için çok büyük bir şans olmuştur. Buradaki mahkûmlar Zeynep'e her yönden yardımcı olmuştur. Onu koruyup kollamışlar, dertlerini dinlemişlerdir. En önemlisi de fikrî yönden onun gelişmesini sağlamışlar ve artık Zeynep'in okuyan, derinlemesine düşünebilen, geleceğe dair planlar yapabilen biri olmasında etkili olmuşlardır. Bu açıdan siyasî mahkûmlar koğuşu Zeynep için bir hayat okulu ve bir sığınak olmuştur.

Roman başkişisi etrafında gelişen olay halkalarının gerçekteleştiği mekânlar ve bu mekânlarda geçen süreler yaklaşık olarak aşağıdaki gibidir:

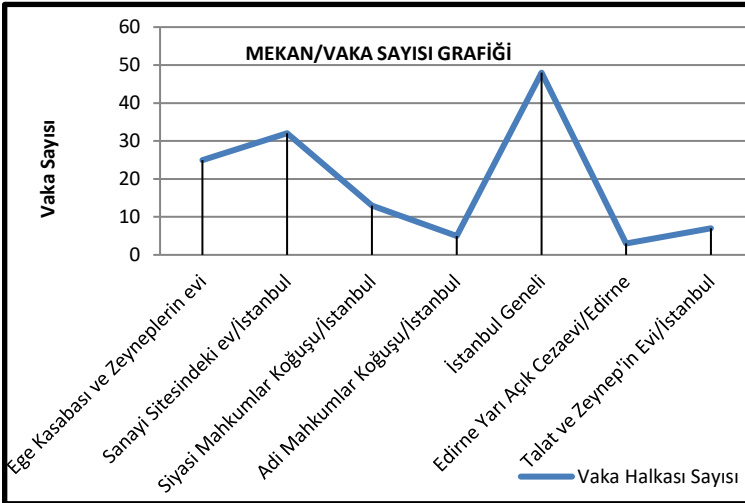
Tablo 9. Hayalini Arayan Kadın Romanında Mekân/Geçen Süre ilişkisi



Romanda geçen sürenin büyük bir bölümü İstanbul'da geçmiştir. Bir Ege kasabasında başlayan roman kısa süre sonra İstanbul'a taşınmış ve vaka zamanının çoğu burada geçmiştir.

Mekân konusunda değinilmesi gereken diğeri bir önemli husus ise romandaki vaka halkalarının mekânlara dağılımıdır. Vaka halkalarının hangi mekânlarda yoğunlaştığını gösteren grafik aşağıdaki gibidir:

Tablo 10: Hayalini Arayan Kadın Romanında Mekân/Vaka Sayısı ilişkisi



Romanda vakaların büyük bir kısmı İstanbul'da gerçekleşmiştir. Romanın başında kısa süreli olarak Zeynep'in doğup büyüdüğü Ege kasabası mekân olarak kullanılmıştır. Ardından İstanbul'a gelen Zeynep burada cezaevine girmiştir. Cezaevindeyken Edirne'ye nakledilmiştir. Zamanın sıkıştırılıp vakaların kısaca özetlenerek geçildiği Edirne'deki cezaevi de diğer bir mekândır.

Sonuç

Deneme, kısa hikâye, masal ve roman türünde eserler veren Mirza Tazegül, edebiyata hizmet etmeyi ve insanları edebiyat ile aydınlatmayı amaç edinerek son dönem Türk romancılığına katkıda bulunan yazarlar arasında yerini almıştır. Bu çalışmada yazarın “Hayalini Arayan Kadın” adlı romanında zaman ve mekân kurgusu ele alınmıştır.

Yazarın romanda zamanı kurgulama biçimine bakıldığında, vaka zamanı ile anlatma zamanı arasındaki farkın hakim bakış açılı anlatıcı tercih edildiği için az olduğu görülmüştür. Yazar romanda bazen zamanı geriye kırarak bazen de zamanda ileriye atlamalar yaparak kronolojik zaman çizgisinin dışına çıkar. Ayrıca romanda yazarın niyeti ve amacı doğrultusunda zaman, bazen özetlemeler yapılarak sıkıştırılmış bazen de ruhsal çözümlemelerle genişletilmiştir. Yazar romanda nesnel zamanın tamamını kullanmayarak kurguya uygun olarak zamandan tasarruflar yapar.

Romanda mekânlara bakıldığında ise, vakaların Anadolu'nun farklı kentlerinde başlayıp İstanbul'da geliştiği ve sonuçlandığı görülür. Yine bazı mekânların roman başkişisi tarafından anlaşılarak içselleştirilerek algısal mekânlara dönüştürüldüğü, bazı mekânların ise romanın gerçeklik algısını kuvvetlendirmek ve olayların dış dünya ile bağlantısını koparmamak için çevresel mekânlar olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Mekânlar romanda genellikle sosyal çevreyi okuyucuya yansıtmak ve vakaların gerçeğe bağını korumak için betimlenmiş; mekânların sanatlı, süslü ve uzun biçimde tasvirleri yapılmamıştır.

Dolayısıyla insana ve topluma dair her ayrıntıyı güçlü gözlemlerle kurmaca dünyasına taşıyan ve etkileyici bir serüvene dönüştüren Mirza Tazegül'ün, “Hayalini Arayan Kadın” adlı

romanında yapı unsurlarından zamanı ve mekânı işlevsel şekilde başarıyla kurguladığı görülür.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (1991). Roman sanatı ve roman incelemesine giriş. Ankara: Akçağ.
- Aytaç, G. (1990). Çağdaş Türk romanları üzerine incelemeler. Ankara: Gündoğan.
- Boruneur R. ve Quillet R. (1989). Roman dünyası ve incelemesi. Hüseyin Gümüş (çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Borst, A. (1997). Computus- Avrupa tarihinde zaman ve sayı. Zehra Aksu Yılmaz (çev.). Ankara: Dost.
- Çetin, N. (2019). Roman çözümleme yöntemi. Ankara: Akçağ.
- Çetişli, İ. (2016). Metin tahlillerine giriş- 2: Hikâye, roman, tiyatro. Ankara: Akçağ.
- Çopur, G. (2014). Gürsel Korat'ın romanlarında yapı ve izlek. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ardahan.
- Eco, U. (2009). Anlatı ormanlarında altı gezinti. Kemal Atakay (çev.). İstanbul: Can.
- Forster, E.M. (2019). Roman sanatı. Ünal Aytür (çev.). İstanbul: Milenyum.
- Karabuğru, O. (2008). Postmodern anlatılarda zaman. Hece Aylık Edebiyat Dergisi Modernizmden Postmodernizme Özel Sayısı, (16), 363-367.
- Lukacs, G. (2017). Roman kuramı. Cem Soydemir (çev.). İstanbul: Metis eleştiri.
- Sartre, J. P. (1984). Yazınsal denemeler. Bertan Onaran (çev.), İstanbul: Payel.
- Tazegül, M. (2018). Hayalini arayan kadın. İstanbul: Libros.
- Tekin, M. (2020). Roman sanatı-1, romanın unsurları. İstanbul: Ötüken.
- Tepebaşılı, F. (2019). Roman incelemesi. Konya: Çizgi.
- Tunalı, İ. (1971). Sanat antolojisi. İstanbul: İ. Ü. Edebiyat Fakültesi.



Yıldız, A.D. (1999). Selim İleri'nin romanları üzerine "Okur Merkezli" bir yaklaşım, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, OMÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

RUS DİPLOMAT L. F. KOSTENKO'NUN SEYAHATNAMESİNE GÖRE BUHARA'DA DİNİ HAYAT*

*Ayşe Esra GÜL***

*Ali TORAMAN****

Öz

Köklü bir geçmişe sahip olan Buhara, dünya tarihinde önemli bir rol oynayan Türkistan'da yer alır ve bu coğrafyanın önde gelen siyasi ve sosyal merkezlerinden birisidir. Buhara aynı zamanda bir bilim ve kültür şehridir. Tarihte birçok siyasi yapının hâkimiyetinde kalan bu şehir 16. yüzyıla gelindiğinde Türkistan'da kurulan Türk hanlıklarının hâkimiyet sahasına dâhil olmuştur. Bunlardan birisi olan Buhara Hanlığı, ismini hem bu şehirden almış hem de bu şehri kendisine başkent yapmıştır. Hanlıkların hüküm sürdüğü bu dönemlerde ve özellikle 19. yüzyılda bölgeye yabancı güçlerin ilgisi artmıştır. Türkistan'ın coğrafi konumu, stratejik önemi, yeraltı kaynakları ve diğer zenginlikleri, başta Rusya ve İngiltere olmak üzere, sömürgeci devletlerin dikkatini çekmiş ve hâkimiyet mücadelesi başlatmıştır. Bu amaç uğruna faaliyetlerde bulunan Çarlık Rusya, Türkistan'ı keşfetmek ve tanımak için birçok diplomat, seyyah, bilim adamı göndermiştir. Bu diplomatlardan birisi olan Lev Feofiloviç Kostenko, 19. yüzyılın ikinci yarısında Buhara'ya gelmiştir. Kostenko, bu görev sırasında yaptığı gezilerini daha sonra seyahatname olarak kitaplaştırmıştır. Onun gördüğü ve kaleme aldığı olaylar, o dönem Buhara hakkında değerli bilgiler verir. Bu çalışmada onun görüp aktardığı bilgilerden faydalanılarak Buhara'nın dini hayatından bahsedilecektir.

Anahtar Kelimeler: Buhara, din, kültür, seyahatname, tarih.

* Bu çalışma Ayşe Esra Gül'ün Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilmiş "L. F. Kostenko'nun Seyahatnamesine Göre 19. Yüzyılın İkinci Yarısında Buhara Emirliği" adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

** Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, ayse.kalkan.457@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9102-1103>.

*** Dr. Öğretim Üyesi, Amasya Üniversitesi, Tarih Bölümü, alitoraman84@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8513-9148>.

Religious Life in Bukhara According to the Travelogue of Russian Diplomat L. F. Kostenko

Abstract

Bukhara, which has a deep-rooted history, is located in Turkestan, which plays an important role in world history, and is one of the leading political and social centers of this geography. Bukhara is also a city of science and culture. This city, which was under the dominance of many political structures in history, was included in the dominance of the Turkish khanates established in Turkestan in the 16th century. One of them, the Khanate of Bukhara, took its name from this city and made this city its capital. In these periods when the khanates ruled, and especially in the 19th century, the interest of foreign powers in the region increased. The geographical location, strategic importance, underground resources and other riches of Turkestan attracted the attention of colonialist states, especially Russia and England, and a struggle for dominance began. Tsarist Russia, which carried out activities for this purpose, sent many diplomats, travelers and scientists to discover and get to know Turkestan. One of these diplomats, Lev Feofilovich Kostenko, came to Bukhara in the second half of the 19th century. Kostenko later wrote a book about his travels during this mission. The events he saw and wrote down give valuable information about Bukhara at that time. In this study, it will be tried to talk about the religious life of Bukhara in line with the information he saw and transferred.

Key Words: Bukhara, culture, history, religion, travelogue.

Giriş

Türkistan'ın sahip olduğu önemi ve hanlıklar dönemindeki zayıf siyasi yapısı, dönemin güçlü, sömürgeci devletlerinin iştahını kabartmış, bu bağlamda İngiltere ve Rusya arasında bir rekabet ortaya çıkarmıştır. Bu dönemde sıcak denizlere inmek ve dünya ticaretinde söz sahibi olmak isteyen Rusya, söz konusu amaç uğruna aktif siyasi ve askeri faaliyetler yürütmeye başlamış ancak hem batıda hem de güneyde başarısız olduğu için yeni çareler aramaya koyulmuştur. Bu sıralarda Türkistan ve Rusya arasında gidip

gelen elçiler ve tüccarlar ise Türkistan'ın zenginliklerinden bahsetmekteydi. Hem Türkistan'ın zenginliklerine sahip olmak hem de Hindistan'a kadar ulaşmış, Hint okyanusu üzerinden sıcak denizlere inmek ve dünya ticaretinde söz sahibi olmak isteyen Ruslar ise bu durumu bir fırsat olarak değerlendirip yönünü doğuya çevirmiştir. Korkunç İvan zamanında 1552'de Kazan (Kurat, 1972: 188-189) ve ardından 1556'da Astrahan, Ruslar tarafından alınmış ve artık Türk topraklarına doğru Rus ilerleyişi başlamıştır (Roy, 2016: 60). Buraların alınması Ruslar açısından hem tarihi hem de ekonomik önem taşımakla birlikte (Özkan, 2019: 23), diğer taraftan Osmanlı Devleti'nin Astrahan'ı geri alamaması Rusların hâkimiyetini pekiştirmiştir (Kurat, 2011: 130-148). Rusların doğu politikasına ağırlık vermeleri ve Türkistan'ı ele geçirme düşünceleri I. Petro zamanında daha fazla hız kazanmıştır. Bu politika her ne kadar I. Petro öncesine dayansa da onun döneminde sistemleşmiştir (Kolesnikov & Matveyeva, 2019: 9). Doğuya ilerleyişinde Rusya bir taraftan Kazak Cüzleri ile siyasi ve askeri münasebetler yürütmüş, Kazakların Küçük, Orta ve Büyük Cüzleri ile anlaşma yapmış, Orenburg'a üs kurmuş (Roux, 2001: 399), Kazakları hakimiyeti altına almaya çabalamış, diğer taraftan da Türkistan hanlıkları ile ilgilenmeye çalışmıştır. Durumun böyle kritik olduğu bir zamanda hanlıklar ise birbirleriyle didişiyor ve yaklaşan tehlikeyi ciddiye almıyordu (Roy, 2016: 60). Bu da Rusların askeri hareketlerini kolaylaştırıyordu çünkü karşılarında onları durdurmak için bir birlik oluşturacak ve teşkilatlanacak bir güç hakim değildi.

Askeri hareketlerin yanında Türkistan'ın keşfi ve öğrenilmesi, Türkistan hakkında bilgi toplanması Rus çarlarının önem verdiği bir başka meseleydi. Bu amaçla bölgeye seyyahlar, diplomatlar, elçiler gönderilmiştir. Ancak bu kolay bir iş değildi çünkü kilometrelerce uzaktaki, bilinmeyen bir bölgeye gitmek, araştırmak ve bilgi toplamak oldukça zahmetli, tehlikeli ve bir o kadar da masraflı idi. Rusya, bu keşif gezilerinin yapılabilmesi için her türlü desteği sağlamaya hatta devlet hazinesinden bütçe ayırmaya karar vermiştir. Ünlü seyyahlardan Prjevalskiy'in seferi bunun en

çarpıcı örneklerindedir. Onun seferi için, kendisi ve ekibine lazım olacak bütün ücretler iki yıl önceden altın para olarak ödenmiştir. Ayrıca gidiş-dönüş yol masrafları, eşyaların taşınma ücreti, bilimsel araştırmalarda kullanılacak araçlar, koleksiyon hazırlarken kullanılacak malzemeler, silahlar, ilaçlar ve fotoğraf makineleri gibi her ayrıntı düşünülmüş ve bunlar için de yeterli imkân sağlanmıştır. Her an tehlikeyle karşılaşabilecek olan seyyahları koruma görevi de Kozaklara veriliyordu. Rus Kozakları denilen bu insanlar için Prjevalskiy, “cesur, disipline yatkın, kaprissiz, zor ve risk dolu yolculuklar için ideal, ayrıca iyi tercümanlar” diye bahsetmiştir (Kolesnikov & Matveyeva, 2019: 15).

Türkistan’a gönderilen Ruslar genellikle askeri kökenliydi ve subaylardan oluşuyordu. Bu subaylar görevlendirildikleri yere gittiklerinde gözlemler ve incelemeler yapıp; askeri, istatistiksel veriler topluyor ve bu bilgileri raporlar, makaleler, kitaplar halinde hazırlatıp faydalanılacak eserlere dönüştürüyorlardı. Bu subaylardan biri de keşif çağının sonlarına yetişmiş olan Lev Feofiloviç Kostenko idi. Elçilik heyeti ile geldiği Buhara’da hem bir Rus subayı hem de bir diplomat sıfatıyla topladığı bilgileri seyahatinden bir yıl sonra bir seyahatname olarak yayınlamıştır.

Konstantinovskiy Askeri Okulu’nda ve Nikolayevskoy Genelkurmay Akademisi’nde eğitim alan Kostenko, 1864 yılında 14. Türkistan taburuna atanarak akademiden ayrılmıştır (Brokhaus & Efron, 1905: 954). 1867 yılından itibaren Türkistan askeri bölgesinde görev yapmaya başlamış ve yirmi yıldan fazla bir süre Türkistan’da görev almıştır. 1870’te Buhara’ya gönderilen elçilik heyetinde yer almış ve Buhara hakkındaki gözlemlerini içeren seyahatnamesini bu görevden sonra oluşturmuştur (Başanov, 2005: 128). Bu elçilik heyeti, 1 Nisan 1870 yılında Türkistan Genel Valisi Fon Kaufman’ın emriyle Taşkent’te oluşturuldu ve heyete Albay Nosoviç başkanlık etti. Heyet, 1 Mayıs 1870’te hareket etti. Önce posta yolları vasıtasıyla ve bu yolların belli noktalarında konaklamak suretiyle Semerkant’a ulaştılar, burada bir süre kaldıktan sonra Buhara’ya doğru hareket ettiler. Yine bazı

merkezlerde konaklayarak yol aldıktan sonra 23 Mayıs 1870'te Buhara'ya vardılar (Kostenko, 1871: 5-6).

Kostenko, Buhara'ya geldikten sonra gözlemlerine başlamış seyahatnamesinde de kaydettiği şehrin genel yapısı, gündelik yaşamı, nüfusu, etnik yapısı, coğrafyası, bitki örtüsü, eğlence hayatı, hastalıklar ve tedavi yöntemleri, emirliğin yönetim şekli, ordusu ve ekonomik hayatı gibi birçok konuda bilgiler toplamış ve eserine aktarmıştır. Ayrıca bu çalışmada ele aldığımız Buhara'nın dini hayatı hakkında da bahsetmiş ve ibadethanelere de değinmiştir.

