

Talim

JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

ISSN: 2587-1927

Cilt/Volume: 5

Sayı/Number: 1

TALİM

JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

İçindekiler / Table Of Contents /

Yasaklar, Tecritler ve Tercihler Arasında Başörtülü Kimlikler: Yalnız Değilsiniz ve Sonsuza Yürümek Filmleri Üzerinden Bir Analiz	1
---	---

Headscarved Identities Among Prohibitions, Isolation and Choices: An Analysis of the Movies You Are Not Alone and Walking to Eternity

Mustafa Kemal Şan, Meryem Serdar

Ortaokul (6-7. Sınıflar) DKAB Dersi ile Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarındaki Değerler Üzerine Nitel Bir Araştırma: Değer Analizi ve Sınıflaması.....	23
--	----

A Qualitative Research On Values In Secondary School (6-7. Grade) RCMK Course And Social Studies Course Outcomes: Value Analysis And Classification

Fatih Çakmak

Koronavirüs Salgın Sürecinde Uluslararası Üniversite Öğrencilerine Yönelik Pozitif Psikoloji Temelli Çevrimiçi Müdahale Programının Geliştirilmesi: Pilot Bir Çalışma.....	51
--	----

Development of an Online Positive Psychology Based Intervention Program for International University Students in the COVID-19 pandemic: A Pilot Study

Burcu Uysal, Seyhan Özkul, Ebru Morgül, Senem Eren

Baber Johansen'in Contingency in Sacred Law Adlı Kitabı ve Fıkhın Mahiyetine Dair Görüşleri.....	65
--	----

Baber Johansen's Contingency in Sacred Law and His Opinions About Nature of Fiqh

Taha Yasin Tan

Osmanlı'da Yabancı Okullar Konusu: Süleyman Nazif'in Diyarbakır'daki Hristiyan Eğitim Kurumlarına Dair Layihası Üzerine Değerlendirme.....	77
--	----

The Issue of Foreign Schools in the Ottoman State: An Evaluation of Süleyman Nazif's Report on Christian Educational Institutions in Diyarbakır

Ahmet Türkan

TALİM: JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

Cilt/Volume: 5 Sayı/Number: 1 Haziran 2021

ISSN: 2587-1927 • DOI: 10.12738/talim

Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities uluslararası ve hakemli bir dergidir.
Yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.

Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities is the official peer-reviewed,
international journal of the ÖNDER (Alumni Association of Imam Hatip High Schools). Authors bear
responsibility for the content of their published articles.

İmtiyaz Sahibi/Owner
Kamber Çal

Yazı İşleri Müdürü/Chief Executive Officer
Ayşe Hümeysra Bilgü

Genel Yayın Yönetmeni/Executive Editor
Ali Osman Kuşakcı

Baş Editör/Editor-in-Chief
Ali Büyükaslan (Editor-in-Chief, Prof. of Communicaiton)
Faculty of Communication, Istanbul Medipol University, İstanbul, Turkey

Çeviri Editörleri/Language Editors
Mustafa Karapınar
Ayşe Hümeysra Bilgü

Aysen Gurcan (Presidency of the Republic of Turkey)
Aziz Talbani (The Institute of Ismaili Studies, United Kingdom)
Cihad Demirli (Istanbul Coommerce University, Turkey)
Faik Tanrikulu (Istanbul Medipol University, Turkey)
Glenn Hardaker (Universiti Brunei Darussalam, Darussalam, Brunei)
Golnar Mehran (Alzahra University, Iran)
Hasan Kaplan (Ibn Haldun University, Turkey)
Huseyin Korkut (Ministry of National Education, Turkey)
M. Niaz Asadullah (University of Malaya, Malaysia)
Ömer Akgül (University of Health Sciences, Turkey)
Ronald Lukens Bull (University of North Florida, USA)
Saeeda Shah (University of Leicester, United Kingdom)
Soon-Yong Pak (Yonsei University, Seoul, Korea)
Süleyman Doğan (Yıldız Technical University, Turkey)
Terence Lovat (The University of Newcastle, Australia, Emeritus)

Akademik İçerik Danışmanlığı/Content Advisor
Önder Akademi

Tasarım ve Uygulama/Graphic Design
ÖNDER

Baskı Öncesi Hazırlık/Prepress
Önder Akademi

Yayın Türü/Type of Publication
Yerel Süreli Yayın/International Periodical

Yayın Dili/Language of Publication
Türkçe, İngilizce ve Arapça/Turkish, English, and Arabic

Yayın Periyodu/Publishing Period
Altı ayda bir Haziran ve Aralık aylarında yayımlanır/Biannual (June & December)

Baskı ve Cilt/Press
İstanbul Basım

Adres:

Kartaltepe Mah. Belediye Cad. Limanoğlu İş Hanı
Kat: 2 D/64, K. Çekmece İstanbul
Telefon: +90 (212) 603-2620
Basım Tarihi: Haziran 2020

İletişim/Correspondence

Önder İmam Hatipliler Derneği

Akşemsettin, Şair Fuzuli Sk. no 22, 34080 Fatih/İstanbul
Telefon: +90 (212) 521 19 58 Web: <https://dergipark.org.tr/en/pub/talim>
Elektronik posta: admin@talimdergisi.com

Yasaklar, Tecrübeler ve Tercihler Arasında Bağlıtılı Kimlikler: *Yalnız Değilsiniz* ve *Sonsuza Yürümek* Filmleri Üzerinden Bir Analiz¹

Mehmet Kemal Şen², Meryem Sordar³

Öz

Kültürel ve toplumsal bir üretim olarak sinema filmleri sosyoloji araştırmaları için oldukça zengin veriler içeren bir kaynak durumundadır. Sinemanın toplumsal yapıdan beslendiği gerçeği toplumsal travmaları konu edinen çok sayıda sinema filminin de üretilmesini mümkün kılmıştır. Türkiye’de yapılan Lüksemburg tutanakları daha çok bağıştısı üzerinden giden bir sorun olarak ülke gündeminin üst sıralarına taşınmış ve Türkiye tarihinde travmatik sonuçlara yol açmış bir toplumsal hafıza oluşturmıştır. Bu bakımdan sinemal anlatım için gerçekçi veriler sunan bu olguyu sinema diliyle ele alan sinema-toplum ilişkisi ekseninde önem arz etmektedir.

Mesut Uçakın imzalı *Yalnız Değilsiniz* (1990) ve *Sonsuza Yürümek* (1991) filmleri, bağıştılı kimlikler üzerinden üniversitelerde var olan bağıştısı yaşamı ve toplumdaki bağıştısı algısına odaklanarak travmatik bir deneyimi konu edilmeleri bakımından sosyolojik açıdan incelenmeyi gerektiren yapımlardır.

Filmlerin toplumsal içeriğini mercek altına alarak *harassment* kavramı ile ilgili olarak ve parçalanmaya dayalı bir okuma yapmaya imkan sunan *teğhise yünelik film eleştirisi* (diagnostic critique) izlenim bu çalışmada Türkiye’de yapılan bağıştısı sorununa Türk Sinemasına nasıl yansıdığı iki örnek film üzerinden tartışılmaktadır. Bu bağlamda öncelikle filmlerin yönetmeni Mesut Uçakın’ın ruhunu dünyaya ve meselesini anlatmak için sinema anlatımına, içinde bulunduğa ekole kısaca değinilmiş, daha sonra iki filmin kısaca özetlerine yer verilmiş ve ardından da filmlerde bağıştısının hangi temalar üzerinden ele alındığı teğhise yünelik film eleştirisi yaklaşımıyla analiz edilmiştir.

Araştırma Kelimeler

İslami Sinema, *Yalnız Değilsiniz*, *Sonsuza Yürümek*, Mesut Uçakın, Bağıştısı

¹ Bu makale Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde 2017 yılında tamamlanan “Türkiye’de İslami Sinema Akademi Kimlik Arayışı (1980-1994)” başlıklı doktora tezinden yararlanarak hazırlanmıştır.

² Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, mksen@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3669-0766

³ Dr. Öğr. Üyesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü, merve.sordar@sbu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1488-3241

Headscarved Identities Among Prohibitions, Isolation and Choices: An Analysis of the Movies You Are Not Alone and Walking to Eternity

Mustafa Kemal Şen, Maryam Sordar

Abstract

In terms of being a cultural and social production, movies are a source of rich data for sociology research. The fact that cinema is nourished by the social structure has made it possible to produce many movies about social traumas. Secularism debates in Turkey have moved to the top of the country's agenda as a problem mostly over the headscarf and created a social memory that has led to traumatic results in the history of Turkey. In this respect, it is important to deal with this phenomenon, which provides realistic data for cinematic expression, in the language of cinema, in the axis of cinema-society relationship.

By focusing on the headscarf ban in universities and the headscarf perception in society through headscarved identities, the films of Mesut Uzak's *You Are Not Alone* (1990) and *Walking to Eternity* (1991) are productions that require sociological examination in terms of their subject matter of a traumatic experience.

In this study, which is based on the diagnostic critique, which provides the opportunity to make a reading based on understanding and interpretation from a hermeneutic point of view by focusing on the social content of the films, how the headscarf problem in Turkey is reflected in Turkish Cinema is discussed through two sample films. In this context, first of all, in order to understand the semantic world and the issue of the director of the films, Mesut Uzak, his understanding of cinema, the school he was in, was briefly mentioned, then a brief summary of the two films was given, and then the themes on which the headscarf was discussed in the films were analyzed with a film criticism approach aimed at diagnosis.

Keywords

Islamic Cinema, You Are Not Alone, Walking to Eternity, Mesut Uzak, Headscarf

ملويات شخصية بين الممنوعات والهوية والتجارب: تحليل الأفلام أنت وحدك وحدتي في الأبد
مريم سورد

ملخص

من حيث كونها أداة ثقافية واجتماعية، تعد الأفلام مصدرًا غنيًا للبيانات العلمية والأبحاث علم الاجتماع. هذا ما سمح تركيز على جانب السينما الذي يتناول على هيئة الاجتماعية والعديد من الأفلام التي تتعامل مع المجتمعات الاجتماعية بأن يجعل / مشكلة حول الحجاب على رأس قائمة الممنوعات التي كان لها عواقب وخيمة في تاريخ تركيا. لذلك من المهم التعامل مع هذه الظاهرة التي تقدم بيانات واقعية للصيرور السينمائية بقية السينما في عصر العلاقة بين السينما والمجتمع.

يهدف التركيز على حظر الحجاب في المجتمعات وتصور الحجاب في المجتمع، من خلال ملويات شخصية، في أفلام أنت وحدك (1990) و ملتي حتى نهاية (1991) للمخرج مسعود أوزجان، هي أعمال تتطلب فهمًا اجتماعيًا من حيث التعامل مع تجربة مؤلمة.

في هذه الدراسة التي تقوم على فهم تشخيصي والتي تتيح فرصة لعمل قوية بناء على فهم وتفسير من وجهة نظر طريقة من خلال التركيز على الهوية الاجتماعية للأفلام وكيف تعكس مشكلة الحجاب في تركيا في سياق حقبة السينما التركية من خلال غواصين من الأفلام في هذا السياق، نؤكد وقبل كل شيء، من أجل فهم قطع فداي، واقعية تخرج الأفلام، مسعود أوزجان، سنذكر باختصار فهمه للسينما، والدراسة التي يتبنى فيها، ثم سنستعرض موجزًا للسينما سيتم تقديم أبحاث، ثم يتم تحليل الممنوعات التي يناقش حولها الحجاب في الأفلام من خلال فهمه السينمائي الذي يهدف إلى تشخيص.

الكلمات المفتاحية

السينما الإسلامية، است وحظر، تقييد، الحجاب، مسود، توجّه، الحجاب

Giriş

Türk Sinemasında 1950-1960 arasındaki dönem kimlik arayışlarının ön plana çıktığı, gelişen siyasi koşulların da etkisiyle Türk Sinemasında yerelliğin ve özgünlüğün konumsal temalar etrafında tartışıldığı yıllar olmuştur. 60'lı yıllara sonlarında Parlamento'ya giren Millî Genç hareketinin söylemleriyle benzerlik taşıyan ve tezini *millîlik* üzerine kurmuş bir sinema anlayışını savunan Millî Sinema Akımı 1970'lerde ilk postik eserlerini vermeye başlamıştır. 1950'lerde Anadolu İslam'ı düşüncesinde Milliyetçi-Mokaddesatçı bir karaktere sahip olan Türkiye'deki yerleşik İslam düşüncesinin, diğer İslam ülkelerindeki hareketlerin ve tercüme faaliyetlerinin de katkısıyla 1970'lerin sonlarından itibaren milliyetçi anlayıştan İslamcı/İmmetçi bir anlayışa kayarak 'İslam Alemi' fikri etrafında yoğunlaşmasıyla da ilişkili bir biçimde Millî Sinema Akımına mensup bazı yönetmenler 'ben milli ben dini' anlayışını mezcilerken yeni bir sinema akımı olarak *İslami Sinema Akımı* oluşturmuşlardır. "Müslümanca bir sinema anlayışı geliştirerek İslami hayat tarzını sinemaya yansıtmak" gayesi taşıyan bu akımın filmlerinde ele aldığı konular da bu amaçla hizmet etmektedir. Bu akım içerisinde öne çıkan yönetmenler Yücel Çakıroğlu, Mesut Uçakın, Mehmet Tamsuher, İsmail Güneş, Metin Çamurcu, Salih Dinçlik ve Nurettin Önel'dir (Serdar, 2017).

Bu çalışmada kapsamında değerlendirilecek olan Mesut Uçakın'ın *Kabir Değışiklik* ve *Sonsuza Yürümek* filmleri, başörtüsünün toplumsal algılanması, etikleştirme, laiklik, başörtüsü yasası gibi konuları odağına almaktadır. Bu bağlamda filmlerin tematik analizlerine geçmeden önce Mesut Uçakın'ın sinema anlayışı ile entelektüel portresine ve filmlerin konularına kısaca değinilerek, ardından tematik analize yer verilecektir.

Yöntem

Türkiye genelinde her dönem yaşadığı kışkırtılmış bir konuya olan başörtüsü gerçeğini ve sonucunu sinema filmleri üzerinden incelemeyi amaçlayan bu çalışma filmlerin üstünlükleri bağlamı ve sosyo-politik ortama göz önünde bulundurarak filmlerin derinlemesine analizine yönelik tephise yönelik analiz (diagnostic critique) yöntemiyle ilerlemektedir.

Metin-bağlam etkileşimi içerisinde toplumsal gerçekleri açıklamada metinlerden yarımlanan ve filmleri belli bir toplumsal ve tarihsel bağlamı oluşturarak yorumlamaya sağlayan tephise yönelik eleştiri, dönemin olayları, söylemlerini, ideolojilerini ve sosyo-politik çekişmelerini analiz etmeye ve yorumlamaya ilişkin tutumları (Keller, 2013: 60) açısından eleştiri türlerinin hepsini bünyesinde barındırdığı gibi filmlerin hermeneutik bir anlayışla yorumlanmasını mümkün kılar. Tephise yönelik bir eleştiri, film, televizyon, radyo, internet gibi medya kültürü fenomenlerini yorumlamak ve bağlamsallaştırmak için titiz yorumlar eşliğinde sosyal temanın kullandığını gerektirir ve topluma dair umutları, korkuları, sorunları ve ihtilafları yanı sıra toplum içindeki çekişmeli

sosyo-politik yapının niteliğini de anlamaya yardımcı olur. Ayrıca teşhise yönelik eleştiri, konunun tarihi ve kültürel durumlarına ışık tutmak için çözüm önerisine, meydana geldikleri, tüketildikleri ve kalınlıklarını tartışma getirmeyi gerektirir (Kellner, 2010: 72-73). Teşhise yönelik eleştirinin tarihten ve sosyal terimden yarımlanması, filmleri döneminin (veya filmin geçtiği dönemin) tarihsel eğilimleri, çatışmaları, inkarları, krizleri ve kaygılarını ışık tutarak değerlendirmeye olanak sağlar. Zira filmleri belli bir bağlama oturtarak okumak, dönemin tarihsel-toplumsal olaylarını kavrayarak analizler yapılabilmesi mümkün olur (Kellner, 2013: 35-36).

Mehmet Uçakın ve Sineması

1953 yılında Karıkale’de doğan Uçakın, ilk ve orta öğrenimini burada tamamladıktan sonra İstanbul’da İİTİA Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Yüksek Okulu’nu bitirmiş, sinemayla ilgisi de Yüksek Öğrenim dönemlerinde başlamıştır. MTTB (Millî Türk Talebe Birliği) Sinema Kulübünde faaliyet gösteren ve bir süre (1973-1976) çeşitli gazete ve dergilerde sinema yazıtlığı yapan Uçakın, “Mutlak Pazar Estetiği ve Sinema” adıyla bir sinema dergisi çıkarmıştır. “Türk Sinemasında İdeoloji” isimli kitabına da 1976 yılında tamamlanmıştır. Daha sonra, rejisi asistanlığı ve senaryo çalışmalarlarıyla sinema piyasasına girer yapmıştır. Ardından MTTB Sinema Kulübünden birkaç arkadaşıyla birlikte *Burak Film* prodüksiyonunu kurmuş ve *Gemşik Kaptanı* (Salih Dinkilic yönetmenliğinde) filmini çekmişlerdir. Sonraları bu grubun dağılması üzerine yeni bir grupla Sür Filmcilik ve Reklamcılık A.Ş.‘yi kurmuş ve birçoğunun senaryosunu kendisinin yazdığı birçok filme imza atmıştır (Tosun, 1992: 108).

Sinemayı kendisi için bir hayat biçimi olarak ifade eden Uçakın, kendi sinema anlayışına İslami çizgiler doğrultusunda, İslami dayanaklılık içerisinde oturduğunu belirtir. Sinemadaki amacının da “eğyaya ve olaylara, insan ve karama hakkında Müslümanca bir tahlil getirmek” (Uçakın, 2010: 1169) olarak özetler. İslami dayanaklılıkta film yapacak yarımcı ve yönetmenlerin de benzer hassasiyetle davranış gerektğini altın çıkar. Bu hassasiyetler; “meselelere, konulara, olaylara Müslümanca bir dayanaklılık bakmak, İslami karama titiz yetiyle, O’nun hükümlerini, şekillerini çok iyi bilmek ve daha da önemlisi temelde İslam’ı doğru anlam ve bütün hücrelerine sadıkla çıkmaya içerisinde bulunmak köklü bir bakış açısını yakalar” (Tosun, 1992: 79).

Nitekim Uçakın, herhangi bir filmi ‘dini içerikli’ veya ‘dini içeriksiz’ olarak adlandırmayı doğru bulmadığını belirtir. Zira ona göre din hayatın bütününe şamil olacak bir sistemdir. Dolayısıyla din hayatın bütün hücrelerini, ayatlarını, kelime ve kavramlarını yarımlı çerçevesinde anlamlandırma hayatı algılarına ve yaşama biçimidir. Bu nedenle, insan ve toplumla dair olan her konu dinin kapsamı olan içerisine girer ve yalnızca namaz, oruç, zekat, ezan sesi gibi dini ritüellere indirgenemez. Uçakın’ın bu görüşleri 1989 yılından sonra yapılan okulu filmlerde oldukça temalar bakımından daha görünür olmaktadır (Yenen, 2011: 73).

Uçakın, bu anlayışla yola çıktığı sinema serüveninde düşüncesine uygun filmler yapar. 1989’a kadar yedi film yönetmiştir. Bu filmlerin içerikleri daha çok o dönemlerin sosyal ve siyasi olaylarıyla (adaket, terör, aile, kadın gibi) şekillenmiş, doğrudan dini söylemlerle bir karakter/olay örgüsü bulunmamaktadır. 1989’dan sonraki (özellikle 1994’e kadar) filmlerinde oldukça temalar önceki dönemden kesin çizgilerle ayrılması da o döneme kadar dilelendirilemeyen bazı meseleleri ele alınan bakımdan yeni bir dönem olarak okunma imkanı sunar. Bu dönem aralığında yönettiği *Kebir Değilsin* ve *Sonraki Fırınak* filmleri tartışılabilir dramın beyaz perdeye taşıyan ilk yapımlar olması bakımından önem arz etmektedir.

Yalnız Değilsiniz ve Sonsuza Yürümek Film Konuları

Yalnız Değilsiniz Film Konusu

Üstün İnanç tarafından 1987 yılında Mürşit'te yaşanan gerçek bir olaydan (Nevin Kaya) yola çıkılarak yazılan Yalnız Değilsiniz adlı roman⁴ (Diriklik, 1995: 43) yapılandırılarak Mesut Uçakın tarafından sinemaya uyarlanan Yalnız Değilsiniz filmi, dönemin siyasi ve sosyal ortamına bağlı olarak geniş yankı uyandırmıştır.

Film laik-seküler yaşam tarzına sahip bir üniversite öğrencisi olan Serpil'in iltida hikayesi üzerinden, genel olarak Türkiye'de Batılılaşma meselesi ile başörtüsü meselesine değinmekte; alt söylemleriyle de Doğu-Batı, insan-akıl, ölümlü-yaşar, normal-anormal, dinsel-seküler dikotomilerinin sorgulanması ve tartışılması mümkün kılınmıştır.

Filmin ana karakteri Serpil, tıp fakültesi öğrencisidir. Serpil annesinin ölümü üzerine derin bir üzüntü içine girmiş ve hayatı ve ölümü sorgulamaya başlamıştır. Üniversitede tanıştığı arkadaşlarının da etkisiyle bir müddet sonra fiziksel ve ruhsal değişim/dönüşüm yaşar ve İslami hayat tarzına tafdik etmeye karar verir. Ancak bu kararın yalnız çevresi -özellikle annesi- tarafından pek hoş karşılanmaz. Son derece modern ve özgürlükçü olan annesi, kızının 'orta çağın kahraman kıyafetinde' dolaşmasına, 'saçına saçan' kitaplar okumasına bir mana veremediği için kızın ancak patolojik/psikiyatrik bir durum olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Ve filmin hikayesinde Serpil, aklı dengesini kaybettiği ve anormal bir kişilik sergilediği gerekçesiyle, normalleştirilmek ve ehilleştirilmek üzere akıl hastanesine gönderilir.

Vizyonu genişliği dönemlerde kamusalında 'türban filmi' olarak adından sıkça söz ettiren filmin oyuncularına yönelik sert tepkiler oluşmuştur. Filmin başrol oyuncusu Gamze Tuncar kendisiyle yapılan bir röportajda gelen tepkiler nedeniyle bir daha böyle kamusal filmlerde rol almak istemediğini belirtir (Dede, 1990).

Uçakın, filme yönelik olumsuz eleştirileri değerlendirdikten; ülkenin genelinde Batı kültürünün etkisi altında yaşamadığını belirterek filme yapılan eleştirilerin bu kıyasıya hayatı dikte altında yaşadığı çağın içinde ümitsiz olduğunu söyler. Müslümanların İslam'ı bilinçli olarak uygulama ve yaşamı çabalarının, irtica olarak yakalanmasına ve belli bir klişin, hışmın özel meselesiymiş gibi takdim edilmesini eleştirir (Tuncar, 1992: 67).

Bölgeyi filmde öne çıkan ana temalar, batılılaşma eleştirisi, başörtüsü sorunu, kültürel yozlaşma, feminizm, laikçi laiklik, aydın sorunu olarak özetlenebilir. Dolayısıyla Uçakın'ın önceki filmlerinde eğildiği meselelerden farklı olarak başörtüsü meselesi ilk kez bu filmde öne çıkar. Gündemdeki bir sosyal problemi konu edilmesi bakımından Yalnız Değilsiniz filmi, toplumsal gerçekçi bir film olarak okunabilir potansiyeli taşımaktadır.

⁴ Yalnız Değilsiniz filminin çekim aşamasını bitirdiğinde Atlas TV'sinin Yinyap Holdinge tamamen devir işlemi tamamlanmıştır. Yapılan anlaşmaya göre Yinyap her yıl beş sinema filmi yaptırarak bunlardan ikisini Mesut Uçakın, ikisini Salih Diriklik, birini ise dışardan bir yönetmene yapacak ve özel bir film dağıtım birimi kurulacaktır. Bu olayın yolda tek bir filmi bile zor koşullar altında çeken Atlas/TVS için önemli bir imkân doğurmuştur. Anlaşmanın sona şirketin ismi Atlas-Nehir Üretim A.Ş. olarak değiştirilmiştir. Yalnız Değilsiniz'in çekilmesi bitirdiğinde ise Atlas/TVS beklemediği bir sürprizle kapılır. Kültür Bakanlığı'na gönderilen film Alt Kamerayon'da reddedilmiştir. Ancak özel çabalar sonucu filmia serüvenden geçmesi sağlanılmıştır (Diriklik, 1995: 68-69, 72).

Sansızca Yürümek Film Kamerası

Yalnız Değilken'in devamı olarak yapılan *Sansızca Yürümek* filmi akıl hastanesine kapatılan Serpil'in "akıl" olduğunu sabıqlaması sürecünde akıl hastanesinden çıktıktan sonra, yapın tıva, eğitim bakkı ve özgürlüğü için verdiği mücadeleye odaklanır. Film başörtüsü/türban tartışmasına dair geniş manşetlerinin görüntüsüyle başlar. Bu manşetler; "türban konusu zirvede", "başörtüyü çıkarıyoruz", "türbanlı eylem", "türban fihristi", "türbanlı kızlar için açlık grevi", "hükümetin eli kolu bağlı", "Bafra: türban yasası demokrasiye aykırı", "türban tartışması dış berrak", "Özal taburcu yakılması", "Marmara Üniversitesi de türbanlı öğrencilere para vermiyor", "çalışıp zarfalık", "İslamda da türban kısıtlaması", "Yasak baş'lılar dışı de dersteyle", "başörtülü yüz öğrenci ayrıldı" gibi başlıklar içerir. Böylece film bir başörtüsü filmi olduğunu ilan ederek başlıyor olur.

Film, Serpil'in kıyafet tercihini değiştirdikten sonra okul-aile-toplum üçgeninde yaşanan olayları anlatıyor. Böylece başörtüsünün toplumsal algılaması/sıra dışılığı vb. konular tartışılır. Bir insanın seçtiği olduğu hayat tarzına yapılan toplumsal baskı ve toplumsal önyargı filminde aklı çizilen hatlardır. Toplum tarafından kendine benzemeyenin, farklı/üteki olarak anan ananisi olarak kabul edilerek yok sayılması ve 'toplum dışı' ilan edilmesi tıva filmdeki başörtülü kimseler üzerinden eleştiriye tabi tutulur. Bu bağlamda filmde öne çıkan ana temalar başörtüsü sorununun bileşenleri olarak, önyargı-şekillilik, detilile(ş)normallik, tebliğ ve irfak gibi başörtüsüne karşı toplumsal buluşla ilişkili olan konuları içermektedir.

Uçaktan *Sansızca Yürümek* filminin çalıy amaçlarından birinin; ileride toplumsal bir yüz karası olarak karşılanacak olan başörtüsü durumunu, dramatik belgesel hüviyetle göstermek olduğunu belirtir. Zira *Yalnız Değilken* bu noktada yetersiz kalmış ve seyirci tarafından filmin devamının yapılması yönünde talepler gelmiştir. Her ne kadar devam filmlerinin ilki kadar ilgi görmediği *Mırsal Akbalkış* tecrübesiyle anlaşılsa da *Yalnız Değilken*'in devamı sosyolojik bir tabloya oturmuş olması sebebiyle yeni bir filmi yapmaya karar verilmiştir (Tosun, 1992: 75).

Sansızca Yürümek, *Yalnız Değilken*'e göre teknik özellikler açısından seviyeli bir düzey tutmuş da izleyici sayısı bakımından *Yalnız Değilken*'in altında kalmış. Dindilik burada filmin mesajını taşıyan mesajı hatalarına payı olduğunu söyler. İslami hayata temel prensiplerinden biri olan mahremiyet algısının yer yer ihlalinin İslami seyirci tarafından yadırgandığını belirterek, Serpil'in dinini daha rahat yapayabilmek için yarınlara teşebbüs teşebbüs kızının İslami kimliği özümsemiş karakterler olarak yaratılmaması da eleştirir (Dindilik, 1995: 138).

Filmlerin genel tanıtımında verilen bilgilerden anlaşıldığı üzere iki film de başörtüsü ortak paydasında buluşmaktadır. Film içerikleri bu tema üzerinden ayrıntılı olarak tebliğ yönelik analiz edilecektir.

Filmlerin Ortak Dili: Bir Kimlik Meselesi Olarak Başörtüsü

Filmlerde başörtüsünün Müslüman kadını kimliğinin belirleyici bir unsuru olarak ele alındığı görülmektedir. Başörtüsü kullanımına da yaşama da kimlik elemanı bir cevap arayışı öne çıkmaktadır. Başörtüsü ya da genel anlamda örtünme/tesettür, Müslüman kadının kendisine yabancı olan erkeklerin yanında başlıktan başlayarak tüm vücutlarını örten bir giysi giyinmeleridir. Bu şekilde örtünmenin temel kaynağı Müslümanların kutsal kitabında yer alan meşhura dayanmaktadır. Dini temellere dayanan bu örtünme biçimi Türkiye'de çağın

zaman siyasi bir amaç içerdiği iddiasıyla yargılanmış ve yasaklara konu olmuştur. Başörtülü öğrenciler üzerine yapılan saldırıya karşı açılan çalışmalarla bu sorunun görünür kılınmasını sağlayan Türkiye'nin önemli sosyologlarından Nikülfer Göle'deki bu anlam yüklemidir. Göle'ye göre tesettür, "geleceklerin çok fazla önemsenmeyen bir teluza olmaları ziyade İslami dinlilik ve yapının biçiminin siyasal alanda yeniden sahiplenilmesi" ifade etmektedir (2011: 11).

Başörtüsünün siyaset bir simge olduğuna savunmaların görüşleri, başörtülü kadınların üniversitelerde ve kamusal alanda görünür olmaya başlanmalarıyla eş zamanlı olarak ortaya çıkmıştır. Bu görüşü savunmaların temel argümanına laik bir devlette bınaylerin kamusal alanda dini sembollerini kullanamayacağı yönündeki savı dayanmaktadır. *Koy* (2015: 237) dinsel sınıgının kamusal alanda ortaya çıkıpının, dincelliğin geçmişte var olmuş bir topluma yeni dinciy anılamına geldiğini göstermediğini, aksine bu durumun dincellikle kültürel/toplamsal çevre arasında bir kopuş yapıldığına gösterdiğini ve dincelliği görünür kılan şeyin hâkim kültürden kopukluğa olduğunu vurgular. Türkiye’de 80’lerin ikinci yarısından itibaren kendini hissettiren kültürel çoğullaşmasıyla birlikte başörtülülerin kamusal alanda görünür olması, Göktürk’in deyişleriyle bir “ağı kültür” patlaması etkisi yaratan ve laik(ı) kesimi tedirgin etmiştir.

Böylece "başörtüsü sorunu" 1990'lı yıllarda Türkiye gündeminin en şiddetli tartışılmasına konu olmuştur. Kamusal alanda başörtüsü sorunu, bir yanda halk(çı)-sehiller kamada korku ve kaygıların beslenmesi, diğer tarafta başörtülü kadınların mağduriyetini doğurmuştur. Toplumun iki farklı kesiminin korkularının ve mağduriyetinin kaynağının kökeni ise Türk Modernleşmesinin karakteristiğinde aranabilir. İnsanlar tarafından içselleştirilmesini ya da insanlara karşıda oluşan bir güç, başka bir güç karşısında her zaman riskli bir konudur. Oysa modernitenin gözü, karşısındaki savaşıpık orda baskınlığında, savaşıpık ve orda olma potansiyeli taşıyan bir 'ikna' etmesinde ve insanları nezdinde "zararlı", "normal" ve "iyi" olarak konumlanabilmesinde yatar (Kartal, 2008: 29-30). Nitekim Türkiye'de din özgürlüğü ile laiklik arasında sürekli olarak bir gerilim yaşanmaktadır. Kendilerini dindar olarak tanımlayanlar laiklik uygulamalarının dini inanç ve pratikler üzerinde engelleyici bir işlevi olduğunu düşünürken, kendilerini laik olarak tanımlayanlar dini inanç ve pratiklerin toplumsal hayatı, siyasette veya kamusal alanda görünür olmama hakkına teahhüt olarak algılamaktadırlar. Dolayısıyla Türkiye'deki laiklik yarumu bu çatışma zemininde sürekli din özgürlüğünün ihlal edilmesine veya sınırlandırılmasına neden olmaktadır (Baydemir, 2009: 23). Türkiye'de laiklik, Çağdaşlaşma projesinin temel unsuru olarak görülmüştür. Bu görüşün kökeni ise esas olarak Aydınlanma Felsefesi ve Fransız pozitivistliğine dayanmaktadır. Türkiye'ye laikliğin Fransız pozitivistizminden etkilenen aydınlar eli ile gelmiş olması Türk laiklik projesinin en temel handikabını oluşturmaktadır (Şan, 2012: 10). Türkiye'de laiklik tartışılmasında doğrudan dinin özünü hedef alan bir açıklama olmasa da sürekli olarak dinin bir vicdan meselesi olduğu vurgulanmış, böylece de dinin toplum işlerinden toplumsal görevlerden sıyrılıp vicdanlara itilmesi, kişilerin iç dünyalarından depanya taşıyan bir inançlar bütünü durumuna gelmesi istenmiştir. Bu yaklaşıma berabersinde toplumsal ve siyasal olarak bir zorlayıcılığı, dini alana müdahaleyi de berabersinde getirmiştir (Kökten, 1997: 184).