1. Buhara'da Din

Kostenko'nun Buhara'ya geldiği tarihte buranın dini yapısı çeşitlilik arz etmekte ve birden fazla din varlık göstermekteydi. Ancak en yaygın din Müslümanlık idi, fakat İslam dini çok katı bir biçimde yaşanmıyordu. Buharalılar, Sibir Tatarlarına göre İslam'ın emir ve yasaklarına daha az bağlıydı. Buhara'da gayrimüslimler asla hor görölmez ve onlara hoşgörölle yaklaşılırdı, alkollü içecekler kullanılmaz, özellikle Özbekler bu konuya çok dikkat ederdi. Oruç ibadetine de önem verilirdi ve katı bir şekilde yapılırdı. Bir ay devam eden oruta bütün erkekler yemeden uzak durur, güneş batımına kadar zamanlarını camilerde ibadetle geçirirdi. Bir tek yolcular, yolculuk sırasında oruçlarını tutmayıp, başka bir zamana erteleyebiliyordu ve uygun zamanda tutmadığı bu orucu telafi edebiliyordu. Orutan sonra, yöneticilerin iradesine bağlı olarak belirlenen zamanda dört gün süren bayram günü belirlenirdi. Bayramlarda halk, şehir dışındaki kırlara gider, at yarışı, güreş vb. eğlenceler düzenlerlerdi. Ancak bu eğlenceler, dünyadan elini eteğini çeken bir din anlayışına sahip olan şah Murad döneminde yasaklanmıştı (Özkan, 2019: 81). Bir seyyah olan Demezov, Buhara'da katı bir şekilde yasak olanlar arasında tütünü de saymıştır. Onun aktardığına göre; tütün hükümet tarafından kati olarak yasak edilmişti. Tütün kullanırken yakalananlar sopa cezasına çarptırılır ya da eşeğe ters bindirilip bütün şehirde dolaştırılırdı. Ancak seyyah bu cezalandırmanın toplumdaki her kesimi kapsamadığını da kaydetmiştir. Örneğin; olduğu zeki ve halk tarafından sevilen birisi olarak bahsettiği

Şeyhülislam Sultan Hoca Han'ın kendisiyle görüştüğü bir sırada nargile içtiğini dile getirmiştir (Ükten, 2018: 764). Müslümanlar arasında görülen çeşitli tarikatlar ve mezhepler konusunda ise Buhara'da özellikle Nakşibendilik ağır basmaktaydı. Kostenko da seyahatnamesinde bilhassa bu tarikattan bahsetmiştir.

1.1. İslam ve Nakşibendilik

Nakşibendilik, Buhara merkezli bir tarikattır ve Buhara civarında ortaya çıkan Hacegan tarikatının devamı olan bir özelliğe sahiptir. Horasan'daki önemli tasavvuf anlayışı olan melamet neşvesi ve Buhara'nın medrese kültürünün birleşmesi bu yeni sentezi ortaya çıkarmıştır (Arğun & Yuca, 2020: 195). Türk-İslam tarihinde Rifaîlik, Kaadırîlik, Kübrevîlik, Ekberîlik gibi çok sayıda büyük sufi tarikat yayılmıştır. Ancak günümüzdeki Kazakistan sınırları içerisinde kalan Yesi şehrinde, Hoca Ahmed Yesevî tarafından kurulan Yesevîlik ve günümüzdeki Özbekistan sınırları içerisinde kalan Buhara'da teşekkül etmiş Nakşibendilik Türk-İslam dünyasında en çok yayılma gösteren tarikatlar olmuştur (Kafesoğlu, 2010: 366). Nakşibendiliğin geçmişine bakıldığında tarikatın yapısını şekillendiren Abdülhalik Gücdivani ve Emir Külâl gibi Bahaeddin'den önce yaşamış olan Hacegan tarikatından iki veliyi ve Timur devrinde tarikata son şeklini kazandıran Bahaeddin Nakşibend'i görürüz. Ayrıca bu tarikat Nakşibendiyye ismini de Bahaeddin Nakşibend'den almıştır. Bahaeddin Nakşibend, 1318 tarihinde Buhara yakınlarındaki, daha sonra ismi Kasrıarifan olan, Kasrıhinduvan köyünde doğmuş, üç günlük bir bebekken Muhammed Semmasî tarafından manevi evlat kabul edilmiştir. O, tasavvuf eğitimini Emir Külâl'dan almasına rağmen manevi icazetini Abdülhalik Gücdivani'den almıştır (Arğun & Yuca, 2020: 195-196). Müritlik devresi bittikten sonra ise doğduğu yere geri dönerek kendi müritlerini yetiştirmeye başlamıştır. Ömrünün sonuna kadar Buhara'da kalmış, sadece üç defa hac için Buhara'yı terk etmiştir. 2 Mart 1389'da ise doğduğu köy olan Kasrıarifan'da vefat etmiştir. Onun ölümünden sonra bu köyde Nakşibendilik tarikatı genişlemiş, Bahaeddin'in mezarının etrafında da büyük bir külliye meydana gelmiştir. Buharalılar onu "Hace-i

bela-gerdan” (belayı defeden hâce) ismiyle anmışlar şehrin hamisi saymışlardır (Algar, 1991: 458-460).

Buhara merkezli olmasına karşın zamanla Semerkant, Taşkent, Hindistan, Osmanlı, Ortadoğu, Çin ve Endonezya’ya kadar yayılarak büyümüştür (Zarcone, 2010: 58). Yüzyıllar içindeki bu yayılmanın temel noktalarından biri de 17. ve 19. yüzyıllarda Nakşibendi şeyhlerinin Mekke ve Medine’ye yerleşmeleri ve burada bulunan hacıları müritleri yapmalarındır. Bu yolla Müslüman dünyasının her köşesinden gelen hacılar vasıtasıyla yayılma göstermiştir (Zarcone, 2012: 47). Sünni bir tarikat olan Nakşibendiyye şeyhleri, ünlü Nakşibendi şeyhi Hoca Ahrar’la birlikte ise devletin siyasetinde rol almaya başlamıştır (Bartold, 2021: 39). Nakşibendilik, Buhara merkezli bir tarikat olmasına rağmen çok geniş sahalara yayılmakla kalmamış, günümüzde halen taraftarı olan ve etkisi devam eden bir tarikat olarak varlığını korumuştur. Zaten merkezi Buhara olmasından dolayı burada çok etkin olduğu için Kostenko da Buhara’nın dini yapısı konusunda bahsederken Nakşibendilik üzerinde çokça durmuştur.

Kostenko, elçilik heyetiyle olan yolculuğunda Buhara’ya yaklaştıklarında şehre girmek için emirden cevap bekledikleri sırada, 22 Mayıs’ta Bogodin’de beklemişler ve 23 Mayıs sabahı burada, Bogodin mevkiinde, Buhara’nın koruyucusu olduğunu söylediği Bahaeddin Nakşibend’in mezarını ziyaret ettikten sonra Buhara’ya girmişlerdir. Eserinde, Bahaeddin Nakşibend ile ilgili olarak “Bahaeddin ya da diğer bir deyişle Hazreti Nakşibend büyük bir divane müritler tarikatı kurduktan sonra 1303’te öldü. İşpanya’daki St. James¹⁸⁶ gibi, koruyucu aziz olarak kabul edilen Nakşibend’in hatırasına Buhara’da büyük saygı duyulmaktadır” (Kostenko, 1871: 46) diye kaydetmiştir. Kostenko, eserinde Bahaeddin Nakşibend’in ölüm tarihini 1303 olarak vermişse de onun ölüm tarihi 1389’dur. Yanlış verdiği bu tarihte, Bahaeddin Nakşibend henüz dünyaya dahi gelmemiştir. Aynı yanlışlık Schuyler’in eserinde de mevcuttur.

¹⁸⁶ Hz. İsa’nın 12 havarisinden biri olan Zebedi’nin oğlu Ya’küb (Cilacı, 1997: 513-516).

Kostenko'nun seyahatine çok yakın bir tarihte, 1873 yılında seyahatine başlayan seyyah, Bahaeddin Nakşibend'in ölüm tarihi hakkında, 1303 yılında vefat ettiğine dair duyumlar edindiğini belirtir (Schuyler, 2007: 427). O yüzden Buhara'da bulunduğu zamanlarda halk arasında işittiği bilgilerden yola çıkarak bu tarihi eserine kaydetmiştir.

Başka bir seyyah olan Vambery de Kostenko'yu tasdik eden bilgiler aktarmıştır. Vambery, Bahaeddin Nakşibend'in Türkistan'da milli aziz olarak kabul edildiğini ve biraz abartılı olmakla birlikte Hz. Muhammed (s.a.v) kadar saygı gördüğünü, ikinci Hz. Muhammed (s.a.v) olarak kabul görme derecesinde sevildiğini belirtir. Onun türbesine çok büyük bir ziyaretçi akını yapılıyordu ve Buhara'ya gelen ya da oradan ayrılan herkes bu türbeyi muhakkak ziyaret ederdi. Buharalılar, "Bahaüddin Belagerdan" dendiğinde bütün belalardan kurtulacaklarına inanırlardı. Bu yüzden çok önem verdikleri ve saygı duydukları bu din adamının türbesini her hafta ziyaret etmeyi gelenek haline getirmişlerdi (Vambery, 2022: 237-238). Zahir Bigi'nin aktardığı bilgilere göre ise bu türbenin az önce ifade ettiğimiz akın akın ziyaret edildiği zaman dilimi, her haftanın Salı gününe denk geliyordu. Diğer seyyahlar ve Bigi, türbe ve girişiyle ilgili gözlemledikleri bazı olayları ve tasvirleri de aktarmışlardır ve hemen hemen hepsinde aynı manzara göze çarpmaktadır. Bu tasvirlere göre; türbenin girişi her zaman dilencilerle dolu oluyordu, bu yüzden türbeye girmek için insanı her taraftan çekiştirerek bir şeyler isteyen dilencileri aşır yol açmak gerekiyordu ve bunu yapmak da oldukça zorluk veriyordu (Bigi, 2021: 107). Kostenko'nun aktardığı bilgilerin de bunlardan pek farkı yoktur. Kostenko, burada sayısız dilenci, engelli ve avare çocukla karşılaştığını, bu dilenci ordusundan, heyete eşlik eden Buharalı yetkililerin dilencilere acımasızca vurdukları darbeler sayesinde kurtulduklarını aktarır (Kostenko, 1871: 45). Burayı aşır türbeye girdikten sonra bir avluva varılıyordu. Dört köşeli bir avlu içerisinde yer alan türbe, fazlasıyla büyük ancak gösterişsizdir. Bahaeddin Nakşibend'in naaşının bulunduğu yerin yakınında kireçtaşından yapılmış birkaç beyaz mezar daha vardır. Buharalıların Kostenko'ya verdiği bilgilere göre

bu mezarlar, Bahaeddin Nakşibend'in yakınılardı. Türbede, avlunun sol tarafında bir de medrese vardı ve bu medresenin toplam otuz altı odası bulunuyordu, her oda iki ya da üç öğrenciyi barındırabilecek kapasitedeydi (Kostenko, 1871: 45-46).

Seyyah eserinde Bahaeddin Nakşibend'in doğduğu Kasrıarifan köyünü Bogodin adıyla kaydetmiştir. Onun verdiği bilgilere göre Bogodin'de neredeyse tamamen "hocalar" olarak adlandırılan insanlar yaşamaktaydı ve bunlar Bahaeddin Nakşibend'in torunlarıydı. Bu hocalar tüm mükellefiyetlerden azadeydiler (Kostenko, 1871: 47). Buhara çevresinde yaşayan Müslümanlar için bu şehir kutsal bir yer olarak kabul ediliyordu, bu yüzden bu civardaki hemen her Müslüman öldükten sonra Buhara'da gömülmek isterdi. Bu durum, yer azlığı sebebiyle mezarların birbirlerinin üzerine dahi yapılmasına sebep olmuş ve mezarlıklarda tabakalar oluşturmuştur.

1.2. Yahudiler ve Musevilik

Buhara Hanlığı genel olarak düşünöldüğünde ve hanlığın bütün toprakları göz önüne alındığında önemli miktarda Yahudi nüfusa sahip olduğu görülür. Bununla birlikte bu Yahudi nüfusun en yoğun yaşadığı yer Buhara şehri idi. Hatta bu şehir Yahudilerin doğudaki ana yerleşim yeri olarak biliniyordu ve on iki Yahudi kabilesinin en önemli yerleşim yerlerinden birisi idi. Daha da ötesi, her ne kadar boş iddia olsa da Buhara'nın Yahudi toprağı olduğunu savunan bir grup dahi vardı. Buhara yönetimi, Ermeniler, Yahudilere göre buranın daha eski sakinleri olmasına rağmen onları şehirden çıkarmışlar ancak Yahudilerin burada yaşamasına izin vermişlerdir (Özkan, 2019: 82). Bazı seyyahlar burada yaşayan Yahudilerin sayısı ve nereden geldikleri hakkında da bilgiler verir. Bunlardan birisi olan Vambery'e göre Yahudilerin nüfusu on bin kadardı ve çoğunlukla Buhara, Semerkant ve Karşı'de yaşıyorlardı. 150 yıl önce Kazvin ve Merv taraflarından geldikleri için İran kökenli¹⁸⁷ olarak ifade

¹⁸⁷ Buhara'da yaşayan Yahudilerin kökenleri veya ortaya çıkışları hakkında çeşitli görüşler mevcuttur. Onların atalarının nesiller önce İran'dan gelmiş olduklarına dair ileri sürölen görüş en yaygın olanıdır. Bu yüzden

ediliyorlardı (Vambery, 2022: 432). Meyendorf'un aktardığı bilgilere göre ise Yahudiler, Bağdat'tan gelmişlerdi ve 700 yıl önce Buhara'da sekiz yüz eve sahip olmuşlardı (Özkan, 2019: 82-84).

Vambery, Yahudilerin Buhara'da ağır şartlar altında ve aşağılanmalara maruz kalarak yaşadıklarını söyler (Vambery, 2022: 432). Yahudiler Buhara'da, yalnız üç sokakta yaşayabilirdi, küçümsenirler ve baskı altında tutulurlardı. Diğer taraftan Buhara'daki Yahudilere, diğer Asya şehirlerinde olduğundan daha iyi muamele edilirdi. Hanikov, uzun yıllar bölgede yaşamalarına rağmen Yahudilerin sayısının az olduğunu ve haklarının kısıtlı olduğunu söyler. Yahudilerin Müslümanlardan ayırt edilmesi için kılık kıyafetlerine ve sosyal yaşamlarına belirli düzenlemeler getirildiğini, buna göre; Yahudilerin bellerini şalla değil urganla bağlamaları gerektiğini, başlarına sarık takamadıklarını, yalnız koyu renk kumaş ve dar koyun derisinden yapılan alçak bir şapka takabildiklerini, şehir içinde ve dışında ata binemediklerini bunun ise en onur kırıcı durum olduğunu kaydeder. Eğitim konusunda ise Yahudilerin son derece kısıtlı imkânlarla sahip olduklarını, pek çoğunun okuma ve yazma bilmediklerini ayrıca kendi dillerini de bilmediklerini ifade etmiştir (Özkan, 2019: 82-84). Kostenko ise Müslüman kanunları tarafından Yahudilerin köle olmalarına izin verilmediğini, buna bile tahammül edilemeyecek kadar aşağılandıklarını belirtir. Yahudiler, layık olmadıkları düşünülerek köle olarak dahi alınıp satılmazlardı. Ona göre Yahudilere uygulanan baskıların tümü yüzünden onlar eskiden beri Rusları kurtarıcıları olarak

Buhara Yahudileri de İran Yahudilerinin bir kolu sayılır. Fas'tan İsrail topraklarına göç ederek Tzfat (Safed) şehrine yerleşen Rabbi Yosef Maman (1752-1823), emissar (özel görevli) olarak 1793'te Türkistan ve İran'a seyahat etmiş, kendisinin gelişine kadar Buhara Yahudilerinin (İran Yahudileri dışında) diğer Yahudi gruplar ile ilişkilerinin zayıf olduğunu hatta kopuk olduğunu, bu yüzden manevi hayatlarında bozulma ve asimilasyon yaşandığını kaydetmiştir. Rabbi Yosef, onlara İsrail'den haber getirdiğini, Yahudilerde milli şuur uyandırdığını, İsrail ile irtibat kurmalarını sağladığını, Tevrat'ın ve Yahudiliğin emirlerini öğrettiğini, dini kitapların yayılmasını ve öğretmenler tayin edilmesini sağladığını, onları İsrail halkının birer parçasına dönüştürdüğünü bildirmiştir. Bu olaydan sonra ise Buhara Yahudileri, Yahudi tarihi içerisine girmiştir (Omorov, 2013: 70).

görüyorlardı (Kostenko, 1871: 93). Kostenko, Ruslar tarafından işgal edilmiş olan Semerkant'ta kurtarıcıları olan her Rus'un Yahudilerin mahallesini ziyaret etmesinin adeta bir görev olduğunu, Yahudilerin de onları neşe ile karşıladıklarını; Yahudilerin Müslüman nüfusa oranla daha temiz yaşadıklarını, hatta Semerkant Yahudilerinin Batılı Yahudilere göre de daha temiz olduğunu belirtir (Kostenko, 1871: 20-21).

Buhara, giyim-kuşam konusunda oldukça renkli ve çok kültürlüydü. Her milletin kendine has kıyafeti olduğu için insanları kıyafetlerine ve taktıkları aksesuarlara bakarak birbirlerinden ayırmak mümkündü. Genel olarak gayrimüslimlerin çok kaliteli elbiseler giymeleri yasaktı. Yahudilerin de kendine has kıyafetleri vardı. Yasak olduğu için ipek giyemezler, koni şeklinde şapka takarlar ve bellerini şal yerine basit bir ipe sararlardı. Bu ipin belirgin olması gerektiği için üzerine onu kapatacak uçuşan elbiseler giyemezlerdi. Kendi milli kıyafetleri olmakla birlikte, Buharalılar gibi giyindikleri takdirde kuşak yerine urgan bağlamak ve basit bir şapka takmak zorundaydılar (Özkan, 2019: 82-84).

Kostenko, Buhara Yahudilerinin fiziki olarak hoş bir görünüşe sahip olduklarını, güzel bir tiple ayırt edildiklerini ifade etmiştir. Onun aktardığı bilgilere göre; Yahudi kadınları şehrin Müslüman kesimi dışında yüzleri açık bir şekilde gezerler ve Müslüman kesimde yüzlerini file ile örterlerdi. Kadınların kulakları yerine burnuna taktıkları küpeler ise Kostenko'ya tuhaf gelmiştir. Erkekler ise siyah şapkaları ve omuzlarına kadar inen siyah peyotlarıyla¹⁸⁸ biliniyordu. Yahudiler saçlarını tıraş ederler ve başlarına ancak sivri şapkalar ya da takkeler takabilirlerdi. Sarık takmalarının Müslüman kurallarınca kesinlikle yasak olduğunu Kostenko da kaydetmiştir (Kostenko, 1871: 21-22).

Yahudilerin ödedikleri vergiler konusunda da çeşitli bilgiler mevcuttur. Vambery, yıllık iki bin tilla cizye ödemekle yükümlü olduklarını kaydeder (Vambery, 2022: 432). Bir başka kaynakta Refah içerisinde yaşayan ve durumu iyi olan, ayrıca

¹⁸⁸ Peyot: Yahudilerin kulaklarının ön tarafından çenelerine kadar inen favorilerine verilen isimdir (Araz, 2021: 144).

kendi kazancını elde etmeye başlayan bir Yahudi'den kazanç sağlamaya başladığı andan itibaren elli yaşına kadar yıllık otuz beş tenge vergi alındığı kaydedilir. Bu miktar Rus parasıyla on rubleye denk geliyordu. Bu vergiyi vermeyenler ise kamçılanarak cezalandırılırdı. Meyendorf'un aktardığı bilgilere göre ise, on yaşına gelen her Yahudi genci ayda iki tenge, mal sahibi olan her Yahudi ise ayda kırk tenge vergiyi Buhara yönetimine ödemek zorundaydı. Buhara'da Yahudiler genellikle ipek boyacılığı, bazı kumaşların ve eşyaların yapımı, üzüm şarabı üretimi gibi işlerle uğraşırlardı. Ancak Buhara'da şarapçılığa izin verilmediği için bunu gizli bir şekilde yaparlar, ürettikleri şarabın bir kısmını kendileri tüketir, geri kalanını da yine gizlice satarlardı (Özkan, 2019: 82-84).

Buhara'da yaşayan halklar kendi dinlerini inançlarının gerektirdiği şekilde serbestçe yaşayabilirdi. Yahudiler de aynı şekilde inanç ve ibadet özgürlüğüne sahipti. Yahudilerin hahamına Buhara'da "Kalentar", sinagoguna ise "Kinesa" deniyordu. Semerkant'ta bir avlu içinde iki sinagog bulunuyordu ve erkek çocuklar için de bir okul mevcuttu (Kostenko, 1871: 21). İki binin üstünde Yahudi nüfusuna sahip olan ve şehrin doğusunda ayrı bir mahallede yaşayan Buhara Yahudilerinin sinagogu ise oldukça yoksuldu. Kostenko, Yahudi cemaatine neden daha iyi bir bina inşa etmedikleri sorusunu yöneltmiş ve Buhara yönetiminin izin vermediği, ancak Rusların onlara yakında bir bina inşa edeceklerini umdukları şeklinde bir cevap almıştır (Kostenko, 1871: 93). Onların Yeni bir sinagog inşa etmelerine izin verilmiyordu ancak eski ibadethanelerini tamir etme hakları vardı (Özkan, 2019: 82-84). Seyyahın Rus işgali altındaki Semerkant Yahudilerinin durumu ile Buhara Emirinin yönetimi altındaki Buhara Yahudileri arasında bir karşılaştırma yapması ve Yahudilerle olan konuşmasında, Yahudilerin Rus kurtarıcılarını beklediklerini belirtmesi oldukça manidardır. Seyhathi boyunca Buhara Emirliği yönetimi altında ezilen, aşağılanan milletlerin Rusların gelişi ümidini taşıdığı ve kurtarılmayı beklediklerini belirtmesi, bir asker ve diplomat olan Kostenko'nun, mensubu olduğu emperyal ülkesinin

Türkistan'da ilerleme düşüncesinin, meşruiyetini oluşturmaya çalıştığını gösteriyor.

Buhara'da İslamiyet ve Musevilik dışında Hristiyanlık da mevcut idi. Hristiyanlığın özellikle Nesturilik inancı Buhara'dan ziyade Türkistan'ın farklı bölgelerinde etkili olmuştur. Hatta Nesturilik inancına sahip Türk boylarına rastlamak da mümkündür ki, bunun en önde gelen örneklerinden biri Öngüt Türkleridir (Karaduman, 2015: 998-999). Türkistan coğrafyası düşünüldüğünde, bu coğrafya içerisinde yer alan Buhara'da bu eski dönemlerden kalma Hristiyanlığa ait izlerin olması ihtimal dahilindedir. Ancak Rus tüccarlar ve Rus kölelerin tabi oldukları Ortodoks Hristiyanlık dinine mensup insanların varlığını söylemek mümkündür.

2. Buhara'da Dini Merkezler ve İbadethaneler

2.1. Medreseler

Medreseler ilim faaliyetlerinin yürütüldüğü ve bunun içinde ağırlıklı olarak dini bilgilerin öğretildiği yerlerdir. Ayrıca medreselerin içerisinde mescitlerin bulunması ve buralarda ibadetlerin yapılması, bu mekânlara bir ibadethane özelliği katmıştır ve dini inanç içerisinde değerlendirilmiştir. Buhara ve Semerkant şehirleri Türkistan'da İslam dininin öğretildiği önemli merkezlerdendi ve bu yüzden her iki şehirde özellikle medrese ve cami gibi dini yapılar ön plana çıkmıştır (Vurgun, 2016: 142; Yılmaz, 2019: 44-45). Buhara'da medreseler, şehirlerde ya da büyük köylerde kurulmuştur, küçük köylerde medrese yapılmamış veya nadiren faaliyet göstermiştir. Şehirlerdeki medreseler ise çoğu zaman pazarların yakınlarında kurulmuştur. Medreseler devlete bağlı değildi, inşaları ve masrafları kimi zaman şahıslar tarafından, bazen de vakıflar tarafından karşılanırdı. Medrese inşa ettiren ve masraflarını karşılayan şahıslar da genellikle devlet adamları olurdu ve yaptırdıkları medreselere adlarını verirlerdi (Somuncuoğlu, 2006: 41-42). Bu binalar müstakil yapılara sahiptir, büyük bir taç kapısı ile avlusu bulunur, avluda mescit ve hücreler yer alır, büyük olan hücrelerde dersler verilir, küçük hücreler öğrenci yatakhane olarak kullanılırdı. Yurt olarak kullanılan hücrelerde odanın tabanına bir çukur açılır, çukura odun kömürü konulur ve üzerine de bir

masa yerleştirilerek soğuk havalarda ısınmaya çalışılırdı. Odaların dışarıya bakan pencereleri olmadığı için karanlık ve biraz rutubetli yapıya sahiptiler (Bigi, 2021: 119). Kaynaklar medrese sayısı konusunda da bilgi verir ve 19. yüzyılın başında Buhara’da yüz seksen beş medrese olduğu kaydedilir (Hayit, 1993: 80). Buhara’nın yanında Semerkant’taki medreselerden de bahseden seyyahların raporlarında bu rakamlar farklılık gösterir. Örneğin Kostenko, medreselerin sayısı ile ilgili olarak Semerkant’ta hücrelerinde dokuz yüz otuz sekiz ğrenci bulunan yirmi dört medreseden bahseder ve medresede yaşayan öğrencilerin yanı sıra ders dinlemek için dışarıdan gelenlerin bulunduğunu da ifade eder (Kostenko, 1871: 22). Buhara’da Bahaeddin Naşkibend’in türbesinin sol tarafındaki medresenin ise otuz altı hücresinin olduğunu kaydetmiştir (Kostenko, 1871: 46). Bu hücrelerin her birinde iki ya da üç ğrenci barınabiliyordu. Genellikle camilerin yanında inşa edilen Buhara’daki medreselerin sayısı Kostenko’da yüz kırk olarak verilmiştir ve ona göre buradaki medreseler Semerkant’takilerden daha kkt ve dikkate şayan değildi (Kostenko, 1871: 84). Kostenko’dan 18 yıl sonra Buhara’ya gelen George Dobson ise Buhara’daki medreselerin, Timur’un Semerkant’taki yapılarının harabeleri ile dahi karşılaştırılmayacak seviyede olduğunu belirtir (Dobson, 2021: 146). Benzer düşünceleri Schuyler’in de taşıdığını görürüz. Biri hariç hiçbir medresenin Semerkant’taki büyük ve muhteşem harabeler kadar eski ve dikkat çekici olmadığını belirtir (Schuyler, 2007: 428). Kostenko da binaları güzel bulmamıştı. Ona göre de Buhara camileri ve medreseleri, kışla gibi ağır taş kütlelerine benziyorlardı (Kostenko, 1871: 85-86). 1888 yılında Buhara’da bulunan Dobson ise medreselerin sayısı ile ilgili olarak seksen rakamını aktarır (Dobson, 2021: 146). Ondan çok önce seyahat etmesine rağmen Vambery de Buhara şehrindeki medreselerin sayısının sekseni geçmediğini söyler. Bunların içerisinden önemli ve meşhur olanların bazılarını sayar ve Avrupa’da dahi Türkistan okullarının eğitimdeki üstünlüğünün arka planında Semerkant ve Buhara medreselerinin olduğunu aktarır. Ancak bu kurumlarda şu anda orta ağı anımsatan bir şekilde mantık ve hikmet (felsefe)

dışında yalnızca Kur'an dersleri verildiğini, şiir ve tarih gibi farklı alanlarla da ilgilenilmediğini ekler (Vambery, 2022: 426-427). Onun meşhurlar listesine eklediklerinden birisi olan İrnazar Medresesi, Rus Çariçesine elçi olarak giden İrnazar'ın adını taşır ve II. Katerina tarafından yaptırılmıştır. Schuyler de Divanbeyi Medresesinden ve Vambery'in bahsettiği gibi K keltaş Medresesinden bahseder (Schuyler, 2007: 427). Divanbeyi Medresesi, sürekli kaynayan semaverleriyle çay d kk nlarının bulunduğu, Leb-i Havz adı verilen göletin yakınındadır (Kostenko, 1871: 87-88). 1890 yılında Buhara'ya gelen başka bir seyyah da medrese sayısı ile ilgili benzer bilgiler vermekle beraber, Vambery gibi eğitimin çağa uygun olmadığını ve bilimle uğraşılmadan dini eğitim verilmeye devam edildiğini belirtir. Sayıları seksen civarında olan  nl  Buhara medreselerinde eğitim Kur'an'la sınırlandırılmıştı ve mollalar fanatik, kaba ve k r olarak kendi molla ordularını yetiştiriyorlardı (Leclercq, 2015: 94). Medreselerin sayıları ile ilgili birbirlerinden farklı da olsa birtakım bilgiler verildikten sonra, bunların içerisinden en meşhurları ve önemlilerinin hangileri olduğu konusunda da kayıtlar tutulmuştur. Bu kayıtlardan yola çıkarak Buhara'da yer alan en önemli ve en meşhur medreseler şu şekilde sıralanabilir: Abdul Aziz Han Medresesi, Abdullah Han Medresesi, Cafer Hoca Medresesi, Cuybar Kelan Medresesi, Dariuşşifa Medresesi, Gavkeşan Medresesi, Gaziyan Medresesi, Hadim Bey Medresesi, Hıyaban Medresesi, Hoca Nihal Medresesi, İr Nazar Medresesi, İskender Han Medresesi, K keltaş Medresesi, Mader Han Medresesi, Mir Arab Medresesi, Mirza Uluğ Bek Medresesi, Nadir Divan Bey Medresesi, Rahmankul Medresesi, Saray-i Taş Medresesi, Zergeran Medresesi (şafakçı, 2014: 1052).

Buhara medreseleri İşlam dünyasında, özellikle Türkistan'da oldukça meşhurdu. Buhara'da tahsil görüp memleketlerine dönen öğrenciler prestijli sayılırdı. Medreselerin yüksek statüye sahip olması ve vakıflar ile Buhara Emiri tarafından desteklenmesinden dolayı burs sisteminin güçlü olması sürekli  ğrenci gelmesinde etkili olmuştur. Öğrencilerin oğunluğu Türkistan'dan olmakla

birlikte Çin, Rusya, Afganistan ve Hindistan'dan da öğrenciler gelip tahsil görmüştür (Somuncuoğlu, 2006: 50).

Camiler ile tamamen aynı tarzda inşa edilen Medreseler, İslami bilgilerin verildiği en yüksek eğitim kurumlarıydı. Medreseden önce küçük okullar olan mekteplerde 13 yaşına kadar Kur'an okuma öğretilirdi. Medreselerin sayısız odasında yüzlerce öğrenci yatılı kalır ve Sünni teolojiyi öğrenirlerdi (Olufsen, 1911: 378). Bu medreselere Türkistan'dan ve Türkistan dışından gelen öğrenciler, eğitim aldıktan ve Kur'an hükümlerini, İslami bilimlerini öğrendikten sonra memleketlerine geri döner ve döndükleri yerlerde mollalık yaparlardı (Kostenko, 1871: 85). Medreseler; Emir'ler, devlet görevlileri ya da zengin tüccarlar tarafından inşa edilir ve vakıflar aracılığıyla korunurdu. Mekteplerde 13 yaşına kadar eğitim alanlar 7-8 yıl ya da daha fazla eğitim alacakları medreselere girerlerdi. Burada yaşlılar ve evli olanlar da eğitim alabilirdi (Olufsen, 1911: 385). Medreseye gitmeden önce mekteplerde eğitim gören çocuklar değişik yaş gruplarından dahi olsalar aynı alanda toplanır ve bunlara yüksek sesle şarkı söyler gibi alfabe ezberletilir, Kur'an okutulur ya da İran dini şiirleri ezberletilirdi (Leclercq, 2015: 95). Kaynaklarda medreselerde çalışan görevliler ve eğitim sistemi hakkında da bilgiler verilmiştir.

Medresede eğitim veren hocaya *müderris* deniyordu ve birkaç kadı önünde sınava tabi tutulduktan sonra şehrin hâkimi tarafından atanıyordu (Somuncuoğlu, 2006: 48-51). Müderris olabilmek için, kişinin hukuk bilgisini kanıtlamış olması gerekirdi. Buhara'da devlet görevlilerinin de medrese eğitimi almış olması gerekirdi (Olufsen, 1911: 386). Davranış ve bilgi açısından uygun olmadığına kanaat getirilenler ise görevlerinden tekrar alınırdı. Müderrislerin *mükerrir* isminde yardımcıları vardı, bunlar medresenin en çalışkan öğrencilerinden seçilirdi, görevleri ise okutulan derslerin tekrar edilmesini sağlamaktı. Öğrencilere *molla* veya *molla baçça* adı verilirdi ve 14-15 yaşlarında medreseye kabul edilirdi. Çarşamba, Perşembe ve Cuma günleri ders işlenmez, öğrenciler kendi aralarında çalışırdı. Diğer günlerde yapılan dersler genellikle bir buçuk saat sürerdi ancak

derslerin kesin kurallara bağlanmış bir saati de yoktu. Ekim’de başlayıp Nisan’da biten dersler, Ramazan ayında tatil edilirdi, Ramazan ve Kurban bayramlarında ise on beş gün tatil yapılırdı. Nisan’dan sonra taşraya dağılan öğrenciler imamlık yaparak uygulamaya geçerler, buralardan kazandıkları paraları da dönem başında ders başlama ücreti olarak müderrislere verirlerdi (Somuncuoğlu, 2006: 48-51).

Medreselerde eğitim dili Arapça idi, Arapça ve Farsça gramer, Kuran, tefsir, hadis, fıkıh, usul-i fıkıh, akaid, siyer-i nebi, mantık, ilahiyat ve şeriat dersleri okutulmaktaydı (Şafakçı, 2014: 1053), ayrıca üç çeşit ilim dalı vardı. Bunların birincisi hukuk ve ilahiyat yani *şeriyye* ilimleri, ikincisi *Arapça*, üçüncüsü ise *hikmet* idi. Eğitim sistemi ezbere dayalı yöntemle uygulanıyordu, her ders için ayrı bir not sistemi yoktu, müderris yeterli gördüğü zaman öğrenci başarılı sayılıyordu (Çelik, 2009: 183). Genel olarak dini bilgilerin ezberci yöntemle öğretildiği ve diğer bilimlere fazla yer verilmediği medreselerden mezun olanlar eğitilmiş kişiler olarak kabul edilir, hürmet görürler ve itibarlı olurlardı (Şafakçı, 2014: 1053).

Buhara, İslami bilimlerin öğretildiği ünlü medreseleri ile Müslüman dünyasında Roma’nın Katolikler için oynadığı rolü oynuyordu (Kostenko, 1871: 85). Buhara medreseleri binlerce suhteyi, türbeler de bütün Orta Asya’dan, Hindistan’dan ve Tatar dünyasından sayısız hacıyı şehre çekmiştir. Bu sürekli ziyaretçi akını hem bir medrese şehri hem yüce bir ibadet mekânı hem de ticari bir merkez olan Buhara’yı Orta Asya’nın Mekke’si haline getirmiştir (Zarcone, 2010: 100). Ancak sahip olduğu bu önemi zamanla kaybettiğini 19. yüzyılın ikinci yarısında bölgeye gelen seyyahların verdiği bilgilerden anlamak mümkündür.¹⁸⁹

¹⁸⁹ 11. yüzyılda hem dini ilimler hem de tabiat ve içtimai ilimlerde önemli bir mevkiye olan Buhara medreseleri (Hayit, 1993: 80), 19. yüzyıla gelindiğinde, Tatar din adamlarına göre, eski kültürel önemini yitirmiştir. Türkistan âlimlerinin tutucu dini eğitimi karşısında Tatar âlimler yenilikçi fikirler sunuyor ve yeni nesillerin İstanbul ve Kahire’ye yönelmelerini sağlıyorlardı. Yenilikçi görüşte olan Kursavî, görüşlerinden dolayı Buhara Emirliği’nde tepkilere maruz kalmış hatta zındıklıkla dahi suçlanarak, Buhara hükümdarı Emir Haydar’ın da

Buhara eskiden İslami ilimlerin merkezi ve konumunun önemi açısından İslamiyet'in Asya'da ve Rusya'da yayılmasının en önemli vasıtasıydı. Buhara aracılığıyla İslamiyet, Çin sınırından Sibiry'a'ya kadar ulaşırdı ancak eski şanlı Buhara'dan geriye yalnızca medrese binaları ve İslam büyüklerinin türbeleri kalmıştı (Bigi, 2021: 105). Medreselerde eğitim veren mollalarla ilgili olarak ise, tüccarlara onlardan daha fazla öncelik verilmesi gerektiğini dile getiren Kostenko, mollaların yobazlık ve fanatizm taşıdığını belirtir (Kostenko, 1871: 85-86).