Başörtüsü denilince karpınası sıkça çıkan tartışmalardan biri de başörtüsü mü türban mı tartışmasıdır. Çalışma boyunca türban kelimesinin ürettiği daha ziyade olumsuzluk ve dışlama nedeniyle başörtüsü kavramının kullanımı tercih edilmiştir. Başörtüsü ve türban ayrımının kavranma ontolojisi açısından bir değeri olmadığı aşkırdır. Ancak bu ayrım 1980'li yıllarda başörtüsü sorununa postlak vermesiyle düşmenin YÖK Başkanı İhsan Doğramacı tarafından gündeme getirilerek bir resmi ara çözüm yolu olarak kullanılmaya başlanmıştır. O zamanki

ayrıyla türban³, başörtüsüne göre daha modern bir örtünme biçimi olarak kabul edildiği için öne çıkmıştır. O tarihe kadar türban denilince, kadınların sadece kulak ve saçlarını örtmek boyunlarını açıkta bıraktıkları bir tür bone anlaşılmıyordu. Bu kıyafet daha modern çağrışımlarına ulaştı. Türkiye'nin modern yönelimleri açısından bir ara fiimül gibiydi. Fakat 1980'li yıllarda yapılan başörtüsü sorunlarının ardından bu ayırıcı nesneleri, çene altından bağlanarak örtülen başörtüsü ve iğne kullanılarak yapılan fıkı bir tarz örtünme türbanelerini ortaya çıkmıştır. Bu iki tarz örtünme biçimi "korsal", "iddisiz" ile "şehit", "iddialı" olan arasındaki farkı da belirtmekteydi (Demir, 2008: 22). Dolayısıyla kitaz örtünün şehit ve eğitimi olma yöneldi. Zira hem şehit hem eğitimi kadınların günlük sembolü olan bir kıyafeti benimsemesi Türkiye'nin modernleşme paradigmasını ters düşmektedir.

Dolayısıyla yıllarca Türkiye'nin gündemine oturan, devletin en önemli meselelerine dahi gölge düşürerek kadınlara tartışılabilir konu olan "başörtüsü meselesi" filmlerde toplumsal bir gerçeklik olarak işlenmiştir. Filmlerdeki başörtüsü teması dört kategori altında incelenebilir. Bu kategoriler, "normallik-anormallik-toplum dışılık-ötekilik", "toplumsal hak", "başörtüsü yasası sorunu", "örtünmeye yüklenen anlam" olarak belirlenmiştir.

(A)normal Olmak "Toplumsal Dışlanma" ve "Ötekileştirilme"

Ele alınan filmlerde dönemin ruhunu yansıtan, başörtülerin toplumdan dışlanması/ötekileştirilmesi konusunun yanı sıra ötekileştirilen bu 'anormal' insanlara normalleştirilmeye çalışılması işlenen önemli bir tema ve sorundur. *Kızlar Değişiyor* filmi bu açıdan oldukça zengin veriler sunmaktadır.

Filmin ana karakteri Serpil'in yaptığı fikri/ruhsal değişim/dönüşüme paralel olarak hayat tarzında farklılıklar yapmaya başlaması yakın çevresini endişelendirir. Bu değişimi 'patolojik bir yöneliş' olarak gören yakınları Serpil'in aidi dengesini yitirdiğini düşünerek tedavi görüp 'normalle' dönmesi için çalışır. Serpil'in yakınlarıyla verdiği mücadele filmin, başörtüsünün ötekileştirilmesi ve anormal sayılmasına yönelik eleştirilerini dilendirir.

Annesinin, "şöveden halolarda, haliplerde, toplamlarda alaycı bakışlar, kıkır kıkır gülmeler, arkadan döner dönerer fısıltılar başlar bile" "Kızların yüzüne bakamaz olduk. Nerdeyse gülmek alay almayla başlarlar bizimle" ifade ve serzenişleri kızın değişimi konusunda mesabih olduğu seküler çevrenin verdiği/vereceği tepkiden duyduğu endişeyi dile getirir. Böylelikle yönetmen anne karakteri üzerinden laik kesimin ötekine bakışını da sunmaktadır.

Filme Serpil'in annesi, babası, kızları ve yakın çevresi Batılı hayat tarzı süren laik kamada temsil eder. Bu kamada ilişkileri ve söylemleri aynı zamanda filmin Batılılaşma eleştirisinin de kaynağını oluşturur. Bu kamada Serpil bakındaki -dahasıyla aynı kıyafeti ve dünya görüşünü benimseyenler bakındaki- görüşleri, "herdine göre bir dünya yaratmış, davranışları normal değil.. Anadan içinde.." "Anadan bir tip, çarpık bir anlayış içinde, herdeni ilkel düşüncelere kapılmış, çevremiz için kötü bir örnek, saygı bir yara.." "Kıskık bir velle.." şeklinde belirir.

³ Mehmet Duğan, 1980'lere kadar Türkçe sözlüklerin hiçbirinde türban kelimesine rastlanmadığını, ancak 1980'lere gelindiğinde kadınların başlarını örtmeleri ve bunu geleneksel biçimlerden farklı şekillerde yapmanın nedeniyle bazı kesimlerde bu yeni örtünme biçiminin tepkilere yol açmış olduğunu ve 1983'te Türkçe Sözlük'in yedinci baskısında türban kelimesine yer verildiğini belirtir. Türban kelimesinin etimolojik kökeni hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. D. Mehmet Duğan, "Modernleşim Bağlamında Sadece Problem Türban". *Ünvan* 5. 161. s. 25-27.

Serpil'in değişimini 'normal' bulmayan annesi ve çevresi için tesettür 'olayı' Serpil'in 'kulu' davranışlarında belirginleşen son durumda olma, böylece Serpil'in hasta olduğuna kabulü pekiştirilerek psikiyatrik tedavi görmesi gerektiği hususa ciddiyet kazanmıştır. Annesi bu durumu Serpil'in de kabullemesi gerektiğini düşünür; *"... sen hastasın. Profeksiyonla görüştün, sana yaralanacak, benzerimden, sağduyulu düşünmeye çalış. Defilik değil benzeri old, ama yaptıklarını da normal değil"* diyerek Serpil'i ölü psikiyatrik görüşmesi gerektiği konusunda ikna etmeye çalışır.

Serpil'in normal olmasına davranışlardan, düşüncelerden uzaklaşarak tekrar normal hale getirilmesi, böylece değerleriyle ve çevresiyle aynı olmasını gerektiği düşüncesi modernitenin temel argümanlarından biri olan normal olmanın normalleştirilmesi, ekleştirilmesi ve değerleriyle beslenmesi düşüncesini çağırır. Modern düşüncede toplumun standardize edilebilmesi için 'normal' olan ile 'patolojik' olan arasındaki farkın belirlenmesi, yani toplumun birtakım kategorilere ayrılması ve normuna dışında kalan tüm kategorilerin toplumsal hayatı da dışarı itilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2012: 347). Modernleşme sürecindeki güç ilişkilerinin normalleşmesini sağlayan esas dinamik ise "medenileşme sürecidir". Medenileşme, 'ilerleme'nin öğütülmesi, insana 'vakıf', 'giri kalma' gibi nitelendirilen ve 'arşad aklı' dayananıya 'premodern' insanlık hallerinden çıkarılması (Kestel, 2008: 32) olarak tanımlanır. Filminde vurgulanmaya çalışılan tam da modernleşmenin medenileşme sürecinin beşörtüsü özelinde nasıl işlediğidir. Herhangi bir bilimsel dayanağı olmayan ve geri kalma haliyle özdeşleştirilen beşörtüsünden kurtulmak ile medenileşme ve dahasıyla modernleşme sürecinin önemli bir beslenmesi gelmiş olacağı görüşüne yönelik eleştiriler verilen diyaloglar ve kimlikler üzerinden aktarılmaya çalışılır.

Filminde Serpil'in durumunu normal bulmaya yakınlardan biri olan kuzeni Füsün, Paris'te tamamladığı eğitiminin ardından Türkiye'ye dönerek feminist kadınlar derneği çatısı altında kadının bilinçlendirilmeye çalıştığı bir karakterdir. Füsün, farklı düşüncelere saygılı olduğunu vurgulanmakta, fakat Serpil'in durumunun psikiyatrik bir vakıf olduğunu ve mutlaka tedavi görmesi gerektiğini savunmaktadır. Füsün'un düşünceleri şu şekilde dile gelir: *"... ben her insanı saygı düşün biriyim, en azından saygı düşünme gerektiğine inanıyorum. Biz Serpil'in düşünceleri değiliz. Ancak onunki kişilik değeri rahatlatıcıdır", "her insan beşörtülü ortama beşörtüyle uyumlanır, başka bir dünya görüşü beşörtüyle uyumlanır ama bu başka bir düşünme içinde...", "Dini dogmaların içinde mutluluk aramam, içselde rahatlatıcı, insanın aklıyla uyumlanır, saptırılmazlığı ile varıyor". Beşörtüsünü "çağdaş uygarlık ölçülerine ve bilimsel düşünmeye engel, dogmatik kabulün bir ipresi" olarak (Aktay, 2006: 4) gören anlayış Füsün'un ifadeleri aracılığıyla eleştirilmiştir.*

Serpil'in psikiyatrik Çetin Bey'le görüşmesi de beşörtüsüne kalıplaşmış içeriğini göstermesi bakımından önemlidir. Çetin Bey'in en başından 'hasta' olarak kabul ettiği Serpil'le konuşması, bilim uzmanlığının gerektirdiği şekilde hasta-doktor ilişkisinden ziyade sanık-hakim duruşmasını andırır. Bu da filmin ilam odalarına gönderimde bulunan bilinçli bir tercihi olarak yorumlanabilir. 1990'larda üniversitelerde beşörtülü öğrencilerin kuyutlarını ve dünya görüşü tercihlerini değiştirip 'normal (!)' hale getirme amacı güden ilam odalarının mucifleri, beşörtülü öğrencilerin sağlıklı düşünemediklerini veya belli ideolojiler, hem dogmalar tarafından yönlendirildiklerini iddia ederek, bu dogmalara 'beyni yakamış' bu zavallı gençlere 'doğru yol'u gösterme misyonu üstlenmişlerdi. Ancak bu ilam odalarının ve laikçi ortodoksinin doğru olarak gördükleri tek yol, kendi dogmaları ve kendi ideolojileri doğrultusunda düşünme ve yapma biçimidir.

İlkacı olarak ilim odalarında görev yapan psikologlar, normalleştirilmesi gereken bireyler olarak gündükleri beşörtülü öğrencilere atanan ‘hasta’ misnemesi yapmışlardır. Bu noktada psikolog ve psikiyatristlerin devreye sokulması, akıl hastalıkları ve ruhsal rahatsızlıklarla ilgilenen bu uzmanların mahababına ‘normal’den sıyrık kişilikler olarak gündüğünü de göstermektedir (Özer, 2005: 117). Filinde Serpil’i normal olmadığna ve tedavi görmesi gerektiğine ikna etmeye çalışan bir psikiyatrist olmanın ilim odalarında uygulanan bu stratejiyi anımsatmaktadır⁶. Üniversite eğitimi sırasında beşörtülü yaşamın ve ilim odaları uygulamasına maruz kalmış bir isim olan Gülşen Demirkol Özer hem kendisinin hem de yüzlerce arkadaşının yaşadıkları anlatmış. “*Psikolojik Bir İşlemce Metodu Olarak İlim Odaları*” isimli kitabında ilim odalarına katılanların zihniyetini/felsefesini/psikolojisini şöyle aktarır: “İlmacılar için tüm engelleri aşarak üniversite kapısına dayanan bu beşörtülü kızlar literatüre eklenerek yeni bir kavram olarak ancak “yeni deliler” ile ifade edilebilirler. Zira yıllarca kendi eğitim sistemlerinde eğittikleri bu kızlar nasıl olur da “Cumhuriyet kadın” olmayı değil de “gerici kadın” kimliğini, dâhisi cehaletin ve çağdaşlığın sembolü olan beşörtüsünü tercih edebilirler? Geleceğin bir mistre bez parçasını feda ediliyor olmasa aklın ve modern bilimin kışkırttığı zihin dünyalarında bir sokun bulamıyorlar” (Özer, 2005: 118).

Psikiyatri tarafından dile getirilen; “*Bütün insanların saldırganlık psikozu taşıyor, gıyâsilerin, devranıların, semis toplum dışı eğitilmişler taşıdığını açık gösteriyor. Binde ilk psikolojik belirti toplum dışı eğitilmiş ve devranlılar olarak ortaya çıkar*” düşüncesi aynı kayıbet tescimine yönelik toplumdışı bireylerin topluma kazandırılması vazifesini üstlenen salıyıp gönderme yapar. Bu düşünceye karşı filmin cevabı Serpil tarafından verilir; “ *siz düşünür, sarıç çabın insanlara değil, düşünmeyen, sarıç çabın insanlara yönelenir daha dürüst bulamaz mıyız?*” Böylece Serpil’in zihniyetine sahip insanların bu tescimleşiminin dogmatik değil düşünerek ve hayati sorgulamaları sonucu oluştuğu ifade edilir. Filmin eleştirisi burada bireyin/toplumun düşünmeyen ve genel kenjonaktır nasilsa ona ayarak hayatın devam ettiren ve böyle olması gerektiğini dikte eden sisteme karşı dile gelir. Toplumun genelinden ayrı çıngışla hareket eden, giyinen, düşünen insanlara bir psikoz sahibi olarak bakma eğilimi her toplumda ve her dönemde görülebilen bir eğilimdir. Filmin yapıldığı yıllarda da Türkiye’de beşörtülü kadınlara karşı bu bakış açısı kendini hissettirmiştir.

Psikiyatri ile Serpil arasındaki diyalog, iki taraf arasında var olduğu kabul edilen mücadelelerin somutlaşması biçimi olarak filinde yer alır ve iki tarafın argümanları birbirlerine verdikleri cevaplarda dile getirilir. Psikiyatrinin salıyıp gönderme yaklaşımı karşılık Serpil’in takındığı tutum ağırsif ve saldırgan olarak yorumlanır. Serpil ise filmin düşüncesini de betirir biçimde “*amaç daha delilik duygusunu varandırmak*” der. Foucault (2011: 118) bir dayga değışikliğini veya bir öfke hareketini şizofreni semptomunu yapmanın aynı zamanda bir delilik işareti yapmak olduğuna, bunun da beraberinde tescit etmeyi, kapatmayı ve yapının kusurunu öğretmeyi sağlayan bir itidat ilişkisi kurarak kişiye salıyıp gönderme bir dayga varmak olduğuna betirir. Böylece Serpil’in çıkışında onun gibi giyinen ve düşünen insanların tedaviye ihtiyaç olduğuna, dâhisi ‘normal’ olmalarına düşünen salıyıp da üstlenmiş olur.

⁶ İlim işleminde, hasta-doktor diyalogunda hastanın ya da kliniklerin yerini pazıvanlarla çevrilerek diğer öğrencilerin kayıt yerlerinden ayrılan dar mekânlar, ilim işlemin için tabii edilen sınıflar, yemekhaneler almıştır. Klasik bir tedavi sürecinin aksine, bireyi değışiktirmeye yönelik sesler 15-30 dk. ile sınırlandırılmış terapilerdir. Aslında süreç fıkıh biçimlerinde uzun bir zaman ve geniş bir mekânı yayılmıştır. Toplumun, medyanın, ailelerin, hocaların meşveretiyle her alanda ilim ediciler devreye sokulmuştur. Bu tedavinin bedası okuy ve hastanın nızası olmasınla dışında her şey tedavi operasyonu ile benzerlik taşımaktadır. İlim odalarının içeriği, uygulaması ve bu uygulamaya maruz kulanların güçlüğü vti. hakkında detaylı bilgi için bkz. Gülşen Demirkol Özer, Psikolojik Bir İşlemce Metodu Olarak İlim Odaları, 2005, İstanbul: Beyan.

Film boyunca Serpil'in hasta olduğunun kabul edilmesi ve normalleştirilmesi gerekliliği dört bir taraftan sürekli vurgulanır. Nihayetinde annesi Serpil'in kliniğe yatırılarak tedavi edilmesi gerektiği konusunda kesin karar verir. Serpil o kliniğe gidecek, tedavi olacak ve normale dönecektir.

Bu noktada Michel Foucault'nun hapishaneler, akıl hastaneleri vb. hakkındaki tespitlerine değinmek gerekmektedir. Foucault⁷ kapışkanenin, akıl hastanelerinin ve her türlü disipline edici oluşumun doğuşunu modern iktidar ve onun normalleştirme politikası ile ilişkilendirir. Modern iktidar deliyi tımarhaneyle, hastayı hastaneyle, çocuğu okulla, suçluyu hapishaneyle kapatarak bireyselleştirdiği bu insanlar üzerinde egemen olmuştur. Her kişi bir yerde korutlu hale gelince herkes denetim ve gözetim altında olacaktır. Böylece denetleme mekanizması kurulamakta, farklılaştırmakta, hiyerarşik hale getirmekte, türdeşleştirmekte ve depolanmaktadır. Yani tek kelimeyle *normalleştirilmektedir* (Foucault, 1992: 230). Zira modernitenin temel argümanlarından biri normal olmayan normalleştirilmesi ve ehlileştirilmesi yönündedir. Bu nedenle toplumdaki 'aylaklar'ın ve 'efendisiz insanları'nın denetimi modern çağa geçişle birlikte iki önemli tehlike olarak belirmiştir. Bauman (2003) bu nedenle *Kasır Kaynakları* risklerini, efendisiz insanların görünürlüklerini artırma ve onları daha kolay denetleyebilmeye çevirdiklerini söyler. Bu düşüncenin ürünü olarak da zorunlu kapatılmanın ısrat edildiğini belirtir. Zorunlu kapatılmanın amacı da efendisiz insanların ve ayakların her an gözetip her yaptıklarının izlenebileceği, sınırları belirli bir toprak parçasında/belli bir mekanda (akıl hastaneleri, hapishaneler gibi) onları zorla tutarak normalleştirme, şeffaf yani zorunlu hale getirmektir.

Tam da böyle bir denetim mekanizmasının işletmeye yönelik zikriyetin ürünü olarak akıl hastanesine gönderilen Serpil, daha sonradan Sağlık Bakanlığı'ndan gelen ekip tarafından geçirildiği sorgulama ardından 'akıl' olduğu kabul edilerek taburcu edilir. *Normalleştirilmek* ve 'ehlileştirilmek' üzere psikiyatri kliniğine götürülen Serpil'in kliniğe yatırılması yazılı ve görsel medyada da geniş yankı uyandırmış, gündem oluşturan bu haber "*İrtica karinesi Serpil ruh hastası oldu*" başlığıyla verilmişti. Taburcu edilmesi haberi ise bu sefer "*Kliniğe kapatılan nişanlı genç bir akıl çıktı*" başlığıyla manşeteki yerini alır. Böylece filmin eleştirisini başörtüsü hakkında medyanın tutumları ve haberlerin anlatımı sorgulanmaya yönlir.

Yasak ve Direniş

Türkiye'nin uzun yıllar gündemini meşgul etmiş olan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulamaları başörtüsü yasası sorunu, başörtülü öğrencilerin okullara alınmaması ve bu öğrencilerin direnişleri İslami sinema filmlerinde işlenen ana temalarından birini oluşturmaktadır. Başörtüsü yasası sorununa odaklanan ve ana kahramanı İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi öğrencisi olan Serpil'in ve arkadaşlarının öyküsünün ele alındığı *Yalnız Değilsiniz* ve *Sonsuza Yürümek* filmlerinde başörtüsü yasası ülke gündemine paralel biçimde ele alınmış, yapılan eylemler, verilen sözler, korut tezler vb. ayrıntısıyla işlenmiştir.

⁷ Foucault, ilk olarak 'Deliliğin Tarihi' adlı eserinde büyük kapatılma kavramıyla anlatmak istediği şeyi açıklar. 1856 yılında Paris'te kurulan Genel Hastane'de Paris nüfusunun büyük bir bölümünün gözetim altına alındığından bahsederek, modern çağa birlikte oluşan akıl hastaneleri, kapışkaneler ve vb. yapıların kapatma mekanizmalarını inceler. Foucault'nun burada vurgulamak istediği şey büyük kapatılmanın gerçekleştiği asıl mekânın insanın bedeni değil, ruhu olduğudur. Normların dışına çıkmış ruhları terbiye etmek için var olan bu kurumların büyük kapatılmanın korutluk yüzünü gözleye oturtulmuş olduğunu dile getirir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Michel Foucault (2000), *Deliliğin Tarihi*, Çev: Mehmet Ali Kılıççay, İnce Kitabevi, 3. Basım.

Türkiye’de başörtüsü yasasının sorun haline gelmesi ve tartışmaya başlanması 1960’ların sonu ve 1970’lerin başlarında üniversitelerdeki başörtülü öğrencilerin sayısının artmasıyla başlamıştır. 1984’te YÖK öğrencilerin modern bir şekilde türban kullanabileceklerini bildiren bir genelge yayınlamak üniversite rektörlerine bildirmiştir. Böylece üniversitede türban 1987’ye kadar serbest olmuştur. 1987 yılında YÖK’in Öğrenci Disiplin Yürütmeğine 7/a bendini eklemesiyle başörtüsü ve türban üniversitelerde disiplin suçu ile yeniden yasaklanmıştır. 1988’de “ürü ve türban serbestliği” ek bir maddeyle yeniden kabul edilmiş (2. Özal Hükümeti) ancak dönemin Cumhurbaşkanı Kenan Evren’in başkanlığıyla Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir (1989). 1990’da başörtüsüne izin veren üçüncü karar çıkması fakat SHP’nin Anayasa Mahkemesi başvurusuyla bu karar da iptal edilmiştir (Cincoğlu, 2010; Aksoy, 2005; Öztürk, 2006).

Başörtüsü yasasının kronik hale gelmesi 28 Şubat sürecinin doğurduğu sonuçlarıdır. Kimilerine göre ‘28 Şubat Postmodern Darbesi’ olarak tarihe geçen, bize kalırsı bir askeri darbeden beklenen tüm sonuçları ortaya koymuş sıradan Askeri bir Darbe olan bu müdahale, 28 Şubat 1997 tıkkı Milli Güvenlik Kurulu toplantısında ele alınan 18 maddelik yaptırım listesi, temelinde “Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ne karşı çağış bir kerve altında zemin oluşturmaya yönelik rejim aleyhtarı faaliyetler” olarak tanımladığı (şhuni olayları hedef alarak) (Şan, 2018). Askerlerin hükümetten tutukluk uygulamaları istediği bu maddelerde “Türkiye’de kırılığa bir yapım tarzı’ olduğunun altı bilhassa çiziliyor ve kırılığa karşı tehdit oluşturan her türlü unsura karşı önlem alınması bekleniliyordu. (şhuni varlığı azaltmaya yönelik maddelerin kıyafetle ilgili olan 13. Maddesinde “Türkiye’yi çağış bir görünümüne yönlerecek uygulamaları zmnı alınması” dile getiriliyor (Banoğlu, 2008: 15). Bu zıhında Türkiye’de kırılık tartışmalarının büyük bir kısmını başörtüsü üzerinden yürütüldüğü görülmektedir. Dini kırılıkların görünür olmaması anlayışı, tartışmanın daha çok kadınlar üzerinden sürmesine neden olmuş, mekân, cinsiyet ve sulara belirti bir imzı tür kırılığın konusu olabilmektedir. Bu zıhında Türkiye’de uygulanan kırılığın, tutarı düşünel bir temele sahip olmadığü görülmektedir (Bağcı, 2009: 35). Bu bağlamda pozitivist modernleşme anlayışının etkisinde ilerleyen Türk modernleşmesinin kırılığın programının üç ana hedefinin, din ile devlet arasındaki ilişkileri koparmak, insanın kültür dünyasıyla sübjektif bilinç dünyası da dinsel perspektiften etkisinden kurtarmak, birzıt dinin kendisini değıştirmek (Şan, 2012; Coşkun, 2006: 76-77) olduğı söylenbilir.

Dolayısıyla başörtüsü yasasının merd büyük bir sorun haline döndüğü, esasında Türkiye’nin yüzyıllardır süregelen Batılılaşma politikası ekseninde okunabilecek bir meseledir. Cumhuriyet yıllarında itiharen ürtü yasğı II. Mahmut’un mirasına koranık iktidar sahiplerinin göz boyayan bir tedbiri olmuştur. İktidardır girdi ya da açık yasaklarda kırık-kıyafetle uğraşmayı, kırık-kıyafeti kendi yönelimlerine göre belirlemeyi her zaman gündemlerine almışlardır. Dolayısıyla ‘görüntüde Batılılaşma’ kalıy bir başı için başvuru yöntem olmuştur.

Başörtüsü yasğı, merkezci seçilimi yapımın, çemenin ününü kesmek üzere oluşturulmuş bantlardan birisi olarak ortaya koymuştur. Bu şekilde toplumun en azından bir kısmı, çemeden alınıp olduğı değışlerde kendini merkeze konumlanamazdı. Her şeyin üstünde başörtüsü yasğı erkin, itidardır bir ipatıydı. Dolayısıyla başörtüsünü takanlar açısından değil, altında yasaklılar açısından siyasi bir simge haline getirilmişti (Ayda, 2008: 21).

İrtica tehlikesinin yeğine görünürlüğü olarak (şhuni giyim tarzına temül eden başörtüsü/tesettür hedef tahsisin oturtulmuş ve yazılı ve görsel medyada her gün başörtüsü, çarpılı, cübbeli vti. fotoğraflar sıklıkla verilmeye başlanmıştır. Medyanın hedef göstermesi ile de ilk harekate geçen üniversiteler olmuştur. İlk olarak

İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi'nde başlayan yasak diğer üniversite ve kurum kurumlarına da sıçanmıştır (Emiroğlu, 2008: 15).

Siyasi arenada İslami söylemi ön planda olan partilerin siyasete katılımı ve 1980'ler sonucunda üniversitelerde boy göstermeye başlayan başörtülü öğrencilerin varlığı, üniversitelerde başörtüsü yasası ve buna karşı düzenlenen eylemler, konuyu siyasi tartışmaların odağına getirmiş, tartışmalar İslami kimliğin temsilcisi olarak başörtülü bağlamında devran etmiştir (Cincoğlu, 2010: 31). Dolayısıyla başörtüsü bir 'kimlik taşıyıcısı' olarak değerlendirilmiş, tartışmalar da bunun üzerinden yürünmüştür. Filmlerde de başörtüsünün kimliğin bir unsuru olarak görülmesinin altı çizilir.

Ya Aç Ya Git!

Başörtüsü yasası, seçkinleri yapının toplumuna geneline karşı yürüttüğü siyasal bir mücadelenin simgesi olmuştur. Bu yapı, başörtüsünü kendi varlığıyla özdeşleştirdiği sistemin kurbanı karmakta, dolayısıyla onu bertaraf edilebilmesi varlık şarta olarak görmektedir. Başörtüsüyle mücadelede başarılı olduğu anda hem sistemi hem de kendi varlığına itiraz etmekte olduğu, aksi takdirde pek çok şeyi kaybedeceğine inanmaktadır (Aydemir, 2008: 20).

Serpil'in başörtülü arkadaşlarının yanında ese çıkmasıyla birlikte *Sonsuz Yürümek* filmindeki başörtülü karakter sayısı da artar. Her birinin karakteri, kişiliği, sosyo-ekonomik durumu ve yaşadığı sıkıntılar farklıdır. Bu noktadan sonra film, Serpil'in hikayesi olmaktan çıkıp tüm başörtülü kızların hikayesi haline dönüşmüştür.

Serpil'in hem sınıf arkadaşları hem de ev arkadaşları olan Serap tıp okumak için Anadolu'dan gelmiş bir öğrencidir. Ekonomik durumu iyi olmayan ailesi için Serap'ın aldığı diploma umut kaynağıdır ve ailesinden 'okulu bitirmeden kaçmaya düşünme' uyarısını alan Serap okula girebilmek için gerekirse bütün telakı açma kararını almıştır.

Burada yönetmen başörtüsü yasası kapsamında alınan farklı tavırlara vurgu yapar. Bir yanda baskı açmak için direnenler, diğer yanda eğitimi için baskı açmaya mecbur baskılarları vardır. Her iki kuruma da baskı gerektikleri olduğu kızların yaşam yükleri ve psikolojik tabilleri verilerek belirtilir. Fakat henüz hayatın baskısında olan, hayata dair hayalleri ve idealleri bulunan bu kızları böylesine bir ikileme içerisinde tutmak yapılabilecek en etkili psikolojik işleme metodudur. Nitekim filmde de yönetmen bu denli baskının tahammül edilir bir şey olmadığını vurgular; *"Böyle bir durumda bir güç her insanın sürüklenmez de ne yapar? Değirmen heri köprü yolarlar. Köprü içine saktılar; ya aç, ya git!"*.

Moderatörlere, kenarlıkların kendi renk ve simgeleriyle merkeze gelmesi ve karşılıklı etkileşimleri biçiminden bir süreç yaratması (Akyol, 2008: 48) olsa da merkezde konuşanların kenarlıkların kendilerine yalınması ya da görünür hale gelmelerine asla tahammülü yoktur. Ya kendileriyle aynı, yani 'normal' olarsaklar ya da bu diyardan gideceklerdir, üçüncü bir seçeneğe sahip değillerdir.

Filmde başörtüsü yasası kapsamında medyanın tutumu da eleştirilir. Medya mensupları okullara atanan kızların haberini reyting yaratarak bir olay olarak görürler. Öyle ki, bir gün dersten sadece başörtülü oldukları gereğiyle ağır hakaretler eşliğinde çıkarılan Serap ve Serpil'in haberi ertesi gün gazetelerde "tahrirat iki kız

öğrenci kucaklarını üstüne yürüdü... "İzleğiyle yer alır. Hocanın "herkes namazsız da bir siz mi namazsızınız" sözünü o dönemde ülkedeki ideolojik sınığa ve kutuplaşmanın yürüdüğü izleği neteye koymaktadır.

Dersten çıkarılan Serap artık yaşağa ısrar ederkenine karşılık "kimiz bizi, açmazız ne?" ve artık mücadele etmeye gücü yetmez bir halde, tüm umutları kurtarıp bir psikolojiyle gözyaşları içerisinde başörtüsünü çıkarır.

Bu noktada Dürkkök filmdeki serapın hatalarına dikkat çeker. Öğretim üyesi tiptemesinin ve Serap'ın başını açması sahnesinin filmin burcusan sahneleri olduğunu söyler. Öğretim üyesi tipinin tek yönlü çizilmesinin klasik bir "kötü karakter" yaratıldığına vurgu yaparak, öğretim üyesinin vicdan azabı çekerek bu işi yaptığının hissettirilmesi de etkili bir dil olabileceğini belirtir. Serap karakterinin başını açmaya mecbur bırakılması da filmin ikinci önemli serapın hatasıdır Dürkkök'e göre. Başörtüsü problemini dile getiren böyle bir tez filminde temsilci bir genç kızın başını gelebilecek en dramatik olaylardan biri olan "baş açmanın" bu kadar ucuz bir alternatif olarak sunulmasını eleştirir (1995: 139).



Şekil 1: Savunma Fırınak'ta dersten çıkarılan Serap'ın başını açtığı sahne⁴

Başörtüsü sorununun her başını açarak hem de açmamak için direnenler açısından önemli travmatik yol açtığı, iki tarafı temsil eden karakterler aracılığıyla verilmeye çalışılmaktadır. Zira başını açma isteyen kişiden

⁴ Görsel olarak başörtüsü yasasının yol açtığı dram anlatılarken, arka fonda ilahiler dinletilir. Amaç Serap'la birlikte izleyicinin de duygu seti yapmasını sağlamaktır. Bunun için de 90'lı yıllarda İslami kesim arasında - özellikle üniversiteli gençler arasında - oldukça popüler bir isim olan Mehmet Emin Ay tercih edilir. Bu bağlamda, 90'lı yıllarda zirve yapmış olan İslami ezgiler/ilahiler/marşlar da önemli bir sosyolojik araştırma konusunu oluşturmaktadır. İslami kesimin müziği de filmleri gibi bir amaçla hizmet etme gayesi taşır. İslami Sinema filmlerinde ele alınan temalar ezgilere de yansımıştır. Örneğin başörtüsü yasası kapsamında o dönemde birçok müzik eseri de üretilmiştir; bunlardan Bşref Ziya Terzi'nin "Beyazıt Meydanında" isimli parçası, yasaya muhalefet olan kızların umutsuzluğunu dile getirir. Tamer Yüncüoğlu'nun "Bayraktar Başörtüsü" adlı parçasında ise başörtüsünün yüceliği anlatılır ve parçada geçen "...bu bir kılık kıyafet, bir hakta başörtüsü" sözleriyle de başörtüsünün İslami kimliğin olmazsa olmaz bir parçası olduğu dile getirilir. İslami ezgiler denilince akla gelen önemli bir isim olan Ömer Karaoğlu'nun eserleri de bir tezi/temayı kendine konu edilmesi bakımından önemlidir. İstiklal Mahkemeleri uygulamalarına yönelik eleştirileri dilelendiren eseri "Kurtuluşun Ölümlü" sözleri nedeniyle bir dönem yasaklanmıştır.

yalnızca bir bez parçasından değil, aynı zamanda kimliğinden/kişiliğinden ve benliğinden soyunmasının istendiğinin altı çizilir.

Nitekim başörtüsünün İslami kimliğin bir parçası olarak görüklüğü, yasağa karşı yayılanın öğrenci bildirilerinde de dile getirilmiştir;

"Pilot bölge olarak seçilen İstanbul Üniversitesi'nde yasak başarıldığı takdirde diğer üniversitelerde de uygulanacaktır. Mesele basit bir evrak problemi değil, yarımküresel İslami kimliğimize yapılmak istenen dayatma ve sindirme çabalarının zeminini oluşturmaktadır. İslami kimliğimizin ayrılmaz bir parçası olan başörtüsüne uygulanmış bu yasak, bizzat Allah'ın hükümlerine, İslam'a hakaret sayılabilir...'" (Özer, 2005: 41).



Şekil 2: Sonsuz Yürümek'te dersten çıkarken Serpil ve Serap'ın çaresizliğini gösteren sahne

Yasağı konu alan filmlerde başörtülü öğrencilerin yasak karşısında verdikleri mücadelede öncelikle olarak demokratik yollarla hak talebi arayışı içerisinde oldukları ve demokrasinin uygulandığına ve haksızlığın üstünlüğüne inanarak istegi içerisinde oldukları vurgulanır.