2.2. Camiler

Buhara camilerinin, medreseler ve saraylar da dâhil olmak üzere çoğu 15. yüzyıldan itibaren inşa edilmiş yapılarıdır. Timur ve Şeybani hanedanından Abdullah Han, Buhara anıtlarının pek çoğunun mimarları olmuşlardır (Olufsen, 1911: 370).

Kostenko, camilerin sayısı ile alakalı Semerkant'ta yüz altmış beş cami bulunduğunu belirtir. Camiler, inşa ettiren kişinin adıyla ya da adanmış oldukları kutsalın adıyla anılıyorlardı (Kostenko, 1871: 22). Camilerin isimleri ve nerede buldukları ile ilgili ayrıntılı bilgiler vermeyen Kostenko, yalnızca Buhara şehrinin bir yıldaki gün sayısına eşit olduklarını iddia ettikleri camileri ile övündüğünü belirtmiştir. Camiler genellikle medreseler ile aynı yerde hatta bazen aynı avlu içinde inşa edilirdi. Camilerin en iyisi, Cuma günü Buhara Emir'inin de geldiği Kalyan camiydi ve onun ön tarafında ise Mir-Arab Camii bulunurdu. Bu iki cami arasında Emir'in suçluları aşağıya attığı Kalyan minaresi yer alırdı (Kostenko, 1871: 84-85). Buhara'yı ziyaret eden seyyahlar bu kuleden muhakkak bahsetmişlerdir. Burayı Türkistan'ın en yüksek kulesi olarak gören Leclercq, geniş ve sağlam kulenin yaklaşık elli bir metre yükseklikte olduğunu belirtir. Kahverengi renkte pişmiş tuğlalar ile örülmüş olan bu yapı bir silindir şeklinde göğe uzanıyordu. Emir'e isyan eden ya da büyük bir suç işleyenler bu kuleden aşağıya atılarak idam

edilirdi. Bu infaz sırasında kuleye çıkan suçlular, evlerinde örtüsüz vaziyetteki kadınları görmesinler diye idam gününde kadınların evlerinde örtüsüz dolaşmaları dahi Emir tarafından yasaklanmıştı (Leclercq, 2015: 85-86).

Kostenko'nun da en büyük camii olarak nitelendirdiği Kalyan Camii (Mescid-i Kelan) için abartılı bir rakamla yüz bin kişilik olduğunu söyleyen Zahir Bigi, burada Cuma namazı kılmış ve caminin mimarisi, tarihi hakkında bilgiler vermiş, burada iken İslam'ın merkezi olarak grlen Buhara'daki bilgisizlik karşısında şaşkınlığını ve üzüntüsünü gizleyememişti (Bigi, 2021: 97-98). Schuyler ise caminin boyutunu, şehrin tüm nüfusunu içine alacak kadar büyüktür, ifadesiyle tasvir eder ancak cami, imamın sesini duyabilecek kadar, on bin kişiyi içine alabilecek kadardır (Schuyler, 2007: 426).

Kostenko'nun eserinde kaydedilen camilerin sayısının üç yüz altmış beş güne eşit olduğu iddiaları Vambery tarafından da kaydedilmiştir. Vambery, "Buharalılar camilerin sayısının üç yüz altmış beş güne eşit olduğunu iddia ederler ancak bu sayının ancak yarısı kadar cami vardır" demektedir. nemli camiler olarak ise Kalyan Camiinden bahsetmekle beraber Divanbegi Camiisi, Mirekan Camiisi ve Mescid-i Magak isimli diğer camiler hakkında da bilgiler verir (Vambery, 2022: 425-426).

Sonuç

Türkistan ve Buhara, stratejik ve önemli konumları ile siyasi açıdan önem arz ettikleri gibi dini, kültürel ve ekonomik açıdan da önde gelen bir yere sahip olmuşlardır. Buhara ve Semerkant gibi şehirler, özellikle ilim ve kültür merkezleri olarak tarihte çok önemli bir yere sahiptir. Bütün bu özelliklerinin yanında Buhara, dini bir merkez olma özelliği de gösterir. Tarih boyunca birçok kültür ve medeniyetin, çeşitli kavimlerin, dinlerin keşiştiği en kadim yerlerden birisidir. Bu yönüyle çeşitli dinlere de ev sahipliği yapmıştır ve bunlar içerisinde Gök Tanrı Dini, Budizm, İslam, Musevilik, Hristiyanlık gibi inançlar belli başlı örnekleri oluşturur. Bu çalışmada ele alınan dönemde İslam Dini halkın çoğunluğunun mensup olduğu inanç olmakla birlikte, hanlığın ve emirliğin de

resmi dini statüsündeydi. İslam Dini içerisinde yer alan mezhepler ve tarikatlar açısından bu dönem Buhara'sına bakıldığında ise Sünni mezhep ve Nakşibendilik tarikatının ağır bastığını görmek mümkündür. Hatta Nakşibendilik açısından bakıldığında Buhara, bu tarikatın merkezi, doğup büyüdüğü ve yayıldığı yer olarak karşımıza çıkar. Nakşibendiliğe ismini veren Bahaeddin Nakşibend'in türbesi de yine bu şehirde inşa edilmiştir. Bu tarikat Kazakistan'da Hoca Ahmet Yesevi tarafından kurulan Yesevilik ile birlikte Türk-İslam dünyasında en çok yayılanlar arasında olmuştur. Buhara'ya damgasını vuran Bahaeddin Nakşibend ve onun isminden gelen Nakşibendilik, Buhara'nın Müslüman halkı tarafından büyük hürmet ve saygı görmüştür. Diğer taraftan bu tarikatın Buhara ve Türkistan sınırlarını aşarak dünyanın farklı yerlerinde yayıldığını da kaydetmek mümkündür.

Buhara'da İslam ve onun bir tarikatı olarak bahsettiğimiz Nakşibendilik dışında farklı inançlar da vardı. Bunlardan birisi Buhara Yahudilerinin tabi olduğu Musevilik idi. Yahudi nüfusunun bu şehirdeki hatırı sayılır miktarından dolayı Musevilik inancı İslam'dan sonra en büyük orana sahip din idi. Ancak toplum içerisindeki itibarları iyi değildi, küçümsenir ve aşağılanırlardı. Ayrıca, giyim-kuşam, eğitim-öğretim, günlük yaşam gibi bazı konularda da kısıtlamalara maruz kalmışlardı. Bununla birlikte dini inançlarını serbest bir şekilde yaşayabilmişlerdir. Buhara'da az da olsa Hristiyanlık dinine mensup insanların varlığı da kaydedilir.

Buhara aynı zamanda medreseler, camiler gibi dini ve mimari yapıların eşsiz örneklerinin olduğu yerdir. Buraya gelen seyyahlar raporlarında çok sayıda medrese ve caminin varlığından haber vermiştir. Diğer birçok özelliğinin yanında dini bir merkez olarak da ön plana çıkan Buhara, Türkistan'da İslam dininin öğretildiği en önde gelen şehirlere dendi. Bu yüzden medrese ve cami gibi dini yapıların sayısı çok olmakla birlikte önemli bir mimari sanata da sahiptiler. Buhara medreselerine sadece Türkistan'dan değil, dünyanın farklı yerlerinden tahsil görmek için öğrenciler gelmiştir. Buradaki medreselerin prestiji ve ünü Buhara'nın Türk-İslam dünyasında bir ilim merkezi olmasını sağlamıştır. Hatta bazı

seyyahlar Buhara hakkında Türkistan'ın Mekke'si ifadesini dahi kullanmıştır.

İbadet merkezleri olarak camiler konusunda da Buhara'da kayda değer yapılar göze çarpar. Eserinden faydalandığımız Kostenko, Buhara camilerinin sayısının bir yılın günlerinin sayısına eşit olduğu, yani üç yüz altmış beş cami bulunduğu konusunda Buhara halkının Şehir hakkında övgüyle bahsettiğini kaydetmiştir. Camiler, ilim merkezleri olan medreselerle yan yana veya aynı avlu içerisinde inşa ediliyordu. Camiler içerisinde en büyük ve ihtiyaşlı olarak Kalyan Camiinden bahsedilir. Binlerce kişinin içerisinde namaz kılabileceği bir büyüklüğe sahip olduğu da ifade edilir. Verilen ve aktarılan bilgilerden yola çıkarak, bu dönemde Buhara'nın hem ilim ve kültür merkezi hem dini merkez hem de ibadethanelerin mimari güzelliklerinin sergilendiği bir merkez olarak büyük bir öneme sahip olduğunu kaydetmek mümkündür.

Kaynakça

- Algar, Hamid (1991). Bahaeddin Nakşibend. *TDV İslam Ansiklopedisi*. (Cilt 4, 458-460). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Aręun, şaban & Yuca, İrşad Sami (2020). Doğu Anadolu'nun Kadim Bir Beldesi Mollakent'te Medrese ve Nakşibendilik Geleneği. *Buhara'dan Konya'ya İrfan Mirası ve XIII. Yüzyıl Medeniyet Merkezi Konya I*. Konya: Konya Büyükşehir Kültür Yayınları.
- Araz, Ömer Faruk (2021). Tarihten Günümüze Hasidik Yahudiler ve Kendilerine zg Dindarlık Anlayışları. *Dergiabant*, 9(1), 125-150.
- Bartold, V. V. (2021). *Orta Asya Tarih ve Uygarlık*. (A. Batur, ev.) İstanbul: Selenge.
- Başanov, M. K. (2005). *Ruskiye Voenniye Vostokovedı Do 1917 Goda*. Moskova: Vostonaya Literatura.
- Bigi, Z. (2021). *Maveraünnehir'e Seyahat Doğu ve Batı Arasında Bir Tatar Mollası* (haz. A. Kanlıdere). İstanbul: Ötüken.
- Brokhaus, F. A. & Efron, İ. (1905). Kostenko. *Ensiklopedieckiy Slovar* (C. Ek Cilt 1A). St. Petersburg.

- Cilacı, O. (1997). *Havari*. İslam Ansiklopedisi (Cilt 16,513-516). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çapraz, Hayri (2011, Aralık). Çarlık Rusyası'nın Türkistan'da Hakimiyet Kurması. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 51-78.
- Çelik, Muhammed Bilal (2009). *1800-1865 Yılları Arasında Buhara Emirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dobson, G. (2021). *Türkistan'ın Kalbine Örülen Ağlar St. Petersburg'dan Semerkant'a Trenle Seyahat Notları*. (R. Şahsi, Çev.) İstanbul: Selenge.
- Hayit, Baymirza (1993). Türkistan'daki Medreselerin İslam-Türk Kültüründeki Rolü. *Vakıf Haftası Dergisi*, (10), 79-83.
- Kafesoğlu, İbrahim (2010). *Türk Milli Kültürü*. İstanbul: Ötügen.
- Karaduman, Nebil (2015). Öngüt Adı ve Öngütlerin Kökeni Hakkında. *Prof. Dr. Abdülkadir Yuvalı Armağanı*. (Editörler: M. Öztürk, Ş. Batmaz ve E. Yoska). Kayseri: Kardeşler Ofset Matbaa, 993-1001.
- Kurat, Akdes Nimet (1972). *IV-XVIII. Yüzyıllarda Karadenizin Kuzeyindeki Türk Kavimleri ve Devletleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kurat, Akdes Nimet (2011). *Türkiye ve İdil Boyu, 1569 Astarhan Seferi, Ten-İdil Kanalı ve XVI-XVII. Yüzyıl Osmanlı-Rus Münasebetleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kolesnikov, A., & Matveyeva, M. (2019). *Rus Seyyahların Gözüyle Orta Asya*. İstanbul: Çeviribilim.
- Kostenko, L. F. (1871). *Puteşestviye v Buharu Russkoy Missii v 1870 godu. S Marşrutom Taşkenta Do Buharı*. St. Petersburg.
- Leclercq, J. J. (2015). *Avrupalı Gözüyle Kafkaslar ve Orta Asya (1890) Transkafkasya-Buhara-Fergana-Tanrı Dağları*. (H. Birsell, Çev.) İstanbul: IQ Kültür Sanat.
- Olufsen, O. (1911). *The Emir Of Bokhara And His Country*. Londra.
- Omorov, Timurlan (2013). Buhara Hanlığındaki Etnik Yapı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 65-85.
- Özkan, Murat (2019). *Türkistan'ın Keşif Çağı, Rus Seyyah Burnaşev'in Gözünden Buhara*. İstanbul: Kronik.

- Roux, J. P. (2001). *Orta Asya*. (L. Arslan, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Roy, O. (2016). *Yeni Orta Asya ya da Ulusların İmal Edilişi*. İstanbul: Metis.
- Schuyler, E. (2007). *Türkistan Batı Türkistan, Hokand, Buhara ve Kulca Seyahat Notları*. (Firdevs Çetin ve Halil Çetin, Çev.) İstanbul: Paradigma.
- Somuncuoğlu, Bekir Tümen (2006). *Türkistan'da eğitim (1865-1917) ve Çarlık Rusya'sının Sosyo-Politik Açından Eğitime Yaklaşımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şafakçı, İnci Yelda (2014). XIX. Yüzyılda Buhara Medreseleri. *Turkish Studies*, 9(4) (Bahar), 1049-1059.
- Ükten, Selim Serkan (2018). Buhara Emirliğinde Sahte Bir Molla: P. İ. Demezou (Desmaisons) ve Emirlik Hakkındaki Raporları (1834). *Selçuklu Tarihçiliğinin Zamansız Kaybı Prof. Dr. Feda Şamil Arık'a Armağın Türk Tarihine Dair Yazılar III*. Ankara: Gece Kitaplığı. 759-772.
- Vambery, A. (2022). *Türkistan'a Seyahat*. (R. Şahsi, Çev.) İstanbul: Divan Kitap.
- Yılmaz, Ahmet (2019). Büyük Selçuklu Devleti Döneminde Eğitim. *Türk Eğitim Tarihi*, (Editörler: Mustafa Kılınç-Songül Keçeci Kurt), Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz Vurgun, Seda (2016). Buhara Emirliğinin İki Önemli Şehri: Buhara ve Semerkand. *Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 1(1) (Güz), 138-157.
- Zarcoue, T. (2010). *Yasak Kent Buhara 1830-1888*. (A. Berktaş, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Zarcoue, T. (2012). *Kudüs'teki Orta Asyalı ve Hintli Duğı Hacılar*. (B. Akkoyal, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.



TÜRK SPOR BASININDA “TÜRKİYE İDMAN MECMUASI”*

*Aslan Gökhan ÇELİK**
Songül KEÇECİ KURT****

Öz

Osmanlı’dan Cumhuriyet’e uzanan dönemde spor basınının oluşmasına katkı sağlayan Türkiye İdman Mecmuası, içerisinde pek çok spor dalı ile ilgili bilgiler veren bir dergidir. Özellikle 1922-1923 yıllarında yayınlanan ilk on altı sayısı incelendiğinde futbol dalına daha fazla odaklanıldığı tespit edilmiştir. Bununla beraber atletizm, boks, güreş, tayyarecilik, hokey, izcilik, denizcilik ve voleybol sporlarıyla ilgili birçok yazılara da yer verilmiştir. Bu yazılar görseller ile desteklenerek halkın dikkatini çekmek, bu spor dallarını tanıtmak ve sevdirmek amaçlanmıştır. Dergide futbol sporuna daha fazla ilgi duyulmasının sebebinin futbolun herhangi bir özel teçhizat ve alan ihtiyacı duyulmadan her yerde oynanabilmesi ve böylece büyük kitlelere hitap edebilmesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca o dönemde futbola ilgi duyan halkın, futbol müsabakalarını tribünsüz stadlardan ziyade basın aracılığı ile Türkiye İdman Mecmuası’ndan takip ettiği görülmüştür. 1922 yılında yayın hayatına başlayan bir derginin bu zorlu yıllarda okuyucularını yurt içi ve yurt dışı spor haberlerini aktararak bu dönemi daha kolay atlatmasına yardımcı olmaya çalıştığı da düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye İdman Mecmuası, Spor Basını, Spor Dergileri, Futbol.

* Bu çalışma 2022 yılında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan “Türkiye İdman Mecmuasının Sistematiik İndeksi (1-16. Sayılar)” başlıklı Yüksek Lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, aslangokhanc@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6328-0818>.

*** Prof. Dr., Amasya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi, songül.kurt@amasya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4983-9897>.

“Turkey İdman Mecmuası” in The Turkish Sports Press

Abstract

Contributing to the formation of the sports press in the period from the Ottoman Empire to the Republic, Türkiye İdman Magazine is a magazine that provides information about many sports branches. Especially when the first sixteen issues published in 1922-1923 were examined, it was determined that more focus was placed on football. In addition, many articles on athletics, boxing, wrestling, airplanes, hockey, scouting, maritime and volleyball sports are also included. These articles are supported by visuals and it is aimed to attract the attention of the public, to promote and popularize these sports branches. It is thought that the reason for the increased interest in football sports in the magazine may be due to the fact that football can be played anywhere without the need for any special equipment and space, thus appealing to large masses. In addition, it was seen that the people who were interested in football at that time followed the football matches from the Turkish İdman Magazine through the press rather than the stadiums without tribunes. It can also be thought that a magazine that started its publication life in 1922 tried to help its readers get through this period more easily by conveying domestic and international sports news in these difficult years.

Keywords: Turkey İdman Magazine, Sports Press, Sports Magazines, Football.

Giriş

Osmanlı Devleti’nde basın faaliyetleri, Avrupa’ya kıyasla oldukça geç başlamıştır. Basım yayın aracının ana kaynağı olan matbaanın Osmanlı Devleti’ne girdiği tarih ile Osmanlı’daki ilk basılan gazete olan Takvîm-i Vekâyi’nin basım tarihi bunun en önemli ispatını oluşturmaktadır. Osmanlı Devleti, Batı’da gerçekleşen değişimleri ve yenilikleri Lale Devri ile takip etmeye başlamış, Lale Devri’nden önce ise Batı’daki gelişmeleri çok iyi takip etmemiş, matbaacılık faaliyetlerine de gerekli önemi vermemiştir. Ancak Osmanlı Devleti sınırları içinde yaşayan bazı gayrimüslim tebaanın çıkardıkları

gazetelerden Osmanlı Devleti'nin aksine bu tür faaliyetlere önem verdikleri görülmüştür (Benek, 2016: 29).

Osmanlı Devleti'nde matbaanın kurulması ile Türkçe eserlerin basılması arasında iki asırdan fazla bir zaman bulunmaktadır. Matbaa ile doğrudan ilişkili olan gazetelere baktığımızda da durum aynıdır. Avrupa'da ilk gazetelerin çıkmasından iki asır gibi büyük bir zaman diliminden sonra Osmanlıda ilk resmi gazete olan Takvîm-i Vekâyi basılmıştır. Takvîm-i Vekâyi'yi de yarı resmî gazete olma özelliği taşıyan Ceride-i Havâdis takip etmiş ve Osmanlı'da gerçek anlamda gazetecilik başlamıştır (Akbulut, 2013: 54).

İnsanları bilgilendirmek ve eğitmek amacıyla kullanılan ve önemli bir araç olan basın, birçok farklı alanlara ayrılmıştır. Bu alanlardan birisi de spor basınıdır. Osmanlı'da spor, geleneksel anlamda, beden terbiyesi olarak son dönemlerde önem verilen bir alan olmuştur. Modern anlamda beden eğitimi ise ilk olarak askeri okullarda görülmüş, fiziksel hareketler, mücadeleli spor hareketleri gibi dersler öğrencilere verilmeye başlanmıştır (Yarar, 2014: 305-306).

II. Meşrutiyet döneminde yaşanan özgürlük havası, spor alanında görülmüş ve spor ile alakalı yayınlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bunun sonucunda Osmanlı basınında artık “Spor Basını” kavramı oluşmuştur. Yayınlar kamuoyu oluşturmak için ortaya çıkmış ve spor basını da bu durumun etkisi altında kalmıştır. Böylece Osmanlı tebaasının sporla ve özellikle futbolla tanışması basın aracılığıyla gerçekleşmiştir (Aydın, 2009: 154).

1. Osmanlı Basınında Spor

Osmanlı spor basınıyla, spora olan ilgilinin artması, batıdaki spor branşlarının tanınması, sporun fiziğe ve ruha kazandırdıklarının anlatılması amaçlanmıştır. Avrupa'da yaşayan halkın yaşam biçimlerini Tanzimat'la birlikte benimsemeye başlayan Osmanlı tebaası, batıdaki spor dallarından da haberdar olmaya başlamıştır. Azınlıkların katkısı ve Batı dünyasının basın aracılığı ile tanınması sonucunda Osmanlı'da “Spor Basını” kavramı oluşmuştur. Spor kavramının oluşmasıyla beraber sporla alakalı birçok

dergi ve gazete yayın hayatına başlamış ve Osmanlı halkına spor dallarını tanıtmayı amaçlamışlardır (Çakır, 2008: 2).

Tanzimat Döneminin ilk bilimsel spor eseri çevirisi, “Riyazat-ı Bedeniyye-i Tıbbiye”dir. Doktorluk mesleğiyle uğraşan Daniel Gottlob Maritz Schreber tarafından yazılan, Fransızca dilinden, dilimize çevirisi yapılan, spor ile alakalı bir eserdir. Osmanlı Türkçesi’ne tercüme eden kişi asker tercümanı olan Mustafa Hami Paşa’dır.¹⁹⁰ Riyazat-ı Bedeniyye-i Tıbbiye 10 Kasım 1859 tarihinde basılmıştır. Eserin orijinal hali ile çevrilmiş hali karşılaştırıldığında çok az bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkların en belirginini eserdeki resim sayılarıdır. Bazı resimlerdeki kıyafetlerin farklı olduğu göze çarpmaktadır. Orijinal eserde fotoğraftaki insanın baş kısmında bir şey yokken, çeviri eserde fese benzeyen bir şeyin olduğu görülmektedir (Dizdar, 2016: 15-16).

Metnin ön kısmı insanı mükemmel bir varlık olarak yaratan Allah’a şükür ile başlamaktadır. Allah’ın sağlıklı bir şekilde yarattığı vücudun sağlıklı kalabilmesi için yapılması gereken hareketlerin bunun için de jimnastik adında bir bilim alanının ortaya çıkışı hakkında değerlendirmeler yapmaktadır. Bu çeviri metin; Tanzimat ile Osmanlı’da yavaş yavaş kabul gören jimnastik dalı ile ilgili fotoğraflarla süslenmiş ve önemli konulara değinen, hastalıklar hakkında bilgiler verip, ortaya çıkan hastalıkları tedavi etmek için uygulanması gereken vücut hareketlerini gösteren, jimnastik dalının vücuda kattığı değerleri ve bu değerlerin daha da verimli olabilmesi için yapılması gereken hareketlerin nasıl gerçekleştirileceği hakkında önemli bilgiler paylaşmaktadır. Eserde anlatılmaya çalışılan hareketler genellikle erkeklerin yapabileceği hareketlerden oluşmaktadır. Hareketlerin çoğu kadınlar için uygun değildir. Eser, jimnastik hareketlerinin evde, herhangi bir özel alana ihtiyaç duyulmadan, özel bir spor

¹⁹⁰ Mustafa Hami Paşa, 1846 tarihinde Tıbbiye Mektebini bitirdikten sonra Hicaz tabipliğinde görev almıştır. Yaşamının sonlarında Askeri Şura azası olmuştur. 1878 tarihinde hayatını kaybetmiştir. Mustafa Hami Paşa’nın coğrafya, tabii bilimler ve tıp alanında kaleme almış olduğu otuzdan fazla eseri vardır.

aleti kullanmadan yapılabileceğini açıklaması ynnden oldukça önemlidir (Dizdar, 2016: 18).

Türk basınında sporla ilgili yayınlanan ilk yazı ise Ali Ferruh'un¹⁹¹ 1891 yılında Servet-i Fünun'da çıkan "Eskrim" makalesidir (Karagöz ve Akkoyun, 2020: 10).

Ali Ferruh, Paris Şehrinde yazmaya başlayıp gazeteye yolladığı "Eskrim" isimli ilk yazısında; eskrimin ne anlama geldiğini, yararlarını ve Hintlilerde bu sporun tarihini ortaya koymaya çalışmıştır. On nc sayıda; Çinlilerde eskrimin tarihini ve gelişimini, on dördüncü sayıda; Mısırlılarda eskrim sporunun tarihini, on altıncı sayıda; İranlılarda eskrim silahları ve eskrim talimleri ile bu sporun gelişimini, on yedinci ve yirminci sayılarda ise; Yunanlıların eskirime ne kadar önem verdiklerini, özellikle Sparta ve Atina'da bu sporun son derece gelişmiş olduğunu, ancak Yunanlıların eskirime dair yaptıklarının bir spor olmaktan çok kanlı bir oyun olduğunu anlatmıştır.

Ali Ferruh Bey bu makale ile eskrim sporunun, insanın vücut sağlığına sağladığı yararlar ve bu sporun herkesin yapabileceği bir branş olduğunu anlatmaya çalışmıştır. Bu branşın kavga etmek amacıyla değil, spor yapmak amacıyla öğrenilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Eskrim ile uğraşan hocaların ya da öğrencilerin aldıkları ahlak eğitimleriyle kavgadan uzak durduklarını belirtmiştir. Eskrimin geçmişten

¹⁹¹ Daha çok diplomatik özelliğiyle tanınan ve Rumeli Beylerbeyi Reşat Paşa'nın oğlu olan Ali Ferruh Bey İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Osmanlı edebiyatçıları ve mülkiye mensuplarından birisi olan Ali Ferruh, Sibyan ve Rüştiye okullarını bitirdikten sonra amurdanzade Medresesi'nde Arapça dersi görmüş, sonraki yıl Beyrut'ta lise eğitimini almış, 1882 tarihinde ise İstanbul Mekteb-i Maarif-i Mülkiye-i Şahane'de eğitimini tamamlayarak mezun olmuştur. Buradaki eğitiminin ardından Paris'e gidip siyasal bilimler alanında eğitim almıştır. Elde etmiş olduğu başarıları ve çalışkanlığı ile kısa bir süre zarfında devlet hizmetine girmiş ve önemli görevlerde bulunmuştur. Amerika-İspanya Savaşı esnasında elçi olarak görev aldığı Amerika'dan oldukça önemli raporlar göndermiştir. Son memurluğunu Bulgaristan Komiserliği görevi ile yapmıştır. 20 Ekim 1904 tarihinde Sofya'da hayatını kaybetmiştir. Edebiyat, tarih ve siyaset bilimi alanlarında önemli eserler kaleme almış, kendisi hakkında övgü ile bahsettirmiştir. Ali Ferruh Efendi'nin ölümünden sonra II. Abdülhamid tarafından bir irade yazdırılmış ve bu iradede Ali Ferruh Efendi'nin eşi ve çocuğuna maaş bağlanarak, kendilerine bir ev bulunması emredilmiştir (etin, 2015: 152).

günümüze olan tarihini anlayabilmek için önce kılıç tarihinin öğrenilmesi ve anlaşılması gerektiğini savunmuştur.

Ali Ferruh Bey bu makalesinde karşılaştırmalara da yer vererek Eskirim sporunu jimnastik ve boks ile karşılaştırmıştır. Boksun bir kavga sporu olduğunu dile getirmiş, jimnastik branşı için de eskirim sporuna nazaran daha kolay olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca eskirimin sadece beden gelişimini değil aynı zamanda insan zihnini de geliştirdiğini belirtmiştir. Eskirimin insana kahramanlık duygusunu kazandırması yönüyle diğer spor branşlarından bu yönde de ayrıldığını makalesinde kaleme almıştır. Özellikle makalede Hintlilerin eskirim sporunun tarihsel gelişimine ait önemli detaylar veren Ali Ferruh Bey, Brahmanların büyük ilgi duydukları “Veda” isimli eserde Hintlilere ait savunma ve silah alanları hakkında önemli bilgiler olduğunu ifade etmiştir (Çetin, 2015: 154).

Osmanlı basınında spor ile ilgili en önemli yayınlardan biri İdman Dergisi’dir. Derginin ilk sayısı 1913 yılında yayın hayatına başlamıştır. Adı künyede önce “Cem’i Kitaphanesi Sahibi Cem’i” daha sonra ise “Cem’i Halit” olarak geçer. Derginin sorumlu müdürü ise Mehmet Sadi’dir. Yayınlandığı yer İstanbul, basım adresi ise “Matbaa-i Hayriye ve Şürekası” olarak belirtilmiştir. On altıya yirmi dört ebatlarında görseller kullanılarak yayınlanan derginin sayfaları incelendiğinde, her sayısı farklı sayfa sayısına ve farklı kapak sayfasına sahip olduğu görülmüştür. Bu tasarımlar bazen Galatasaray, Fenerbahçe gibi bir futbol takımının renklerini, bazen altıncı ve yedinci sayıların kapağında kullanıldığı görülen “Donanma-i Osmani Muavenet-i Milliye Cemiyeti” gibi çeşitli derneklerin kullandığı armaları, bazen de yirmi dokuzuncu sayısının kapağında yer alan “İzciler Ocağı Başbuğ Enver Paşa Hazretleri” ifadesiyle tanımlanan fotoğraf örneğinde İttihat ve Terakki yöneticilerine ait görsellerden oluşmaktadır (Ayдын, 2009: 155).

İdman dergisinin yazı kadrosu incelendiğinde güçlü bir kadroya sahip olduğu görülmektedir. İmtiyazın sahibi ve müdürü dışında yazar kadrosunda yer alan güçlü isimler şunlardır: Galatasaray Spor Kulübü’nün bilinen ilk üyesi

Abidin Daver, Galatasaray Spor Kulübü'nün kurucu başkanı Ali Sami Yen, Edebiyat Akımı yazarlarından Aka Gündüz, jimnastiğin ülkede yerleşmesini ve kökleşmesini sağlayan Faruk Üstünidman, ünlü yazar ve spor adamı Burhan Felek, Beden Eğitimi öğretmeni aynı zamanda 1911 yılında Terbiye ve Oyun'u çıkartan Selim Sırrı Bey'dir (Aydın, 2009: 153).

İdman dergisi, 15 Mayıs 1913 tarihli ilk sayısında, başlığın hemen altında kendisini "Spor konusundan bahsedecek ve on beş günde bir çıkacak resimli mecmua" olarak tanıtmıştır. Derginin ilk sayısının çıktığı 1913 yılı Osmanlı sporu açısından oldukça önemli bir yıldır. Balkan Savaşları nedeniyle ara verilen spor yaşamı tekrar hareketlenmeye başlamıştır. Yine savaş nedeniyle ara verilen İstanbul Futbol Ligi 1913 yılında tekrar başlamıştır. Sadece futbol alanında gelişmeler yaşanmamış, binicilik faaliyetleri gerçekleşmiş, yelken ve güreş yarışları düzenlenmiştir. 1913 yılı sadece İstanbul için değil ülkenin diğer bölgeleri içinde bir atılım yılı olmuştur. İttihat ve Terakki üyesi olan Celal Bayar İzmir'e düzenlemiş olduğu seyahat esnasında İzmirli sporcular ile bir araya gelmiş ve gerektiği zaman partinin sporun gelişimini desteklemek amacıyla ayrı bir bütçe ayırabileceğini ifade etmiştir. Spor yaşamındaki bu gelişmeleri kamuoyu oyu ile paylaşacak, diğer bir ifadeyle toplumu spor ile tanıştıracak kapsamlı bir yayın organına ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. İdman, bu ihtiyaç sonucunda ortaya çıkmıştır. İdman dergisi, tarihsel gelişimine yönelik bilgilerle, spor basınınımızın günümüzdeki anlamını ve pozisyonunu okuyabilme çabasına önemli katkılar sağlamıştır. Derginin, sürdürdüğü yayın süresi zarfında sporun kabul görmesine, her kesime yayılmasına ve gelişimine önemli faydaları olmuştur. Türkçe bir spor dilinin oluşturulması konusundaki özverisi, Osmanlı Spor Federasyonu'nun yapısı hakkındaki görüşleri günümüzde de önemini korumaktadır (Aydın, 2009: 157).

Spor basınında yer alan bir diğer dergi Terbiye ve Oyun Dergisidir. Derginin kendi künyesindeki bilgiler doğrultusunda "İmtiyaz sahibi ve sorumlusu Selim Bey" olarak bilinmektedir. Birinci yayın dönemi ve devamındaki son üç

sayıda Selim Sırrı Bey¹⁹² imtiyaz sahibi, yirmi iki, yirmi üç ve yirmi dördüncü sayılara bakıldığında ise imtiyaz sahibinin yanında baş yazar olarak gösterilmektedir (Kılıç, 2019: 267).

Derginin yayın hayatına girişi 14 Ağustos 1911 tarihinde gerçekleşmiştir. Terbiye ve Oyun dergisi ülkemizde ortaya çıkan ikinci spor dergisi olmasının yanında, kaleme alındığı zaman itibarıyla iki farklı dönemde yayın hayatını sürdürmüştür. Ağustos 14 (1911) -Ağustos 14 (1912) Terbiye ve Oyun'un birinci, Temmuz 1922 ile Nisan 1923 tarihleri arası ise Terbiye ve Oyun'un ikinci defa kaleme alındığı dönemler olmuştur. Türk spor hayatının gelişimine sporcu ahlakıyla ve yazar özelliğiyle önemsenerek faydaları olan Selim Sırrı Bey'in ortaya koyduğu Terbiye ve Oyun, dönemin basın hayatı açısından birçok yenilikleri ortaya koymasının yanında uzun süreli olarak basın hayatında kalamamıştır. Birinci dergisinin o döneminin onuncu sayısında Selim Sırrı Bey bunun nedenine değinmiştir. 15 Kanunievvel ve 1327 tarihindeki onuncu sayısının birinci sayfasında, “Şehzade-i Kemalperver Devletlü Necabetlü Selim Efendi Hazretlerine” kapağıyla

¹⁹² Selim Sırrı 25 Mart 1874 yılında Mora Yenişehir'de doğan Selim Sırrı'nın babası Miralay Yusuf Bey annesi Zeynep Hanımdır. 1877-1878 tarihlerinde gerçekleşen Osmanlı-Rus savaşları sonrasında Selim Sırrı ve ailesi İstanbul'a gelmişlerdir (Mutlu, 2020: 585). İstanbul'a yerleştikten sonra oğlunun iyi bir eğitim almasını isteyen Zeynep Hanım, Selim Sırrı'yı Galatasaray Sultanisine göndermiştir. Burada jimnastik hocası olan Faik Bey'le tanışan Selim Sırrı, ailesinin ve çevresinin istememesine rağmen jimnastiğe merak sarmıştır. Ailesine ve çevresine rağmen jimnastik hocası Faik Bey'i ve jimnastiği çok seven Selim Sırrı bu yıllarda hayatına yön vermeye başlamıştır. Maddi zorluklar sebebiyle Galatasaray Sultani 'sinden ayrılmak zorunda kalan Selim Sırrı Mühendishane-i Berri Hümayuna kaydolarak yüksek eğitimini burada tamamlamıştır. Mezun olduktan sonra İzmir'e atanan Selim Sırrı burada yeni arkadaşlıklar edinmiştir. Bir yandan öğretmenlik yapan Selim Bey bir yandan da jimnastik alanıyla ilgili çalışmalarını yürütmektedir. Bu çalışmalarında jimnastiği insanlara tanıtmayı ve sevdirmeyi amaçlamıştır. “Vücutun kuvvetini, çevikliğini idame eden, irade kuvvetini artıran şuurlu bir vasıta” sözleriyle tanımladığı sporla, doktorların, eğitimcilerin ve psikologların yakından ilgilenmesi gerektiğini savunmuştur. İyi bir Fransızcaya sahip olan, İsveç'te Beden Terbiyesi Tahsili alan Selim Sırrı Bey, jimnastik alanında öncü isim olmayı başarmış, o dönemdeki fikir ve görüşleri günümüze kadar ulaşmıştır (Gençay ve Acet ve Kılınc, 2002: 4-19). “Terbiye ve Oyun” dergisinin yanında Tedrisat ve İdman gibi dergilerde de yöneticilik görevinde bulunmuştur (Altın, 2016: 98).

yazıya döktüğü eserinde, II. Abdülhamid'in oğlu olan Mehmet Selim Efendi'ye (Şehzade) derginin giderlerinin ödenmesi için yollanan paraya teşekkür ettiği görülmektedir. Gerçekleşen bu olay derginin yayınlanmasında ortaya çıkan maddi sıkıntıların anlaşılması için oldukça önemlidir (Kılıç, 2019:269-270).