Türban yasağının demokratik olmaması yönündeki yasanın meclisten geçmesi öğrencilere umut olur, ancak yeni dönemin cumhurbaşkanı tarafından veto edilir. Cumhurbaşkanının meclisten çıkan türban kararının iptali için Anayasa mahkemesine başvurur. Bundan cesaret alan bazı öğretim üyesi ve rektörler baskılarını daha da artırır. Bu durum hem başörtülü öğrenciler arasında hem de gündemde tartışılmaya başlar. Gazeteler bu konuda ilgili haberleri, "28 rükülden artık 27'ye: tek yol Atatürk yolu. Gariba döviz yok!", "türbanlılar kararlı", "türban yasağına tepkiler büyüyor. Üniversiteler kızıyor", "türbanda kaygı", "başörtülü Türkiye'yi zkiye bölü" başlıklarıyla manşetlere taşır.

Kararın kökten dönmesi üzerine başörtülü öğrenciler ne yapabileceklerini tartışır. Bazılarına göre eylem kaçınılmaz olmuştur. Kimileri ise "onlara istediği bir sonuçla dönmek, onlara prim vermemeliyiz" görüşündedir. Kendilerinin uğradığı bu haksız muamele karşısında bütün insanlara ve özellikle erkeklerin sessiz kalması ise ayrıca eleştirilir. İnsanlık veya insanlık bütün grupta, kadın derneği vs. ziyaret edip uğradıkları haksızlığa anlatma

ve destek alma önerisi gelir akla. Fakat bu öneriye karşı çoğu öğrencinin verdiği cevap, toplumsal ayrıma boyutuna gözler önüne serer. Zira onlara göre o dernekler ve gazetelerin birçoğu kendilerini zaten 'ayrık otlar' olarak görmektedir. Dolayısıyla onlarla konuşmanın da bir fayda olmayacaktır.

Bununla birlikte başörtülü öğrencilerin durumlarına özlen ve yaparının lakırdıların dile getiriler arasında, onlarla aynı görüşü paylaşmayanlar da vardır. Bunlardan biri de Serpil'in sınıf arkadaşları Murat'tır. Sol düşünceye yakın bir karakter olarak sınıftan Murat, başörtülü öğrencilere yaparlar kampında kendisini de var olan düzeni de sorgular ve bu hakukusuzluğa karşı başörtülü arkadaşlarının yanında yer alır. Nitekim "Sol ve İslamcı" ittifaka başörtüsü yasası uygulamalarında göze çarpan bir ittifak olmuştur. Özellikle çığır toplumca, hümanist söylemi ağır basan ve konuya İslami hak anlayışından ziyade insan hakları bağlamında değerlendirmeler dikkatlerini bu ittifaka vermişlerdir. Söz konusu iki kesimin ilişkileri açısından başörtüsü yasası etrafında bir dayanışma sergilenerek bir ilk gerçekleştirilmiştir. Bu dayanışmada ilk olarak gündelenen genelgede 'başörtüsü' ifadesinin yanında 'mucallh' ifadesinin de yer alması etkili olmuş, sansürsüz kurtulacak bir ilişkinin temellerini atmıştır (Özer, 2006: 36-37).

Bu arada Anayasa Mahkemesi de kararın iptalini ısrarlı. Bunun üzerine hak mücadelesi insan kampanyaları, oturma eylemleri ile sürdürülmüştür. "*İnsanlar her şeyiniz*", "*başörtüsü hakkında engellenmemiz*", "*başörtüsü yasası zulumdur*", "*öz yardımıda garipsin*", "*Türkiye'de başörtüsü yasası yüzyılın ayıbıdır*" gibi pankartlarla yasa protestosu edilir. 16 gün süren oturma eyleminin ardından 3 gün açlık grevine girilir. Ve nihayet 25 Ekim 1990 tarihinde yeniden meclisten geçirilen türban yasası bu sefer veto edilmez ve başörtülü öğrenciler yeniden okullarına girebilmeye haklarına kavuşurlar.

Başörtüsü eylemlerinde açılan pankartlarda, dile getirilen söylemlerde yasaya karşıt olarak onları tek kınışığı, tek sonucu 'başörtüsü' olarak yazar, sanki başörtüsü bu insanın her şeyiymiş gibi sanılır. Zira yasa o ana ve yasaklanan şey insanın eksikliği ve yitilmiştir. Filmlerde anlatılanlar da bu münvalde olabiliyor, eksik olan parçanın tamamlanmaya çalışır insanın mücadelesidir yasaları düzelmek. Türkçede sık kullanılan '*insan neresi eğriyarar canı da aradadır*' sözü bu durumu çok güzel açıklamaktadır.

Başörtüsüne Toplumsal Bakış

Başörtüsü temanın odaklarına filmlerde başörtüsüne karşı toplumsal bakışın vurgulanması önemli bir tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Filmlerdeki başörtülü karakterlere biçilen rol, toplum tarafından onlara karşı yöneltilen tavırlar/ ifadeler, karşı karşıya kaldıkları durumlar, başörtülü kadınlara nasıl görüldükleri gibi konular başörtüsünün toplumsal konumunu yansıtmaya açıktır.

Başörtüsüne karşı toplumsal bakışta dile getirilen önemli bir mesele olan şiddetlilik de filmlerde ele alınır. Serpil'in kuzeni Füzun'un, "*Bana göre çok fazla şiddetlisiniz, ayas ki her şey insanın içinde olup biter*" şeklindeki değerlendirmesi, başörtülü öğrencileri dersten çıkaran öğretim üyesinin "*herkes namazsız da bir siz mi namazlısınız*" sözleri toplumda başörtüsünü eleştirenlerin bir kısmının dayanağı olan bir anlayışa da özetlenmiş olur. Zira dinin sadece içinden yaşanmaz, dışarıya belli edilmesi yönündeki lank düşünce toplumsal hayatın her alanına yansır, kişi dinler olsa da bunu gizlemesi gerektiği yönünde bir kaza oluşturulmuştur. Bu nedenle başörtülü kadınlar her zaman şekillilikte eleştirilmiştir. Oysa düşünce ve ifade özgürlüğü, bireyin herhangi bir düşünceyi zihninde tutmasından ibaret olmayıp, onu çeşitli biçimlerde dışarıya yansıtabilmesini; sözle, yazıyla, sanatla, tutum ve davranışlarla, kıyafetleriyle, mimikleriyle vb. yollarla kendisini ifade edebilmesini içerir

(Özipek, 2008: 19). Burada vurgulanması gereken önemli bir husus da başörtüsünü çekicilik olarak tanımlayanlara modernleşme hikayesinin de çekil üzerinden okunabileceği bir itida projesini içindiğini göz önüne alınmalıdır.

Çağdaş, pazarda, resmi dairelerde vs. yerlerde başörtülü olduğu için zaten bir suçla karıştığı akıldedilen kadınlar hep ikinci sınıf insan meselesi günün, kıyafetlerinden ötürü direk cahlilik itidatına mazur katılmaktadır. Nitekim tesettür/örtünme genellikle "cehalet yankılgıncı" göcü olarak algılanmakta ve çoğu zaman kadının kölesel itidatlılığıyla özdeşleştirilmektedir (Göle, 2011: 15). Dahasıyla başörtülü kadının her yerde "haddini bilmesi" gerekmektedir.

Başörtüsüne karşı Müslümanlar tarafından tutulan olumsuz tutumun aksine gayrimüslimlerin saygı ve hoşgörüsü de filmlerde vurgulanmış hususlardandır. Aynı zamanda Türkiye ile diğer ülkeler başörtüsüne bakışları açısından mukayese edilir. *Lebez Değışirsiniz* filminde başörtüsü yasası karşısında Serpil mücadele verip eğitimine devam etmekte karsak olsa da Türkiye'de bu sorunun kolay kolay çözülemeyeceğini düşünen tabii Serpil'e kendisini Avrupa'ya gönderme teklifinde bulunur, "*Musula İsviçre, Danimarka, orda rahat edersin. İstediğini giy, hatta istemediğin gibi yapmadığın için saygı da görebilirsin*" diyerek gayrimüslim bir ülkede, Müslüman olan kendi ülkesinde göremediği hoşgörü ve saygı ortamını bulabileceğini söyler. Serpil ise bir gün Türkiye'de de saygı göstermeyi öğreneceklerini, o zamana kadar da bekleyeceğini ifade ederek mücadelesine devam edeceğini belirtir.

Başörtüsünü-tesettürü zamansal olarak bir genilik sembolü olarak görene anlayış Türkiye'de 1990'lı yıllarda geniş halk kitlelerince de benimsenmiş bir anlayış olmuştur. Cihan Altay örtünmenin/kıyafetin itidatla ilişkisini incelediği "*Tanzimat'tan Günümüze Kılık Kıyafet ve İtidat*" adlı çalışmasında, başörtüsünün kadınlar tarafından tesettür amacıyla kullanışının yaygınlaşmasına bağlamıyla birlikte başörtüsünün "çağdaş" ilan edildiğini belirtir. Ve çağdaş gözülen başörtüye ve başörtülülere karşı sürdürülen propagandanın o denli yoğunlaşarak "*Bu zamana kadar böyle başörtü itidatı mı?*" diyen sarhoşların başörtülü kadınları saldırmalarının sıradan olaylar haline geldiğini belirtir (Altay, 1991: 244).

Paklı kesimlerin ve taleplerin ortaya çıkmasını sindirememek zorunda olarak bir savaşı manşetü içerisinde hareket etmeyi gerektirir. İslami alaman ve İslami dayanılığın hiçbir çekilde ve özel alan dışında hiçbir yerde görünür olmasına, bir toplumsal talebe dönüşmesine izin vermemek böyle bir düşüncenin ürünüdür. Farklılığının bir sırada yapışmasını sağlayarak yollar bularak yerine, farklılıklardan birini ortadan kaldırmaya çalışmak da yine aynı düşünceden beslenir. Ortadan kaldırılmak istenen toplumsal kesimi önce yok ilan etmek, sonra sembolileri ve itidatlarıyla birlikte imha etmeye çalışmak sonuç vermemiştir (Bayraktaroglu, 2001: 317).

Zira İslami kılık kıyafet meselesinin evrensel düzende daima rahatsızlık verici bir sorun olmuştur. Moda yapısı gereği, özel kuralın bulunan İslami kılık kıyafete karşı olmuştur. Özellikle belli ilkesi olan İslami itidat kapitalizmin yayılma alaman güçleşmesi bir unsur olarak görülmüştür (Altay, 2006: 32).

Filmlerde aynı zamanda toplumsal alanda başörtülülere estetik açıdan getirilen eleştiriler de dile gelir. Oysa estetik dayatmalar çağda zaman fazlası bir yalıcılığın göstergesidir. Nitekim Nazım'ın toplumsal kicikliğe karşı sunduğu çözüm de estetik bir çözümdür. Bu çözüm, tavale resmin görüntüsünü bazan lekeyi bir fırça darbesiyle ortadan kaldırmaktan ibareti. Genel görüntüyü güzazlar bu görüntünün dışına atılmalı, uyumlu olmadığın düşünen şeyler tasfiye edilmelidir. Türkiye'de başörtüsü yasasının devam etmesini isteyen zümriyet de böyle bir düşünceden besleniyordu (Şişman, 2009: 18).

Filmlerde Türkiye'deki din algısına paralel biçimde işlenen bir diğer konu da Müslümanlıkta aşırı gitme, ısrarlı Müslüman olma vurgusudur. Nitekim Türkiye'de dinin doğu 'halk dinin doğu' ya da geleneksel dindarlık olarak yapısını gerektirdiği, bağıştırsu gibi 'aşırı' Müslümanlık hallerinin doğru olmadığı topluma yerleştirilmiş bir düşüncedir. Dolayısıyla bağıştırsu olan kaideler karşı içten içe söylenen "hepiniz Müslümanız, siz daha iyisini mi biliyorsunuz" mesajındaki düşünce filmlerde öğretim üyesinin "hepiniz namazsız da bir siz mi namazlısınız" sözleriyle telkur üretilmektedir.

İncelenen filmlerde zikrîsel dönüşüm geçiren karakterlerin acilen tesettüre sokulması tercihi göze çıkmaktadır. Filmlerin ana karakteri Serpil'in, İshak'ın yeni yeni öğrenmeye başlaması, birtakım dini öğreti ve pratiklerle (dua, namaz, oruç gibi) yeni karşılaşması olmasını düşündüğünde tesettür kararına çok hızlı ve ani bir biçimde atıldıkları söylenebilir. Nihayetinde bu tercih de çekicilik üzerinden ilerleyen 90'lı yılların hıdayet anlayışının bir yansıması olarak okunabilir.

Sonuç ve Tartışma

Türk sinemasının seyri incelendiğinde özellikle 1980'lerden sonra toplumsal konulara odaklanan yönetmenler ve filmlerin artışı gözlenmektedir. Dünyada yapımı sosyal-politik gelişmelerle paralel seyreden bu durum Türk sinemasında sosyal sorunlara değinen az filmlerin ortaya çıkması zemin hazırlamıştır. Filmlerinde toplumsal meselelere odaklanan yönetmenlerden biri de Mesut Uçakın'dır. 1990'lı yılların başlarında devran filmi olarak yönettiği *Kabız Değilsiniz* ve *Savazın Fırvıncak* (Yahız Değilsiniz II) filmleri bağıştırsu'nun sorunlaştırılması meselesine eğilmesi ve bu soruna mukabıl olan kitlelerin yaşadığı travmayı konu etmesi bakımından yüzyıllar eleştirilerde kullanılan mağduriyet edebiyatı türünün en son ve çok daha ilerinde sosyolojik açıdan anlamlı metinler sunmaktadır.

Ancak bu filmleri değeriendiren çalışmaları çoğunlukla biçim üzerinden yapılarak filmlerin sanatsal niteliklerine odaklanarak, böylece filmlerin sosyolojik materyali bu tartışmalar arasında kayıp gitmiştir. Oysa sinema ve sinema ürünü olan filmler bir sanat eseri olmaya ötesinde bir işleve de sahiptir. Zira sinema gündelik hayatın çok fazla içine karışmıştır ve filmlerin estetik değeri doğrudan görülebilir niteliktedir. Dolayısıyla diğer sanat dallarıyla kıyaslandığında filmler üzerine çok detaylı sosyolojik analizler yapılabilir. Çünkü hayatla iç içe olan filmlerin kitle ölçeği de o oranda genişdir (Akan, 2011: 10). Filmler bireyin kendini anlamasına olduğı kadar, ait olduğı grubun değerlerini ve sosyal rolünü anlamlandırarak kendisini bir yerde konumlandırmasına yardımcı olur. Bu yönüyle filmler, edilecek bir akın kabul ettiğı filmler ya da sabit anlam kalıpları sunmazlar. Bir film izleyiciye kendi bireysel ihtiyaçları ve anka pları doğrultusunda bir şeyler kazandırır. Dolayısıyla bir filmde yer alan tüm unsurlar (karakterler, aksiyon, söylemler, görüntüler gibi) kişisel bir gözleme dayanan ve izleyici hayatına anlam katacak şeyleri alır (Fenling, 1978: 120).

Yahız Değilsiniz ve *Savazın Fırvıncak* filmleri bağıştırsu kimselerinin kendilerini, öteki kimseleri, tarihi ve dünyayı anlamlandırma pratikleri olarak 1990'lı yılların İslami anlayışını yansıtır. Film içerikleri hem 'kim'likleri hem de 'kim değil'likleri tartışmaya açar. Filmlerdeki kimlik anlatısı temelde öteki ile ilişki üzerinden yapılır. Bağıştırsu kimselerin ötekileştirilmesine yönelik eleştiriyi içerirken hem de bağıştırsu kimseleri öteki üzerinden tanımlamak bağıştırsu kimseliğin ötekisini de belirlemeyi içerir. Bunu yaparken film dili olarak dindarlık söylem biçimini benimseyerek filmlerin dindarlık bir karşılık üzerinden ilerlemesi filmlere yönelilebilecek eleştirilerin beyanda yer alır. Bu tercih belki de filmlerin geniş kitlelere ulaşarak yerine dar bir çevrede bilinip izlenmelerine

yol açmıştır. Tüm bunlarla beraber anlamlı bir okuma yapılması için filmi yapaldığı 1990'lı yılların Türkiye'sinin sosyo-kültürel ortamını göz ağı etmek gerekmektedir. Bu yılların radikalizmi geniş kitleler arasında olmayış, katı kurallıdır ve laiklik, modernlik gibi İslam da şekil üzerinden okunmaya müsattir. Zira mevcut sistem, modern bir pratik olarak bir güncel rejim inşa etmiştir. Başörtüsü de bu rejimde bestirilen bir ötekilik olarak yer almıştır.

90'lı yıllardaki gelişmeler üzerinden gelişen bu anlayış, 90'ların sonlarından bugüne kadar 'kalbi testetirici' kavramıyla birlikte farklı bir boyuta taşınmıştır. Nitekim son yıllardaki film (*Sığır*) ve dizilere (*Diğer Taraf, Bir Başkadır* gibi) konu olan başörtülü karakterler ile bu çarpışma kavramında incelenen filmlerdeki başörtülü kimliklerin aç maktalarda seyretmesi kimlikler (tip) karaktere (tiney) doğru bir dönüşüme işaret olarak okunabilir. Zira 90'lı yıllarda başörtülü kimlikler daha ziyade dini kimlik paydalarında birleşen homojen bir grup olarak temsil edilirken, günümüzde karakter üzerinde konularına bireysel kimlik nitelikli temsiller ön plana çıkmaya başlamıştır. Ancak bu temsil başörtülü kimlikleri kendi bağlamı içinde ele almaktan ziyade farklılık olarak gören ve içeriden olmayan bir bakış sergilemektedir. Netice olarak dün ve bugün başörtüsünün toplumsal bir sorun olarak Türkiye'nin sosyal hayatında yer almasında modernitenin seyrinin Türkiye'ye has farklı bir yapıda seyretmesinin etkili olduğu söylenebilir. Sinema bize bu orijinal Türk modernleşmesini izlemek için de önemli bir malzeme sunmaktadır.

Kaynakça/References/المراجع

- Aksoy, M. (2005). *Başörtüsü-Türken Benlikçilik-Modernleşme, Laiklik ve Çevre*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Akteş, C. (1991). *Tarziyat'ın Günümüze Kalkı Kıyafet ve Ritüeller*. İstanbul: Nehir Yayınları.
- Akteş, C. (2006). *Tarziyat'ın 12 Mart'a Kalkı Kıyafet ve Ritüeller*. İstanbul: Kupa Yayınları.
- Akyol, T. (2008). *Modernleşme Sürecinde Türken*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Atam, Z. (2011). *Yakın Plan Farkı Türkiye Süremez*. İstanbul: Cade Yayınları.
- Aydın, M. (2008). "Bir Olganüstü Dönem Kahramanı Başörtüsü Yasası Kalkmalıdır". *Uzay*. S. 161. s. 20-25.
- Başdemir, H. Y. (2009). "Optimum Değerler Olarak Laiklik ve Din Özgürlüğü". *Liberal Düşünce*. S. 55. s. 23-40.
- Bauman, Z. (2003). *Yeni Kuyucular ve Yorumcular*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Bayraktar, A. (2001). *28 Şubat Bir Müslümanların Güncesi*. İstanbul: Biray Yayıncılık.
- Cincoğlu, D. (2010). *Başörtüsü Yasası ve Ayrımcılık: Uzman Meslek Sahibi Başörtülü Kadınlar*. İstanbul: TRSBV Yayınları.
- Coşkun, V. (2006). "Kamusal Alanda Kimlik Sorunu". *Demokrasi Platformu*. S. 5. s. 73-84.
- Dede, Torun (1990). "Türkançı Garze Modern". *Milliyet*. 02.11.1990. <http://gazetesi.milliyet.com.tr/Araspa?araKelime=yalnız de%40%Değilsiniz filmidhisAdv=fake>. Erişim: 19.08.2015.
- Demir, H. (2008). "Başörtüsünün Gösterdikleri". *Uzay*. S. 161. s. 22-24.

- Diriklik, S. (1995). *Filmler Türk Sineması-19'ında İslami Etkiler ve Çingir Dış Olaylar*. C. 2. İstanbul: Söğüt Ofset.
- Duğan, D. M. (2008). "Modernliğin Başlangıçta Sorunları Problem Türleri". *Uzay*. S. 163. s. 25-27.
- Emiroğlu, A. A. (2008). "28 Şubat'ta Kaybedilen Özgürlüklerin Kilit Tağı Başörtüsü Özgürlüğü". *Uzay*. S. 162. s. 15-16.
- Pearson, F. (1978). "Influence of The Movies on Attitudes and Behaviors". *Sociology of Mass Communications*. Denis McQuail (Ed.). Middlesex: Penguin Books.
- Rouanet, M. (1992). *Hapishanenin Doğuşu*. Mehmet Ali Kılıçbay (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Rouanet, M. (2000). *Dünyanın Tarihi*. 3. Baskı. Mehmet Ali Kılıçbay (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Rouanet, M. (2011). *Hiçlik Kapatılır*. 3. Baskı. Işık Ergüden-Ferda Keskin (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Güle, N. (2011). *Mahya Mahyası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kellner, D. (2010). *Mahya Güncesi*. Zeynep Paşalı (Çev.). İstanbul: Açılım Kitap.
- Kellner, D. (2013). *Sineması Sevgileri -Bush-Cheney Döneminde Hollywood Sineması ve Siyaset*. Gürül Koca (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kentel, F. (2008). "Bir Dönemin Anatomisi: Teorinin Kacama Buzun Başörtüsü". *Örtülenlerin Sorun Raporitesi*. Neslihan Akbulut (Ed.). İstanbul: AKDER. s. 27-63.
- Kültür, M. E. (1997). *Den ve Siyaset*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Özer, G. D. (2005). *Psikolojik Bir İşlevi Metin: Örneği Bir Örneği*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Özipek, B. R. (2008). "İnsan Haldarı ve İhtilal Hkasında Bir Örnek: Türkiye'de Başörtüsü Yasası Sorunu". *Örtülenlerin Sorun Raporitesi*. Neslihan Akbulut (Ed.). İstanbul: AKDER. s. 13-25.
- Özürk, M. (2006). *Baş Üstündeki Örtü*. İstanbul: İkidünya.
- Roy, O. (2015). *Kayıp Şarkılar Piyasada* (Söyleşi). Jean-Louis Schlegel (Söyleyen). Halide Bayrı (Çev.). İstanbul: Metis.
- Serdar, M. (2017). *Türkiye'de İslami Sinema Akademi Kimlik Arayışı (1985-1994)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji ABD.
- Şan, M. K. (2012). "Baskıcı Bir Laiklik Modeli Olarak Türk Laikliğinin Anatomisi". *Akademik İncelemeler Dergisi*. C. 7. S. 2. s. 1-25.
- Şan, M.K. (2018). "28 Şubat Darbesinin Toplumsal Sonuçları Üzerine Değerlendirmeler", *Sosyal Bilimlerle Çağ* Yürümleri 3, Ed. Muzaffer Bhan, Mahmut Bilen, Mustafa Kemal Şan, Mahya Yayınları, İstanbul 2018.
- Şişman, N. (2009). *Sorunlu Dönüşüm Yeni Sorun Raporitesi*. İstanbul: Tınaz Yayınları.
- Turan, N. (1992). *Mahyat Uçakları'nın Sineması Söylentileri*. İstanbul: Nehir Yayınları.
- Uçaklı, M. (2010). *Türk Sinemasının İslamı*. İstanbul: Sepya Yayıncılık.

- Yemen, İ. (2011). *Toplumsal Tecritleri Bağlamında Türk Sinemasında Din Dindarlık ve Din Adanı Olgusu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD.
- Yılmaz, H. (2012). "Bir Nefret Nesnesi Olarak Başörtülü Kadınlar ya da Nefret Suçları Bağlamında Başörtüsü Problemi". *Nefret Söylencesi ve Aynısı Nefret Suçları*. Yılmazın İnceği (Der.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. s. 345-355.

Ortakul (6-7. Sınıflar) DKAB Dersi ile Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarındaki Değerler Üzerine Nitel Bir Araştırma: Değer Analizi ve Sınıflama**Fatih Çabucak¹****Öz**

İnsan değerli ve önemli bir varlıktır. Değer sahip olanın maddi ve manevi öğeler bütünü olarak ifade edilebilir. Değerler eğitimi, birine değerleri kazandırmaya yönelik olarak gerçekleştirilen eğitim faaliyetidir. Değerler farklı gelişimlerde sınıflandırılmıştır. Spranger değerleri altı temel gruba ayrılmıştır. Bunlar: estetik, bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değer gruplarıdır. Bu çalışmada ortakul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi programında kazanım-değer ilişkisi analiz edilmiştir. Bu analizde Spranger'ın değer sınıflamasına ahlaki değer ve milli değer kategorisi eklenerek 8 farklı kategori oluşturulmuştur. Bu araştırma betimlemeye dayalı nitel bir araştırmadır ve doküman analizi tekniği kullanılmıştır. DKAB programında kazanımların % 64,4'ü (29) dini değer, % 20'si (9) sosyal değer, % 8,8'i (4) ahlaki değer, % 4,4'ü (2) milli değer, % 2,2'si (1) bilimsel değer kategorisindedir. Programda estetik, ekonomik ve politik değer kategorisinde kazanım tespit edilememiştir. Sosyal Bilgiler dersi programında kazanımların % 26,1'i (17) bilimsel değer, % 20'si (13) sosyal değer, % 15,3'ü (10) milli değer, % 15,3'ü (10) ekonomik değer, % 13,8'i (9) politik değer, % 7,6'sı (5) ahlaki değer, % 1,5'i (1) estetik değer kategorisindedir. Programda dini değer kategorisinde kazanım tespit edilememiştir.

Araştırma Kelimeler**Din Eğitimi - Sosyal Bilgiler - Değer - Kazanım - Değer Sınıflama**

¹ Fatih Çabucak, Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, E-posta: Fatihc@kocape.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0113-3834

A Qualitative Research On Values In Secondary School (6-7. Grade) RCMK Course And Social Studies Course Outcomes: Value Analysis And Classification

Fatih Çalışmak

Abstract

Man is a valuable and important asset. Value can be expressed as a total of material and moral elements. Values education is an educational activity that is carried out to bring values to the individual. Values are classified in different ways. Springer classified the values in 6 groups as aesthetic, scientific, economic, political, social and religious values. In this research, the relationship between gain and value in the secondary school Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) and Social Studies course program was analyzed. In this analysis, 8 different categories were created by adding moral and national value categories to Springer's value classification. This research is a qualitative research based on description and document analysis technique was used. In the RCMK program, 64,4% of gains (29) are religious value, 20% (9) social value, 8,8% (4) moral value, 4,4% (2) national value, 2,2% (1) is scientific value. There is no aesthetic, economic and political value in the program. Social Studies curriculum, 26,1%, (17) are scientific value, 20% (13) social value, 15,3% (10) national value, 15,3% (10) economic value, 13,8% (9) political value, 7,6% (5) moral value, 1,5% (1) is aesthetic value. There is no gain in the religious value category in the program.

Keywords

Religious Education - Social Studies - Value - Attainment - Value Classification

دراسة نوعية عن قيم مقررات التعلم للمرحلة الثانوية (المستوفى 6-7) بوزارة الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية ودورة الدراسات الاجتماعية: تحليل القيمة والتصنيف

فاتح Çalışmak

ملخص

الإنسان أصل ثمين وهام. يمكن التعبير عن القيمة على أنها مجموعة العناصر المادية والروحية التي يمتلكها. تحليل القيم هو نشاط تدريسي يتم إبرازه لجلب القيم إلى الفرد. يتم تصنيف القيم بطرق مختلفة. طبق مقسمة إلى ست مجموعات. هذه هي: مجموعات القيم الجمالية والعلمية والاقتصادية والمعرفية والاجتماعية والدينية. في هذه الدراسة تم تحليل علاقة القيمة المعرفية في برنامج مقررات الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية والدراسات الاجتماعية في الدورة الثانوية. في هذا التحليل، تم إنشاء 8 فئات مختلفة من خلال إضافة القيمة المعنوية وقيمة القيمة الوطنية إلى تصنيف القيمة. هذا البحث هو بحث نوعي وصفي وقد تم استخدام تقنية تحليل الوثائق. Z64.4 (29) قيمة دينية، Z20 (9) قيمة اجتماعية، Z8.8 (4) قيمة معنوية، Z4.4 (2) قيمة وطنية، Z من إنجازات برنامج مقررين 2.2 منهم (1) في فئة القيمة الطبيعية لم يتم الكشف عن أي إنجاز في فئة القيمة الجمالية والاقتصادية والمعرفية في البرنامج. Z26.1 (17) قيمة علمية، Z20 (13) قيمة اجتماعية، Z15.3 (10) قيمة وطنية، Z15.3 (10) قيمة اقتصادية، Z13.8 (9) كانت في فئة القيمة السياسية، Z7.6 (5) في فئة القيمة الأخلاقية، و Z1.5 (1) في فئة القيمة الجمالية لم يتم الكشف عن أي إنجاز في فئة القيمة الدينية في البرنامج.

الكلمات المفتاحية

Giriş

İnsan değeri ve önemli bir varlıktır. Onun bu değeri akıl ve icale sahibi olarak özellikli yaratılışına ve varlık gayesine dayanmaktadır. Bu nedenle bireyler ve toplumlar kendileri için önemli gördükleri bazı tutumlar ve davranışlar geliştirirler. Bireyler toplumsal kuralları, gelenekler ve günemeler yukarıya iyi ile kötüyü, doğru ile yanlış ayırtmaya ve kendi ahlaki ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinebilmeyi öğrenir (Baill, 2003: 14), değer üretirler. Değer kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. "Değer" kavramı, TDK sözlüğünde birkaç şekilde tanımlanır. Bunlar: (1) Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. (2) Yüksek ve yararlı nitelik. (3) Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerleri kapsayan maddi ve manevi öğeler bütünü (TDK, 2021). Tezcan (1974: 14) değeri, bütün kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçüt olarak tanımlar. Başka bir tanımda değer, bir toplum, bir insan, bir ideoloji içinde veya insanlık arzusunda kabul edilmiş, benimsenmiş ve yapılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duygu, düşünüş, davranış, kural ya da kıymet olarak tanımlanmıştır (Çelikkaya, 1996: 168). Bu tanımlara göre toplumun değer yaratılmasına oluşturan herkes tarafından kabul gören tutum ve davranışlar bireylerin değer tercihlerini etkilemekte, bireyin yapısına yön vermektedir.

Değerlerin ne olduğunun iyi anlaşılabilmesi; bireysel ve toplumsal fonksiyonlarının iyi belirlenebilmesi için değerlerin özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Değerlerin özelliklerini Fichter (2006: 167) şöyle sıralamıştır:

- a) Değerler paylaşıldır; kişilerin çoğunluğa değerler üzerinde uzlaşmıştır. Herhangi bir bireyin yararına bağlı değildir.
- b) Değerler ciddiye alınır; kişiler bu değerleri, ortak refahın korunması ve sosyal gereksinimlerin karşılanması ile birlikte görür.
- c) Değerler kuruluşlara birlikte bulunur; kişiler yâni değerler için özveride bulunur, dövünür ve hatta ölür.
- d) Değerler soyutlanabilir; kişiler arası fikir birliği ve uzlaşma gerektirdiği için kavramsal olarak diğer değeri nesnelerden soyutlanabilir.
- e) Değerler toplamsaldır; bireyin dışındadır ve toplumun başka özelliklerine sahiptirler. Birey, toplumsal olan değerleri içinde yaşadığı toplumda hazır bulur; toplumsallaşma sürecinde değerleri öğrenir, benimsenir, uygulamaya katılır ve bir sonraki kuşağa aktarmaktadır.
- f) Sosyal değerler sürekli; değerlerin kapaktan kuşağa aktarılması aile, okul, arkadaş çevresi, meslek ve iş örgütü ve kitle iletişim araçları ile sağlanmaktadır. Bu araçlarla toplumlar, gruplar ve kurumlar pek çok sosyal değeri bünyesinde taşıy, geliştirir ve yeni kuşaklara aktırır.
- g) Değerler dil ve sembollerle aktarılır; bir toplumun konuştuğu dil ve ortak sembolleri o toplumdaki grupların ve kurumların ortak değerlerini hem yansıtır hem de yaratır. Örneğin şan, şeref, gibi kelimeler ile evlilik sürecinde yapılan törenler sosyal değerleri yansıtır.
- h) Değerler anlama veren standarttır; insanıdır ya da ahlaki ilkelerdir.

i) Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini veya değişimini yönlendiren standartlardır.

ii) Değerler değişime açıktır, zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçların karşılanması için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir.

Değerlerin değişime açık olduğu görüşünün aksine değerlerin evrensel olduğu, her çağda ve her kültürde bir takım değerlerin var olduğu görüşü de ileri sürülmektedir. Fichter'e (2006: 167) göre, sosyal bilimciler değişmeyen ve mutlak değerleri incelemeyiz. Bunlar daha çok felsefi, teolojik ve etikçilerin ana konusudur.

Bu özelliklere sahip değerler sisteminin işlevlerinin şöyle sıralanabilir (Tenzan, 1974: 15):

a) Bireye amaç ve yön tayin eder.

b) Bireysel ve toplumsal faaliyetlerin esası ve genel yönünü verir.

c) Bireylerin davranışlarını yönlendirmeye yardımcı olur.

d) Bireyin haklarında ne beklenmesi gerektiğini ve kendisinden ne beklediğini bilmesini sağlar.

e) Bireyin doğru ve yanlış, haklı ve haksız, hoş giden ve gülmeyeni, ahlaki ve ahlaki olmayanı ayırt etmesini sağlar.