Amacını, birinci sayısının kapağında, genç kesimin zihin ve bedenlerinin gelişim göstermesine neden olmak olarak açıklayan Terbiye ve Oyun dergisinin konuları da bununla ilgili olarak yazılmıştır. Terbiye ve Oyun dergisinin önemli yönlerinden birisi de 1912 tarihinde gerçekleşen Uluslararası Stockholm Olimpiyatları hakkında bilgiler içeriyor olmasıdır. Selim Sırrı'nın yakından takipçisi olduğu organizasyon, birçok haber, izlenimler, görseller ve dipnotlarla takipçilerine aktarılmıştır. Dergi uzun bir yayın hayatı yaşamasa da ülkedeki spor takipçilerinin ve yazarlarının tarihsel gelişimine önemli katkılar sunmuş, beden eğitiminin toplumda yaygınlaşması hususunda mühim rol üstlenmiştir (Kılıç, 2019: 283).

Türkiye'de spor tarihi araştırıldığı zaman ise ilk akla gelen eserlerden bir diğeri de "Spor Alemi" dergisidir. Bu dergi yaklaşık olarak on yıl yayın hayatına devam etmiş, Servet-i Fünun dışında, o zamanın en uzun süre ayakta kalan dergisi olmuştur. Dergi özellikle futbol başta olmak üzere, boks, tenis, hokey, yüzme, bisiklet, cirit, atletizm gibi önde gelen spor dallarına değinmiştir. Dergi bu spor faaliyetlerinin dışında, dikkate değer ölçüde izcilik dalından da bahsetmiştir. Başlarda makale tarzında konuların üzerinde durulduğu dergide izcilik alanı üzerine yoğunlaşmak ve daha detaylı bilgiler vermek adına Keşşaf (İzci) adında bir dergi çıkarılmıştır (Mutlu, 2021: 535). Dergi detaylı bir şekilde incelendiğinde Türkiye'de ilk izci teşkilatlanmasının başında Ahmed Robenson'un olduğu görülmektedir (Güven, 2003: 66-67; Bayrak, 2009: 28).

Osmanlı spor basını içerisinde bir diğer dergi olan Keşşaf (İzci) Dergisi, Ahmet İhsan ve ortaklarının matbaasında çıkartılmış olup, derginin asıl sahibi Sait Teflik (Çelebizade)'tir. Burhan Felek de baş yazardır. Sayılarının tamamı on iki sayfadan oluşup eserlerin dış yüzünde izcilik sporu ile alakalı görseller bulunmaktadır. Ayrıca "Keşşaf"

nüşhalarının tamamında Bianchi bisiklet markasının reklamı bulunmaktadır (Mutlu, 2021: 535).

Derginin çıkış amacı; izcilik alanı ile ilgili yapılan çalışmalarındaki yetersizliği fark ederek, bu konudaki eksikliği imkanlar el verdiği kadar ortadan kaldırmak ve ülkeye yararlı bir eser bırakmak olmuştur. Derginin asıl hedefi ise; basın özgürlüğü alanını, izcilik branşını da kapsayacak şekilde daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamak ve bu vesile ile ülkeye yararlı bir yayın organını kalıcı eser olarak gençlere bırakmak olmuştur. İzcilik alanında yapılması gerekenler de derginin temel hedeflerinden birisi olmuştur. Derginin içeriği incelendiğinde, izcilik sporunun doğuşu, izcilik ile ilgili bilgiler, Türk Tarihindeki yeri, İstanbul şehrinde izcilik, Anadolu bölgesinde izcilik, Avrupa kısmında izcilik ve izcilik ile alakalı oyunlar gibi konuların ele alındığı görülmektedir (Mutlu, 2021: 546).

Türk basın tarihinin sporla alakalı ilk gazetesi de “Futbol”dur. 11 Ekim 1910 yılında yayın sürecine başlamıştır. İmtiyaz sahibi Mustafa Ziya, Sermuharriri ise Ali Macit’tir. Derginin basım yeri Bekir Efendi ve Karagöz Matbaası, adresi ise Babıali Caddesi yetmiş yedi numaralı İktisat kütüphanesidir (Çakır, 2008: 173).

Türkiye’de basının tarihi araştırıldığında, Futbol gazetesi Osmanlı basınında ortaya çıkan ilk spor gazetesi olma özelliği taşımaktadır (Özsoy, Sadık ve Boz, 2013: 138). Bununla birlikte Osmanlı’da futbol branşının oyun tarzı olarak kabul görmesi II. Abdülhamid zamanında ortaya çıkmıştır. Bu dönemde dernek işlerinin tamamı padişahın kontrolündeydi. Bilhassa genç kesimin toplanarak dernek görevleri almaları yasaklanmıştı. Bu spor faaliyetleri çatısı için kurulmuş olan dernekler için de geçerliydi. Bunun gibi dernek işlerinde sadece yabancı uyruklulara izin verilmekteydi. Bu nedenle Türkiye’de futbol ile ilk defa oynayarak tanışanlar İngiliz gençleri, Rum gençleri, Ermeni gençleri ve İtalyan gençleri olmuştur. İngiliz ailelerinin boş zamanlarını değerlendirmek için oynadıkları futbol oyunu sayesinde toplum bu oyun ile tanışmış ve bu oyunu ilk oynayanlar İngilizler olmuştur. İlk futbol müsabakasının Selanik’te, ilk futbol kulübünün ise

İzmir’de kurulduğu bilinmektedir. İstanbul’un futbol ile tanışması ise İzmir’den İstanbul’a gelen İngiliz aileler sayesinde gerçekleşmiştir. Büyük merak konusu olan ve özellikle gençlerin ilgisini çekmeye başlayan futbol, İstanbul’da hızla yayılmaya başlamıştır (Çakır, 2008: 170).

Türkiye tarihinde kurulmuş olan ilk futbol takımı 1902 tarihinde Lafontaine ve Mr. Horace Armitage’in liderliğiyle Kadıköy civarında, İngilizler ve Rumlar önderliğinde ortaya çıkarılan Kadıköy Futbol Kulübü’dür. Bu dönemde ülkede ilk kez İstanbul kentinde dört futbol takımı ile James Lafontaine’nin liderliğinde 1904 tarihinde meşru olarak “İstanbul Futbol Ligi” ismiyle bir lig oluşturulmuştur. Ligin ilk taraftarları çoğunlukla İngiliz, Rum ve enderde olsa Türk gençlerinden oluşmaktaydı (Çakır, 2008: 173). Osmanlı Devleti’nde dergi ve gazete faaliyetleri devletin himayesi altında faaliyetlerini gerçekleştirmişler, devletle ters düşen gazete ve dergiler sürekli baskı görmüşlerdir (Demir, 2016: 76). II. Abdülhamid zamanında da genellikle genç sınıfın toplanarak bir çatı içinde iş yapmaları rejime karşı bir hareket olarak görüldüğünden kesin tavırla yasaklanmıştı. Bunların yaşanması toplumda batıdan gelen sporların tanınmasının ve kabul görmesinin önüne geçmekteydi. Futbola olumsuz bakan kesimlere karşı, sporun ve futbolun güzellikleri hakkında yazılar kaleme alınmış ve futbol sevdirmeye çalışılmıştır. Futbol gazetesi böyle bir ortamda yayın hayatına başladı. Yayın hayatı süresince yedi sayı ile de bu zorluklarla savaştı. Bundan dolayı ilk spor gazetesi olan Futbol Gazetesi genellikle futbolla ve başka türlü spor branşlarıyla alakalı haberleri yazan gazete dışında, dönemin zihniyetiyle de mücadele eden bir gazete olmuştur. Çıktığı ilk günden beri spor dalı olan futbolu sevdirmeyi ilke edinmiş, futbol oyununa yönelik yapılan olumsuz eleştirilere cevap vermiştir. Spor yapmanın, bilhassa da futbol türünün sağlıklı ve ahlaklı bir birey olma yönünden önemine vurgu yapmıştır. Ancak Futbol gazetesi okuyucudan gerekli ilgiyi görmemiş, dergi yazarları tarafından da bu endişe dile getirilmiştir. Zaman geçtikçe gazete yazarlarının haklı oldukları görülmüştür. Çıkan sayılara rağmen hem eleştirilerin hedefinde kalmışlar hem de halk

tarafından ilgi görmemişlerdir. Bu ilgisizlik neticesinde gazetenin boyutunun artırılacağı ve uzman yazarlara yer verileceği dile getirilmiş, ilgisizliğin devam etmesi durumunda da ilk spor gazetesi olan futbolun yayın hayatına veda edeceğini vurgulamışlardır (Çakır, 2008: 192-193). Türk sporunda ilk spor gazetesi olma özelliği taşıyan “Futbol” dönemin zor şartları altında ortaya çıkmış ve futbolun halk tarafından tanınıp, kabul edilmesine öncülük etmiştir (Çakır, 2008: 195).

Oluşan özgürlük havası sonucunda, bu dönemde spor basınıni oluşturan ve yayın hayatına başlayan spor dergilerinden birisi de Türkiye İdman Mecmuası olmuştur.

2. Türkiye İdman Mecmuası

Türkiye İdman Mecmuası, Osmanlı Devleti'nin son yıllarında ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş aşamasında ortaya çıkan, spor branşlarının tanıtılmasında ve uygulanmasında önemli bir araç olan, futbol, atletizm, boks, güreş, tayyarecilik, denizcilik, voleybol, hokey, izcilik ve kış sporları gibi sporun ana branşlarını tanıtan ve öğreten bir spor dergisidir.



Resim 1: Türkiye İdman Mecmuası 1. Sayı

Anadolu'da, İstanbul'da ve yabancı ülkelerde uygulanan spor dallarının ele alındığı ve tanıtıldığı derginin ilk on altı

sayısı incelendiğinde, derginin ücreti, makale sayısı, sayfa sayısı ve basım tarihleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1. Türkiye İdman Mecmuasının On Altı Sayısının

Kimlik Bilgileri

SAYI	ÜCRETİ	MAKALE SAYISI	SAYFA SAYISI	BASIM TARİHİ
1	10 KURUŐ	19	32	1 Kasım 1922
2	10 KURUŐ	24	31	1 Aralık 1922
3	10 KURUŐ	33	31	1 Ocak 1923
4	10 KURUŐ	28	30	16 Ocak 1923
5	10 KURUŐ	39	31	30 Ocak 1923
6	10 KURUŐ	39	31	13 Şubat 1923
7	10 KURUŐ	28	31	27 Şubat 1923
8	5 KURUŐ	12	7	9 Mart 1923
9	10 KURUŐ	32	31	13 Mart 1923
10	10 KURUŐ	42	31	27 Mart 1923
11	10 KURUŐ	25	30	17 Nisan 1923
12	10 KURUŐ	21	31	1 Mayıs 1923
13	10 KURUŐ	26	30	15 Mayıs 1923
14	10 KURUŐ	29	30	29 Mayıs 1923
15	10 KURUŐ	21	30	12 Haziran 1923
16	10 KURUŐ	22	30	26 Haziran 1923

1 Teşrin-i Sani 1338 (M. 1 Kasım 1922) yılında yayın hayatına giren Türkiye İdman Mecmuasının Sahib-i İmtiyazı: Tahir Yahya, sorumlu müdürü Yusuf Ziya'dır. 1892 tarihinde İstanbul'da doğan Yusuf Ziya, Galatasaray Lisesi'nde aldığı eğitim sonrasında İsviçre'ye gitmiştir. Galatasaray'da ve İsviçre'de futbol oynadıktan sonra, İsviçre'den getirdiği İsviçre Spor Teşkilatı tüzüğü'nün Ali Sami Yen, Burhan Felek, Nasuhi Esat Baydar'la birlikte çevirisini yapmışlardır. Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı'nın kurucuları arasında yer alan Yusuf Ziya, Türkiye Futbol Federasyonu'nun 1923 tarihinde ilk başkanı olmuş, Galatasaray'ın zorlu dönemlerinde de yanında olarak kulüp başkanlığı görevinde bulunmuştur. Ömrünün son zamanlarında ise özellikle Sarıyer kulübü ile ilgilenmiş ve ismi

aynı ilçe'deki stada verilmiştir. Yusuf Ziya futbolun ülkemizde profesyonelliğe geçmesi hususunda öncü isimlerin başında gelmiş, modern sporların Türkiye'ye gelmesi ve yaygınlaşmasında büyük çaba sarf etmiştir (Oktay, 2022).

Yusuf Ziya dergideki pek çok yazının yazarıdır. Onun dışında İsmet Salih, Ahmet Fitekeri, Jack Jhonson, Burhaneddin, Doktor Kemal Cenab, Kemal Nejad, Feridun Dünder, Orhan Hıdır gibi isimlere de yazar olarak rastlanmaktadır. Dergideki pek çok yazı da isimsiz olarak yayınlanmıştır.

İdarehanesi ilk sayıda Galata, Tünel Civarı Eski Postanesi'dir. Daha sonra ise üçüncü sayıdan itibaren Babıali, Ebusuud Caddesi Mahmut Bey Matbaasında Daire-i Mahsusa, onbirinci sayıdan itibaren de Babıali, İkdam Yurdu Kitab Kısımı, Numara 1, Daire-i Mahsusa'dır. İlk on altı sayısı incelendiğinde İstanbul'da spor, Anadolu'da spor ve Memalik-i Ecnebiye'de spor ile ilgili okuyucuya bilgiler verilmiştir. Bu spor dallarıyla ilgili yazılan yazıların sayılarına göre dağılımı ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2: Türkiye İdman Mecmuasında yer alan makalelerin spor dallarına göre dağılımı (1-16.sayılar)

Spor Dalları	Makale Sayısı
Futbol	69
Atletizm	43
Denizcilik	15
Teyyarecilik	24
Boks	28
İzcilik	6
Voleybol	12
Hokey	1
Atyarışı	3

Tablo 2 incelendiğinde futbol ile ilgili makalelerin dergide ağırlıklı olduğu görülmektedir. İstanbul'da Futbol, Anadolu'da Futbol ve Memalik-i Ecnebiye'de Futbol başlıkları ile okuyucuya futbol hakkında bilgiler vererek, dergi bunları görsellerle süslemiş ve dönemin halkına futbolu sevdirmeyi amaçlamıştır. Futbol branşından sonra en çok bahsedilen spor

dalı ise atletizm olmuştur. Anadolu'da atletizm ve Memalik-i Ecnebiye'de atletizm ile ilgili haberlerden bahsedilmiş, dört yüz metre koşusu, sekiz yüz metre koşusu ve bin beş yüz metre koşusu hakkında makaleler yazılmıştır. Boks branşı da en çok üzerinde durulan spor dalları arasında yerini almıştır. İstanbul'da boks maçları, Memalik-i Ecnebiye'de boks haberleri ile okuyucuya boks sporunu tanıtmaq ve sevdirmek hedeflenmiştir. Futbol, atletizm, boks spor dallarını tayyarecilik, hokey, izcilik, at yarışı, voleybol, denizcilik ve yüzme takip etmiştir. Yazılar spor dallarını tanıtmaq, sevdirmek ve insanları bu spora başlatmaq gayesiyle yayınlanmıştır. Dergide spor dallarıyla ilgili birçok görsel de kullanılarak okuyucunun dikkati çekilmek istenmiştir.

2.1. Türkiye İdman Mecmuası'nda Futbol

Futbol ile ilgili başlık ve görseller dergide ağırlıktadır. Özellikle İstanbul'da futbol, Anadolu'da futbol ve Memalik-i Ecnebiye'de futbol başlıkları ile hem futbolun diğer ülkelerdeki durumunun değerlendirilmesi hem de Anadolu'da futbola olan ilgilinin anlaşılabilmesi için Türkiye İdman Mecmuası büyük bir önem arz etmektedir. Futbol oyununun anlaşılması, tanıtılması ve sevdirmesi amacıyla birçok futbol müsabakası anlatılmış ve bu müsabakalar görsellerle süslenmiştir.



Resim 2.Türkiye İdman Mecmuasına Ait Futbol Resmi

Dergide 1319 yılından 1337 yılına kadar yapılan lig müsabakalarında şampiyon olan takımlarım listesi derginin ilk sayısında yer almaktadır. Sayılardaki Futbol başlığı altındaki yazılar birbirine benzer nitelikte olup bunlarla ilgili bir örnek günümüz Türkçesine aktarılarak bazı bölümler aşağıda sunulmuştur (Türkiye İdman Mecmuası, 1922, Sayı 1, Sayfa 9).

“Futbol

1338-1339 senesi futbol lig maçlarına on beş gün mukaddem başlandı. Şüphesiz en çok puan kazanan bu senenin şampiyonu olacaktır. Biz de bu vesile ile memleketimizde futbol lig maçlarına başlanılan 1319 tarihinden bugüne kadar şampiyon olan ve bu müsabakalara iştirak eden kulübelerin bir listesini derc etmeyi münasib bulduk:

İstanbul Futbol Birliği

Tarih-i tesisi 1319 Müessesese: Mostar Camisi Lafonten

On sekiz sene devam eden bu birincilik müsabakalarının ilk on yedisi her sene teşekkül eden lig heyetleri tarafından idare edilmiştir. Futbol encümeni teşkil edilmiş ve bu encümende icra faaliyete başlamıştır.”

Tablo 3. İstanbul Futbol Birliği Şampiyon Takımlar

<i>Sene</i>	<i>İştirak Eden Kulüpler</i>	<i>Şampiyon</i>
1319-20	<i>*İmojen, Moda, Kadıköy, Elpis</i>	<i>Na tamam kalmışdır.</i>
1321-22	<i>*Kadıköy, Moda, İmojen, Elpis</i>	<i>Kadıköy</i>
1322-23	<i>*Kadıköy, Moda, İmojen, Galatasaray, Elpis,</i>	<i>Na tamam kalmışdır.</i>
1323-24	<i>*Moda, Kadıköy, Galatasaray, Elpis,</i>	<i>Moda</i>
1324-25	<i>*Galatasaray, Moda, İmojen, Kadıköy,</i>	<i>Galatasaray</i>
1325-26	<i>*Galatasaray, Ester ve Glaras, Moda, Kadıköy, Elpis, Fenerbahçe,</i>	<i>Galatasaray</i>
1326-27	<i>*Galatasaray, Türkiye (2'nci Galatasaray) Kadıköy, Ester ve Glaras, Fenerbahçe, (Galatasaray lig harici bırakılmışdır)</i>	<i>Galatasaray</i>
1327-28	<i>*Fenerbahçe, Ruverez, Ester ve Glaras, Peroğra, Kadıköy</i>	<i>Fenerbahçe</i>
1328-29	<i>*Harb dolayısıyla icra edilememiştir.</i>	<i>*</i>

	<i>*Fenerbahçe, Altınordu, Ramlibrez, Galatasaray, Ester ve Glaras,</i>	
1329-30	<i>Telefoncular</i>	<i>Fenerbahçe</i>
	<i>* Galatasaray, Anadolu, Idman yurdu, Süleymaniye, Altınordu, (Fenerbahçe</i>	
1330-31	<i>iştirak etmemiş)</i>	<i>Galatasaray</i>
	<i>* Galatasaray, Fenerbahçe, Altınordu,</i>	
1331-32	<i>Anadolu, Süleymaniye, Idman yurdu</i>	<i>Galatasaray</i>
	<i>* Altınordu, Galatasaray, Anadolu, Fenerbahçe, Süleymaniye, Idman</i>	
1332-33	<i>yurdu,</i>	<i>Altınordu</i>
	<i>*Altınordu, Galatasaray, Anadolu,</i>	
1333-34	<i>Fenerbahçe, Süleymaniye, Idman yurdu</i>	<i>Altınordu</i>
	<i>*Harb ve mütareke dolayısıyla lig icra</i>	
1334-35	<i>edilememiştir.</i>	<i>*</i>
	<i>*Harb ve mütareke dolayısıyla lig icra</i>	
1335-36	<i>edilememiştir.</i>	<i>*</i>
	<i>*Fenerbahçe, Galatasaray, Altınordu,</i>	
1336-37	<i>Anadolu, Süleymaniye</i>	<i>Fenerbahçe.</i>
	<i>*Galatasaray, Fenerbahçe, Darüşşafaka, Süleymaniye, Hilal, Altınordu, Anadolu, Türk gücü,</i>	
1337-38	<i>Kumkapı, Vefa</i>	<i>Galatasaray</i>

Tablo 3'e bakılarak R.1319-1338 (M. 1903-1922) yılları arasında en fazla şampiyonluk kazanan takımın Galatasaray olduğu görülmektedir. Altınordu, Fenerbahçe gibi takımların da şampiyonluk kazandığı ancak bazı yıllar maçların tamamlanamadığı hatta savaş ve mütareke nedeniyle hiç oynanamadığı tespit edilebilmektedir.

Yazıda futbolun kurumsal bazı sorunlarından bahsedilip, kulüplerin futbol cemiyetinin belirlediği kurallara uyması, müsabakaların nasıl icra edilmesi gerektiğinden bahsedilip İstanbul'da Futbol başlığı ile devam etmektedir.

“İstanbul'da Futbol

Altınordu- Galatasaray: 3-1

[20 Teşrin-i evvel 1338 Cuma günü İttihad Spor Kulübünde]

Senenin ilk şampiyona maçları başlamak üzere. Birçok sporcular saat birden itibaren sahayı yavaş yavaş istila ediyor. Geçen senenin şampiyonu ile bu sene mühim uzuvlarla takviye edilmiş Altunordu arasında yapılacak bu ilk resmi maçın neticesi hakkında muhtelif mütaalalar, tahminler yürütülüyor. Galatasaraylılar galibiyetden emin. Altunordulular da güzide oyuncularından Nihad Beyin vücuduyla sağlamaşan hasımlarından biraz çekinen bir endişe seziliyor. Lakin, oyun saatinin takarrüb etmesine rağmen Galatasaray henüz tamam değil. En kıymetli a'zasının bu habersiz tehiri biraz evvel sukûn içinde bekleyen galibiyeti bekleyen Galatasaraylılarda haklı bir asabiyet tevellüd ediyor.

....

Nihayet: muhtelif sebeblere, muhtelif endişelerle matûf her iki kulüb tarafdarının karşılıklı heyecanları içinde evvela Altunordu ve sonra Galatasaray takımları sahaya geldiler.

Altunordu takımı kalecisi: Nedim, müdafa: Tevfik, Ekrem, Muavin: Hüseyin, İbrahim, Kadri, Muhacim: Mutena, Sami, Ahmed, Muzaffer, Nuri beyler olmak üzere teşekkül etmiş; Galatasaray'da karşısında kaleci: Nüzhet, Müdafa: Siret, Mehmed, Muavin: Şinasi, Edib, Selahaddin, Muhacim: Rüşdü, Suad, Nihad, Fazıl, Necip beyler olmak üzere ahz-ı mevki etmişdi.

Galatasaray takımının şu suretle tertibinde göze çarpan ilk büyük hata: üç iyi müteceviz bir zamandan beri ayağını, futbolu belki büsbütün terk edecek derecede tehlikeli bir yara ile zedelemiş Nihad Bey'in orta muhacim mevkiine konulması idi. Üç aylık ataletden sonra böyle mühim bir maçda muhacim hattının (Sayfa 11) en ruhlu bir noktasında Nihad Bey'in oynatılması hem kendisi için ve hem de kulübü için bir zarardı. Israr karşısında bu şekle muvafakat etdiğini ihsas iden tümen kapudanı Necib Bey, bu ihmalinin cezasını, idaresine, zabt ve rabtına memur bulunduğu takımının hiç yokdan vücuda ayıb bir şekilde mağlubiyetinden mütevellid duyduğu ızdırab ile elbet ödemiştir.

Süleymaniye'den hakem Hikmet Bey'in işaretiyle oyun başladı. Hücumlar ahenksiz, müdafaalar her iki tarafda da bozukdu. Her şeyden evvel Galatasaray'ın ilk dakikalarda terk edemediği o maraz-ı keşmekeş yine mevcuddu. Muhacimler yekdiğerine karışmağa, müdafa ve muhacim hududı yekdiğerleriyle çarpışmağa başlamışdı. Faaliyetini, galibiyet ümidlerinin yüzde ellisini

kayebedinceye kadar saklayan Galatasaray, Nihad Bey'in egzersizlikden idareye muktedir olamadığı muhacim hattıyla Altınordu'nun pek yüksek olmayan müdafaa hattına çarpıyor, kıvrılıyor ve top, serbest kalan Altınordu beylerinin uzun havalarıyla Galatasaray kalesine doğru uzanıyordu.

Henüz beş dakika olmamışdı. Top, Altınordu'nun intizamsızlığına rağmen fedakarane bir akını neticesinde Galatasaray'ın kalesine yollandı.

<Av> teharrisinin verdiği yorgunlukla ilk dakikalarda ne yaptığının pek de farkında olamayan Mehmed Bey, pek yakınında bulunduğu kalesine tevcih etmiş ve mevkiinden ayrılan Nüzhet Beyin boş bıraktığı yere şahane ve sert bir kafa vuruşu ile topu göndermek suretiyle ilk sayıyı bizzat kendi başıyla Altınordululara hediye etmişdi.

Bu ilk gol, Galatasaray için bir ikaz olmalıydı. Fakat olmadı. Çünkü hasım taraf henüz bir şey yapmamış, bu sayıyı onlara kendileri bahş etdi. Mahaaza mağlubiyete hazırlanan takımlardaki tereddüd, maatteessüf Galatasaraylılarda baş gösterdi. İlk büyük hatayı, Nihad ve Edib Beylerin tebdil-i mevki etmeleri ikmal ve yine bu karışıklıklar içinde Altınordu bad-ı hevadan bir sayıyı kendi hesabına kayd etti. Altınordu kalesi bu ikinci sayıyla intibaha gelen Galatasaray hücum hattının fevkal-memul sıkı taarruzlarına hedef olmağa başlamışdı. Fakat maneviyatı yükselen efradının cidden fedakarane müdaafaları ve bilhassa Nedim Bey'in en kritik anlarındaki soğuk kanlılığı ve atılğanlığı sayesinde Necib ve Rüşdü Beylerin pek tehlikeli havalarla neticesiz kalmağa mahkûm oluyordu.

Galatasaray müdafaası bugün gevşekdi. Muhacimlerini besleyemiyor, oyunun en mühim kısmını, diğer cenahına nisbetle pek zaif bulunan sağ tarafıyla ilerletmeğe uğraşılıyor ve haricden yapılan ihtarlara rağmen top ancak - sehven, kazara - sol tarafa geçebiliyordu.

Hemen her oyuncu kendisinin fevkinde bir kabiliyet, bir kudret tanımıyor, kendi yaptığını beğeniyor ve arkadaşının bittabii ihtiyarsız hatasını tamir edecek yerde bir nazar lakayd ve istihfaf ile seyri tercih ediyordu. İşte böyle bir sırada tevfiik ettiği topu Siret Beyin müdahalesinden münfeal olan ve hangi mevkiin sahibi olduğu anlaşılmayan Edib Bey, pek hafif ve yetişilemeyecek bir darbe ile Nüzhet Beye pas verdi. Daima atılğan ve her an hazır duran

Altunordu muhacimlerinden Ahmed Bey kaleciden evvel yetiştiği topa şiddetle vurmuş ve Nüzhet Beye - Ağlara takılan topa mukabil-ortada tutulacak yalnız çorablarıyla pabuclarını bırakmıştı.

Bu üçüncü hediye müteakib halftayım çaldı.

İkinci halftayım müdafaasına ehemmiyetle sarılan Altunordu kolayca ve zahmetsizce kazandığı bu muvaffakiyeti tehlikeye düşürmeyecek bir tarzda oynamaya ve vakit kazanmak için topu mütemadiyen sağa, sola, tac hatlarından dışarıya fırlatmaya başlamıştı. Bu kadar suhuletle ve hiç ummadıkları bir galibiyeti elden çıkarmamak için esasen Altunordu'nun bu <Türk> de ihtiyacı yokdu. Çünkü Galatasaray esasen hakkından feragat etmek ve bugün mutlaka mağlub olmağı arzu eden bir tezebzüb içinde iyi oynamaya azim eylemişti. İlk hataların tamiri ile Necib Beyin ortaya ve Nihad Beyin sağ açığa geçmesi ancak Galatasaray'ı şerefsiz bir mağlubiyetden kurtardı ve bu tebdilin ilk ve son neticesi de Nihad Beyin ortaldığı güzel bir pasın Suad Beyin temiz bir havalesiyle Altunordu kalesine girmesi oldu. İşte bu kadar.

Oyuncuların nasıl oynadıklarını tenkidten evvel her sporcunun kulübüne karşı taahhüd ettiği hizmet ve sadakati tam bir centilmene has bir ciddiyetle kavramasının esası olduğunu ve bu taahhüdün bir namus borcu kadar vacibü'l-hürmet bulunduğunu kayd etmeye bir mecburiyet duyuyoruz.

(Sayfa 12) Arif Beyin maça vaktiyle gelememesi, salahitdar ağızları bırakarak gayr-ı mesul eşhasdan bir şampiyona maçının icrasını haber almağa kalkışması ve iştirak edeceği bir maçın hangi saatde başlayacağını doğru dürüst öğrenmeğe çalışmaması birinci sınıf bir oyuncuya, bir şampiyon takımı oyuncusuna yaraşmayacak küçüklüklerdendir.

Edib ve Mehmed Beylerin böyle bir maç sabahı ava gitmeleri ve yorgun argun, dardar oyuna yetişebilmeleri ise büsbütün ayrı ve isimsiz bırakılması daha münasib bir çocukluk ve bir haftadır. Takımın esna-yı teşekkülünde şekl-i mutasavvirine itiraz ederiz kendi arzusunda ısrar etmesi, Nihad Bey'e hiç yakışmayan bir hareketdir.

Müsabakada muvaffakiyeti ihzar için gerek hücum ve gerek müdafa hatalarının bir ta'biyesi ve bir sevke'l-ceysi vardır. Ve bu gayeye matuf tertibatın ahzı, ittifak ile her hususda tebdilatı icraya memur edilen takım kapudanının cümle salahiyet ve

mesuliyetindedir. Ve muma ileyh serbest hareketi her türlü tesirin haricinde bir kuvvet ve hürmetle meta kalmalıdır. Yoksa, işte o günkü gibi daima mağlub olunur, hiç yokdan mağlub olunur.

Müsabakanın suret-i cereyanı yukarıda yazdığımız şekilde. Oyun ve oyuncular hakkında yazılacak şeyler maatteessüf pek çokdur.

....

Hülasa: Galatasaray tarafında bir mevcudiyet gösterebilen yalnız Rüşdü ve Selahaddin Beylerdi. Nihad ve Necib Beyler çok çalışdılar. Fakat yerlerinin değişikliği ve arkadaşlarının yardımlarından mahrumiyet kulüblerine bir şey kazandırabilmelerine mâni oldu. Fazıl Bey ise o gün maalesef fuzuli bir heyula, ağır bir heykeldi.

...

Galatasaray Kulübü, Türkiye'de müesses en eski ve temiz bir spor kulübüdür. Onun spor hayatında şaşalı bir mazisi ve elyevm şayan-ı gıpta bir hali vardır. Futbolda altı defa, hokey ve patenle hokeyde tarih teşekkülünden biri şampiyon kalmış ve tenisden başka her elini atdığı vadide atletizmde, denizcilik de memleketin mevcut kulüblerinin kat kat fevkine varmış bir mecmua muvaffakiyeti vardır.

Şimdi, onun renklerinin namusunu muhafazayı tekeffül etmiş zevata, kulüblerinin şerefi için nefislerine her türlü hakareti reva görmüş büyük arkadaşlarının, büyük ağabeylerinin hatıralarına olsun hürmete mecbur bulduklarını ve büyük fedakarlıklar, yüksek aşklarla elde edilen bir şerefin kendi lakaydı ve mübalatsızlıklarına feda olunamayacak derecede kıymetdar bir şeref olunduğunu hatırlamalarını ihtar ederiz. Şimdiki a'zasının lakaydı karşısında bu kulübün âtisi hakkındaki endişelerimizi saklayamamakdan men-i nefis edemeyeceğiz. İnşallah bu acı mağlubiyet kendilerine bir ders intibah vermiştir.”

Yazıda futbol maçı anlatılırken maçın detayları aktarılmış, oyuncuların performansları değerlendirilmiş ve oyuncu hataları üzerinde durularak futbolcuların sert bir biçimde eleştirildiği görülmektedir.

Yabancı ülkelerde oynanan futbol maçları yine dergideki en fazla bulunan konu başlıklarından biridir. Bu konu ile ilgili öncelikle ülke ülke futbolla ilgili haberler

aktarılmış, icra edilen maçlar, bu esnada meydana gelen olaylar aktarılmıştır. Bununla ilgili İngiltere'ye ait bir örnek aşağıda sunulmuştur.

“Memalik-i Ecnebiye’de Futbol

İngiltere

Futbolu icad ve dünyaya neşr ve tamim eden İngilizlerde bu oyuna olan merak, merak devresini okdan geçmiş ve ibtila şeklini almışdır. Muntazaman her hafta icra edilen maçlar, yüz binlerce seyirciler tarafından temaşa edilir ve neticeleri layıd ve la yehsa tenkdt, tahminat ve mnakaşata sebebiyet verir. İngiltere’de futbol kulbleri ikiye ayrılır:

1- Amatör, 2- Profesyonel.

Profesyonel; futbol 1885 senesinde tesis etmişdir. Bütün İngiltere ve İşkoya’da profesyonele futbol kulüblerinin mikdarı yz tecavüz etmez. Diğer bütün kulübler amatrdr. Bunlar aralarında birçok liglere ayrılmışlardır.

...

İşkoya profesyonel takımları yirmi bir kulbden müteşekkil iki lige ayrılmışlardır. İngiliz profesyonellerinin kuvvetli kulbleri ise İşkoya’da olduğu gibi her biri yirmi bir kulbden mürekkebe (Sayfa 16)  tane ligde oynarlar.

...

Lig maçları 34 seneden beri icra edilir. Son on senenin birinci kulblerine tdir.

1908 Newcastle United

1909 Aston Villa

1910 Manchester United

1911 Blackburn Rovers

1912 Sunderland

1913 Blackburn Rovers

1914 Everton

1919 West Bromwich Albion

1920 Burnley

1921 Liverpool

Lig maçlarından sonra ve belki ondan daha ziyade mühim olan İngiltere kupası maçları gelir. Turnuva şeklinde devam eden bu

maçların bilhassa son devreleri fevkalade heyecanlı olur. Kupayı kazanmak için bütün kulübler azami kuvvetlerini sarf ederler. İngiltere'de futbol mevsiminde iki müsabaka fevkalade addedilir.

1-İngiltere kupası nihai maçı, 2- İngiltere İskoçya futbol maçı.

Bu maçlarla alakadar olmayan kimse kalmaz. Haftalarca hatta aylarca bu müsabakalardan bahsederler. Maç günü ahali bir yer bulabilmek için geceden bekler, gişeler, kapular oyundan üç dört saat evvel kapanır. Ve nihayet o kadar zamandan beri beklenen maç başlar.

İngiltere - İskoçya maçı kırk altı defa oynanmıştır. İskoçya yirmi, İngiltere 14 defa kazanmış, 12 defada beraber kalmışlardır. İskoçya 93, İngiltere 80 gol atmışlardır.

İngiltere kupası maçları elli iki seneden beri icra ediliyor kupayı son on sene zarfında âtidedeki kulübler kazanmışlardır.

1908 Manchester United

1909 Newcastle United

1910 Bradford City

1911 Barnsley

1912 Aston Villa

1913 Burnley

1914 Sheffield United

1919 Aston Villa

1920 Tottenham Hotspur

1921 Huddersfield Town

İngiltere'de en çok ahalinin geldiği maç, 1912 senesinde İngiltere - İskoçya arasında olmaktadır. Bu müsabakaya 127317 kişi para vererek dahil olmuşlardır. En çok hasılat 1921 senesinde Tottenham Hotspur kulübünün kazandığı İngiliz kupası finalinde olmuştur. O günkü varidat 13414 İngiliz lirasına yani bizim paramızla yüz bin liradan fazlaya baliğ olmuştur.