Değerler pek çok açıdan farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalardan en çok bilinen ve kabul edilenler; Nelson, Rokeach, Schwartz ve Spranger'e ait olanlardır.

Nelson'a (1974) göre değerler, bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olarak üçe ayrılır. Bireysel değerler, bireysel seçim yapmada ve satın aldığımız ürünlerde, tutuklarımızda olduğu gibi diğer kişisel tercihlerimizle ilişkilidir. Grup değerleri, belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup, aile, kulüp, dini ya da politik bir grup olabilir. Sosyal değerler ise; adalet, saygı, birliklik, eğitim gibi değerlerdir ve bireyin mevcut toplumsal yapı içerisinde yaşadığı davranış etimelerine yarar. Sosyal değerlerin tanımlanmasında sosyalleşme, sosyal bilinç, norm ve grup ruhu gibi kavramlar kullanılmaktadır (akt. Akbay, 2004: 32-33).

Rokeach'a (1973) göre değerler, temel değerler ve araç değerler olarak ikiye ayrılır. Temel değerler, arzu edilen nihai değerleri içerir. Başarı, özgürce seçim, eğitim, erdem, vb. Araç değerler ise, temel değerlere ulaşmak için kullanılacak davranış tarzlarını ifade eder. Cesaret, sorumluluk, gerçeklik, tutku gibi (akt. Yazıcı, 2006: 502).

Schwartz (1992) değerler temsinde; güç, başarı, hedonizm, harekete geçirme, kendini yönetme, evrensellik, bağlılık, gelenek, uyum ve güvenlik olmak üzere 10 temel değer tipini içeren bir değerler yapısını öngörmüştür. Bu sınıflama bireyi motive etme amacıyla göre yapılmaktadır. Bu değerlerden bazıları örneğin güç değeri; sosyal statü ve prestij ile insanlar ve kaynakları üzerinde hakimiyet kurmayı içerirken, başarı değeri; kişisel başarıyı ifade etmektedir. Hedonik değer; mutluluğu, harekete geçirme değeri ise, yapıdaki heyecana ve yenilikleri içermektedir (akt. Çalıkuşu, Demirkan ve Bozkurt, 2012: 223).

Değerlerin sınıflanmasında ilk çalışmalardan birisi (Kerkin, 2016: 1490) ve en çok kabul edilen sınıflama Edward Spranger (1928) tarafından yapılan sınıflamadır (Kılınç, 2015: 4). Spranger, değerleri altı temel gruba ayırmıştır. Bunlar: estetik, teknik (bilimsel), ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değer gruplarıdır. Bu gruplar şu şekilde açıklanabilir (Akbay, 2004: 55-56; Kılınç, 2015: 4-5):

düzenleyen bir kurallar bütünü olduğunu iddia eden her yaklaşıma, dinin anlam ve gayesini anlamı açısından eleştirir. İslam dini bu amaçlarının yanında bireylerin hayat tarzı olarak davranışlarını, birbirleriyle olan ilişkilerini düzenlemekte ve bu ilişkilerin belirli değerler çerçevesinde yürütmesini sağlamaktadır (Mehmedoğlu, 2013: 177-179). İslam dini mensuplarının iman ve ihadet kavramının çerçevesinde sakı dinî bilgiye sahip olmasını değil, aynı zamanda bu bilgiyi tutum ve davranış olarak hayatına aktarabilen, yaşamal gereksinimlerini bu bilgi ile karşılayabilen bireyler olmasını istemektedir. Aynı şekilde eğitimin de temel değerleri benimsemiş, ahlâkî bir kişiliğe sahip bireyler yetiştirmeye ve kişileşme davranış, tutum ve tavru değişikliğini gerçekleştirmeye çalışıyor olması, eğitim-din ilişkisinde ortak amaca hizmet etme gerçekliğini göstermektedir (Gözütok, 2009: 46-49). Bulandığı toplumun kültürüne yabancılaşmaması, toplum tarafından kabul gören değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek gibi bir amacı olan eğitimin; bireyler ve toplumlar için son derece önem ve etkiye sahip kültürün en temel öğesi olan dinî kendisine konu edilmesi, yani dinin eğitim ve öğretimi birey ve toplumun geleceği için kaçınılmaz bir gerekliliktir. İşte bu gereksinim İlkokul 4. sınıftan başlayarak tüm ortaokul ve lise hayatı boyunca zorunlu olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi ve seçmeli din, ahlak ve değerler alanı dersleri ile karşılanmaya çalışılmaktadır. Bu arada asıl mesele bu eğitimin nasıl verilmesi gerektiğidir. Yani kaliteli ve nitelikli bireyler yetiştirmek için kaliteli ve nitelikli bir din eğitimine olan ihtiyaçtır.

Günümüz eğitim-öğretim anlayışında "öğretim" öne çıkartırken, "eğitim" boyutu ikinci planda değerlendirilmektedir. Eğitim kurumlarında ve sınıflarda bu durumu dikkate alınmadığında amaçsız, vurdumduymaz, sorumsuzluk duygusu taşıyan, bencil bireyler yetiştirilmekte ve bu durumun olumsuzluklarının yansıdığı toplumların ortaya çıkması kaçınılmaz olmaktadır. Hâlbuki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında (DKABDÖP) bu sorun ile ilgili olarak ya ifadeler dikkat çekmektedir. "Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ele almaya bundanbire insanlığa bağlı olduğu tutumunu göstermesi bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir üyesine uygun ahlaki kuralları aktarı ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asıl görevidir, yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını ediletilmelidir" (MEB, 2011a: 1). Aynı şekilde bu ifade "Değerlerimiz" başlığı altında tüm derslerin öğretim programlarında da yer almaktadır. DKAB dersi öğretim programında yer alan kök değerler; ahlak, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirlenmiştir. Bu değerlerin öğretilme öğretilme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacağı ifade edilmiştir (MEB, 2011a: 2).

Sosyal bilgiler, kritik sosyal konularda vatandaşlık becerilerinin uygulanması amacıyla, sosyal ve beceri bilimler kazanımlarına disiplinler arası bir yaklaşımla kaynaştırılmaktadır (Öztürk, 2011: 3). Doğanay (2002: 17) sosyal bilgiler alanına sosyal ve beceri bilimlerin içerik ve yöntemlerini disiplinler arası bir yaklaşımla işleyen, temel bilgi, beceri ve değerleri benimsemiş demokratik vatandaşları yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak ifade eder. Benzer bir tanımda sosyal bilgiler Gürcan (2009: 17) tarafından bilgi temelini sosyal bilimlerden disiplinler arası bir yaklaşımla alan ve etkin vatandaşları yetiştirmeyi; öğrencilerin yerel, ulusal ve evrensel topluma etkin katılımını sağlamanın gerektiği olan bilgi, beceri ve değerleri kazanımlarını amaçlayan bir ders olarak tanımlanır. Sönmez (2005: 455) ise sosyal bilgileri toplumsal gerçekle kurgulanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dinî bilgiler olarak tanımlanmaktadır.

MEB tarafından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (SBÖÖP) Sosyal Bilgiler dersi en kapsamlı şekilde bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olma amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını içerir; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplum öğretimi anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2005) olarak tanımlanmıştır. Sosyal Bilgiler dersi sosyal bilimlere dayalı içeriklerden oluşması, sosyal olan pek çok şeyi konu edinmesi nedeniyle, günlük yaşamda öğrencilerin kullanacağı bilgi, beceri ve değerleri içeren önemli bir distir (Deveci, 2009: 2). Sosyal Bilgiler dersi ile bireylere topluma uyum sağlanması için gerekli bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmaya çalışılır (Karakuş, 2006: 27). Ayrıca bu ders ile bireyler kendi toplumunda kabul edilen değerleri, tutumları ve inançları öğrenerek ve benimseyerek ülkesinin etkin bir vatandaşı olarak sorumluluklarına geliştirebilirler (Tuncdoğan, 2006: 12). Yine bu ders sayesinde bireyler formal olarak vatandaşlık eğitimi alırken, içinde yaşadıkları ülkesini, bölgesini ve dünyayı tarihini, geçmişini ve günümüzde yaşamış ve yaşamın liderlerini yaşamaları, demokratik yöntemlerin nasıl olmaları ve çalışmaları gerektiğini öğrenmektedirler (Zafer, 2019: 18). Son olarak bu alanda bilgi üreten ve akademiye en büyük katkı olan Sosyal Bilgiler Ulusal Komitesi (National Council Social Studies, 1993) bu dersin temel amacı, birbirlerine bağlı global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yaşamı bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilmek yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmak olarak ifade etmektedir (akt. Karakuş, 2006: 28). Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması planlanan değerler SBÖÖP'de; adalet, aile birliğine önem verme, hoşgörü, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, dayanıklılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tesaduf, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirtilmiştir (MEB, 2018a: 8).

Bireylerin kendisine ve topluma yararlı olacak milli ve evrensel değerleri kazanmaları, ahlaki ve sosyal açıdan gelişimine katkı sağlayarak gelecekte terbiye edilmeleri çabası değerler eğitimi olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle değerler eğitimi, bireye değerleri kazandırılmaya yönelik olarak gerçekleştirilen eğitim faaliyetidir. İyi eğitilmiş bireyler hem bireysel olarak kendi mutluluklarına hem de toplumun refah ve huzuruna katkı sağlarlar. Toplumların yaşadığı sosyal sorunlar yetişen bireylerin iyi bir terbiyeden geçmemesinden kaynaklanır. Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde nitelikli bir değer eğitimi çok önemli bir yere sahiptir (Gümleksiz ve Cüre, 2011: 99). Bu çerçevede okulların temel sorumluluğunu, akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek olarak ifade edebiliriz (Ekyi, 2003: 79). Ayrıca değer eğitiminin, milli kimliğin korunmasında ve geliştirilmesinde çok büyük rolü vardır (Tosun ve Topsakal, 2007: 180). Değerler eğitiminde okul ile birlikte aile ile bireyin etkileşimde olduğu, kazanım elde ettiği çevresine de önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu informal öğrenme alanına elverişli edilebilmek, yetişen tüm bireyleri formal/örgün eğitimde değerler eğitimi açısından kaliteli yetiştirmek ile mümkündür. Bu açıdan özellikle okullar tüm disiplinler tarafından ortak yürütülerek bir değerler eğitimi anlayışına ihtiyaç vardır. Eğitimde program geliştirilirken dört temel öğe kayırmazsa çıkar. Bunlar; hedefler, içerik, eğitim durumu ve ölçme durumlarıdır. Eğitimde arzulan amaçlara ulaşabilmek için hedeflerin ya da kazanımın sahip olması gereken niteliklere hâiz olması önemlidir. Bu bağlamda hedeflerin yetiştirilmek istenen insan tipine ait nitelikleri kapsamaması, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alınması, öğrenci davranışlarına dönük olması, öğrencilerin kazanacağı davranışlarla ilgili eylemleri içermesi, öğrenme-öğretme yapılandırılması ve ölçme durumlarına yön vermesi vs. gibi bazı önemli niteliklerden söz edilebilir (Birtürk, 1975: 53; Demirel, 2015: 99). Yani hedefler belirlenirken yetiştirmek istediğimiz insan tipi hakkında arzu edilen

değerlerin bu kazanımlarda açık, seçik ve net olarak ifade edilip edilmediği önem kazanmaktadır. Bu çerçevede araştırma ortaokul DKAB dersi ve Sosyal Bilgiler dersi kazanımları ile değerler ilişkisini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca araştırma hem 2018 yeni DKAB programı hem de 2017 yeni Sosyal Bilgiler programında kazanım-değer ilişkisini analiz ederek, orijinal, farklı bir bakış açısıyla program kazanımlarını incelemesi nedeniyle önemlidir.

İlgili literatürde DKAB dersi ve Sosyal Bilgiler dersinde değer temalı çalışmalar bulunmaktadır. DKAB dersi için Kaymakçı ve Meydan'ın (2011), Keskin'in (2014), Çınar'ın (2015), Altıntaş'ın (2016) ve Altıntaş'ın (2018) çalışmaları örnek verilebilir. Bu çalışmada genelde DKAB dersi programında değerler, değerler ile ilgili öğretmenin görüşleri, değerlerin öğretimi ve değerler öğretiminde kullanılabilecek yöntemler vb. gibi konular incelenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi için, Günelekci ve Çürü'nn (2011), Fidan'ın (2013), Balci ve Yelkeni'nin (2015), Sağlam ve Genç'in (2015), Tonga ve Usta'nın (2015) değer temalı çalışmaları örnek verilebilir. Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler dersi programı ve değerler, değerlere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri gibi konular incelenmiştir.

Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın temel problemi şudur: Ortaokul DKAB dersi ve Sosyal Bilgiler dersi kazanımları değerler ile nasıl ilişkilendirilebilir? Ortaokul DKAB dersi ile Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının değer sınıflaması nedir? Araştırmanın alt problemleri de şunlardır:

1. Ortaokul DKAB dersi öğretim programlarındaki kazanımlar ile değerler nasıl ilişkilendirilebilir?
2. Ortaokul DKAB dersi kazanımlarındaki değerler nasıl sınıflandırılabilir?
3. Ortaokul Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarındaki kazanımlar ile değerler nasıl ilişkilendirilebilir?
4. Ortaokul Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarındaki değerler nasıl sınıflandırılabilir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimlemeye dayalı nitel desende bir çalışmadır. Nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olayların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik özel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999'dan Akt: Baltacı, 2019: 369-370). Betimleme ilgi duyulan konu ya da etkinliklerin tasvir edilmesi demektir. Betimleme ile neyin ne olduğuna, olguların nasıl başlayıp sürdüğünü ya da bir durumun, kişinin ya da olayın neye benzediği tasvir edilir (Keith, 2005: 16). Nitel çalışmada gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi veri toplama teknikleri kullanılarak, bu veriler ile olgu ve olayların kendi doğal ortamının içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulması hedeflenir. Nitel çalışmalarda önemli bilgi kaynaklarından biri de dokümanlardır (Creswell, 2012: 223). Bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187).

Evren ve Örneklem

Araştırmada örneklem seçimi araştırma yöntemine göre değişkenlik gösterir. Nitel çalışmada farklı örneklem biçimleri bulunsa da genellikle araştırılan konunun en iyi şekilde açıklanmasını amaçlayan ve

araştırma probleminin çözümüne en iyi katkıyı sunacak örnekler seçilmeye çalışılır (Baltacı, 2019, s. 373). Bu nedenle bu araştırmada örneklerin seçimi yöntemlerinden amaçlı örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen ortaokullukki bütün derslerin öğretim programları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Ortaokul 6-7. Sınıflar DKAB dersi ve Ortaokul 6-7. Sınıflar Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarıdır.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda çoğunlukla gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi, söylev ve metin analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır (Baltacı, 2019: 374; Creswell, 2017: 189-190). Bu araştırmada metin analizi yöntemi ile veriler toplanmıştır. Bu çalışmada araştırma verileri Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu'nun (TTEK) yayınladığı ve halen kullanılmakta olan Ortaokul 6-7. sınıflar DKAB dersi öğretim programı kazanımları ile Ortaokul 6-7. sınıflar Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarından alınmaktadır. Verilerin elde edilme sürecinde DKAB ve Sosyal Bilgiler programındaki kazanımlar derslere ve sınıf seviyelerine göre gruplandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi doküman inceleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman inceleme, araştırması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren basılı ve elektronik materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi için kullanılan sistematik bir işlemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 187; Bowen, 2009: 27). Doküman inceleme süreci, dokümanlarda var olan verilerin bulunmasını, seçilmesini, değerlendirilmesini ve sentezlenmesini içermektedir (Bowen, 2009: 28). Bu amaçla MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2018 yılında yayınladığı Ortaokul (6-7) DKAB Dersi öğretim programında yer alan kazanımlar ile 2018 yılında yayınlanan Ortaokul (6-7) Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımlar kazanım-değer ilişkisi bağlamında incelenmiş ve elde edilen veriler yapılandırılıp, değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde hem DKAB dersi hem de Sosyal Bilgiler dersi için tüm kazanımlar bir değer içerdiği kabulünden hareketle incelenmiş, kazanımlar arasında değer içeren ya da içermeyen şekilde bir sınıflamaya gidilmemiştir. Yani tüm kazanımların içerdiği değer tespit edilmiş ve tüm kazanımlar için bir değer kategorisi belirlenmiştir.

Yapılan analizlerin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla iki ayrı uzman ile kazanım ifadeleri üzerine değerlendirme görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşme ile kazanımların hangi değer altında sınıflandığının belirlenmesinde görüş birliği ve görüş ayrılığı tespiti yapılmıştır. Güvenirlilik katsayısı Şekil 1 'deki güvenirlilik katsayısı hesaplama formülü kullanılarak 91 olarak hesaplanmıştır. Bu değer genel olarak kabul gören güvenirlilik katsayısı olan 0.70 değerinden büyük olduğundan kazanım analizinin güvenilir olduğu söylenebilir.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Şekil 1: Kodlayıcılar arası uyum katsayısı hesaplama formülü (Baltacı, 2017: 8).

Bulgular

Ortaokul DKAB Dersi Öğretim Programında Kazanım-Değer İlişkisi ve Değer Sınıflaması

Bu bölümde ortaokul 6-7. Sınıf DKAB dersi kazanım-değer ilişkisi ünitelere göre incelenecektir. Ortaokul DKAB öğretim programındaki kazanımlar ile kazanımların karşılığı olarak tespit edilen değer ve değer sınıflaması bir tabloda sunulacaktır. Kazanım-değer ilişkisine geçmeden bu betimlemede nasıl bir yol izlediğimizin kısaca söz etmek faydalı olacaktır. Öncelikle kazanım ifadesi ad ifadesi ve fiil ifadesi olarak ayrılır, sonra ad ifadesi ve fiil ifadesi kısmı incelenmiş ve en son aşamada özellikle ad ifadesi kısmında yapılan açıklamada yer alan değer ifadesi tespit edilmiştir. Bu arada fiil ifadesinde yer alan kazanımdaki davranış ifadesinin de değer ile ilişkisine bakılarak kazanımın içerdiği değere karar verilmiştir. Örneğin, 6.1.1. Peygamber ve peygamberlik kavramlarını tanımlar kazanımını incelediğimizde; "Peygamber ve peygamberlik kavramları" ad ifadesi, "tanımlar" fiil ifadesidir. Kazanımın ad ifadesi bir insan varlığı olarak peygamberlik kavramını ele almakta, fiil ifadesi de tanımlama yapmanın davranışını ifade etmektedir. Buna göre 6.1.1. kazanımının vurguladığı temel değer peygambere inan etme, değer sınıflaması dini değer kategorisi olarak belirlenmiştir. Kazanım cümlelerindeki fiil ifadeleri değeri algılama biçiminde kullanılacaktır. Örneğin, tanımlama, söyleme, öğretme gibi fiil ifadeleri anlatma, açıklama fiil ifadesi kavrama, fark eder fiil ifadesi farkına varma / bilincine varma, değerledir fiil ifadesi inceleme / benimsenme, örnek verir fiil ifadesi uygulama / yaşama vb. gibi ele alınacaktır.

Tablo 1

6. Sınıf 1. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
6.1.1. Peygamber ve peygamberlik kavramlarını tanımlar.	Peygambere inanma	Dini değer.
6.1.2. Peygamberlerin özelliklerini ve görevlerini açıklar.	Peygambere inanma	Dini değer.
6.1.3. Peygamberlerde insanlar için güzel örnekler olduğunu fark eder.	Peygamberlerin örnekliğinin bilincine varma.	Ahlaki değer.
6.1.4. Vahyin gönderiliş amacını açıklar.	İlahi bilginin gerekliliğini benimsenme.	Dini değer.
6.1.5. İlahi kitapları ve gönderilişi peygamberleri eşleştirir.	İlahi Kitapları ve elçilerini kabul etme.	Dini değer.
6.1.6. Hz. Âdem'in (a.s.) hayatını ana hatlarıyla özetler.	Peygamberi tanıma ve anlatma.	Dini değer.
6.1.7. Kur'an dualarını okur, anlamını söyler.	İlahi bilgiyi anlama.	Dini değer.

Tablo 1'e göre bireylere değeri kavraması gereken yaklaşımları şu şekilde ifade edebiliriz: İnsanların peygamberin elçiliğine ihtiyacı vardır. Peygamberin öğretisini doğru anlamak için peygamberi doğru anlamak gerekir. Doğru bir yapım için peygamberi örnek almak gerekir. Bu örnektiği de doğru anlamak gerekir. İnsanlar İlahi bilgiye sahiptir. İlahi bilgi insanlara rehberlik etmek için vardır. Tablo 1'e göre 6. sınıf 1. üniteye bahılan yedi kazanımın altı dinî değer, biri ahlaki değer kategorisindedir.

Tablo 2'ye göre bireylere değeri kavraması gereken yaklaşımları şu şekilde ifade edebiliriz: İbadetin anlam ve önemini algılamasının sağlama. Bireylerin ibadetleri kendi ihtiyaçları olarak görmelerini sağlama. İbadetin dar anlam yerine kapsamlı anlamına farkına varma. Bir peygamber örnektiğinde O'nun yaşamından kendi hayatına alınabilecek olumlu tutum ve davranışların farkına varma. Bir sure örnektiğinde İlahi bilgilerden insanın çıkarılması

gerekten dersleri anlam ve uygulama. Tablo 2'ye göre 6. sınıf 1. ünitelerde bulunan beş kazanımın tamamı dini değer kategorisindedir.

Tablo 2

6. Sınıf 2. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
6.2.1. İslam'da namaz ibadetinin önemini, ayet ve hadislerden örneklerle açıklar.	İbadetin gerekliliğini içselleştirme.	Dini değer.
6.2.2. Namazın, çeşitlerine göre sınıflandırır.	İbadeti bilme.	Dini değer.
6.2.3. Namazın kılınışına örnekler verir.	İbadeti uygulama.	Dini değer.
6.2.4. Hz. Zekeriya'nın (a.s.) hayatını ana hatlarıyla tanıtır.	Peygamber tanıma ve anlama.	Dini değer.
6.2.5. Fil suresini okur, anlamını söyler.	İlahi bilgiyi anlama.	Dini değer.

Tablo 3

6. Sınıf 3. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
6.3.1. İslam dininin yasakladığı zararı alışkanlıklara ayet ve hadislerden örnekler verir.	Zararlı alışkanlıkları bilme ve tanıma.	Sosyal değer.
6.3.2. Zararlı alışkanlıkların başlama sebeplerini açıklar.	Zararlı alışkanlıklara yönetmeden kaçınma.	Sosyal değer.
6.3.3. Zararlı alışkanlıklardan korunma yollarını tartışır.	Zararlı alışkanlıklardan korunma.	Sosyal değer.
6.3.4. Zararlı alışkanlıklardan kaçınmaya istekli olur.	Zararlı alışkanlıklardan kaçınma.	Sosyal değer.
6.3.5. Hz. Yakub'un (a.s.) hayatını ana hatlarıyla tanıtır.	Peygamber tanıma ve anlama.	Dini değer.
6.3.6. Tebbet suresini okur, anlamını söyler.	İlahi bilgiyi anlama.	Dini değer.

Tablo 3'e göre bireylere değerli kılınması gereken yaklaşımlar şunlardır: Zararlı alışkanlıklar ve olumsuz etkilerinin farkında olmak. Zararlı alışkanlıkların kendisine ve çevresine zarar vereceğinin farkına varmak. Zararlı alışkanlıklara götüren sebeplerden uzak durmaya istekli olmak. Bir peygamber örneğinde O'nun yapısından kendi hayatına alarak olarak olumlu tutum ve davranışların farkına varmak. Bir sure örneğinde İlahi bilgiden insanın çıkarması gereken dersleri anlam ve yaşamında uygulamak. Tablo 3'e göre 6. sınıf 3. ünitelerde bulunan altı kazanımın dörtü sosyal değer, ikisi dini değer kategorisindedir.

Tablo 4

6. Sınıf 4. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
6.4.1. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) davetinin Mekke Dönemini değerlendirir.	İslam davetinin özünü benimseme.	Dini değer.
6.4.2. Medine'ye hicretin sebep ve sonuçlarını inceler.	Hicretin Müslümanlar için anlamını benimseme.	Dini değer.
6.4.3. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) davetinin Medine Dönemini değerlendirir.	İslam davetinin özünü benimseme.	Dini değer.
6.4.4. Nasr suresini okur, anlamını söyler.	İlahi bilgiyi anlama.	Dini değer.

Tablo 4'e göre bireylere değeri katılması gereken yaklaşımları şu şekilde ifade edebiliriz. İslam peygamberinin hayatındaki iki önemli dönemin varlığına bilmek. Mekke ve Medine dönemi olarak kayıtlara çıkan bu dönemlerde yaşanan olayları anlama / kavrama/ benimseme. Mekke döneminin zorluk ve sıkıntı, Medine döneminin huzur ve güven demek olduğunu benimseme. Hicretin İslam topluma için önemini benimseme. Bir süre örnekliliğinde İlahi bilgilerden insanın çıkarması gereken dersleri anlama ve yaşamında uygulamaya. Tablo 4'e göre 6. sınıf 4. üniteye bulunan dört kazanımın tamamı dini değerler sınıfındadır.

Tablo 5

6. Sınıf 5. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
6.5.1. Toplumumuzun birleşen temel değerleri fark eder.	Millî birlik ve beraberlik için önemli olan toplumsal değerlerin bilincinde olma.	Millî değer.
6.5.2. Dini bayramların ve önemli gün ve gecelerin toplumsal hâlinleşmeye olan katkısını yorumlar.	Dini bayramların ve önemli gün ve gecelerin millî birlik ve beraberlik için önemini kavrama.	Millî değer.

Tablo 5'e göre bireylere değeri katılması gereken yaklaşımları şu şekilde ifade edebiliriz. İnsanların sosyal bir varlık olduğunun bilincine varılması. Bir topluluğu millet yapan değerler olduğunun kavranması. Millî birlik ve beraberliğimiz için önemli ve gerekli olan bazı toplumsal değerler olduğunun bilincine varılması. Bu değerlerin bireyler tarafından içselleştirilmesi ile birlikte millet olarak güçlü yarınları doğru bakılabileceği bilincinin kavranması. Dinin ortaya koyduğu toplumsal yapıyı güçlendirecek unsurların millî birlik ve beraberliği güçlendirmek anlamında benimsenmesi. Tablo 5'e göre 6. sınıf 5. üniteye bulunan iki kazanım da millî değer kategorisindedir.

Tablo 6

7. Sınıf 1. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
7.1.1. Vahidlik ilmini özelliklerine göre ayar eder.	Vahidlik ilminin gerçekliğini kavrama.	Bilimsel değer.
7.1.2. Melekleri özellikleri ve görevlerine göre sınıflandırır.	Meleklerle imana etme.	Dini değer.
7.1.3. Dünya hayatı ile ahiret hayatı arasındaki ilişkiyi yorumlar.	Dünya ve ahiret ilişkisini kavrama.	Dini değer.
7.1.4. Ahiret hayatının sıralarını açıklar.	Ahiret hayatının gerçekliğini anlama.	Dini değer.
7.1.5. Allah'ın (c.c.) adil, merhametli ve affedici olması ile ahiret insanı arasındaki ilişki kurar.	İlahi adaleti ve Allah'ın affedici olduğunun bilincine varma.	Dini değer.
7.1.6. Hz. İsa'nın (a.s.) hayatını ana hatlarıyla tanıtır.	Peygamber tutuma ve anlama.	Dini değer.
7.1.7. Nûs suresini okur, anlamını söyler.	İlahi bilgiyi anlama.	Dini değer.

Tablo 6'ya göre bireylere değeri kılınması gereken yaklaşımları şu şekilde ifade edebiliriz. İnsan varlık âleminin bir parçası olduğunun farkında olmalıdır. Varlıkları kendi özelliklerine göre anlayabilmelidir. Bu anlayışta insan kendisi sahip olduğta özelliklere göre neden ve niçin var olduğunu düşünebilmelidir. Metakler, varlık nedenleri ve özellikleri üzerine düşünebilmelidir. Dünya ve ahiret hayatı arasındaki ilişkide dengeyi kurabilmelidir. Hem dünya hem de ahiret için çalışma bilinci kazanmalıdır. İlâhi adaleti, Allah'ın affediciliğini benimsemeli, Allah'ın kendilerine üst olacağı anlayışını içselleştirebilmelidir. Dünya hayatında yapmış her türlü davranışa kesintikle karşılık bulacağı bilinci ile yapmayı öğrenmelidir. Bir peygamber örneğinde O'nun yapmışları kendi hayatına alınılabilecek olumlu tutum ve davranışların farkına varmalıdır. Bir sure örneğinde İlâhi bilgiden insanın çıkarması gereken dersleri anlamalı ve o ilkeleri hayatlarında uygulaymalıdır. Tablo 6'ya göre 7. sınıf 1. ünitele bulunan yetki kazanımın biri bilimsel değer, altısı dini değer kategorisindedir.

Tablo 7

7. Sınıf 1. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
7.2.1. İshak'da hac ibadetinin önemini ayet ve hadisler ışığında yorumlar.	İbadetin gerekliliğini kavrama	Dini değer.
7.2.2. Haccın yapıldığını öğrenir.	İbadeti uygulama	Dini değer.
7.2.3. Umre ibadeti ve önemini açıklar.	İbadetin gerekliliğini kavrama	Dini değer.
7.2.4. Kurban ibadeti ile İshak'ın yardımlaşma ve dayanışmaya verdiği önem açısından değerlendirir.	İbadetin sosyal yardımlaşma ve dayanışmadaki önemini benimseme	Sosyal değer.
7.2.5. Hz. İsmail'in (a.s.) hayatını ara hatırlar ve anlatır.	Peygamber tutuma ve anlama	Dini değer.
7.2.6. Bu'âin suresi 162. ayeti okur, anlamını söyler.	İlâhi bilgiyi anlama	Dini değer.

Tablo 7'ye göre bireylere değeri kılınması gereken yaklaşımlar şunlardır. İnsanlar, hac ibadetinin Müslüman toplumları bir araya getiren, onlarda birlik ve beraberlik duygusunu oluşturmaya aracılık eden bir ibadet olduğunu kavramalıdır. Dünyanın farklı coğrafyalarından bir araya gelerek, tek bir vücut olan İshak dini temsilcilerinin topluca Allah'a ortak koşmadıklarını / koşmayacaklarını, Allah' a verdiği nimetlere şükranlarını sunmaya geldiklerini bildirdiklerinin farkına varmalıdır. Bu şekilde bireyler hac ibadetinin gerçek anlamını kavrama noktasında bilinç kazanmalıdır. Kurban ibadetinin gerçek anlamı ve temel yapıtaş nedenleri olarak, toplumsal anlamda paylaşma ve yardımlaşmanın önemini içselleştirebilirler. Bir peygamber örneğinde O'nun yapmışları kendi hayatına alınılabilecek olumlu tutum ve davranışların farkına varmalıdır. Bir sure örneğinde İlâhi bilgiden insanın çıkarması gereken dersleri anlamalı ve o ilkeleri hayatlarında uygulaymalıdır. Tablo 7'ye göre 7. sınıf 2. ünitele bulunan altı kazanımın biri sosyal değer, beşi dini değer kategorisindedir.

Tablo 8'e göre bireylere değeri kılınması gereken yaklaşımlar şunlardır. Bireylere, ahlaki tutum ve davranışların insan olmanın zorunlu bir gereksinimi olduğu algısı kazandırılmalıdır. Ahlaklı olmanın da insanı yapmak için bir zorunluluk olduğu algısı kazandırılmalıdır. Bireysel ve toplumsal yaşamda arza edilen bir yapının ortaya konabilmesi için ahlaklı bireylerin varlığının önemli olduğu bilinci kazandırılmalıdır. Her türlü eşitliklerden uzak, dengeli ve ölçülü davranışların ahlaklı olmak için en temel niteliklerden birisi olduğu bilinci kazandırılmalıdır. Hem dini davranışlarda hem de insani ilişkilerde orta yolda olmanın anlamı ve önemini kavramaları sağlanmalıdır. Bir peygamber örneğinde O'nun yapmışları kendi hayatına alınılabilecek olumlu tutum ve davranışların farkına varmalıdır. Bir sure örneğinde İlâhi bilgiden insanın çıkarması gereken dersleri

anlaşılabilir ve o ilkelere hayatlarında uygulamalıdır. Tablo 8'e göre 7. sınıf 3. üniteye bakıldığında toplam beş kazanımın üçü ahlaki değer, ikisi dini değer kategorisindedir.

Tablo 8

7. Sınıf 3. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
7.3.1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerde açıklar.	Ahlaki tutum ve davranışların içselleştirme.	Ahlaki değer.
7.3.2. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir.	Güzel ahlakın bireysel ve toplumsal yaşam için değerini benimseme.	Ahlaki değer.
7.3.3. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmayı özen gösterir.	Ölçülü olmaya karşı istekli olma.	Ahlaki değer.
7.3.4. Hz. Salih'in (a.s.) hayatını ana kashırlarıyla tanıır.	Peygamber tutuma ve anlama.	Dini değer.
7.3.5. Felak suresini okur, anladığını söyler.	İlahi bilgiyi anlama.	Dini değer.

Tablo 9

7. Sınıf 4. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
7.4.1. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) insanı yönünü ayetlerden hareketle yorumlar.	Peygamberin insanı yönünü anlama ve kavrama.	Dini değer.
7.4.2. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) peygamberlik yönüyle ilgili özelliklerini sıyrır eder.	Peygamberliği anlama ve kavrama.	Dini değer.
7.4.3. Kâfirun suresini okur, anlamını söyler.	İlahi bilgiyi anlama.	Dini değer.

Tablo 9'a göre bireylere değeri kılınması gereken yaklaşımın şu şekilde ifade edilebilir: Peygamberlerin insanlar arasından seçildiğini ve peygamberlerin her şeyden önce bir insan olmağa alması kazanımlıdır. Peygamberlerin insan olmalarının kavranması Onların daha kolay örnek alınabilmesi demektir. Tarih baktığımızda özellikle bazı peygamberlerde bu algıya aydın yaklaşımın sergilendiği görürüz. Bu da insanlık tarihinde en önemli dini algıların ortaya çıkması sonucunu doğurmuştur. Yani bireylere sağlıklı bir peygamber ve peygamberlik algısı kazandırma kıymetli ve önemlidir. Bununla birlikte peygamberin vahiy alma, insanları uyurma gibi elçilik görevi ile peygamberlik yönü bilinmeli ve bu algıya uygun olarak peygamberlik bilinci kazandırılmalıdır. Bir süre örnektğinde İlahi bilgiden insanı çıkarması gereken dersleri anlatması ve o ilkelere hayatlarında uygulamalıdır. Tablo 9'a göre 7. sınıf 4. üniteye bakıldığında toplam üç kazanımın üçü de dini değer kategorisindedir.

Tablo 10'a göre bireylere değeri kılınması gereken yaklaşımın şudur: Bireyler, İslam düşüncesinin çok farklı ve geniş bir coğrafi alan ve kültüre yayılmış, zengin bir düşünce dünyası demek olduğuna kavranmalıdır. Bu çeşitlilik İslam'da düşünce zenginliği demektir. Parıldayan ışıklar demektir. Ayrıca bu durum İslam'da zengin bir hoşgörü zenginliğinin temellendirilmesi anlamına gelmektedir. İslam'ın tek bir coğrafya ya da kente bürünebilecek kadar tekdüze / sık bir düşünce dünyası içermediğini de kavranmalıdır. İslam dini hiç kimseyi ya da hiçbir zümreyi tekeline geçmez. Bununla birlikte İslam'da insan olarak herkesin değeri ve kıymetli olduğu, insanların düşüncelerine saygılı olarak gerektiği algısı da kazandırılmalıdır. Tablo 10'a göre 7. sınıf 5. üniteye bakıldığında dört kazanımın dörtü de sosyal değer kategorisindedir.

Tablo 10

7. Sınıf 3. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
7.5.1. Dinin fıkıh yorum biçimleri olabileceğinin farkına varır.	Farklı görüş ve düşüncelere saygılı olmanın gerekliliğini kavrama.	Sosyal değer.
7.5.2. İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorum biçimlerini sınıflandırır.	Farklı görüş ve düşünceleri bilme ve kabul etme.	Sosyal değer.
7.5.3. Kültürümüzde etkin olan tasarrufi yorumları sırt eder.	Farklı görüş ve düşünceleri bilme ve kabul etme.	Sosyal değer.
7.5.4. Alevilik-Bektaşilikle ilgili temel kavram ve etkinlikleri açıklar.	Farklı görüş ve düşüncelere saygılı olmanın gerekliliğini bilme ve kavrama.	Sosyal değer.

Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kazanım-Değer İlişkisi ve Değer Sınıflaması

Tablo 11'e göre bireylere değerli kılınan gelenek yüklemeler şunlardır: Bireylere toplumsal roller, bu topluma bir yapın değerler, birlik-bersahetlik bilinci, farklılıkları bilme ve besinme, hakları saygı, sorumluluk bilinci gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 11'e göre 6. sınıf 1. üniteye bakarsak beş kazanımın dörtü sosyal değer, biri milli değer kategorisindedir.

Tablo 11

6. Sınıf 1. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
SB.6.1.1. Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.	Bireysel ve sosyal olarak sahip olduğu farklı kırıltıları besinme.	Sosyal değer.
SB.6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihi bağların toplumsal birlikteliğine olgusundaki yerini ve rolünü analiz eder.	Ortak mirasa ait değerleri ve önemini besinme.	Milli değer.
SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.	Farklı görüş ve düşüncelere saygılı olmanın gerekliliğini inceleme / araştırma.	Sosyal değer.
SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin olgusunda sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.	Paylaşma ve yardımlaşmanın gerekliliğini içselleştirme.	Sosyal değer.
SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerekliliğini savunur.	Hak ve sorumluluklara özgürlük çerçevesinde saygılı olmanın gerekliliğini bilme ve uygulama.	Sosyal değer.

Tablo 12'ye göre bu öğrenme alanında bireylere köklere sahip olma, İslamiyet'in doğuşu, İslam dini ile gelen değeri tanıma, Türklerin İslam'a uygun tabiatlarını bilme, İslam'ı kolayca kabul ettiklerini kavrama, bir yurt olarak Anadolu'ya yerleşme sürecinde yaşamın zorlukları kavrama, bir yolda kolay edilmemesi bilinci kavrama, ticaret yolları aracılığı ile ekonominin insan yapısına etkileri, güçlü bir ekonomiye sahip olmanın millet

için önemini anlama ve bunun için çalışma gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 12'ye göre 6. sınıf 2. üniteinde bulunan beş kazanımın ikisi sosyal değer, ikisi milli değer, biri ekonomik değer kategorisindedir.

Tablo 13'e göre bu öğrenme alanında bireylere, gerçeğe, bilgiye değer verme, akılcı ve entelektüel olma gibi değerler coğrafi özellikler ve iklimsel gerçeklikler üzerinden kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 13'e göre 6. sınıf 3. üniteinde bulunan dört kazanım da bilimsel değer kategorisindedir.

Tablo 12

6. Sınıf 2. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
SB.6.2.1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	Millet olarak köklerini bilme ve köklerine saygılı olma.	Milli değer.
SB.6.2.2. İslamiyet'in ortaya çıkışına ve herabesinde getirdiği değişimleri yorumlar.	İslam dinini ve ortaya koyduğu değişimi kavrama.	Sosyal değer.
SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulü ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanda meydana gelen değişimleri fark eder.	İslam dininin yaşam üzerine etkilerini kavrama.	Sosyal değer.
SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.	Bir toprak parçasının vatan olma sürecini anlama / inceleme.	Milli değer.
SB.6.2.5. Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.	Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiği bilinci kavrama.	Ekonomik değer.

Tablo 13

6. Sınıf 3. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaları, okyanusların ve ülkelerin coğrafi konumunu tanımlar.	Konum ile ilgili kavramları ve ülkelerin konumunu bilme ve anlama.	Bilimsel değer.
SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafyası özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.	Ülkemizin coğrafi özelliklerini bilme ve anlama.	Bilimsel değer.
SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafyası özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.	Ülkemizin beşerî coğrafyası ile ilgili özellikleri bilme ve anlama.	Bilimsel değer.
SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşamından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	Dünyanın farklı iklimsel özelliklerini bilme ve anlama.	Bilimsel değer.

Tablo 14'e göre bu öğrenme alanında bireylere, gerçeğe, bilgiye değer verme, akılcı ve entelektüel olma, emek/çalışma/temi ile üretim yapma ve bu üretime saygı duyma gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 14'e göre 6. sınıf 4. üniteinde bulunan dört kazanımın üçü bilimsel değer, biri ahlaki değer kategorisindedir.

Tablo 15'e göre bu öğrenme alanında bireylere, doğal kaynakların farkında olma, onları koruma, bilinçli üretim ve tüketim, vergi gibi devlete katkı yüklediği sorumluluğuna farkında olma, kişisel gelişimine önem vererek seçeceği mesleki meslek ile ülke ekonomisine katkı sağlama gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 15'e göre 6. sınıf 5. üniteinde bulunan altı kazanımın beşi ekonomik değer, biri milli değer kategorisindedir.

Tablo 14

6. Sınıf 4. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerün toplum hayatına etkisine örnekler verir.	Sosyal bilimler alanı ile ilgili temel kavramları bilme ve anlama.	Bilimsel değer.
SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.	Bilim ve teknolojik gelişimin yaşam üzerindeki etkilerini kavrama.	Bilimsel değer.
SB.6.4.3. Bilimsel araştırma besin kaynakları kullanarak araştırma yapar.	Bilimsel araştırma besin kaynakları bilme ve kullanma.	Bilimsel değer.
SB.6.4.4. Telif ve patent hakları sahipleri ürünlerin yasal yollarla temin edilmesinin gerekliliğini savunur.	Emeğe saygı dayana gerekliliğini bilme ve ona sahip çıkma.	Ahlaki değer

Tablo 15

6. Sınıf 5. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
SB.6.5.1. Ülkenizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.	Doğal kaynakların ile ülke ekonomisi arasında ilişkiyi anlama.	Ekonomik değer.
SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini anlatır eder.	Doğal kaynakların doğru kullanma bilinci kazandırma.	Ekonomik değer.
SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.	Doğal kaynakların uygun ekonomik gelişim sürecini destekleme bilinci kazandırma.	Ekonomik değer.
SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.	Vergi verme ve devlete karşı sorumluluklarına sahip çıkma.	Milli değer.
SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini anlatır eder.	Nitelikli insan gücünün değerini bilme ve anlama.	Ekonomik değer.
SB.6.5.6. Öği dayandığı mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.	Bilinçli meslek seçimi için sorumluluk sahibi olma.	Ekonomik değer.

Tablo 16'ya göre bu öğrenme alanında bireylere, demokrasî kültürüne sahip olma, özgürlük, eşitlik, hak ve sorumlulukları bilmesi ve koruması, kadın haklarına saygı gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 16'ya göre 6. sınıf 6. ünite de bulunan altı kazanımın beşi pratik değer, biri sosyal değer kategorisindedir.

Tablo 17'ye göre bu öğrenme alanında bireylere, etkin vatandaşlık ile ilgili olarak millet olma bilinci kazandırma, birlik ve beraberlik içinde yaşam, milletin kendine has değerlerini bilme ve yapma gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 17'ye göre 6. sınıf 7. ünite de bulunan dört kazanımın üçü milli değer, biri sosyal değer kategorisindedir.

Tablo 16

6. Sınıf 6. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
SB.6.6.1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.	Demokrasi bilinci çerçevesinde farklı yönetim biçimlerini inceleme.	Politik değer.
SB.6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.	Demokratik devlet yapısının özelliklerini bilme ve anlama.	Politik değer.
SB.6.6.3. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder.	Demokratik yapıda önemli olan unsurları inceleme.	Politik değer.
SB.6.6.4. Toplumsal hayattaki demokrasinin önemini açıklar.	Demokrasi bilinci kazanılmasının gerekliliğini kavrama.	Politik değer.
SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaş olarak hak ve sorumluluklarına sosyal güvence altında olduğunu açıklar.	Hak ve sorumlulukların devlet eliyle göreve olduğunu kavrama.	Politik değer.
SB.6.6.6 Türk anıtkinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.	Sosyal hayatta kadına verilen değerini farkında olma.	Sosyal değer.

Tablo 17

6. Sınıf 7. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
SB.6.7.1. Ülkenizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.	Ülkenizin komşu devletlerle ilişkilerini değerlendirme.	Millî değer.
SB.6.7.2. Ülkenizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder.	Ülkenizin diğer devletlerle ilişkilerini değerlendirme.	Millî değer.
SB.6.7.3. Ülkenizin sahip olduğu siyasi, askeri, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder.	Ülkenizin uluslararası alanda sahip olduğu misyonu bilme ve değerlendirme.	Millî değer.
SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.	Kültürümüze yabancı unsurların olumsuz etkilerini araştırma ve etkili mücadele etme.	Sosyal değer.

Tablo 18

7. Sınıf 1. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
SB.7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.	İletişimi ve davranışlarına buna göre yön vermeyi araştırma.	Bilimsel değer.
SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarına kullanır.	Olumlu iletişimi sosyal hayata uygulama becerisi kazanma.	Sosyal değer.
SB.7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.	Sosyal medyanın iletişimdeki olumsuz etkilerini değerlendirir.	Sosyal değer.
SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumlulukların yerine getirir.	İletişim konusunda özgürlüğünün sınırlarını ve sorumlulukların bilerek yapma bilinci kazanma.	Ahlaki değer.

Tablo 18'e göre bu öğrenme alanında bireylere, iletişim bilgisi, okuma ve etkili iletişim gücü, değişen kayıt ortamında medyanın iletişim üzerindeki olumsuz etkilerine karşı bilinç sahibi olma, iletişimde özgünlüklerini ve halden bilme, haklarının özgürlük ve haklarına saygılı olma gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 18'e göre 7. sınıf 1. üniteinde bulunan dört kazanımın üçü milli değer, biri sosyal değer kategorisindedir.

Tablo 19'a göre bu öğrenme alanında bireylere, köllerine ve atalarına saygı, geçmişini bilme ve değer verme, sağlık ve sağlıklı bir tarih bilinci kazanma, kültürel mirası saygı duyma gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 19'a göre 7. sınıf 2. üniteinde bulunan beş kazanımın ikisi milli değer, ikisi bilimsel değer, biri estetik değer kategorisindedir.

Tablo 19

7. Sınıf 2. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
SE.7.2.1. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.	Osmanlı Devletinin kuruluş sürecini kavrama	Milli değer.
SE.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.	Osmanlı Devletinin fetih siyasetini inceleme	Milli değer.
SE.7.2.3. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.	Avrupa'daki gelişmelerin Osmanlı Devleti üzerindeki etkilerini açıklama	Bilimsel değer.
SE.7.2.4. Osmanlı Devleti'nde ulusal hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.	Osmanlı Devleti'nin yenilik hareketlerinin yaşam üzerindeki etkilerini inceleme	Bilimsel değer.
SE.7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.	Osmanlı Devleti'nin estetik anlayışını kavrama	Estetik değer.

Tablo 20

7. Sınıf 3. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
SE.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.	Yerleşmeye etki eden faktörler hakkında bilgi edinme.	Bilimsel değer.
SE.7.3.2. Türkiye'de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar.	Ülkemizin demografik özellikleri hakkında bilgi edinme.	Bilimsel değer.
SE.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.	Göçün neden ve sonuçlarını inceleme.	Bilimsel değer.
SE.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün korunması halinde ortaya çıkarak olumsuz durumlara örnekler gösterir.	Yerleşme ve seyahat özgürlüğü ile ilgili hak ve sorumluluk sahibi olma bilinci kazanma.	Ahlaki değer.

Tablo 20'ye göre bu öğrenme alanında bireylere, gerçeğe, bilgiye değer verme, akılcı ve entelektüel olma, nüfus dağılımı ve yerleşme ile ilgili bilgileri kazanma, yerleşme ve seyahat hakkında saygı duyma, yerleşme ve seyahat etme ile ilgili sorumluluklarını bilme gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 20'ye göre 7. sınıf 3. üniteinde bulunan 4 kazanımın üçü bilimsel değer, biri ahlaki değer kategorisindedir.

Tablo 21

7. Sınıf 4. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
SB.7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.	Geçmişten bugüne bilginin serüvenini inceleme	Bilimsel değer.
SB.7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.	Türk-İslam bilginlerinin bilime katkılarını değerlendirme	Millî değer.
SB.7.4.3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.	Avrupa’da yaşanan olayların bilime katkısını inceleme	Bilimsel değer.
SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısına değerlendirebilir.	Özgür düşünme bilinci kazanmanın önemini fark etme	Ahlaki değer.

Tablo 21’e göre bu öğrenme alanında bireylere, bilgiye değer verme, Türk-İslam bilginlerinin bilime katkılarını önemseme, dünya üzerinde ortaya çıkması bilimsel faaliyetler hakkında bilgi sahibi olma ve özgür düşünmeye meyilli olma gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 21’e göre 7. sınıf 4. üniteye ilişkin dört kazanımın üçü bilimsel değer, biri millî değer, biri ahlaki değer kategorisindedir.

Tablo 22

7. Sınıf 5. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde topağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.	Topağın değeri ve kıymetini anlama	Ekonomik değer.
SB.7.5.2. Üretim teknolojilerindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.	Üretim teknolojilerindeki gelişmelerin yaşamı etkisini inceleme	Ekonomik değer.
SB.7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarını ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.	Yardımlaşma ve dayanışma amaçlı vakıfların yaşamdaki değerini bilme.	Sosyal değer.
SB.7.5.4. Tarih boyunca Türklerle meslek edindirme ve meslek eğitimi konusunda rol oynayan kurumları tanıtır.	Mesleki kuruluşları bilme, meslek eğitimi kazanma.	Ahlaki değer.
SB.7.5.5. Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.	Kişiliğine uygun meslek seçme bilinci kazanma.	Ekonomik değer.
SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.	Dijital çağın ekonomik alanda ürettiği değişimi inceleme.	Ekonomik değer.

Tablo 22’ye göre bu öğrenme alanında bireylere, toprağın değerini bilme, üretim teknolojisi ile ekonomik değer arasındaki ilişkiyi anlama, paylaşma ve yardımlaşmanın önemini farkında olma, uygun meslek seçimi bilinci ile ekonomik değer üretme gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 22’ye göre 7. sınıf 5. üniteye ilişkin altı kazanımın dörtü ekonomik değer, biri sosyal değer, biri ahlaki değer kategorisindedir.

Tablo 23’e göre bu öğrenme alanında bireylere, demokrasi bilinci kazanma, demokrasinin bireysel ve toplumsal hakları ve özgürlükleri açısından önemini kavrama, Atatürk’ün cumhuriyet ve demokrasi sürecine katkılarının farkında olma, demokratik değerlere sığınma tutumu ve davranışlarla mücadele etme bilinci kazanma gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 23’e göre 7. sınıf 6. üniteye ilişkin dört kazanım da politik değer kategorisindedir.

Tablo 23

7. Sınıf 6. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
SE.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkması, gelişim süreçlerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.	Demokrasinin serüveni ve ilkelerini, demokrasinin önemini kavrama	Politik değer.
SE.7.6.2. Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.	Atatürk'ün demokrasinin gelişimindeki katkılarını kavrama	Politik değer.
SE.7.6.3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarıyla ilişkilendirir.	Cumhuriyetin temel niteliklerini ve yapısındaki önemini inceleme.	Politik değer.
SE.7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.	Demokrasi uygulamalarında ortaya çıkabilecek sorunları analiz etme ve daha fazla demokrasi isteme bilinci kazanma.	Politik değer.

Tablo 24

7. Sınıf 7. Üniteye Ait Kazanım, Değer ve Değer Sınıflaması

Kazanımlar	Değer	Değer Sınıfı
SE.7.7.1. Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.	Bağlı olduğumuz uluslararası kuruluşları ve görevlerini bilme	Bilimsel değer.
SE.7.7.2. Türkiye'nin içinde olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanıır.	İçinde olduğumuz ekonomik kuruluşları ve görevlerini bilme.	Bilimsel değer.
SE.7.7.3. Çeşitli kültürel yönelik kalıp yargıları sorgular.	Kalıp yargıların yanlışlığına bilme, ön yargıdan uzak durma bilinci kazanma	Sosyal değer.
SE.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.	Küresel sorunların farkında olma ve çözümü için çalışma bilinci kazanma	Sosyal değer.

Tablo 24'e göre bu öğrenme alanında bireylere, ülke olarak içinde bulunduğumuz uluslararası kuruluşlar ile ilgili bilgi kazanma, ülkesinin menfaatlerini bilen ve koruyan bir birey olma, ön yargıdan uzak durma, dünya milletlerinin sorunlarından haberdar olma ve onlara yardım etme gereksinimini anlamaya gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 24'e göre 7. sınıf 7. üniteye batıran dört kazanımın ikisi bilimsel değer, ikisi sosyal değer kategorisindedir.

Sonuç ve Öneriler

Ortaokul 6-7. sınıflar DEKAB ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarında kazanım değer ilişkisini analiz etmeyi amaçladığımız bu çalışmada ilk olarak daha önce yapılan değer sınıflaması incelenmiştir. Bu çerçevede Springer'in (1928) sınıflama temelinde olma, Gökçür'ün (2000) ve Acar ve Ashm'ın (2012) sınıflamasından da esinlenerek sınıflamamız, estetik, bilimsel, ekonomik, politik, sosyal, dini, ahlaki ve milli değerler şeklinde belirlenmiştir. Yani bu sınıflama değerleri sınıflarken 8 farklı kategori kullanmıştır.

Sonrasında DEKAB ve Sosyal Bilgiler dersi 6-7. sınıf öğretim programı kazanımları içerisindeki değerler ve değer kategorileri açısından analiz edilmiştir. Bu iki ders ve kazanımların değer ilişkisinin analiz edilme nedeni,

her iki ders için iyi bir insan, iyi bir vatandaş, sorumluluk sahibi birey ve toplum yetiştirme amaçlık etme temel amaçtır. Bu çerçevede DKAB ve Sosyal Bilgiler derslerine ait tüm kazanımlar her hangi bir ayırım gözetilmeden içerdiği değer ve değer kategorisi açısından analiz edilmiş ve aşağıdaki sonuçlar belirlenmiştir.

Tablo 25

6 ve 7. Sınıf DKAB Dersi Kazanımlarının Değer Sınıfları

Değer Kategorisi	6. Sınıf Kazanımları	7. Sınıf Kazanımları
Dini Değer	6.1.1. 6.1.2 6.1.4. 6.1.5. 6.1.6. 6.2.1. 6.2.5. 6.3.5. 6.3.6. 6.4.1. 6.4.2. 6.4.3. 6.4.4.	7.1.2. 7.1.3. 7.1.4. 7.1.5. 7.1.6. 7.1.7. 7.2.1. 7.2.2. 7.2.3. 7.2.5. 7.2.6. 7.3.4. 7.3.5. 7.4.1. 7.4.2. 7.4.3.
Sosyal Değer	6.3.1. 6.3.2. 6.3.3. 6.3.4.	7.2.4. 7.5.1. 7.5.2. 7.5.3. 7.5.4.
Ahlaki Değer	6.1.3.	7.3.1. 7.3.2. 7.3.3.
Milli Değer	6.5.1. 6.5.2.	
Bilimsel değer		7.1.1.

Tablo 25'e göre Ortaokul 6 ve 7. sınıflar DKAB öğretim programında kırkbeş kazanım vardır.

1. Bu kazanımlardan % 64, 4' ü olan yirmidokuzun dini değer kategorisindedir.
2. Bu kazanımlardan % 20 si olan dokuzun sosyal değer kategorisindedir.
3. Bu kazanımlardan % 8,8' i olan dördü ahlaki değer kategorisindedir.
4. Bu kazanımlardan % 4,4' ü olan ikisi milli değer kategorisindedir.
5. Bu kazanımlardan % 2,2' si olan biri bilimsel değer kategorisindedir.

6. Ortaokul 6-7. Sınıf DKAB dersi öğretim programında estetik, ekonomik ve politik değer kategorisinde kazanım tespit edilememiştir.

Tablo 26

6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Değer Sınıfları

Değer Kategorisi	6. Sınıf Kazanımları	7. Sınıf Kazanımları
Sosyal Değer	6.1.1. 6.1.3. 6.1.4. 6.1.5. 6.2.2. 6.2.3. 6.6.6. 6.7.4.	7.1.2. 7.1.3. 7.5.3. 7.7.3. 7.7.4.
Milli Değer	6.1.2. 6.2.1. 6.2.4. 6.5.4. 6.7.1. 6.7.2. 6.7.3.	7.2.1. 7.2.2. 7.4.2.
Ahlaki Değer	6.4.4.	7.1.4. 7.3.4. 7.4.4. 7.5.4.
Ekonomik Değer	6.2.5. 6.5.1. 6.5.2. 6.5.3. 6.5.5. 6.5.6.	7.5.1. 7.5.2. 7.5.5. 7.5.6.
Bilimsel değer	6.3.1. 6.3.2. 6.3.3. 6.3.4. 6.4.1. 6.4.2. 6.4.3.	7.1.1. 7.2.3. 7.2.4. 7.3.1. 7.3.2. 7.3.3. 7.4.1. 7.4.3. 7.7.1. 7.7.2.
Politik değer	6.6.1. 6.6.2. 6.6.3. 6.6.4. 6.6.5.	7.6.1. 7.6.2. 7.6.3. 7.6.4.
Estetik değer		7.2.5.

Bu sonuçlara göre Ortaokul 6-7. sınıf DKAB dersi kazanımlarının büyük çoğunluğa olan %64,4'ü dini değerler ile ilişkilidir. Bu sonuç bu dönem çocuklarının bu yaşlarda kazanımları gereken dini değerleri benimsemelerinin sağlanabilmesi açısından önemlidir. Bu kazanımlardan % 20 gibi önemli bir bölümünün sosyal değer olması DKAB dersinin temel hedeflerinden olan iyi bir insan ve toplum yetiştirme amacı açısından önemlidir. Bu durum aynı zamanda Ortaokul DKAB Öğretim Programı Kitapçığında (MRE, 2018a: 3) kazanımların gereken kök değerler olarak belirlenmiş yardımlaşma, sorumluluk, destek gibi sosyal değerlerin kazanılabilmesi için de önemlidir. Ayrıca bu sonuç DKAB dersi ile Sosyal Bilgiler dersleri arasındaki yakınlığı da ortaya koymaktadır. Bununla birlikte programdaki ahlaki, milli ve bilimsel değerlerin oranları az bulunmaktadır.

Ayrıca yakarıda her bir ünite kazanımlarının ele alınışğa, yerde ifade edildiği gibi, bu kazanımların etkili ve kalıcı bir şekilde kazanılabilmesi için yapılmışa gerekenlerin neler olduğu meselesi de çok büyük önem arz etmektedir.

Tablo 26'ya göre Ortanokul 6 ve 7. sınıflar Sosyal Bilgiler öğretim programında altıncıbeş kazanım vardır.

1. Bu kazanımlardan % 26, 1' i olan onyedisi bilimsel değer kategorisindedir.
2. Bu kazanımlardan % 20 si olan onüçü sosyal değer kategorisindedir.
3. Bu kazanımlardan % 15,3' ü olan onüçü milli değer kategorisindedir.
4. Bu kazanımlardan % 15,3' ü olan onüçü ekonomik değer kategorisindedir.
5. Bu kazanımlardan % 13,8' i olan dokuzu politik değer kategorisindedir.
6. Bu kazanımlardan % 7,6' ını olan beşi ahlaki değer kategorisindedir.
7. Bu kazanımlardan % 1,5' i olan birisi estetik değer kategorisindedir.

8. Ortanokul 6-7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında dini değer kategorisinde kazanım tespit edilememiştir.

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında (MEB, 2018b: 9) derste kazandırılma amaçlanan değerler; ahlak, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, dayanıklılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirlenmiştir. 6-7. Sınıf kazanımları bu değerler ve dersin özel amaçları ile ilişkilendirilerek incelendiğinde şu sonuçlar belirlenmiştir.

Programda önemli oranda (17 kazanım, %26,1) bilimsellik, çalışkanlık gibi bilimsel değer kategorisine ait kazanım bulunmaktadır. Buna göre program Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçlarına uygun olarak (MEB, 2018b: 8), bireylere bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetme, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olma bilinci kazanımlarına uygundur.

Programda önemli oranda (13 kazanım, % 20) aile birliğine önem verme, dayanışma, dayanıklılık, eşitlik, yardımseverlik gibi sosyal değer kategorisinde kazanım bulunmaktadır. Buna göre program Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçlarında belirtilen (MEB, 2018b: 8), hakları korumaları herkes için bağlayıcı olduğu, tüm kişi ve kuruluşların yasaları önünde eşit olduğuunu gerekçeleriyle bilme, toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişimi becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilme bilinci kazanımlarına uygundur.

Programda bağımsızlık, barış, vatanseverlik gibi milli değer kategorisinde 10 kazanım (% 15,3) bulunmaktadır. Buna göre program Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçlarında belirtilen (MEB, 2018b: 8), Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri, Türk kültürünü ve tarihini objektif ve tarafsız bir şekilde kavrayarak millî bilinci oluşturma sağlaman kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri gibi özel hedeflere uygundur.

Programda tasarruf, sorumluluk gibi ekonomik değer kategorisinde 10 kazanım (% 15,3) bulunmaktadır. Buna göre program Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçlarında belirtilen (MEB, 2018b: 8), doğal çevrenin ve kaynakların

sınıfların farkına varıp çevre dayatılığın içerisinde doğal kaynakların korumaya çalışarak ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmak, ekonominin temel kavramlarını anlayarak kullanmada ve ulusal ve uluslararası ekonomik ilişkilerde milli ekonominin yerini kavramak gibi özel hedeflere uygundur.

Programda ahlak, özgürlük gibi politik değer kategorisinde 9 kazanım (% 13,8) bulunmaktadır. Buna göre program Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçlarında belirtilen (MEB, 2018b: 8), insan hakkı, ulusal egemenlik, demokrasi, birlik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamın demokratik koşullara göre düzenlenmek ve özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkında olmak gibi özel hedeflere uygundur.

Programda dürüstlük, saygı, sevgi gibi ahlaki değer kategorisinde 5 kazanım (% 7,6) bulunmaktadır. Bu oran Sosyal Bilgiler dersi gibi iyi bir insan ve vatandaş yetiştirme hedefinde bir ders için az olarak değerlendirilmelidir. Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçlarında belirtilen (MEB, 2018b: 8), milli, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yoluna bilerek gibi önemli bir hedef göz ardı edilmemelidir. Ayrıca programda estetik değer kategorisinde 1 kazanım (% 1,5) bulunmaktadır. Bu da nispeten az olarak değerlendirilebilir.

Ortaokul 6-7. Sınıflar DKAB ve Sosyal Bilgiler dersi programlarında kazanım-değer ilişkisi kırılganlık olarak incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

DKAB programında bulunan 45 kazanımın çok büyük çoğunluğu (yaklaşık % 65) dini değer kategorisindedir. Bu da dersi Ortaokul 6-7. Sınıf öğrencilerine sağlıklı ve kaliteli bir din algısı kazandırmaya amacı ile açıklanabilir. DKAB programı kazanımlarında ikinci sırada sosyal değer kategorisindeki kazanımların yer alması önemlidir. Bu da hem İslam dininde hem de DKAB dersinde toplumsal yapıya verilen önem ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca birlikte yaşam kültürü, birlik ve beraberlik bilinci gibi millet olmanın gereksinimlerini kazandıran bireyler yetiştirmede DKAB dersinin hedefine de uygundur. Sosyal Bilgiler programında bulunan 65 kazanımın değer sınıflandırmasında data dengeli bir dağılım gözlenmektedir. İlk sırada yer alan bilimsel değer kategorisine ait kazanımlar (% 26) ile Sosyal Bilgiler dersinde bireylere bilgiye, bilime, bilimsel ahlaka ait değerler kazandırmaya hedefi gerçekleştirilmek istenmektedir. DKAB dersi kazanımlarında bilimsel değer kategorisine ait kazanımlar en az (% 2) tespit edilmiştir. İkinci olarak DKAB dersinde de olduğu gibi sosyal değer kategorisi (% 20) bulunmaktadır ki bu da Sosyal Bilgiler dersinin iyi bir vatandaş yetiştirme hedefi ile uygundur. Buna göre hem DKAB dersi hem de Sosyal Bilgiler dersinin bireylerin toplumsallaşmalarına katkısı yüksektir. Üçüncü ve dördüncü sırada yer alan (% 15) milli ve ekonomik değer kategorisine ait kazanımlar ile bireylerin millet olmasına ve milli ekonomisinin gelişimini anlamak ve kavramaları hedefi gerçekleştirilmek istenmektedir. Beşinci sırada politik değer (yaklaşık % 14) kategorisi ile bireylere Cumhuriyet, demokrasi ve özgürlük bilinci kazandırmaya hedefi gerçekleştirilmek istenmektedir. Bu da sağlıklı ve niteliği bir demokrasi bilinci adına önemli bir hedefdir. Sosyal Bilgiler programı kazanımlarında DKAB dersinde de olduğu gibi ahlaki değer kategorisinde (yaklaşık % 8) nispeten az kazanım vardır.

Araştırma sonucunda şu öneriler geliştirilmiştir:

1. DKAB ve Sosyal Bilgiler gibi iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yetiştirme temel hedefini gerçekleştirmek isteyen derslerde program kazanımlarının içerdiği değerler analize uygun bir değer kazandırmaya yaklaşımı

benimsemelidir. Bu bağlamda DKAB ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin değerleri kazandırma sürecinde özellikle değer açıklama, ahlaki mütakeme ve değer analizi gibi yaklaşımlar kullanılmaktadır.

2. DKAB ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri sınıf içi etkinliklerinde anlatım ve telkin yöntemi gibi geleneksel yöntemler ile değer aktarma yaklaşımı yerine soru-cevap, örnek olay, problem çözme gibi öğrencinin etkin katılım ve aktif olabileceği yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır.

3. DKAB ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin değerler eğitimi ve değer öğretimi yaklaşımının nitelikli ve kaliteli çalışmalarla desteklemek amacıyla hizmet içi eğitim alanında seminerler atölyeleri önerilebilir. Bu seminerlerde DKAB ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin bulunduğu illerde mevcut İhtiyat ya da İşleri Fakültesi öğretim üyeleri ile birlikte çalışmalar yapılmasının sağlanması önerilebilir. Bu seminerlerde teorik anlatımlardan çok uygulamalı çalışmalar yapılmasının sağlanması önerilebilir.

4. DKAB ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmen adayları hizmet öncesi eğitim alanında özellikle öğretmenlik bilgisi ve becerisi kazandıkları formasyon derslerinde değerler eğitime yönelik konularda daha iyi eğitilmelidir.

5. DKAB ve Sosyal Bilgiler dersi için program kazanımlarına uygun olarak geliştirilen içerikli değer-kazanım ilişkisi çerçevesinde değerler eğitime uygunluğunun sağlanmasıdır. Bu anlamda ders kitaplarının da değer-kazanım ilişkisine uygunluğu sağlanmalıdır.

6. DKAB ve Sosyal Bilgiler dersi için kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının değer-kazanım ilişkisine uygunluğu sağlanmalıdır.

7. Değer-kazanım ilişkisi üzerine farklı disiplinler için yeni araştırmalar yapılması ve bu araştırmalar arasında ilişkilendirilmeleri yapılması önerilebilir.

Kaynakça/References/المراجع

- Arat, M. B. ve Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflama ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(2), 1461-1474.
- Akdağ, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin değerler açısından sonuçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. kademesindeki gerçekleştirilen durumunun değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altıntaş, M. B. (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine göre değer öğretiminin amaçları - Nitel bir araştırma-. *Çankırı Üniversitesi İhtiyat Fakültesi Dergisi*, 16(2), 193-209.
- Altıntaş, M. B. (2018). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin değer öğretiminde kullandıkları yöntemler -Nitel bir araştırma-. *Milli Eğitim Dergisi*, 217, 131-165.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Abi Erciyes Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 195-213.

- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Abi Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(11), 1-15.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Abi Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson education.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Çabıkoğlu, A. Demirtaş, A. ve Borkut, S. (2012). Değerlerin beklenti meslek alanları ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Science and Social Sciences*, 17(1), 219-236.
- Çetikkaya, H. (1996). *Farklıyken eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çınar, F. (2015). Din öğretiminde değerler eğitimi. M. Gündüz (Ed.), *Değerler eğitimi içinde* (s. 87-123). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme* (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Devci, H. (2009). Sosyal Bilgiler dersinde kültürden yararlanma: Öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (28), 1-19.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 15-46). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Erdoğan, Selahattin. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkenstepe Yayınları.
- Fidan, N. K. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(3), 361-388.
- Fichter, I. (2006). *Sosyoloji nedir*. (Çev. Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gümlekeir, M. N. ve Cürü, H. (2011). Sosyal Bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uludağ University Journal of Social Sciences*, 8(1), 95-134.
- Güzülek, Ş. (2009). *Eğitim ve dinin kuramsal yapısı ve din eğitimi ile ilişkisi. Kuram ve uygulamayla din eğitiminin temelsel ve ilahî temelleri*. 8-9 Mayıs, Konya.
- Güngör, B. (2000). Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar (3. baskı). İstanbul: Ötügen yayınları.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapısal öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, işbirlik ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının etkisi*. (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Kaymakcı, R. ve Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.
- Keith P. P. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş*, (Çev. D. Bayrak, H.B. Arslan, ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Keskin, Y. M. (2004). Din ve Toplum İlişkileri Üzerine Bir Genelleme. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(2), 7-21.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, Y. (2014). DKAB öğretmenlerine göre değer eğitimi ve DKAB derslerinin zorunluluğu (Samsun Örneği). *MİHİ Eğitim Dergisi*, 103, 225-249.
- Keskin, Y. (2016). Değer sınıflaması üzerine aksiyonel bir deneme. *Theoich Studies*, 11(3), 1485-1510. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827>.
- Kılıç, F. E. (2015). Değer eğitiminin tanımı, önemi ve kapsamı. S. Y. Güler (Ed.), *Değerler eğitimi içinde* (s. 1-20). Ankara: Eğitim Kitap Yayıncısı.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (6 ve 7. sınıflar)*. TTEB, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2018a). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mehmedoğlu, A.U. (2013). Din, dindarlık ve değerler. *İslam Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 173-179.
- Öztürk, C. (2011). Sosyal bilgiler: Toplumsal yapının disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi Davranışsal Vatandaşlık Eğitimi içinde* (s. 1-31) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2007). “Değerlerin kuruluş ve yapısı”. R. Kaymakcı ve diğerleri (Ed.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu içinde* (s. 81-88). İstanbul: İREM Yayınları.
- Sağlam, R. ve Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki değerlerin kazandırılması sürecinde kurgulanan güçlüklerin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 4(2), 106-118.
- Sümer, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu (5. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tamanoğlu, A. (2006). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi etkili vatandaş yetiştirme. A. Tamanoğlu (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 12-20). İstanbul: Anı Matbaacılık.
- TDK, (2021). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> (15.02.2021).

- Tezcan, M. (1974). *Türklerin Bilgi Stereotipleri (Kakay Kargıları) ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Tunga, D. ve Usta, S. (2015). Sosyal bilgiler dersinde kazanım-değer ilişkisi. *Abi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 91-110.
- Tuzlu, N. ve Toprakal, C. (2007). Avrupa birliğine uyum çerçevesinde değerler eğitimi. Recep Kaymakcan vd. (Ed.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 177-202). İstanbul: Dem Yayınları.
- Yılmaz, K. (2006). Değerler eğitimi: genel bir bakış. *TÜRKİ-XIX-1-Bahar*, 499-522.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zafar, S. S. P. (2019). *Fabilerin Sosyal Bilgiler dersinin önemi ile ilgili görüşleri, sosyal bilgiler dersinde öğretilen okullukluk kavramı ile ilgili algıları ve sosyal bilgiler dersinde okullukluk kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Sayı: 05.06.2021

Kültür: 26.01.2021

OnlineFirst: 30.06.2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.37344/talim.2021.18>Copyright © 2021 - ÖZDEK
<http://dergipark.org.tr/otjtalim>

e-ISSN: 2630-5887

Haziran 2021 = 3(1) = 30-44

**Koronavirüs Salgını Sürecinde Uluslararası Üniversite Öğrencilerine Yönelik Pozitif Psikoloji Temelli
Çevrimiçi Müdahale Programının Geliştirilmesi: Pilot Bir Çalışma***Beyza Uysal¹, Seydiye Özkal², Elvan Meryem³, Serkan Erur⁴***Öz**

Koronavirüs salgını sürecinin genel olarak toplum ve özel olarak uluslararası öğrenciler üzerindeki psiko-sosyal etkileriyle baş etmek için destek sağlayabilecek müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla Pozitif Psikoloji kavramlarını ve Pozitif Psikoloji Müdahaleleri'ni (PPM) temel alan 6 oturumluk bir müdahale programı geliştirilmiştir. Bu müdahale programının etkinliğini ölçmek için katılımcılardan stres, depresyon, anksiyete, Koronavirüs korkusu, mental iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık puanlarına dair veriler toplanmıştır. Çalışmaya katılmak için beyazın 34 uluslararası öğrenciden ön test ile elde edilen nicel veriler arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon katsayısını hesaplanmıştır. Müdahale programını 11 kişiyle başlayan ve 6 katılımcı ile tamamlanmıştır. 6 katılımcıdan ise hem ön test hem de son test verileri elde edilmiş ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile müdahale programının etkinliği incelenmiştir. Ayrıca sonuçları psikolojik dayanıklılık ve Koronavirüs korkusu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve uygulanan müdahale programının depresyon düzeyini azaltmakta başarılı olduğunu göstermektedir.

Araştırma Kelimeler**Koronavirüs - Uluslararası öğrenci - Pozitif psikoloji - Müdahale programı - Psikolojik iyi oluş**¹ Dr. Öğr. Üyesi, Psikoloji Bölümü, İhsan Halkın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, beyza.uysal@ihh.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8282-2633² Yardımcı Doçent, Psikoloji, İhsan Halkın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, seydiye.ozkal@ihh.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2022-1036³ Dr. Öğr. Üyesi, Psikoloji Bölümü, İhsan Halkın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, elvan.meryem@ihh.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8282-3784⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Psikoloji Bölümü, İhsan Halkın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, serkan.erur@ihh.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6644-3141

Development of an Online Positive Psychology Based Intervention Program for International University Students in the COVID-19 pandemic: A Pilot Study

Barbara Lyssol, Stephen Orlitz, Elton Morgan, Sharon Brown

There is a need for intervention programs that can provide support to cope with the psycho-social effects of the COVID-19 pandemic generally in society and particularly in international students. In order to meet this need, a 6-session intervention program was developed based on Positive Psychology concepts and Positive Psychology Interventions (PPI). Data on stress, depression, anxiety, fear of COVID-19, well-being and resilience scores were collected from the participants to measure the effectiveness of this intervention program. Pearson correlation coefficients were calculated, that show the relationships between the quantitative data obtained with the pretest from 34 international students who applied to participate in the study. The intervention program started with 11 and was completed with 6 participants. Both pretest and posttest data were obtained from 6 participants and the effectiveness of the intervention program was examined with the Wilcoxon signed rank test. The results of this study show that there is a significant positive relationship between psychological resilience and fear of COVID-19, and the intervention program was successful in reducing the level of depression.

Key words

COVID-19 - International Students - Positive Psychology - Intervention Program - Wellbeing

تطوير برنامج تخطيط عبر التخصصات قدم على علم النفس الإيجابي لطلاب الجامعات شولية أثناء نقاشي فيروين كورون: دراسة تجريبية

مقدم ایران-ایرو هواپیمایی مسافران فوق العاده-هواپیمایی ایران

ملحق

هناك حاجة في مجال الاستجابة التي يمكن أن توفر الدعم للتعامل مع الأكل القسرية والاجتماعية لوزن غير صحي قلبي على المجتمع بشكل عام والطالب
فولوين على وجه الخصوص. من أجل تلبية هذه الحاجة ، تم تطوير برنامج تدخل من 8 جلسات على أساس مفاهيم علم النفس الإيجابي وتدخلات
علم النفس الإيجابية (PPH) (1994).

تتضمن الدراسة في برنامج التدخل بـ 11 شخصاً والمقتل بـ 6 مشاركين تم الحصول على بيانات الإختبار القبلي والبعدي من 6 مشاركين ، وتم فحص فعالية برنامج التدخل واستخدام اختبار نصف الموقع من Wilcoxon تظهر نتائج البحث أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية والخوف من فيروس كورونا ، وقد نجح برنامج التدخل في خفض مستوى الاكتئاب.

References

ديتاجح الفتخل - علم النفس الإيجابي - طالب دواي - فيروس كورونا

Günz

2019 yılının sonunda Çin'in Wuhan kentinde başlayan küresel Koronavirüs salgını dünya çapında 167 milyondan fazla doğrudan veya dolaylı olarak ve 3 milyondan fazla ölüme yol açmıştır (Dünya Sağlık Örgütü, 2021). Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ), Ocak 2020'de Koronavirüs salgınına ilişkin olarak önemli bir halk sağlığı

acil durumu olarak ilan etmesi üzerine birçok ülkede, okulların kapatılması, sokağa çıkma kısıtlamaları ve karantina uygulamaları gibi çeşitli yöntemlerle salgının yayılmasını önlemeye yönelik tedbirler uygulanmıştır.

Salgın süreci fiziksel sağlığın yanı sıra halkın ruh sağlığını da olumsuz etkilemektedir. DSÖ önerileri üzerine alınan küresel ve ulusal çaptaki önlemler, virüsün yayılmasını geciktirmeyi hedeflerken, yetersizlik duygularının artmasına, insanlara alışkın sosyal destek sistemlerine erişiminin sınırlanmasına ve mevcut baka çıkma mekanizmalarının yetersiz kalmasına da neden olabilmektedir (Hiroesh ve Brown, 2020; Park vd., 2020). Salgın döneminde toplum ruh sağlığı ile ilgili yapılan son araştırmalardan elde edilen bulgular, alınan koruma önlemlerinin finansal endişeye, azalan sosyal desteğe, medyaya sürekli maruz kalmaya ve artan depresyon oranlarına karşılık bulunduğunu vurgulamaktadır (Salari vd., 2020; Van Agteren vd., 2020). Ayrıca, genel popülasyonda korku, stres, anksiyete ve depresyon belirtilerinin arttığı ve iyi oluş düzeylerinin de düştüğü gözlemlenmektedir (Bener vd., 2020; Sahni vd., 2020).

Topluma her kesimini farklı düzeylerde etkileyen Koronavirüs salgını eğitim alarak için ülkeleri derinden alan okulların öğrencileri de olumsuz etkilenmektedir. Yedi öğrencilerle karşılaştırıldıklarında daha dezavantajlı bir grup olarak görülen okulların öğrencilerin Koronavirüs salgını sürecinde ruh sağlıklarını korumakta daha fazla zorlukla karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir (Chen vd., 2020).

Salgının toplumun gizli arka edilen bir kesim olan okulların öğrencilerin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilere karşı koruyucu olarak kolay, uygulanabilir, düşük maliyetli psikolojik destek programları geliştirilmesi acil bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada ele alınan Pozitif Psikoloji Müdahaleleri (PPM) temelli program, bu acil ihtiyaca bizzat oluşturulmuş ve uygulanmıştır.

Pozitif Psikoloji, insanda, grupta ve kurumlarda ideal işleyiş ve gelişmeyi besleyen duygular, güçleri, yollar, süreçler, koşullar ve ilişkilerle odaklanan bir yaklaşımdır (Gable ve Haidt, 2005). Pozitif Psikoloji'nin uygulamak kısmı olan PPM'ler, bireylerin iyi oluşu, mutluluğu ve olumlu duygu ve bilgilerini artırmaya odaklanan bilimsel strateji ve araçların bir bilesimidir (Keyes, 2002). PPM'ler, geliştirildikleri beceriler ile bireyin günlük yaşamda karşılaşılabileceği olumsuz olaylarla, olumsuz ruh halleriyle ve çevresel tetikleyicilerle başa çıkmasını desteklemektedir (Seligman vd., 2006; Layman vd., 2014). Bu nedenle, PPM'ler Koronavirüs salgını sürecinde toplumun ruh sağlığını korumak için kullanılabilmektedirler.

Pozitif Psikoloji Müdahalelerinin çeşitli yaş gruplarında ve örneklerle iyi oluş üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Chakrasi vd., 2018; Meyers vd., 2013; Owens ve Waters, 2020; Seligman vd., 2005; Sin ve Lyubomirsky, 2009). PPM'lerin sadece iyi oluşu ve mutluluğu artırma değil, aynı zamanda depresyonun belirtilerini de azaltmada etkili oldukları görülmektedir (Gander vd., 2016; Lyubomirsky, Sheldon ve Schrade, 2005).

Son yıllarda, Çevrimiçi Pozitif Psikoloji Müdahaleleri'nin (ÇPPM) iyi oluş üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar farklı popülasyonlarla ve çeşitli ortamlarda (Kaplan vd., 2013) gerçekleştirilmiştir. Bilimsel veriler, ÇPPM'lerin iyi oluşu artırma ve depresyonun belirtilerini hafifletmedeki etkinliğini desteklemektedir (Rutier vd., 2013; Corso vd., 2018; Gander vd., 2012).

Çalışmayı gerçekleştirdiğimiz Koronavirüs sürecinde Türkiye'deki okulların öğrencilere yönelik de genel üniversite öğrenci popülasyonuna yönelik de salgının olumsuz etkilerine karşı düzenlenen çevrimiçi bir müdahale programı örneği bulunmaktadır.

Bu çalışma, okulların üniversite öğrencilerinde Koronavirüs salgının olumsuz psikolojik etkilerini hafifletmek için bir ÇPPM geliştirilmesini, uygulanmasını ve değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Katılımcıların

Koronavirüs salgının yaşamlarındaki olumsuz psikososyal etkisiyle baş ederek iyi oluşlarını artırmak için gerekli becerileri kazandırmayı amaçlayan bu çevrimiçi grup müdahalesine düzenli katılım aynı zamanda depresif belirtileri düşürmesi beklenmektedir.

Pozitif Psikoloji Müdahale Programı İçeriğinin Belirlenmesi

Pozitif Psikoloji Müdahaleleri'nin kullanılacağı program içeriği katılımcıların ruhsal durumları ve Koronavirüs salgın döneminde kimsede beklenemeyen psikolojik ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Program oturumlarına dâhil edilen konular arasında şükran, farkındalık (mindfulness), karakter güç noktaları ve PERMA³ (olumlu duygular, etkileşim, ilişkiler, anlam ve beşer) modeli bulunmaktadır (Seligman, 2012).

Şükran kişinin elde ettiği faydaları fark etmesi ve tanıması olarak tanımlanmaktadır (Heming vd., 2017) ve şükranın iyi oluşta olumlu katkı sağladığı bilinmektedir (Seligman vd., 2005). Farkındalık, kişinin içinde bulunduğu durumu ve an'ı yaşlamadan tüm dikkatini vererek deneyimlemesi olarak tanımlanabilir (Brown ve Ryan, 2003). Farkındalık arttıkça bireylerin iyi oluşunda anlamlı bir artış görüldüğü bilinmektedir (Baer, Lykins ve Peters, 2012). İnsanların becerileri, ilgi alanları, yetenekleri, değerleri ve kaynakları gibi birçok güçlü yönleri vardır. Bunları birlikte, bilimsel olarak desteklenmiş olan karakter güç noktalarını odaklanarak (Peterson ve Seligman, 2004) kişinin en iyi niteliklerini ve güçlü yönlerini yeni yollarla belirlemesine ve kullanmasına yardımcı olacak ruh sağlığını destekleyip, iyi oluşunu artırılmaktadır (Niemiec, 2020). PERMA modeli (Seligman, 2012) bir iyi oluş modeli olmakla beraber, bu modelin bileşenleri üzerinde aktif bir çalışma sadece iyi oluşu artırmakla kalmayıp, aynı zamanda ruh sağlığı sorunlarının da (ör. depresyon) azaltma konusunda destekleyici olduğu görülmektedir (Fergusson vd., 2011).

Olumlu duygular, kişileri depresyondan korumaya yardımcı olmaktadır (Fredrickson vd., 2003). Mevcut Koronavirüs salgını gibi süreçlerde, olumlu duyguları artırarak stratejilerle megal olmak hayati önem taşımaktadır (Israelstovili, 2021). Olumlu duygulara ek olarak, bağlatlarıyla kurulan olumlu ilişkiler iyi oluşu artırmaktadır (Bacarra ve Zak, 2009). Ayrıca incelendiğinde, sosyal ilişkilerin depresyon belirtilerine karşı koruyucu bir etki oluştunduğu görülmektedir (Major vd., 2018).

Yaşanda anlam, insanlığın yapısını ve çevrelerindeki dünyayı anlamlandırma, kendi yapılarının yapısına değer olarak algılamaya ve oluşmaya çıktıkları çık değerli ve uzun vadeli hedefleri belirleme derecesini ifade eder (Steger, 2021). Salgın sürecinde yapılan bir araştırma, yaşanda anlamın depresyona karşı koruyucu oluşturdüğünü göstermektedir (Chao vd., 2020).

Araştırmadaki bulgular ve klinik tecrübeler ışığında şükran, farkındalık (mindfulness), karakter güç noktaları ve PERMA (olumlu duygular, etkileşim, ilişkiler, anlam ve beşer) modeline odaklanarak mevcut çalışmanın müdahale programına içeriği oluşturulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Mevcut çalışmada tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Tek grup ön test-son test deseni, bir müdahalenin belirli bir örneklem üzerindeki etkisini belirlemek için tek araştırma grubundan ölçüm verilerinin

³ PERMA: Martin Seligman'ın iyi oluş modelinin beş bileşeni (olumlu duygular, beşer, olumlu ilişkiler, anlam ve beşer) için kullanılan kısaltmadır (Seligman, 2012).

müdahale programı öncesi ve sonrasında toplanmış ve müdahalelerin etkinliğini, ilk değerlendirme ile son değerlendirme arasındaki fark hesaplanarak belirlendiği bir araştırmadır (Allen, 2017). Ölçekler ve sosyo-demografik formlar müdahale programı öncesinde ve aynı ölçekler program sonrasında doldurularak nicel veriler elde edilmiştir. Ayrıca oturumlar bittikten sonra doldurulması istenen iki açık uçlu soruyla elde edilen nitel verilerle programın değerlendirilmesi desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini salgının başladığı dönemde Türkiye’de kalp krizi ölmesine dönmeyen uluslararası üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise İstanbul’da çeşitli üniversitelerde okuyan ve çalışma için yayımlanan çevrimiçi ilanı ile dönüş yaparak ön test formunu dolduran 34 uluslararası öğrenci (23 kadın, 11 erkek; yaş $25,81 \pm 6,99$) ve müdahale programını tamamlayarak son test formunu da dolduran 6 öğrenciden (3 kadın, 3 erkek; yaş $22,5 \pm 2,29$) oluşmaktadır. Ön test formunu dolduran katılımcılardan 11 katılımcı müdahale programı davetini kabul ederek ilk oturuma katılmıştır. 11 katılımcıdan 8’i, 6 oturumdan 4 veya daha fazlasına katılarak müdahale programını tamamlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcılar ön test ve son test olarak sosyo-demografik bilgi formu, Warwick-Edinburgh Mental İyi-Oluş Ölçeği (Tennant vd., 2007), Depresyon-Anksiyete-Stres-21 (DASS-21) Ölçeği (Henry ve Crawford, 2005) ve Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (Smith vd., 2008) doldurmaya çalışmışlardır. Tüm veri toplama araçları İngilizce olarak verilmiştir.

Sosyo-demografik formu, bu çalışma için araştırmacı ekli tarafından oluşturulmuştur. Formda katılımcılardan yaş, cinsiyet, anamnez gibi sosyo-demografik bilgiler alındığı gibi, Koronavirüs korkusu, karantina sürecinde çevrimiçi gruplara katılma durumu gibi Koronavirüs özelinde sorular da dahil edilmiştir.

Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-21), Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından geliştirilmiştir. Sonrasında Henry ve Crawford (2005) ölçeği 21 maddelik kısa forma dönüştürmüştür. Bu ölçekte (DASS-21) depresyon, stres ve anksiyete boyutlarını ölçmek için 7’ye 3’e bölünmüştür. Ölçek 4’li Likert tipi ölçek olup; 0 “bana uygun değil”, 1 “bana biraz uygun”, 2 “bana genellikle uygun”, ve 3 “bana tamamen uygun” şeklinde kodlanmıştır. Ölkten alınan yüksek skorlar yüksek depresyon ve anksiyete semptomlarına ve stres düzeyine işaret etmektedir.

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ), bireylerin psikolojik sağlamlığını ölçmek amacıyla Smith ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiştir. KPSÖ, 5’li Likert tipinde (1 “Hiç uygun değil”, 2 “Uygun Değil”, 3 “Biraz Uygun”, 4 “Uygun”, 5 “Tamamen Uygun”), 6 maddelik, öz bildirim tarzı bir ölçeğe sahiptir. Ölçekten alınan ve tersinden kodlanan maddeler çevrildikten sonra, alınan yüksek puanlar, yüksek psikolojik sağlamlığa işaret etmektedir.

Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMIOÖ), Tennant ve diğerleri (2007) tarafından mental iyi oluş düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. WEMIOÖ 14 maddeden oluşmaktadır ve psikolojik iyi oluş ile öznel iyi oluşu kapsayarak bireylerin pozitif ruh sağlığıyla ilgilenmektedir. Ölçek 5’li Likert tipindedir ve ölçekten en az 14, en fazla 70 puan alınmaktadır. Ölçeğin puanlaması, 1 “hiç katılmıyorum”, 2 “katılmıyorum”, 3 “biraz katılıyorum”, 4 “katılıyorum”, 5 “tamamen katılıyorum” şeklindedir. Ölçeğin bütün maddeleri pozitiflik ve edinilen yüksek puanlar yüksek iyi oluş düzeyini göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma dayana metinleri ulaştırarak öğrencilerin bulunduğu sosyal medya platformlarında paylaşılmıştır. Başvuru bağlantısıyla katılımcılar bilgilendirilmiş olan formunda çalışma katılımına onay verdikten sonra çevrimiçi ön test ölçek ve sosyo-demografik form takımı doldurmuşlardır. Ön test formunu dolduran katılımcılara müdahale programının öncesinde katılımları maili gönderilmiştir. İlk oturum saatlerinde oluşturulan bilgilendirme krosu ile ilk oturuma katılmayı olan katılımcılara sonraki oturumların çevrimiçi bağlantıları iletilmiştir. Bu yöntemle yarı-kapalı grup ortamı oluşturulmuş ve ilk oturuma katılan 11 katılımcı dışında gruplara yeni katılımcı alınmamıştır. Müdahale programının 2 oturumunda fiziksel katılmayan katılımcıların verileri son analize dahil edilmemiştir. Müdahale programının son oturumundan sonra katılımcılar son test form takımı doldurmuşlardır.

Müdahale programı, haftada iki gün (Cumartesi ve Pazar) ve Zoom uygulaması üzerinden üç hafta boyunca (11 Nisan – 26 Nisan 2020) gerçekleştirilen 1 saatlik toplamda 6 grup oturumunu içermektedir. Oturumlarda pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim, teknik ve egzersizler kullanılmıştır.

Pozitif Psikoloji Müdahale Program İçeriği

Müdahale programı, pozitif psikolojinin farklı konularına değinen altı oturumdan oluşmaktadır. Her oturumun genel akış, belirli pozitif psikoloji kavramlarının tanıtılması, bu kavramlara yönelik egzersizlerle katılımcılara deneyim kazandırılması ve katılımcıların bu deneyimlerine dair his ve düşüncelerini paylaşması olarak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

Birinci oturumda, tanıma ve pozitif psikolojiye giriş bilgilendirmesi yapılmıştır. Katılımcılar salgın sürecinin beraberinde getirdiği değişikliklere dair deneyimlerini paylaşmışlardır. Pozitif psikolojide değinilen olumlu duygulardan biri olan şükran üzerine psiko-eğitim verilmiştir. Şükran ile ilgili egzersizler ile katılımcıların şükran duygusu ile ilgili deneyimler kazandırılması amaçlanmıştır.

İkinci oturumda, sosyal izolasyonun ruh sağlığı üzerindeki etkisi, öz-yatıştırıcı davranışlar, topraklama (grounding) tekniği, farkındalık ve tulum penceresi konularına değinilmiştir. Topraklama, farkındalık ve öz-yatıştırıcı davranışlar ile ilgili egzersizler yapılmıştır.

Üçüncü oturumda, keyif veren aktiviteler ve mutluluk üzerine konuşulmuştur. Keyif veren aktivitelerle dair egzersizler uygulanmıştır. Dördüncü oturumda, karakter güç noktaları ve güçlü yönlerin kullanımı üzerine konuşulmuştur. Güçlü yönlerle dair VIA (Values in Action Inventory-Eylemsel Değerler Envanteri) güçlü yönler değerlendirilmesi (Peterson ve Park, 2009) ve güçlü yönlerle değinen egzersizler yapılmıştır.

Beşinci oturumda, iyi olma ve Seligman'ın (2012) PERMA iyi olma modelinden olumlu duygular üzerine konuşulmuştur. Olumlu duygular ile ilgili egzersizler yapılmıştır. Altıncı ve son oturumda ise PERMA modelinin (Seligman, 2012) parçaları olan ilişkiler, anlam ve başarı üzerine konuşulmuştur. İlişkiler, anlam ve başarı ile ilgili egzersizler yapılmış ve kapanış gerçekleştirilmiştir.

Analiz

Araştırma sürecinde elde edilen nitel veriler SPSS 20 kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler için Pearson korelasyon analizi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Katılımcıların programla ilgili konularını bildiren geri bildirim formlarındaki nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi

sürecinde katılımcıların geri bildirimlerine formundaki ifadelerin içeriğindeki temalar araştırmanın yazıları tarafından kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırmadaki değişkenler arası ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile ön test- son test arasındaki fark hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar detaylı olarak değerlendirilmiştir.

Ön test takımı ile 34 katılımcıdan elde edilen veriler korelasyon analizine tabi tutulduğunda çıkan sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir. Elde edilen ön test verilerine uygulanan korelasyon analizleri sonucunda depresyon ve anksiyete arasında pozitif $r(34) = .59, p < .001$, depresyon ve stres arasında pozitif $r(34) = .70, p < .001$, stres ve anksiyete arasında pozitif $r(34) = .85, p < .001$, depresyon ve iyi oluş arasında negatif $r(34) = -.48, p = .004$, iyi oluş ve dayanıklılık arasında pozitif $r(34) = .45, p = .007$, dayanıklılık ve Koronavirüs korkusu arasında pozitif $r(34) = .38, p = .03$ ilişkiler olduğu görülmüştür.

Tablo 1

Stres, anksiyete, depresyon, iyi oluş, psikolojik dayanıklılık ve Koronavirüs korkusu korelasyon tablosu (n = 34)

	DASS 21 Stres	DASS 21 Anksiyete	DASS 21 Depresyon	WEMIÖ	KPSÖ	Koronavirüs Korkusu
DASS 21 Stres	<i>r</i>	.85*	.70*	-.27	.05	.32
DASS 21 Anksiyete	<i>r</i> .85*		.59*	-.32	.07	.28
DASS 21 Depresyon	<i>r</i> .70*	.59*		-.48*	-.05	.264
WEMIÖ	<i>r</i> -.27	-.32	-.48*		.45*	-.01
KPSÖ	<i>r</i> .05	.07	-.05	.45*		.38*
Koronavirüs Korkusu	<i>r</i> .32	.28	.264	-.01	.38*	

* $p < .05$, r = Pearson korelasyon katsayısı

Katılımcıların müdahale programına katılıp son test ölçümlerini tamamlayanlardan ($n = 6$; 3 kadın, 3 erkek) elde edilen ön test ve son test verileri ile yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre müdahale programı sonrasında katılımcıların depresyon seviyeleri anlamlı bir şekilde azalmıştır (Tablo 2). Son test depresyon seviyesi ($5,50 \pm 4,23$) ön test depresyon seviyesinden ($11,50 \pm 4,32$) anlamlı bir şekilde daha düşüktür $z = -2.032, p = .042$. Öte yandan son test iyi oluş ($49,50 \pm 7,18$) puanları, ön test iyi oluş ($41 \pm 8,37$) puanlarına göre artış göstermiştir ancak bu artış $\alpha < .05$ düzeyinde değil, $\alpha < .10$ eşliğinde anlamlı olarak anlaşılmıştır.

Katılımcıların son oturum sonrasında verilen fişlerle alınan nitel verilere (Tablo 3) göre katılımcılar için müdahale programının olumlu yanları şunlardır; yapılan egzersizler ile yeni beceriler kazanılması, oturma yöneticisinin yetkinliği ve olumlu tavurları, etkileşim fırsatı sunması, oturumların eğitici bir içeriğinin olması, iyi oluşlarına katkı sağlama olmasa, olumlu duygular uyandırması olmaktadır. Müdahale programı sürecinin eksik yanları ise sürecinin kısa olması, bir gün önceden hatırlatma yapılması, oturumlarda oturma konutunun oturma konutunun içeriklerinin sonradan anlatılması ve oturma yöneticisi ile bazı durumlarda yaşanan iletişimin kopukluğudur.

Tablo 2

Müdahale grubu (s = 6) psionlerinde ön testler ve son testler değışön gösteren Wilcoxon işaretli sıralar testi değışönleri

	Ön test (s = 6)		Son test (s = 6)		z
	AO	SS	AO	SS	
DASS-21 Anksiyete	5.17	3.76	5.67	2.73	-.530
DASS-21 Depresyon	11.50	4.32	5.50	4.23	-2.032*
DASS-21 Stres	7	6.48	6.33	3.44	-.877
DASS-21 Total	23.67	13.26	17.50	8.17	-1.214
KPSÖ	20.50	3.15	21.50	1.52	-1.005
WEMİÖ	41.00	8.37	49.50	7.18	-1.682*

Tablo 3.

Müşahade programı sonunda elde edilen değerlendirmeye verileri ve kodlar

Sorular	Katılımcı	Cevaplar	Kodlar
Bu programın oturma yanları nelerdir?	Katılımcı 1	Bilgilendirici olarak beraber psikolojinin iyileşmesine ciddi bir katkı sağladı. Unuttuğum anıların hatırlanmasına yardımcı oldu, rahatlık ve şükran duygularıyla doludum. Şükran duymanın gereken birçok şey olduğunu bana hatırlattı. Bu arar zamanda hisleriyle fikirlerini paylaşabilmek çok yardımcı oldu. Oturumlar oldukça ilginçti ve hiç sıkılmadım.	Oturma duygular İyi oluş Egzersizler Etkileşim fırsatı Oturumların içeriği
	Katılımcı 2	Egzersizler ve toplantılar olarak etkileşim içerisinde oluyunuz hayranı gitti.	Egzersizler Etkileşim fırsatı
	Katılımcı 3	Her defasında psikolojik sağlığımı geliştirebileceğim birçok yeni beceri öğrendim.	Egzersizler İyi oluş
	Katılımcı 4	Oturumları yöneten kişi çok iyiydi.	Oturum yöneticisi
	Katılımcı 5	Oturumların yapısına ve kullandıkları materyalleri beğendim. Oturumları yöneten kişinin gücü ve sesile getirdiği oturma bir enerji vardı.	Oturumların içeriği Oturum yöneticisi
	Katılımcı 6	Oturumları yöneten kişi her defasında bizi dinledi.	Oturum yöneticisi
Bu etkinliğin etkilik yanları nelerdir?	Katılımcı 1	Bazen oturumların olduğunu unutuyordum. Bu nedenle oturumlar olmadan bir gün önce bir hatırlatma olması daha iyi olurdu. Tüm oturumlara katılmak istemiştin.	Hatırlatma
	Katılımcı 2	Yaptığımız egzersizlerin etkilerini güçlendirmek için biraz daha uzun bir süremiz olmasın istendim.	Daha uzun süre Etkileri görme İsteği
	Katılımcı 3	Oturumlar daha uzun olabilir.	Daha uzun süre
	Katılımcı 4	Konuların daha derinlemesine tartışılması için oturumlar biraz daha uzun olabilir.	Daha uzun süre
	Katılımcı 5	Oturumlarla öğrendiğimiz bazı şeyleri sonradan unuttum. Bu nedenle sonrasında bakabilmek için bir kopyasını alabilmek güzel olurdu.	İçeriğin bir kopyasının paylaşılması
	Katılımcı 6	Oturum yöneten kişinin sorduğu bazı soruları anılamak zorlandım.	İletişim skanesi

Tartışma

Bu çalışmada uluslararası üniversite öğrencilerinde Koronavirüs salgının olumsuz psikolojik etkilerini hafifletmek için bir Çevrimiçi Pozitif Psikoloji Müdahale Programı geliştirilmiş, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Koronavirüs salgının katılımcıların yaşamlarındaki olumsuz psikososyal etkisiyle baş ederek iyi oluşlarına artarak ve depresyon belirtilerini azaltarak için gerekli becerileri kazanılmayı amaçlayan bu çevrimiçi grup müdahalesinin sonucunda depresyon düzeylerinin anlamlı bir şekilde azaldığı görülmüştür. PPM'nin kullanıldığı müdahale programı ile depresyon düzeylerinde görülen azalma önceki çalışmaları bulgularını desteklemektedir (Butler vd., 2013; Corno vd., 2018; Gander vd., 2012).

Depresyon seviyelerine ek olarak iyi oluş seviyelerinde görülen marjinal olarak anlamlı değişime bakıldığında, uygulanan programın katılımcıların iyi oluş düzeyini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. PPM'nin iyi oluş üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu alanyazardaki diğer çalışmalarda da ortaya konmuştur (Chakrasi vd., 2018; Meyers vd., 2013; Owens ve Waters, 2020; Seligman vd., 2005; Sin ve Lyubomirsky, 2009). Bu çalışma ile salgın sürecinde uluslararası öğrencilerle yapılan müdahale programı ile görülen olumlu etki, PPM'nin salgın süreci gibi zor zamanlarda da iyi oluşa katkı sağladığını göstermektedir.

Ön test verileriyle gerçekleştirilen korelasyon analizlerinde DASS-21 alt ölçekleri arasındaki anlamlı ilişkiler ölçeğin amaç yapısını yansıttığı için beklenilir bir sonuçtur (Lovibond ve Lovibond, 1995). Depresyon ve iyi oluş arasındaki anlamlı ilişki (Smith vd., 2020) alanyazarda gerçekleştirilen önceki çalışmalardan bilinmektedir. Depresyona ek olarak dayanıklılık ve iyi oluş arasında görülen anlamlı ilişki de mevcut bulguları desteklemektedir (Fredrickson vd., 2003).

Korelasyon sonuçlarında koruyucu çıkan Koronavirüs korkusu ve dayanıklılık arasındaki anlamlı pozitif ilişki Karataş ve Taşay (2021) ile Satıcı ve diğerlerinin (2020) bulduğu negatif yöndeki anlamlı ilişkinin aksini göstermektedir. Mevcut çalışmadaki Koronavirüs korkusu ölçeği alma ile ilişkilendirildiği zaman dayanıklılık ile pozitif bir ilişki içinde olmasın açıklanabilir. Yani dayanıklılığı yüksek olan kişilerde Koronavirüs korkusunun artması ölçek almalarını artırdığı için işlevsel bir etki olabilir. Ancak ölçek alma ile ilgili herhangi bir veri mevcut olmadığı için bunu test etmemiz mümkün olmamıştır. İsveç'te gerçekleştirilen bir çalışmada fiziksel mesafeye dikkat etme ile yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğu gösterilmiştir (Kivi vd., 2021). Bu çalışma ölçek almaya rak sağlığıyla ilişkili olduğuna örnek gösterilebilir.

Çalışmanın sonuçları, mevcut sınırlılıkları dahilinde göz önünde bulundurulmalıdır. Örnekleme yönteminin küçük olması, bir kontrol grubunun bulunmaması, öz-bildirim ölçme araçlarının kullanılması, müdahale oturumlarının kısa olması ve muhtemel bir başka sınırlılık olarak çevrimiçi uygulama yoluyla müdahale programının katılımcılara ulaştırılması sayılabilir. Diğer bir sınırlılık ise tüm form dikkatle işlenmesinin ve oturumların İngilizce gerçekleştirildiği olmasıdır. Her ne kadar katılımcıların İngilizce düzeyleri aktif katılım yapmalarını sağlayacak düzeyde iyi olsa da sınırlıları değildir. Gelecekte gerçekleştirilecek benzer çalışmaların bu sınırlılıkları dikkate alınması faydalı olabilir.

11 kişiyle yapılan müdahale programı 6 kişiyle yani yaklaşık % 45 başarıyla tamamlanmıştır. Mevcut çalışmaya benzer yöntem ve örneklerle yapılan bir müdahale programı bilginiz dahilinde olduğundan bu oranı karşılamamız mümkün olmamıştır. Ancak Melville ve diğerleri (2010) tarafından gerçekleştirilen çevrimiçi psikoterapi uygulamasında başarı oranlarının diğer çalışmalarla üst sınır % 83 oranlarına varabilmektedir. Çalışmamızın salgın döneminde gerçekleştirilmesi ve oturumlardan bir gün önce hastalıkla gönderilmesi oturumların kullanılmasını ve başarı oranlarını artırarak olabilir (Hamdan-Mansour vd., 2009).

Salgın döneminde öğrencilerin üniversite derslerinin ve üniversite içi ve dışı sosyal birçık etkinliğinin internet üzerinden yapılması, internet etkinlikleri ile ilgili bir bekkatlık oluşturmaz olabilir.

Müdahale programı sırasında katılımcılardan elde edilen geri dönüş formalarında çalışmanın olumlu yönlerine dair oluk kodlar olumlu duygular, iyi oluk, egzersizler, etkileşim fırsatı, oturumların içeriği ve oturum yöneticisi olarak katıncıma çıkmasıdır. Müdahale programının grup formatında gerçekleştirilmesi katılımcıların kendi aralarında ve oturum yöneticisi ile katılımcılar arasında etkileşim fırsatı sağlanması, psikolojik sağlığı ve iyi olukla temel bağlarından biri olan sosyal bağların (Pinquart ve Sürensen, 2000) kurulabilmesine olan açıdır. Salgın döneminde sosyal bağların kurulabilmesi için bir ortam oluşturulması olumlu çalışmanın olumlu yönlerinden biri olabilir. Katılımcıların değindiği bir başka nokta da oturumların içeriği ve kullanılan egzersizlerdir. Çalışmada kullanılan pozitif psikoloji müdahalelerinin (PPM) iyi oluk üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bilinmektedir (Seligman vd., 2005). Katılımcılardan gelen oturum içerikleri ve egzersizlere yönelik olumlu yorumlarla çalışma içeriği olarak pozitif psikoloji konuları ve egzersizler olarak PPM'lerin tercih edilmesinin doğru bir karar olduğu sonucuna varılabilir. Katılımcıların oturum yöneticisi ile ilgili olumlu yorumları, grup programlarında katılımcılar ve oturum yöneticisi arasındaki iş birliğinin programın sonuçları üzerindeki olumlu etkisine dair bulguları (ör. Harvath vd., 2011; Urbanoski vd., 2012) desteklemektedir. Katılımcılardan elde edilen geri dönüş formalarında çalışmanın eksik yanları olarak süresinin kısa olması, oturumlardan önce gönderilen hatırlatıcının yeterli olmaması, süresinin kısa olması ile bağlantılı olarak etkilerin görülenemiy olması ve oturum içeriklerinin paylaşılmaması olarak katıncıma çıkmıştır. Katılımcılar tarafından işaret edilen bu yönler çalışmamızın sınırlılıklarını ifade etmektedir ve gelecekte yapılacak olan benzer çalışmalarda dikkat edilmesi gereken noktalar olarak not edilebilir.

Sonuç

Çalışmanın sonuçları, Çevrimiçi Pozitif Psikoloji Müdahalesi'nin, salgın olumsuz etkilerini hafiflettiğini göstermektedir. Küçük bir örnekleme pilot bir çalışma mahiyetinde gerçekleştirilmiş olsa da sonuçları incelendiğinde yeni müdahaleler geliştirmeyi teşvik edebilmek için çalışma olduğu söylenebilir. Çalışmamız, ÇPPM alanyazamı, çevrimiçi ruh sağlığı müdahaleleri ve Koronavirüs salgın sürecini çevreleyen psikososyal değişimleri anlamaya katkı sağlayabilecek çıkarımları vardır. Birincisi, bu çalışma, katılımcıların iyi olukları artması ve depresif belirtileri azaltmadaki etkisi ile alanyazam katkı sağlamaktadır.

İkinci olarak, bu çalışma, farklı popülasyonlarda çevrimiçi ruh sağlığı hizmetlerinin etkinliğini gösteren mevcut alanyazamı katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, ruh sağlığı hizmetlerinin sağlanması için salgın bağlamında çevrimiçi müdahalelerin başarılı bir şekilde uygulanabileceğine işaret ettiği söylenebilir.

Öneriler

Gelecekte gerçekleştirilerek benzer çalışmaları bu araştırmanın sınırlılıkları olan çalışma örneklerinin küçük olması, bir kontrol grubunun bulunmaması, ön-bildirim ölçeği sonuçlarının kullanılması, müdahale oturumlarının kısa olması, oturumların katılımcıların aradığında gerçekleştirilmemiş olması gibi sınırlılıkları dikkate alınması faydalı olabilir. Mevcut çalışmada, Koronavirüs kaynaklı bir ölçek ile değil tek bir soruyla değerlendirilmiştir. Gelecek çalışmalarda Koronavirüs kaynaklı bir ölçek kullanmak, ayrıca önlem alma davranışının Koronavirüs kaynaklı ve dayanıklılık arasındaki rolünü açıklamak katkı sağlayabilir. Ayrıca gelecek çalışmalarda, katılımcıların oturumlarından önceki gün ve gün içerisinde düzenli hatırlatıcılar göndermek katılımcıların oturum katılım oranlarını artırabilir.

Kaynakça

- Allen, M. (2017). *The sage encyclopedia of communication research methods* (Vol. 1-4). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781483381411.
- Baer, R. A., Lykins, B. L., & Peters, J. R. (2012). Mindfulness and self-compassion as predictors of psychological wellbeing in long-term meditators and matched nonmeditators. *The Journal of Positive Psychology, 7*(3), 230-238.
- Barnes, J., & Zak, P. (2009). Empathy toward strangers triggers oxytocin release and subsequent generosity. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1167*(1), 182-189.
- Bener, A., Morgül, B., Atak, M., & Barçak, C. C. (2020). The Impact of COVID-19 Pandemic Disease Exposed with Mental Health in Turkey. *International Journal, 8*, 17.
- Bolter, L., Haverman, M., Kramer, I., Westerhof, G. J., Kiper, H., Walburg, J. A., Rijn, B., & Bohlmeijer, E. (2013). An internet-based intervention to promote mental fitness for mildly depressed adults: Randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research, 15*(9), 200. <https://doi.org/10.2196/jmir.2003>.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822.
- Chakraborty, F., Krizan, J. T., Sommers-Spijkerman, M., & Bohlmeijer, E. T. (2018). The effect of positive psychology interventions on wellbeing and distress in clinical samples with psychiatric or somatic disorders: A systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry, 18*(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1739-2>.
- Chen, J. H., Li, Y., Wu, A. M., & Tong, K. K. (2020). The overlooked minority: Mental health of International students worldwide under the COVID-19 pandemic and beyond. *Asian journal of psychiatry, 54*. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102333>.
- Corno, G., Bachemandy, R., Espinosa, M., Herrera, R., Molinari, G., Carrillo, A., Droument, C., & Baños, R. M. (2018). Effect of a web-based positive psychology intervention on prenatal well-being: A case series study. *Women and Birth, 31*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2017.05.005>.
- Dünya Sağlık Örgütü (2021). *Dünya Sağlık Örgütü Koronavirüs (Covid-19) Tablosu*. <https://covid19.who.int/siteninden> 26 Mayıs 2021 tarihinde erişildi.
- Forgard, M. J., Jayaramkumar, H., Kern, M., & Seligman, M. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing, 1*(1), 79-106.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 365-376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology, 9*(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>.
- Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2016). Positive psychology interventions addressing pleasure, engagement, meaning, positive relationships, and accomplishment increase well-being and ameliorate depressive symptoms: A randomized, placebo-controlled online study. *Frontiers in Psychology, 7*(686), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00686>.

- Gander, F., Przyer, R. T., Ruch, W., & Wyer, T. (2012). Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1241–1259. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9380-0>.
- Haradin-Mansour, A. M., Pashar, K., & Baniak, A. G. (2009). Effectiveness of cognitive-behavioral therapy on depressive symptomatology, stress and coping strategies among Jordanian University students. *Issues in Mental Health Nursing*, 30(3), 188–196. <https://doi.org/10.1080/01612840802694577>.
- Hemming, M., Fox, G. R., Kaplan, J., Damasio, H., & Damasio, A. (2017, June 21). A potential role for non-Opioids in mediating the positive effects of gratitude. *Frontiers in Psychology*, 8, 268. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00868>.
- Henry, J. D., & Crawford, J. R. (2005). The short-form version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21): Construct validity and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 44(2), 227–239.
- Hovesh, D., & Brown, A. D. (2020). Traumatic stress in the age of COVID-19: A call to close critical gaps and adapt to new realities. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(4), 331–335. <https://doi.org/10.1037/tra0000592>.
- Harvath, A., Del Re, A., Flackiger, C., & Symonds, D. (2011). "Alliance in individual psychotherapy", in Norcross, J. (Ed.), *Psychotherapy Relationships That Work*, University Press, New York, NY.
- Isakhskvili, I. (2021). More Positive Emotions During the COVID-19 Pandemic Are Associated With Better Resilience, Especially for Those Experiencing More Negative Emotions. *Frontiers in Psychology*, 12, 1615.
- Kaplan, S., Bradley-Geist, J. C., Ahmad, A., Anderson, A., Hargrove, A. K., & Lindsey, A. (2013). A test of two positive psychology interventions to increase employee well-being. *Journal of Business and Psychology*, 29(3), 367–380. <https://doi.org/10.1007/s10469-013-9319-4>.
- Karataş, Z. ve Tugay, Ö. (2021). The relationships between resilience of the adults affected by the covid pandemic in Turkey and Covid-19 fear, meaning in life, life satisfaction, intolerance of uncertainty and hope. *Personality and Individual Differences*, 172, 110592.
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222.
- Kiri, M., Harrison, I., & Bjälkebring, P. (2021). Up and about: Older adults' well-being during the COVID-19 pandemic in a Swedish longitudinal study. *The Journals of Gerontology: Series B*, 76(2), 4–9.
- Layton, K., Chancellor, J., & Lyubomirsky, S. (2014). Positive activities as protective factors against mental health conditions. *Journal of Abnormal Psychology*, 123(1), 3.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335–343.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schmide, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of general psychology*, 9(2), 111–131.
- Major, B. C., Le Nguyen, K. D., Lundberg, K. R., & Fredrickson, B. L. (2018). Well-being correlates of perceived positivity resonance: Evidence from trait and episode-level assessments. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(12), 1631–1647. <https://doi.org/10.1177/0146167218771324>.

- Mehville, K. M., Casey, L. M., & Kavanagh, D. I. (2010). Dropout from internet-based treatment for psychological disorders. *British Journal of Clinical Psychology*, 49(4), 455-471. <https://doi.org/10.1348/014466509X472138>.
- Meyers, M. C., van Woerkom, M., & Bakker, A. B. (2013). The added value of the positive: A literature review of positive psychology interventions in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(5), 618-632. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.694682>.
- Niemiec, R. M. (2020). Six fractions of character strengths for thriving at times of adversity and opportunity: A theoretical perspective. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 551-557. <http://doi.org/10.1007/s11482-018-9682-2>.
- Owens, R. L., & Waters, L. (2020). What does positive psychology tell us about early intervention and prevention with children and adolescents? A review of positive psychological interventions with young people. *The Journal of Positive Psychology*, 15(5), 588-597. <https://doi.org/10.1080/17439780.2020.1789706>.
- Park, C. L., Russell, B. S., Pendrich, M., Finkelstein-Fox, L., Hutchinson, M., & Becker, J. (2020). Americans' COVID-19 stress, coping, and adherence to CDC guidelines. *Journal of General Internal Medicine*, 35(8), 2296-2303. <https://doi.org/10.1007/s11606-020-05898-9>.
- Peterson, C., & Park, N. (2009). Classifying and measuring strengths of character. In S. I. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology*, 2nd edition (pp. 25-33). New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.
- Pinquart, M., & Sörensen, S. (2000). Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: A meta-analysis. *Psychology and Aging*, 15, 187-224. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.15.2.187>.
- Salami, N., Hossaini-Far, A., Jahali, R., Vaisi-Raygani, A., Rasoulpoor, S., Mohammadi, M., Rasoulpoor, S., & KhaleghiPaveh, H. (2020). Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Global Health*, 16(1), 57. <https://doi.org/10.1186/s12992-020-00589-w>.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American psychologist*, 61(8), 774.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487. <https://doi.org/10.1002/jcla.20593>.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194-200.
- Smith, L., Jorih, L., Yaldouadi, A., McDermott, D., Armstrong, N. C., Barnett, Y., ... & Tully, M. A. (2020). Correlates of symptoms of anxiety and depression and mental wellbeing associated with COVID-19: a cross-sectional study of UK-based respondents. *Psychiatry research*, 291, 113138.

- Steger, M. F. (2021). Meaning in life: A unified model. In C. R. Snyder, S. I. Lopez, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (3rd ed., p. 679–688). Oxford University Press.
- Tennant, R., Hillier, L., Pickett, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., — & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 1-13.
- Urbanoski, K.A., Kelly, J.F., Hoepfner, R.B. and Stoyanov, V. (2012), "The role of therapeutic alliance in substance use disorder treatment for young adults", *Journal of Substance Abuse Treatment*, Vol. 43 No. 3, pp. 344-351, [doi:10.1016/j.jsat.2011.12.013](https://doi.org/10.1016/j.jsat.2011.12.013).
- Van Agheren, I., Bartholomew, I., Fennicht, D. B., Isidoro, M., Ali, K., Lu, L., & Kyriak, M. (2020). Using internet-based psychological measurement to capture the deteriorating community mental health profile during COVID-19: Observational study. *JMIR Mental Health*, 7(8), Article e20696. <https://doi.org/10.2196/20696>.

Received: 05.05.2021

Revised: 21.05.2021

OnlineFirst: 30.05.2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.37344/talim.2021.19>

Copyright © 2021 - ÖZDEMİR

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

e-ISSN: 2630-3887

Volume 2021 - 3(1) -63-76

Barbar Johansen'in *Contingency in Sacred Law* Adlı Kitabı ve Fıkıhın Mahiyetine Dair Görüşleri

Taha Yasin Taz¹

Öz

Bu çalışmada oryantalistlerin ilgilendikleri temel konulardan birisi olan fıkıhın mahiyeti konusunun merkeze alındığı Barbar Johansen'in *Contingency in a Sacred Law: Legal and Ethical Norms in the Muslim Faith* eseri değerlendirilecektir. Joseph Schacht'ın fıkıhın mahiyetine dair görüşlerine kurvetli eleştirilerde bulunan Johansen'in *Contingency in a Sacred Law* adlı eseri 1999 yılına kadar çeşitli dillerde kaleme aldığı metinlerin derlemesinden mütevekkildir. Johansen'in aynı yılda yayımlanan *Contingency in a Sacred Law* adlı eserine yazdığı giriş yazısı, fıkıhın mahiyetine dair ortaya koyduğu en kapsamlı yazılarından birisi kabul edilmektedir. Bu açıdan kitabın yayımlanması üzerinden geçen yirmi iki yıl içerisinde Johansen'in mevzu bahis edilen kitabın ve giriş yazısının fıkıhın mahiyeti üzerine yürütülen tartışmalarda sahip olduğu önemi kaybetmemiştir. Bununla birlikte kitap haldinde Türkiye bir kitap değerlendirmesi bulunmamaktadır. Söz konusu kitap, yayımlanmasından takip eden yıllarda kayda değer sayıda Batılı araştırmacı tarafından kaleme alınan kitap değerlendirmeleri de dikkate alınarak değerlendirilecektir.

Araştırma Kelimeler

Barbar Johansen - İslam hukukunun mahiyeti - Fıkıh - Kutsal Hukuk -

¹ Taha Yasin Taz, Marmara Üniversitesi, İslam Hukuku Doktora Öğrencisi, tahayazintaz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7109-6882

Baber Johansen's *Contingency in Sacred Law* and His Opinions About Nature of Fiqh

Talib Yasin Talib

Abstract

In this study, Baber Johansen's *Contingency in a Sacred Law: Legal and Ethical Norms in the Muslim Fiqh*, which focuses on the nature of *fiqh*, one of the main subjects of interest to orientalist, will be reviewed. Johansen's *Contingency in a Sacred Law*, which strongly criticizes Joseph Schacht's views on the nature of *fiqh*, consists of a compilation of articles he wrote in various languages until 1999. Johansen's introduction to *Contingency in a Sacred Law*, which was published in the same year, is considered one of the most comprehensive writings on the nature of *fiqh*. In this respect, despite the twenty-two years that have passed since the publication of the book, Johansen's book and introduction have not lost their importance in the discussions on the nature of Islamic jurisprudence. Despite its importance, there is no Turkish book review about the book. *Contingency in a Sacred Law* will be reviewed by considering the book reviews written by a significant number of Western researchers in the years following its publication.

Keywords

Baber Johansen - Nature of Islamic jurisprudence - Fiqh - Sacred Law -

كتاب بابر يوهانسن باسم (Contingency in Sacred Law) وأفكره عن ملهية الله

طه ياسن طنب

ملخص

سأراجع في هذا المقالة كتاب بابر يوهانسن (Contingency in Sacred Law) الذي يركز على ملهية الله هو أحد الموضوعات الرئيسية التي تهم المستشرقين. يشكل كتاب يوهانسن (Contingency in Sacred Law) الذي يتقد آراء جوزيف شاخت حول طبيعة الله يشهد من مجموعة مقالات كتبها يوهانسن بلغت مخالفة حتى عام 1999. مقالة يوهانسن (Contingency in Sacred Law) التي كتبها يوهانسن أول مرة نشر الكتاب من أكثر الكتابات شعراً في طبيعة الله. لم يتقد كتاب يوهانسن ومقالة الكتاب أهميتهما في المناقشات حول طبيعة الله وعلى الرغم من مرور اثنين وعشرين عامًا على نشر الكتاب. وعلى الرغم من أهميته لا توجد مراجعة هذا الكتاب في لغة التركية. سأراجع كتاب (Contingency in Sacred Law) من خلال الأخذ بعين الاعتبار مراجعات الكتاب التي كتبها عدد كبير من الباحثين الغربيين في السنوات التي تلت نشرها.

الكلمات المفتاحية

بابر يوهانسن - ملهية الله -

Giriş

Baber Johansen'in² *Contingency in a Sacred Law: Legal and Ethical Norms in the Muslim Fiqh* adlı eseri 1977-1994 yılları arasında kaleme aldığı altısı İngilizce, beşi Almanca ve diğeri Fransızca olmak üzere on beş

* Berlin doğumlu Baber Johansen 1956-1962 tarihleri arasında Berlin Freie Universität'te Sosyoloji, İslamiyat, Hukuk ve Ekonomik eğitimi gördü. 1963-1968 tarihlerinde Kahire Üniversitesi'nde Edebiyat ve Tarih okudu. 1965 yılında yine Berlin'de

makaleyi ihtiva etmektedir. Bu derleme için kaleme aldığı "Introduction The Muslim Fiqh as a Sacred Law, Religion, Law and Ethics in a Normative System" başlıklı giriş yazan Johansen'in fıkıhın mahiyetine dair uzun süren araştırmasının bir küllüce olarak kabul edilebilir. Giriş yazının takip eden dokuz bölüm ise sırasıyla şöyledir: "The city and norms", "Legal norms and social practices", "Legal rationality and ethical norms", "Property as an institution of social integration", "Political authority as foundation of social integration: a territorial concept of law", "Equality and Exchange under the penal law", "Proof and procedure as a key to the fiqh's structure", "How the norms change" ve "The quest for substantive justice". Kitapta yer alan makaleler yayın tarihlerine göre değil, Johansen'in kitabının giriş yazısında yer alan görüşlerini destekleyecek biçimde sıralanmıştır. Johansen giriş yazısının sonunda kitapta yer alan makaleleri haldarında kısa özetlere yer vermiş ve bu durumu orada açıkça ifade etmiştir (Bkz. Johansen, 1999, ss. 72-76). Johansen'in ilk defa okuyucuya sunduğu giriş yazısıyla birlikte *Contingency in a Sacred Law* kitabına standart derlemelerden ayrıran bir diğer özellik ise kitabın sonuna detaylı ve tematik bir dizin eklenmiş olmasıdır. Bu dizin sayesinde okuyucu ilgilendiği konularla ilgili Johansen'in derlemesinde yer verdiği on beş makalesindeki görüşlerine rahatlıkla ulaşabilmektedir.

Contingency in a Sacred Law'ın yayımlanmasından takip eden yıllarda Almanca, Fransızca, İngilizce ve İspanyolca kitap değıştirmeleri kaleme almıştır (Bkz. Burckopp, 2002; Charnoot, 2000; Giffint, 2000; Goldberg, 2000; Hans-Georg, 1999; Imber, 2001; Makelung, 2000; Nagel, 2001; Paul, 2006; Serrano, 2000). Bu yıllardaki bazıları Jonathan H. Burckopp, Colin Imber ve Wilfred Makelung gibi oryantalist çalışmalarda nitelikte sayılabilecek isimlere aittir. Johansen'in bu çalışması üzerine Türkiye'de ise yalnızca İrfan İnce tarafından 2004 yılında "Baber Johansen: Çalışmalarına Dair Terviki Bir Sınav" ismiyle bir makale kaleme alınmıştır (Bkz. İnce, 2004).

Fıkıhın mahiyeti, bilhassa günümüz oryantalistlerinin ilgilendiği en temel konulardan birisidir. Bunun temel sıklarından bir tanesi, gelişme göstermesi talimin edilemeyen bir toplum içerisinde bir hukuk sisteminin çok hızlı bir gelişme göstermiş olmasıdır. Batılıların esas aldığı Roma hukukuna kıyasla sadece zıvı hukuk alanında değil, hukuk düşüncesi, metodolojisi ve esaslarıyla fıkıhın tepekkülü oryantalistlerin zihinlerinde pek çok soru işareti olmasına sebep olmuştur. Bu soru işaretlerinin akademik cevaplarını ortaya koymaya gayret eden pek çok araştırmacının adının zikredilmesi mümkün olmakla birlikte, bu araştırmacılar içerisinde Joseph Schacht ayrı bir

İslamiyat ve Sosyoloji doktoru oldu. Aynı üniversitenin İslamiyat Enstitüsünde 1971 yılına dek asistan olarak görev yaptı. 1972 tarihinde doçentlik çalışmasını tamamlayan Johansen 1995'de aynı Enstitü'de profesör oldu. 1995-2005 yılları arasında Paris Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales'te "İslam'da Normatif Yapılar ve Tarih" araştırmaları direktörlüğünü yürüttü. Johansen, hukuk profesör olarak Amsterdam, Regent, Berkeley, Cambridge, New York, Oxford, Philadelphia, Princeton, Habsat ve Tübingen gibi değişik ülke üniversitelerinde dersler vermiştir. 2006 yılında Harvard Hukuk Fakültesi'ne bağlı profesör olarak atandı ve 2006-2010 yılları arasında İslami Hukuk Araştırmaları Programı'na direktörlüğünü yürüttü. 2007'de Yakın Doğu Dilleri ve Medeniyetleri Bölümü'ne (Department of Near Eastern Languages and Civilizations, NELC) üye oldu ve Temmuz 2011'den Haziran 2013'e kadar, Ortadoğu Araştırmaları Merkezi'nin (Center for Middle Eastern Studies, CMES) direktörlüğünü yaptı. Kendisi aynı zamanda Harvard'ın Weatherhead Uluslararası İlişkiler Merkezi'nde fakülte üyesi ve İzzet Kurulu üyesidir. Johansen, derleyen yaptığı çağrışın Harvard Üniversitesi'ndeki görevlerini sürdürmektedir.

Araştırmaları ve eğitim sahaları, klasik ve modern Müslüman dünyasında din ve hukuk arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Johansen'in 2010 yılında Abu Dabi'de Arapçaya çevrilen *Maknawî Husnâ Hâkal Europa and der Orient im Weltbild einer ägyptischen Libanon* (1987) adlı kitabı, İslam'ın yirminci yüzyıl liberal yarımlarını konu edilmektedir. *Edme und Staat* (1982) adlı eserinde ise Johansen modern dönemde yaşayan Müslümanların, devlet modelleri üzerine tartışmalarını incelemektedir. *Islamic Law on Land Tax and Rent* (1988), hukuk doktrinindeki klasik ve klasik sonrası usul vadehi değışiklikleri ele alır. Johansen'in *Contingency in a Sacred Law: Legal and Ethical Norms in the Muslim Fiqh* (1999) adlı eseri ise İslam'da hukuk, seryal uygulamaları ve etik üzerine odaklanmaktadır.

Johansen, Princeton'daki School of Historical Studies, Institute for Advanced Study üyeliğine iki kez seçildi ve Watson Institute (Providence), Harvard Üniversitesi ve Ca' Foscari'de (Venedik) misafir profesör olarak görev yaptı. *Islamic Law and Society*'nin üç yirminci editöründen biridir ve Oxford Encyclopedia of Legal History'de (2009) İslam Hukuku için alan editörü ve *Encyclopedia of Law and Society*'de (Sage, 2009) danışmanı olarak görev yapmıştır. (Bkz. "Johansen, Baber", t.y.)

yere sahiptir. Zira kendisinden önce çizdiği yönleriyle ele alınan mesele hakkında bütüncül bir teori ortaya koymakla kalmamış, meseleye dair kalem oynatan her kişinin görüşlerini kabul etmesi veya onlarla hesaplaşması gereken bir etanite halini almıştır. Baber Johannes, Schacht ile hesaplaşmalar sırasında bulunmakta ve onun görüşlerini eleştirerek kendi görüşlerini ortaya koymaktadır (Bkz. Brockopp, 2002, ss. 108-09). Hâlen sağ olan Johannes'ın görüşlerine son halini verdiğini söylemek mümkün olmasaydı birlikte 1999'a kadar kaleme aldığı makalelerin derlenmesi ile oluşan ve o yılda yayınlanan *Contingency in a Sacred Law: Legal and Ethical Norms in the Muslim Faith* adlı eserine yazdığı giriş yazısı, fıkhan mahiyetine dair ortaya koyduğu en kapsamlı yazılarından birisi kabul edilmektedir. Bu açıdan, yayınlanmasından üzerinden geçen yirmi iki yıl rağmen Johannes'ın bu kitabın ve özellikle giriş yazısı fıkhan mahiyeti üzerine yürütülen tartışmalarda önemli bir role sahiptir.

Johannes'ın fıkhan mahiyetine dair görüşlerinin sarih anlatımında takip edilebileceği bir diğer eseri ise bilhassa Osmanlı Devleti döneminde sarnı hukukunda gerçekleşen dönüşümü incelediği *The Islamic Law on Land Tax and Rent: The Peasants' Loss of Property Rights as Interpreted in the Hanafite Legal Literature of the Mamluk and Ottoman Periods* (1988) adlı eseridir. *Contingency in a Sacred Law* kitabının dokuzuncu bölümü büyük ölçüde mezkur kitabın üstünü ihtiva etmektedir.

Johannes, kitabının isminden anlaşılabileceği üzere fıkha bir "kutsal hukuk" olarak tasavvur etmektedir. Yazısında da bahsettiği üzere Schacht gibi kendisi de bu konuda Max Weber'den etkilenmiştir. Bununla birlikte Johannes, Weber tarafından ortaya konan *sacred law* terimini eleştirerek terime yeni anlamlar katmayı hedeflemiştir. Eleştirileri içerisinde bapat olan fikri ise Weber tarafından rasyonel olarak nitelendirilmeyen fıkhta *contingency* yani olumsuzluğun var olduğunu³. Olumsuzluk, tümevarım ile doğrudan alakalıdır. Tümevarım ilguların masul hükümlerine bağlandıktan sonra bilgisi veritir ancak her zaman ve her yerde aynı şekilde bağlanmanın gerektiğinin bilgisini hiçbir zaman vermez yani zannidir. Tümevarım ile ulaşılan sonuçlar genelleşebilir olmakla birlikte mezkûr edilesi ilguların her biri olumsuzluğun karur. Tümevarım ile ulaşılan sonuçların genelleşebilir olması ise genellenen ilgular hakkında rasyonel düşünce insanın varlığını kanıtlanmaktadır.

Olumsuzluk ve tümevarım hakkındaki kısa açıklamamız, Johannes'ın neden fıkhan mahiyetine dair görüşünü geliştirmeye fıkha ve kelam ilimleri arasındaki farkları sıktırarak başladığını izah etmemize yardımcı olmaktadır. Johannes, "Introduction: The Muslim Faith as a Sacred Law, Religion, Law and Ethics in a Normative System" adlı yazısının başında fıkhan tanımını yapmaktadır. Johannes'e göre fıkha, bir kuralları ve metotları sistemidir. Öyle ki fıkhan üreticileri, bu kuralları ve metotları sistemini vahyin normatif bir yolları ve aynı zamanda ef'âl-i ihid üzerinde vahyin ilke ve emirlerinin işletilmesi olarak görmektedirler.⁴ Fıkha, insan fiillerini tasnif eder ve hükme bağlar. Yani fıkha Müslümanların ahlaki ve hukuki kılavuzluğunu yapar ve aynı zamanda İslam yönetimini altında yaşayan gayrimüslimlerin de hak ve ödevlerini belirler (Johannes, 1999, s. 1). Johannes, fıkhan tanımını

³ İnce, *Contingency kavramının mülkiyet ile ilişkisi* ile karışlanmaktadır. (Bkz. İnce, 2004, s. 215) İnce'nin aksine *Contingency* kavramını olumsuz/ olarak çevirmenin sebebi, mülkiyet kavramının terim olarak yükü olduğu olması. "mülkiyeti açısından hem vahyi hem de yukuğu eşit durumda bulunan şey" demek olmasa sebebiyledir. *Contingency* kavramı ise bu mülkiyetin halinin ötesinde böyle bir mülkiyete sahip olan şeyin var olduğunu ancak olmasını olabileceğinin de inkârı dahilinde olduğunu belirtir. Olumsuz/ terimi ise olumsuzluğun ötesinde şeyin olmasının olduğunu bize işaret eder. Böylece *contingency* için olumsuz kavramını kullanmak daha yerinde olacaktır. Bununla birlikte bu terimin İslam felsefesindeki *vacibun li gayrihi* terimi ile daha kolay açıklanabileceğini düşünüyorum.

⁴ Johannes, giriş yazısında yer verdiği fıkha tanımını kitabının "Equality and Exchange under the penal law" adlı bölümü altında cema hukukundaki mekama mekûniliğiyle birlikte mekûnlerdeki fetva ve sicillerin yaygın kullanımı üzerinden açıklar ve böylece tanımı korvetlenmesini hedefler (Ayrıca bkz. Brockopp, 2002, s. 189; Bkz. Johannes, 1999, s. 483)

yaptıktan sonra fıkıhın sahip olduğu olumsal mahiyeti pekiştirmek adına fıkıh ve kelam ilimlerini mukayese etmeye girişir. Buna ise fıkıh ve kelam ilimlerinin üretmeyi hedefledikleri bilgilerin teorik zemininin farklı olduğuna vurgulayarak başlar.

Johansen, fıkıhın, ef'âl-i ihâd ile ilgili normatif bir sistem olması açısından kâzînin dini ve ahlaki ilkelere ile kâzî usulüne göre meşru olan mahkemeye standartları ihtiyacını karşılayan bir ilim olarak görüldüğünü belirtir. Bu kavrat, sekizinci yüzyıl ve sonrasında ki muazzam bir bakışla karşılık bulmuş ve kuvvetlenmiştir. Halbuki fıkıhların görevi, yalnızca mahkemelerde kullanılarak hukuki kuralları üretmekle sınırlı değildir. Fıkıh, Müslümanların şahsi dinadârlıklarına da hitap ederek şekilde ahlaki ve hukuki sorumluluklar ve kaideleri tartışır, vahiyden istinbat ettikleri ilkelere hukuki ve ahlaki sonuçlarına ele atarak ve fıkıh araçlarıyla üretilen ilkelere ve kurallara halk tarafından uygulanmasına gayret etmişlerdir (Johansen, 1999, s. 3). Kelam ise hususlarına karşı dinin hakikatini savunmak adına akli deliller sunan bir ilimdir. Söz konusu hususlar, gayrimüslimler abahı olduğu gibi Müslümanlar içerisindeki bazı kipi ve gruplar da olabilir. Bu nedenle İslam'ın mümini olan bir kişinin temel kaynak ve delil olarak kabul ettiği Kur'an ve Sünnet, en azından gayrimüslimler için bir kaynaklık değeri teşkil etmemektedir. Bu durumda mütekezzimler, akli delilleri bunlara öncelikle zorundadırlar. Johansen, kelam ilminin mesulîi üzerinden akli delillerin üretimini örneklemek adına istihlâ-i vücûb, âlemin hadısı, ef'âl-i ihâd, kâzî kudret ve iradesi, hüsn-kubuh ve mütekezz-i kelâm gibi problemlere yazısında yer verir. Bu problemler arasında ef'âl-i ihâd gibi hem fıkıh hem de kelamın ortak olan meseleleri de vardır (Johansen, 1999, ss. 3-23).

Johansen'in kelamî akıl yürütmelere verdiği örneklerle varmak istediği nokta kelamın varlıkların hem zabihine hem de batınına yönelik yani ilahî bir bakış açısıyla bilgi üretmesine karşılık fıkıhın böyle bir iddiasının olmadığıdır. Fıkıh, zabini esas alır; insanların fiillerinin arkasında yatan sebepleri ve insanların gerçek kâzifinin ise ancak Allah bilebilir. Fıkıh ve kelam ilimlerindeki bu gibi akıl yürütme farklılıklarının temel sebebi ise Johansen'e göre bu ilimlerin üretilmiş oldukları işlevlerle alakalıdır. Fıkıh, kelam gibi bir itikadi savından ziyade evrensel bir adalet sistemi için normatif bir referans çerçevesi olarak işlevini yerine getirir (Johansen, 1999, ss. 23-24).

Bu noktada Johansen'e yönelik eleştirilerden birisi fıkıh ve kelamın mahiyetine dair yaptığı açıklamalarının L. Stross, I. Schacht, R. M. Frank, Y. Ben Achour, G. P. Housni, G. Makdissi, F. Rahman, J. van Eex, D. Ginnert, W. M. Watt ve W. Madelung gibi isimler tarafından bu konulara dair kaleme alınan önemli olan çalışmaların sistematik olarak gözmezen geliyor olmasıdır (Bkz. Chazem, 2000). Fıkıh hususunda giriş yazısının ilerleyen bölümlerinde Hugronje, Bousquet, Weber ve Schacht'ın görüşlerine yer veren Johansen'in kelam alanındaki Batılı birikime pek atıfta bulunmadığı aşkandır. Madelung da kaleme aldığı nispeten uzun kitap değerlendirmesinde bu durumun altını çizmektedir.³

Johansen'e göre fıkıh, fıkıhın zabihine göre hükmettiğini bilerek bir aynına gider. Bunlardan ilki kişinin kâzîye kâzî olan fiilleri ve beyanları (Johansen'in tabiriyle *faraw exterasaw*) ile ilgili hukuki kaidelerdir. İkincisi ise kişinin kendi virdane (*İbren isterasaw*) ile ilgili ahlaki kaidelerdir. Kelam ilmi, böyle bir aynın gözlemeksizin ef'âl-i ihâdla rasyonal inşasına çalışır (Johansen, 1999, ss. 33-34). Johansen, fıkıhta meselelerin hangi çerçevede ele alındığını örneklemek için kelime-i şerîfde işaret eder. Kelime-i şerîfde birinci faraw isterasaw nit bir şey

³ Madelung'un Johansen'in fıkıh-kelam ayrımına getirdiği eleştirileri için bkz. (Madelung, 2008, ss. 185-186)

olmakla birlikte onun ilmin ile fıkra arasında ilişki bir beyan hâlini almakta ve kelime-i şehadetî âhar eden kipiye Müstâman olmağa davetmektedir.

Pâkta yer alan bu ayırım, insanın ilm-i yakîn sahibi olamayacağına da göstermektedir. Bu nedenle fakihler, verdikleri hükümleri zamm-ı galib üzerine inşa ettiklerini belirtirler. Nihayetinde fâhlin gerçek niyetini ancak Allah bilebilir. İlm-i yakînin yokluğuna beraberinde birtakım inkarın da getirir.⁴ Söz konusu epistemik şüphesizlik, fıkra merkeziinde yer alır. Kâdının veya fakihin verdiği hüküm ancak zannîdir ve hakikati temsil etmez. Zahir ile batın arasındaki kaçınılmaz uyumsuzluk bireyin ahlaki üdevinin kaynağını teşkil eder. Kesin ilim naslandığına ancak metne yönelik her türlü yorum zannî bir bilgi ifade eder. Bu epistemolojik şüphesizlik esasen vahyin beğeri şakl yürütme karşındaki yüceliğini vurgular. Söz konusu epistemik şüphesizliğin bir sonucu olarak "ihtilaf" doğar.

Johansen'e göre ihtilaf, Schacht gibi ihtilafî örneğin aksine fıkra merkeziinde yer alır. Çünkü fakihin istiklalinin zannî olmağı yani olumsal bir mahiyete sahip olmağı en azından üç işlevi yerine getirir. Birincisi, normatif çoğalkulağı ve dolayısıyla muhtelif doktrin ve normatif sistemlerin bir arada yapışmasını meşruiyet kazandırır. İkinci olarak farklı doktrin ve normatif sistemlere mensup âkâsın bir arada yapışmasını mümkün kılar. Son olarak ise yargıyı ahlaki ve felsefi eleştirilere karşı korur (Johansen, 1999, ss. 36-38; Rız. Brückopp, 2002, s. 109; Goldberg, 2000, s. 101).

Giriş yazısının ikinci kısmında Johansen, fıkra mahiyetine dair Batılı araştırmalarda etkili olan bazı araştırmacıların görüşlerine değinir. Hatta onların görüşleri üzerinden fıkra mahiyetine dair kendi görüşlerini de detaylandırır. Johansen, bu Batılı araştırmacılar arasında bilhassa Saeck Hurgonje, Max Weber ve Joseph Schacht'ın görüşleri üzerinde durur (Rız. Goldberg, 2000, s. 101). Hurgonje'nin görüşlerini katı biçimde eleştirerek reddeden Johansen, Schacht ve Weber'in görüşlerini ise ciddi eleştirileriyle tahlil ederek hesimsizce gözükmektedir.

Johansen'e göre Batıda özellikle sömürgecilik ile başlayan fıkra tanıma denemelerinin önde gelen isimlerinden birisi Hurgonje'dir. Fıkra mahiyetine dair Hurgonje'nin temel bazı iddiaları kendisinden sonra yapılan çalışmaları da derinden etkilemiştir. Bu iddialar şöyle sıralanabilir. (i) Pâk bir hukuk sistemi değildir; (ii) fıkra ibadet, müamelehat-muafakat ve hayri vakıflar dışındaki alanlarda pratik uygulamaya sahip değildir ve gerçeklerden uzak ideal bir çerçeve sunar; (iii) fıkra mezhepler arasındaki ihtilaflar esasen müteallik değildir. Hurgonje'ye göre fıkra bir desantoloji, üdevler sistemi olup hukuki açılan tahlil edilemezdir. Dini, ahlaki ve siyasî ideal bir topluluk hayalini süzükündürmek için sistematik olmayan şekilde birbirine katıp karıştıran ve rasyonel bir metodu olmayan fıkra, Tâzının bilimsel/teyfi üdevine bağlıdır. Bu nedenle Hurgonje'ye göre fıkra dair her türlü rasyonel analiz çabası sonuçsuz kalacaktır (Johansen, 1999, ss. 42-44).

İgnaz Goldziher, Hurgonje'nin fıkra alanındaki Batılı araştırmalarda merkezi hale gelmiş olan görüşlerine bazı eklemelerde bulunmuştur. Hurgonje'nin aksine Goldziher, fıkra "hukukî tenloji", "dini hukuk" ve "hukuk sistemi" olarak adlandırmıştır ama âhar dair yeni yaklaşımları geliştirmemiştir. Sosyoloji alanındaki gelişmeler ise fıkra üzerinde yapılan Batılı araştırmaların derinden etkileyecek yeni sonuçların kopmasını sürüklemiştir. Tüm bir Hristiyanlık tarihini Batı'da kapitalizmin gelişimini göstermek için kullanan Max Weber için Hurgonje'nin yaklaşımı, hem fıkra Batı'daki hukuk sistemiyle mukayese etmeye hem de fıkra Batı'da gelişen

⁴ Bu noktada ihtilafın mahiyeti, ihtilafın doğuluğı ve yüceliğı ile ilgili olarak meşruvîyetin görüşüne değinen Johansen muhtelif görüşlerine de değinebilir. Ancak Johansen'in kompozisyonunda bunu yer yokmuş gibi görünmektedir.

hukuk sisteminin "ilkel" bir hali olarak sosyal ve kültürel tarihin içinde konumlandırılmasına izin vermiyordu. Bu ise Weber'in tezini kanıtlamak için Doğu dinlerinin "irrasyonel" yapının kullanılmasına imkânlar hale getiriyordu. Bu pragmatik amaçla Weber, her ne kadar Hurgonje'lerin etkilediği olsa da fıkıh denetoloji olarak nitelene hususunda ondan ayrılır (Johansen, 1999, s. 46).

Weber, fıkıh tüm hukuki kuralların "din adanmış" tasvifinden kontrol ve tatbik edildiği kutsal hukuk (sacred law) sınıfında değerlendirir. Yakudi, Hindu ve Avrupa orta çağı kutsal hukukuna da Weber birer kutsal hukuk olarak inceler. Weber'in yaklaşımında kutsal hukuk fikri, modern Avrupa'da hukukun rasyonalleşmesinin tarihini açıklarken farklı medeniyetlerdeki davranış kurallarına mukayese imkânı vermesine ek olarak kutsal hukukun geçerli olduğu medeniyetlerin neden modernleşemediğini açıklama konusunda da önemli bir işleve sahiptir. Weber'e göre kutsal hukuk, ekonomi ve hukuk sisteminin rasyonalleşmesinin yani kapitalizmin doğmasının en büyük engellerinden biridir. Bu durumda Weber için modern öncesi ve modern arasındaki çizgiyi çekerek mümkün hale gelir (Johansen, 1999, ss. 47-48).

Weber, kutsal hukuku kaynakları, muhtevası ve sosyal praxis ile ilişkisi açısından inceler. Bunun yanında Weber, kutsal hukuk içerisinde hukukun rasyonalleşmesi için gerekli gördüğü rasyonalite formlarını da araştırır. Kutsal hukukun temel kaynağı bir biçimde gerçekleşen vahiy/ilhamdır. Bunlar mutlak bir navi zinciri arzıdığının aksine Weber, Kur'an ve Sünnet'in yorumuna taysin eden icma is bir kutsal hukuk olarak gördüğü fıkıhın en güçlü kaynağı kabul eder. Kur'an ve Sünnet icmanın tahi kaynağıdır. Weber'in İslam'ın kaynaklarına dair görüşleri üzerinde Hurgonje'nin etkisi bariz olarak görülmektedir (Hurgonje'nin İslam hukuku hakkındaki görüşlerinin ayrıntısı için bkz. Hırcak, 2004, ss. 55-61). Fıkıhın uygulanma sahaları konusunda da Hurgonje'yi takip eden Weber, fıkıhın pratik problemlere çözümler üretmekle ilgilenmediğini belirtir. Fıkıhın, ansiklopedik meselecilik, entelektüel detaylar ve hukuk dışı ilkelere üzerinden sistematikleme faaliyeti ile uğraşmıştır. Kutsal hukuk kadi adaleti (kadi justice) ile ilişkilidir (Johansen, 1999, ss. 50-51).

Weber'e göre kutsal hukuk, günlük hayattaki değişimlere ayak uyduramaz. Çünkü yeni kuralları üretmek için sistematik bir mekanizmaya sahip değildir. Hukukun kaynağının Kur'an, Sünnet ve fıkıhınca buralardaki yorumları olması hukukun pratik fonksiyonlarının rasyonalleştirilmesinin de önüne geçer. Tüm bu sebeplerden ötürü Weber'e göre fıkıh hem fişmel hem de maddi açıdan irrasyoneldir. Kutsal hukukun kaynakları rasyonal olarak kontrol edilebilir olmaması sebebiyle bu kaynaklardan hukuk üretimi de irrasyonel olacaktır. Ayrıca üretilen hukuk ve çözülen meseleler, sadece hukuki değil ahlaki, siyasi, zamani veya pragmatik gerekler ışığında yani irrasyonel bir biçimde çözüme bağlanmaktadır (Johansen, 1999, s. 51).

Weber'e göre kutsal hukuklar fişmel ve maddi olarak irrasyonel olmakla birlikte bir tür fişmel rasyonalite geliştirebilirler. Ancak bu rasyonalite gelişimden ibarettir. Modern Avrupa hukukunun sahip olduğu fişmel rasyonalite ise sosyal ilkelere sahip tutarlılık ve mantıksal rasyonalitenin parçaları olması bakımından bir öncelenden farklıdır. Bu noktada modern Avrupa hukukunda hukuk dışındaki tüm maddi unsurlar gözmezden gelinir.

Johansen'e göre Weber'in ortaya koyduğu olduğu kutsal hukuk fikri, Müslüman hukukundaki vahiy, ahlak ve hukuk arasındaki ilişkiyi açıklamakta yetersiz kalmıştır. Çünkü Weber'in bu konudaki kükünleri önyargılı ve bir amaçla yöneliktir. Scharht, Weber'in ortaya koyduğu modeller ve kategorilerin İslam hukuku incelenirken etkin bir biçimde kullanılması mümkün olduğuna söyler ve hukuka dair rasyonalite ayrıntıyı besitileştirerek kullanır (Johansen, 1999, s. 52).

Schacht'a göre fıkıh, kaynağının vahiy olması ve yemin, keşme ve kân gibi bazı ikrar vasıtalarıyla aklıla fiirsel olarak inşasıymeldir. Ancak bu sınırlıdır. Zira fıkıh okuyumunda esas rol geleneğ/fıkıma aittir (Johansen, 1999, s. 52). Maddi apdan ise istisnai durumlara ait olan ahkaki, dini ve siyasi mülakatlar inşayemel bir yapıya sahiptir. Ancak bunlar deyarda bulunduğunda fıkıh neryumel bir yapıya sahiptir (Johansen, 1999, ss. 55-56).

Schacht, fıkıhın hukukun çeşitli alanlarında herhangı bir ayırım yapmadığı, fıkıhın yalnızca Müslümanlara uygulanıp gayrimüslimlere tatbik edilemediği ve fıkıh sahalarında mezhepler arası ihtilafın pek de önemi almadığı hususunda Weber'e katılır. Weber'in kâh adaleti fikrini de benimseyen Schacht, fıkıhın okuyumunda temel iki unsurun kadılır ve gelenek olduğuna sıvrınır. Kadıların ana unsur olarak kabulü, Schacht'ın zihninde siyasi otoritenin de hukuk sisteminin kaput unsurundan biri olduğuna delildir. İctihad kapusunun kapusunun tarihi hususunda ihtilaf etmekle birlikte Weber ve Schacht fıkıhın sosyal hayattan kaput olduğunda ittifak ederler. Schacht, ictihad kapusunun dokuzuncu yüzyılda kapusmakla birlikte ferdî yurumlar ile yeni tarafla kurallar ve istisnal biçimlerinin geliştirildiğini ana yine de bunun uygulanmaya geçmediğini belirtir (Johansen, 1999, ss. 52-53). Johansen, hem Weber'in hem de Schacht'ın bu husustaki iddialarını kuvvetli bir biçimde eleştirmektedir. Bilhassa İbn Nüceym'in fetvaları üzerinden anızı hukukundaki değişimini incelediği kitabında ictihad kapusunun kapusmadığı, fıkıhtaki değişimin ve yeni gelişmelerin varlığına ve söz konusu değişimin de pratiğe yansımalarının göstermektedir (Hkz. Bedir, 2004, s. 26; Johansen, 1988, ss. 1-4 vd., Ayrıca bkz. 1999, s. "VIII. How the norms change", 445-464; Mayer, 1991, s. 665).

Schacht'ın fıkıhın temelde neryumel olduğu fikrine sahip olduğunu belirtmiştik. Ona göre kasmistik hukuk geleneği, mantıksal açıdan gelişmiş soyut kuralların ortaya konmasına engel olmuştur. Ancak ahkaki ve dini kategorilerin hukuki meselelere uygulanması fıkıh maddi bir neryumellik kazanmasını ve bu da onun insicamı bir hukuk sistemi meydana getirmesine imkan vermiştir. Schacht'a göre ahkaki ve dini kategoriler, dini değer yüklü olmayan hukuk malzemesine sekizinci yüzyılda tatbik edilmiştir. Hukuki malzeme, Schacht'a göre büyük oranda İslam öncesi hukuk düşüncesi ve uygulamaları, Yahudi, Roma ve Hristiyan Hukuku ve ilk dört halife ve Emeviler dönemi idari ve yargı uygulamaları ile Emevi ve Abbasi imparatorluklarındaki bölgesel ürf tarafından tepeldöl etmiştir. Bu hukuk sistemine eklenemeyen dini ve ahkaki malzeme ise söz konusu hukuk sisteminin iskanileştirilmesidir.⁷ Bu noktada fıkıhın iskanileştirme ve sistematize etme konusundaki kapusun Schacht tarafından övgüye değer bulur. Zira fıkıhın bu kapusun, dini ve ahkaki esirlerin fıkıh içerisinde birleştirilmesi ve hukuki normlarla olan ilişkilerinin de tanımlanabilir olması sağlanmıştır (Johansen, 1999, ss. 55-57).

Schacht ile anız Arap müelliflerinden Abdurezzâk Senhûrî ve Şefik Şebhâte'nin çağırılmasına da değinen Johansen, söz konusu araştırmacıların eserlerinde Batıda kazanmış olduğu anılarıyla "hukuk"ı fıkıh içerisinde anarak ve yerine göre fıkıh Batılı hukuk kalıbına sokmaya çağırmanın nedeıyla eleştirir. Bu açıdan her iki araştırmacı Weber ve Schacht'ın fıkıh okumasından fıkıhıkapır. Senhûrî ve Şebhâte'nin bulgularına yer yer katılmakla birlikte Johansen, fıkıhın inşasıyla takip ettikleri usulün indirgenmesi bir yaklaşıma olduğu ve bu yaklaşımın Arap üniversitelerinde yaygınlaşmasına sebep olduğunu belirtir (Johansen, 1999, ss. 58-61).⁸

⁷ Johansen, Schacht'ın iskanileştirme bağlamında hadislerin uyguladığı görüşüne de katılmamaktadır. Hkz. (İnce, 2004, s. 233)

⁸ Johansen, Şebhâte'nin "fıkıhın ahkaki ve hukuki normlar arasında ayırım yaptığı ve bunun da malzeme konusu kabul edilen ve edilemeyen meseleler yapılan ayırım üzerinden görülebileceği" görüşüne katılır. Bununla birlikte Johansen, bu ayırımın da indirgenmesi olduğunu ve söz konusu ayırımın diğer işlevlerinin neler olduğunun görüşüne katılmadığını belirtir. (Hkz. Johansen, 1999, s. 61) Johansen Şebhâte'nin İslam Hukukunun, yalnızca teokratik bir devlet içerisinde işlev görmesi sebebiyle Müslüman

Hugronje, Weber ve Schacht tarafından savunulan fıkıhın hukukun alanlarına dair herhangi bir ayrıma sahip olmadığı görüşünü Johansen eleştirir. Buna ise Hanefilerin ceza hukukunda ıkrak altındaki kişinin tasarrufları haldenindeki görüşlerine dayanarak yapar. Öncelikle ıspat hukuku ve yargılama usulüne bakıldığında bilhassa had cezasında takip edilen usul ile medeni hukuka dair usul birbirinden ayrı tutulmuştur (Yargılama usulindeki farklar için ayrıca bkz. Johansen, 1999, s. "VII.2. Le jugement comme preuve: preuve juridique et vérité" religieuse dans le droit islamique hanefite", 434-446, Ceza hukukundaki değişim için ayrıca bkz. 1999, s. "VI. Equality and exchange under the penal law", 349-420). Aynen ibadât alanı için de geçerlidir. İkinci olarak nikah, talak ve uzal gibi feshi kabul etmeyen akıtlarda ıkrak altında olan kişinin beyanı geçerli kabul edilmektedir. Geri kalan tasarrufları ise kabul edilmektedir (Johansen, 1999, ss. 62-64). Johansen bu örnekleri vererek Schacht'ın fıkıhı fıkıha dair bilginin oldukça yüzyeysel olduğunu gösterir.

Johansen'in Schacht'ı eleştirdiği bir diğer husus ise fıkıhî mezhepler arasındaki ihtilafı önemsenmeyecek günmezden gelmiş olmasıdır. Schacht, gerçek fikir ayrılığı ve muhalefet geleneğinin, modern politik ve dini kültürün Batıya münhasır bir form aldığı doğrultusundaki Batılı geleneğin o derece içindedir ki bunun Batı dışı bir kutsal hukuk veya desantolajide mevcudiyetini tasavvur edemez (Bkz. Bedir, 2004, s. 26). Schacht'a göre mezhepler arasındaki farklılık zaman ve mekânı bağli partırları değışiminden kaynaklı olan gelenek ve adetlerin çeşitliliğinden neyet eder. Bu farklılık ise esas mütâallık değışiktir. Schacht'ın aksine Goldziher ve Coulson size known ihtilafların önemine vurgu yapmaktadır. Johansen de Goldziher ve Coulson'u takip ederek ihtilafın fıkıhın geliştilendirilmesindeki önemini belli bağıl meseleleri örnek vererek göstermeye çalışır (Johansen, 1999, ss. 62-64; Bkz. Burckopp, 2002, s. 109).

Johansen'in eserinde üzerinde durduğu bir diğer mesele fıkıhtaki zahir-batın ayrımı ve dahyısıyla hukuki ve ahklaki kaideler meselesidir. Johansen'e göre Schacht bu ayrıma da üstünkörü değışirmiş ve dini-ahklaki kaidelerin İslam hukukuna bir istikaleştirme ameliyesi sonucu eklendiğini savunmuştur. Halahki fıkıh içerisinde ef'âl-i ibâdet değıştilendirildiği birden fazla değış sırtlaması vardır. Bunlardan ilki helal ve haram sırtlamasıdır. Sonrasında ahklaki değıştilendirmelerin de katıldığı helal, müstehap, mübah, mekruh ve haram sırtlı bulunmaktadır. Sonuncusu ise hukuki bir değış grubu olan sabih ve batil tasnifidir. Bu üç değış grubu birbirine tam olarak harılledilemez ve fıkıhta bunları kullanarak fıkıh içerisindeki hukuki ve ahklaki kaideleri birbirlerinden ayırır. Hukuki değıştilendirmenin mevzu olan zahir ile dini değıştilendirmenin mevzu olan batın arasındaki zatiğın önemi bu farklılığın boyutuna daha da genişletir (Johansen, 1999, ss. 70-71).

Johansen'e göre klasik fıkıh bir teoloji değışiktir. Fıkıh, ahklaki ve dini normlar ile hukuki normlar arasında sistematik bir ayrıma sahip olmakla birlikte dini ve ahklaki normlar üzerinde kuvvetli bir ımarı sahip kutsal bir hukuktur. Fıkıhın konanleştirilmesi ve yürürlüğe konacak bir hukuka dönüştürmesi, fıkıhı ahklaki ve ibadete dair boyutlarından yoksun bırakır. Bu durumda fıkıh, bireylerin ahklaki sorunlarına ve dini vicdalarına ilişkin normların bulunmasığlı bir devlet yazısına dönüştürüş olur. Johansen'e göre fıkıha, hukuki normların sosyal ve siyasi pratiklere adaptasyonu için bilinçli bir biçimde insanın dini ve ahklaki idealler ile hukuki normları tam tabiiyetinin imkunsuz olmağı gerçeğini kullanılmaktadır. Bu nedenle meşru insan fiilleri ile dini veya ahklaki ideal arasındaki mesele fıkıha tarafından hukuki istiklatın bir parçası kabul edilir (Johansen, 1999, ss. 70-72).

istiklesini olan, örnekte Kana hukuku kadar pozitif bir hukuk sistemi" iddiasını kabul edilebilir bulmaz. (Bkz. Johansen, 1999, s. 68)

Johansen, geniş kapsamlı bir Weber ve Schacht eleştirisi yaparak herşey kendi görüşlerini anlattıran görüşleri üzerine inşa etmektedir. Belki bir bağlam içerisinde ve belli terimlerle konuşmaması ötürü Johansen'in fikirlerinde bazı zafırlar olmaktadır. Bunlardan bir tanesi rasyonel ve yargıya yönelik knideler ile dini ve ahlakî knideler arasında kesin bir ayrım açıklamalarında kullandığıdır. Daha çok Weber'in etkisi olduğu anlaşılan bu durum Johansen'in bu kesin ilişikğin tarafları arasındaki geçiciliği ve çapıtlılığı gözden kaçırmaması yol açmaktadır (Bkz. Madhubug, 2000, s. 107). Johansen'in mahatıplarıma cevap vermek için getirmiş olduğu çeşitli örnekler, Hanefi fıkıhının, mezari tutarlığun mahatıpları ederken gerçekleştiren değışikliklere ayak uydurma imkânına sahip olan ve sistematik bir akıl yürütmesini ürünü olduğu fikrini açık biçimde göstermektedir. Ancak bu tespitlerin, söz konusu örnekler üzerinden diğer mezhepleri de kapsayarak biçimde genelleme yapılabilecek kadar kesin olduğunu söylemek de mümkün gözükmemektedir (Bkz. Imber, 2001, ss. 122-123). Zira mahatıpları Şafii ve Hanbeli mezhepleri üzerine yoğunlaşırken Johansen'in örneklerinin neredeyse tamamı Hanefi mezhebiyle sınırlı kalmaktadır. Johansen'in söz konusu görece zayıflığı diğer taraftan güçlü bir tarafa da işaret etmektedir.

Johansen'in çalışmalarını değerli kılan bir diğer husus araştırılmasına neredeyse tamamını Hanefi mezhebi üzerine yoğunlaştırmış olması ve Hanefi mezhebinin kaynaklarına olan vukufiyetidir. *Contingency in Sacred Law* eserinde bu durum somutlaşmaktadır. Kitaptaki on beş makalesini neredeyse tamamı Hanefi mezhebi, Hanefi mezhebinin hususiyetleri, gelişimi ve etkileri üzerinedir. Yalnızca son makale Hanefi mezhebi ile doğrudan ilgili olmayıp İran İslam Cumhuriyeti'ndeki hukuk ve adalet ilişkisi hakkındadır. Bu bakımdan fıkıh mahiyeti ve fıkıh tarihi alanlarında ilk dönem oryantalistlerinden ve bilhassa Schacht çizgisinden faydalanmaktadır. Zira Schacht ve onu takip edenlerin çoğu fıkıh tarihinde Hanefi mezhebi üzerinde yeterince durmamakta, Şafii ve Hanbeli mezheplerini anlatırken mahatıplarıma almaktadır (Johansen, 1988, s. 53; Bkz. Kızılkaya, 2012, s. 375).

Johansen'in yazılarında takip ettiği açıklayıcı ve tatışmayı seven üslubu örnek arz etmektedir. Yazılarında kendisini net bir şekilde ifade eden Johansen, yer yer telâzırlar yaparak konuda kapınlık arz edecek yerleri en az indirgemeye gayret etmektedir. Bu durum, ne yazık ki makalelerin derlemesinden oluşan bu kitapta çok fazla telâzırla karşılaşılmamasına sebep olmuştur. Telâzırların sebeplerinden birisi de kitaptaki on beş makalenin neredeyse tamamının Hanefi mezhebiyle ilgili olmasıdır.

Kitaptaki makalelerin üçte ikisinin Almanca ve Fransızca olması özellikle Almanca ve Fransızca bilmeyenler için kitaba nüfuz etmeyi zorlaştırmaktadır. Schacht çizgisinin eleştirildiği konularda, çalışmaların büyük oranda İngilizce olarak kaleme alan Hallaq gibi araştırmacılara mazur Johansen'in daha az atıf aldığı söylenebilir.

Kitapta biçimsel birtakım eksiklikler bulunmaktadır. Bunlardan ilki kitapta bibliyografyaya yer verilmemiş olmasıdır. Çok büyük bir eksiklik olarak göze çarpan bibliyografyanın eksikliği yanında makalelerdeki dipnotların güncellenmemiş olması bir başka eksikliktir. Birihterine atıf bakarsak makalelerdeki atıflar, makalelerin yayınlandığı günkü atıf bilgilerini ve sayfa sayılarına ihtiva etmekle olup derlemesindeki güncel sayfalarla değıştirilmemiştir (Goldberg, 2000, s. 101; Hans-Georg, 1999, s. 300; Semano, 2000, s. 533). Bir diğer problem ise transliterasyon konusundaki tutarsızlıklar ve hatalardır. Makalelerin farklı dillerde kaleme alınmış olması transliterasyon tutarsızlığının temel sebeplerinden birisidir (Transliterasyon hatası örnekleri için bkz. Johansen, 1999, ss. 27, 80, 87, 108 vd.; Ayrıca bkz. Brückopp, 2002, s. 108; Semano, 2000, s. 533).

Johansen, dilci ve öğretici yazın üslubu, Hanefi mezhebinin temel kaynaklarına hakimiyeti ve incelediği konular hakkındaki kapsamlı yorumlarıyla İslam hukukuyla ilgilenenlerin bilgine katkımına gereken

bir yazardır. Johansen'in derlemesi için kaleme aldığı giriş yazısı, yaklaşık kırk yıllık ilmi mesaisinin bir hübenasını teşkil etmekte olup fıkıhın mahiyetine dair yapılan Batılı araştırmalara önemli bir katkıda bulunmuştur. Nitekim Johansen, bu konuda Batılı araştırmaları yön veren Weber ve Schacht'ın görüşlerine ciddi eleştiriler getirmiş ve yerleşmiş hükümlerin uygulanmasına yardımcı olmuştur.

Kaynakça/References/المراجع

- Bedir, M. (2004). Oryantalizm ve İslâm Hukuku. *İslâm Hukuku Araştırmaları Dergisi*, (4 [Oryantalist İslâm Hukukçuların Özel Sayısı]), 11-42.
- Brückopp, J. R. (2002). Contingency in a Sacred Law: Legal and Ethical Norms in the Muslim Fiqh Baber Johansen. *Arabic. History. Sciences. Societies*, 37(6), 1654-1655.
- Clément, B. (2000). Baber Johansen, Contingency in a Sacred Law. Legal and Ethical Norms in the Muslim Fiqh, Leiden-Boston-Köln, Brill (coll. « Studies in Islamic Law and Society », n° 7), 1999. *Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée*, 91(94), 424-429. doi:10.4000/revue.2755
- Gillint, C. (2000). Contingency in a Sacred Law. Legal and Ethical Norms in the Muslim Fiqh Baber Johansen. *Studia Islamica*, (90), 187-187. doi:10.2307/1596176
- Goldberg, J. (2000). Contingency in a Sacred Law. Legal and Ethical Norms in the Muslim Fiqh Baber Johansen. *Journal of the Royal Asiatic Society*, 10(1), 99-101.
- Hacık, H. (2004). Christian Snouck Hurgronje ve İslâm Hukuku ile İlgili Görüşleri. *İslâm Hukuku Araştırmaları Dergisi*, (4 [Oryantalist İslâm Hukukçuların Özel Sayısı]), 45-61.
- Hans-Georg, R. (1999). Contingency in a Sacred Law: Legal and ethical norms in the Muslim fiqh. *Studies in Islamic law and society*, Vol. 7 Baber Johansen Rued Peters Bernhard Weism. *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes*, 89, 299-301.
- Imber, C. (2001). Contingency in a Sacred Law. Legal and Ethical Norms in the Muslim Fiqh Baber Johansen. *International Journal of Middle East