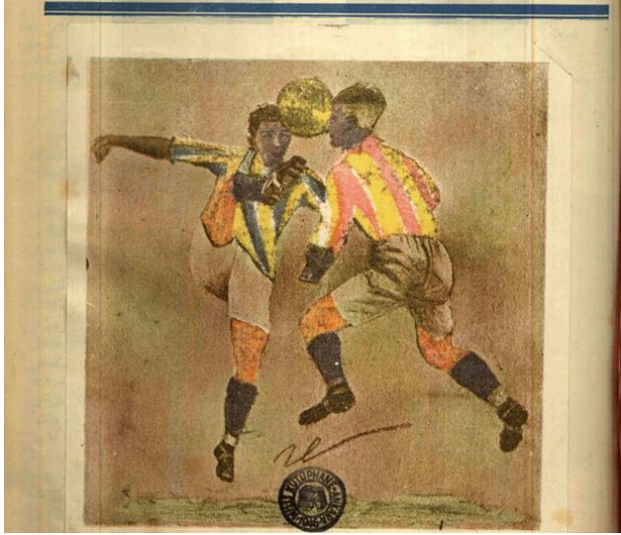
İngiltere'de şerefli bir maziye malik birçok takımlar vardır. Aston Villa, Hotspor, Liverpool, Vandererez, Manchester City, Sunderland, Roverez, Preston North End... ila ahir takımları birçok parlak muvaffakiyetler kazanmışlar ve hala da kuvvetli bir halde bulunuyorlar. İngiltere'de en eski futbol kulübü, 1855 senesinde tesis eden Sheffield kulübüdür. 1888 - 89 mevsiminde yaptığı bütün maçları bir gol yemeksizin kazanarak aynı zamanda lig

şampiyonluğu ve İngiltere kupası ihraz eden Preston North End takımı futbol tarihinde yegâne denebilecek bir rekor ihdat etmiştir.

İngiltere’de büyük bir şöhreti haiz olan diğer bir kulüb daha vardır: bu da İskoçya şampiyonu Celtic takımudur. Bu kulüb pek az fasılalarla şimdiye kadar İskoçya şampiyonluğunu muhafaza etmiştir. (Sayfa 17) İngiltere’de lig maçları ağustos ayından beri başlamıştır. Ve hemen hemen yarısına yaklaşmıştır. Geçen seneki İngiltere şampiyonu Liverpool ve İskoçya şampiyonu Celtic takımları yine başda bulunurlar. İngiltere kupası maçları Kanun-ı evvelden itibaren başlayacaklardır. Maçların netaic ve tafsilatından kârîlerimizi muntazaman haberdar edeceğiz.

....”

Bunun dışında dergide spor kulüpleri, spor kulüpleri ile ilgili kanunlar, ülke içinde oynanan maçlar aktarılmaktadır. Galtasaray ve Fenerbahçe arasındaki maça önce spor kulüpleri ve stadın tanıtımı ile başlanmış, oyuncularla ilgili de ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Aşağıda bu takımların sadece kaptanları ile ilgili bilgilere örnek olması bakımından yer verilmiştir (Türkiye İdman Mecmuası, 1923, Sayı 8, Sayfa 227).



Resim 2. Türkiye İdman Mecmusına Ait GS-FB Resmi

“Galatasaray Takımı

Kaptan Necib Bey:

Takımın merkez muhacimidir. Birinci takımda (125) kadar müsabaka yapmak suretiyle bir (rekor) tesis etmiştir.

Burgaz adasında fazla ikamet etmezse güzel oynar. Bilmek masdarının tasrifini bilmez. Şen bir oyuncudur.

....

Fenerbahçe Takımı:

Kaptan Zeki Bey:

Milli takımımızın merkez muhacim vazifesini büyük bir kudretle ifa eden bu genç kendisi gibi birkaç futbolcu yetiştiren bir aileye mensubdur. Daha Fenerbahçe'nin üçüncü takımında iken nazar-ı dikkati celb ediyordu. Topu sürüşleri mahirane, topa hakimiyeti kat'ı, oyunu tevzii hususunda üstadddir.

Fakat vazifesinin icabatından bulunan cüretten, lüzumu kadar, nasibdar değildir. Mahaaza, bu tavsiyeyi diğer evsafi ile örtmeğe muvaffak olmaktadır...”

2.2. Türkiye İdman Mecmuasında Yer Alan Diğer Spor Dalları

2.2.1. Atletizm

Futbolun ardından dergide en fazla başlığa sahip olan atletizm ile ilgili yazılan yazılarda bu sporu tanıtmak amaçlanmış ve insan sağlığına olan faydalarından bahsedilmiştir. Örneğin “Büyük Atletlerden M. Şeperde Aid Bir Hatıra” adlı yazıda bu sporcu ile ilgili bilgiler aktarılmış ardından atletizmle ilgili derecesi aktarılmıştır (Türkiye İdman Mecmuası, 1923, Sayı 9, Sayfa 246). Yazının bir bölümü aşağıdaki gibidir:

“...Koşu başladı. Vakıa Şeperd vaadini ifa etdi. İlk 800 metreyi başda olarak ve 4-5 ‘156 da mürur etdi. Biraz daha koşuya devam edub sahadan çıkacakdı. Bu sıralarda Sollivan tamamıyla kesildiğini ve müsabakayı kazanamayacağı fısladı.

İşin başa düştüğünü dark eden Şeperd hazırlanmadığı ve hiç ummadığı bir sırada böyle bir vazifenin: (mühim bir galibiyet şerefının Amerika'dan başkasına aid olamayacağı dolayısıyla) kendisine tertib etdiğini görüyor ve seyrine devam ederken arkadaşına da bir çaresine bakarım diyor. Filhakika yalnız sekiz yüz metreye idmanlı olan Amerikalı koşucu İnhaçız Kisenin 150 metre

mesafesine kadar zamanın en seri İngiliz Mayil koşucusunun peşini bırakmadı, son kavisten sonra ileriye atladı ve rakibini birkaç metre frekle mağlub etdi. Atletizm tarihinin kaydettiği mahdud harikalardan biri olan şeperd

100 metreyi 11 de 200 metreyi 4-5 ' 22 400 y

1-5 48 de 800 metreyi 4-5 ' 52 ' 1 de

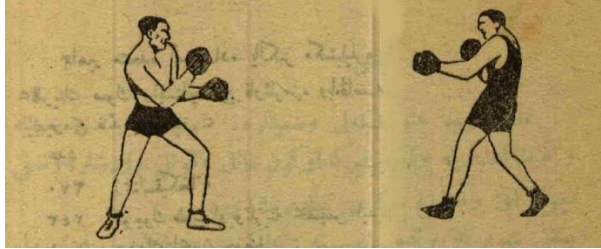
1500 y dört dakikadan az bir zamanda bir mili 15'4 kat ediyordu.”



Resim 3. Türkiye İdman Mecmusına Ait Atletizm Resmi

2.2. Boks

Bu dönemde büyük ilgi gören spor dallarından birisi de boks olmuştur. Halkın büyük ilgisini çeken bu spor dahıyla ilgili birçok yazı yazılmış ve görsel kullanılmıştır.



Resim 4. Türkiye İdman Mecmuasına Ait Boks Resmi

Örneğin “İstanbul’da Boks” başlıklı yazıda boksta hakemin öneminden bahsedilmiş, Beyoğlu Boks Yurdu tarafından Taksim’de mezkûr yurt merkezinde beş dövüş üzerine gerçekteşen boks müsabakaları anlatılmıştır (Türkiye İdman mecmuası,1922, Sayı 2, sayfa 56).

2.2.3. Teyyarecilik

Dergide Tayyarecilik branşının öneminden bahsedilerek, ondördüncü sayıdan sonra çıkartılacak sayılarda bu alana yer verileceği üzerinde durulmuştur. Yurt dışında bu

alandaki gelişmeler aktarılmış, bu alanda gelişmelere katkı sağlamayı amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Dergide sunulan gorsellerle de buna hizmet etmeye çalışmışlardır (Türkiye İdman Mecmuası, 1923, Sayı 14, sayfa 420).



Resim 5. Türkiye İdman Mecmuasına Ait Tayyarecilik Resmi

2.2.4. İzcilik

Türkiye İdman Mecmuasında bir diğer önemli spor dalı da izciliktir. İzcilik hakkında bilgiler verilmiş, Kabataş izci oymağı ve oymak beylerinden bahsedilmiştir (Türkiye İdman Mecmuası, 1923, Sayı 9, sayfa 249).

2.2.5. Hokey

Hokey dalıyla ilgili dergide birçok müsabaka anlatılmış ve maçın heyecanının okuyucuya geçmesi amaçlanmıştır. *“Galatasaray - Erfors İngiliz takımı: 6-4, Kırk İngiliz takımının maçlara gelememesi dolayısıyla Galatasaray bugün Erfors ile hususi bir maç yaptı. Ve dört gole karşı altı gol ile mağlub oldu. Bunda Galatasaray'ın mağlubiyetine sebep takımını her dakika değişdirmesidir.”* (Türkiye İdman Mecmuası, 1923, Sayı 11, sayfa 316)

2.2.6. Güreş

Önemli bir spor dalı olan güreşin o dönemde de ilgi görüldüğü anlaşılmaktadır. *“Güreşe Nasıl Başlanır”* başlıklı yazıda güreşin çocukluktan itibaren bir oyun olarak, on altı yaşından itibaren de profesyonel olarak yapılabileceği belirtilmiştir. Güreş ile uğraşan sporcunun kendisine iyi bakması gerektiği ve sürekli antrenmanlı olması ve bu spor için jimnastiğin önemi üzerinde durulmuştur (Türkiye İdman Mecmuası, 1923, Sayı 6, sayfa 178).

2.2.7. Denizcilik

Denizcilik sporu o dönemde yeni tanınmaya başlayan ve çok sık olmasa da üzerinde durulmuş bir alandır. Denizcilik ile ilgili müsabakalar anlatılmış, yüzücülerin performansları ve yeni rekorların kırıldığından bahsedilmiştir (Türkiye İdman Mecmuası, 1922, Sayı 1, sayfa 27).

2.2.8. Voleybol

Voleybol sporunun halk tarafından yeni yeni rağbet görmeye başlayan bir branş olduğundan ve birçok mektepte bu sporun yapıldığından bahsedilerek, müsabaka örnekleri verilmiştir (Türkiye İdman Mecmuası, 1922, Sayı 2, sayfa 54)

Sonuç

1831 tarihinde İstanbul'da basılan ve ilk Türkçe gazete olan Takvîm-i Vekâyi'nin yayın hayatına başlamasıyla birlikte Osmanlı Devleti'nde basın kavramı ortaya çıkmış ve Osmanlı basın tarihi böylelikle başlamıştır. Osmanlı Devleti'nde basın tarihi, batılı ülkelere kıyasla geç ortaya çıkmıştır ve bu durumun birçok nedeni vardır. Bunlardan en önemlisi matbaanın gelişinin gecikmesi ve basın kavramının öneminin geç fark edilmesi olmuştur. Ayrıca geçimini el yazması eserler ile sağlayan kesimlerin, basın organının ve gazetelerin ortaya çıkmasından sonra yaşayabilecekleri sıkıntılardan dolayı ulema tarafından desteklenmemesi de basın kavramının ortaya çıkmasını geciktiren etkenlerdendir.

Spor basını ise 19. yüzyılda kendisini göstermeye başlamış, gazete ve dergilerle okuyuculara ulaşmıştır. Zamanla spora ilgi duyan okuyucu kitlesinin artması sonucunda da sporla alakalı gazete ve dergi sayılarında artışlar yaşanmıştır. Türkiye İdman Mecmuası da spora duyulan ilginin giderilmesi, idman alanında görülen eksikliklerin tamamlanması, güzel ve faydalı bir mecmuaya ihtiyaç duyulması sonucunda 1 Teşrin-i Sani 1338 (M. 1 Kasım 1922) tarihinde çıkarılan ilk sayısıyla okuyucuyla buluşarak spor basınında yerini almıştır.

Türkiye İdman Mecmuası, bu dönemde çıkan spor gazeteleri ve spor dergileri incelendiğinde, "Türkiye" kelimesinin kullanıldığı ilk spor dergisi olma özelliğini taşımaktadır. Dergide futbol, atletizm, boks, güreş, tayyarecilik, hokey, izcilik, denizcilik ve voleybol gibi spor

dallarından bahsedilmiştir. Türkiye İdman Mecmuasının ilk on altı sayısının incelendiği bu çalışmada dikkat çeken önemli bir husus futbol branşına dergide büyük bir bölümün ayrılmış olmasıdır. Özellikle futbol müsabakalarının, günümüzde radyo anlatımına benzer bir şekilde dergide yazıya döküldüğü görülmüş ve futbolcular ile ilgili yorumlar yapılarak maçlar anlatılmıştır. Günümüzde büyük bir sektör olan ve her geçen gün izleyici kitlesini artıran futbolun, 1922 tarihinde yayın hayatına başlayan Türkiye İdman Mecmuasından da anlaşıldığı üzere, o dönemden itibaren ilgi gördüğü anlaşılmaktadır. Bu spor dalına olan ilgi hızla büyümektedir. Bu durumun nedeni futbolun herhangi bir teçhizat olmadan bir top ile hemen her yerde oynanabilmesidir. Bu nedenle zengin fakir herkesin kendini gösterebileceği bir spor dalıdır. Dolayısıyla büyük kitlelere hitap etmiş ve bu spor branşına diğerlerinden daha fazla ilgi duyulmuştur. Özellikle bu dönemde futbola ilgi duyan tebaa, futbol müsabakalarını tribnsz stadlardan izlemiş, stadlara gidemeyenler ise müsabakaları Türkiye İdman Mecmuası gibi dergilerden takip etmişlerdir. Dergide futbol dalından sonra en çok bahsedilen spor dalı ise atletizmdir. Ancak futbol ve atletizm diğer spor dallarını gölgelememiş, boks, güreş, tayyarecilik, hokey, izcilik, denizcilik ve voleybol sporlarıyla ilgili de birçok bilgiler verilmiş, verilen bilgiler görsellerle süslenerek hem bu spor dallarının öğretilmesi hem de topluma sevdirmesi hedeflenmiştir.

Türkiye İdman Mecmuası, o dönemde spor basınını oluşturan spor dergileri ve spor gazeteleri gibi toplumun spora olan ihtiyaçlarını karşılamak, spor dallarını topluma tanıtarak toplumun sorularına cevap verebilmek ve spor basınının oluşmasına katkı sağlamak amacıyla çıkarılmış, içerisindeki başlıklar, yazılar ve görsellerle birlikte sporun en önemli dalları hakkında bilgiler vererek toplumda spor kültürünün oluşmasına katkı sağlamış, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e spor basını kavramının gelişmesinde basamak görevi görmüş ve geçmiş ile gelecek arasında adeta bir köprü kurmuştur.

Dergide ayrıca okullar arasında spor müsabakalarının yapıldığı ve bu alanlarda okullarda eğitime önem verilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Derginin Türk halkının zor bir döneminde yayınlanması aynı zamanda bu dönemde halkın psikolojik olarak da rahatlamasına katkı sağlamak, gençlerin zararlı alışkanlıklardan ziyade spora yönelerek bunlardan uzaklaşmasını temin etmek gibi de bir katkı sağladığı düşünülebilmektedir.

Kaynakça

- Akbulut, Uğur, “Osmanlı Basın Tarihine Bir Katkı: Gazetelerin Yayınlanma Amaçları Üzerine” *Türkçe Çalışmaları Türk Dilleri, Edebiyatları ve Tarihi Uluslararası Süreli Yayını*, c.8/5, Yıl:2013.
- Altın, Hamza “Harputlu Selim Sırrı ve Onun Yayınladığı Terbiye ve Oyun Mecmuası” *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, c.3, S:1,2016.
- Aydın, Hakan, *İdman: İlk Kapsamlı Spor Dergisi Üzerine Bir İnceleme*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S:27, 2009.
- Bayrak, Turan, *Sosyolojik Bakımdan Türkiye’de İzcilik Serüveni*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyolojik Ana Bilim Dalı, :2009.
- Benek M. Kazım, “Osmanlı’da Basının Doğuşu ve II. Meşrutiyete Kadarki Gelişimi”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2016.
- Çakır, Hamza “Türk Basınında İlk Spor Gazetesi “Futbol” İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, S:26, 2008.
- Çetin, Emrah “Sporla İlgili Türk Basınında Yer Alan İlk Yazı: Ali Ferruh Bey ve “Eskirim” Makalesi” *Akademik Sosyal Bilimler Araştırması Dergisi*, S:37,2015.
- Demir, Kenan “Osmanlı’da Dergiciliğin Doğuşu ve Gelişimi”, *İğdır Sosyal Bilimler Dergisi*, S:9, 2016.
- Dizdar, Merve Burcu, *Riyazat-ı Bedeniyye-i Tıbbiyye ve Tanzimat Dönemi Spor Terminolojisinin Oluşumu* Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2016.

- Gençay, Alpaslan, Acet Mehmet, Kılınç Mehmet, Selim Sırrı Tarcan'ın Jimnastik ve Spor Anlayışı, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S:6, 2002, s.4-19
- Güven, İsmail “Osmanlı'dan Günümüze İzciliğin Gelişimi ve Türk Eğitim Tarihi Açısından Önemi” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, S:1-2, 2003, s.66-67
- Karagöz, Rıza, Akkoyun Sevgi, “1902'de Kaleme Alınmış Bir Layihaya Göre Şarkı Rumeli Eyaleti'ndeki ve Bulgaristan Emareti'ndeki Müslüman Halkın Durumu” *On dokuz Mayıs Üniversitesi İnsan Bilimleri Dergisi*, 2020.
- Kılıç, Neslihan, “Spor Basınının Tarihsel Gelişiminde Önemli Bir Dergi: Terbiye ve Oyun” *TRT Akademi*, c. 4, S:8, 2019.
- Mutlu, Mustafa, “Spor Alemi Dergisinin Kısa Ömürlü Bir Kardeş Yayını: Keşşaf” *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S:26, 2021.
- Mutlu, Mustafa “Beden Terbiyesi ve Spor Hayatında Selim Sırrı Tarcan” *Cumhuriyet Tarih Araştırmaları Dergisi*, S.32, Y2020.
- Oktay, A. (2022). Yusuf Ziya Öniş. <http://www.oktayaras.com/yusuf-ziya-onis/tr/29778> adresinden 02.08.2022 tarihinden edinilmiştir.
- Özsoy Selami, Sadık Reşat, Boz Hakan “Spor Dalı Çeşitliliği Bakımından Türkiye'deki Spor Gazetelerinin Avrupa'daki Spor Gazeteleri ile Karşılaştırılması” *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, c. 2, 2013.
- Türkiye İdman Mecmuası*, 1922-1923, İstanbul, 1-16. Sayılar.
- Yarar Betül, “Osmanlı'dan Cumhuriyete Geçiş Süreci ve Erken Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Modern Sporun Kuruluşu”, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2014.



AMASYA
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI

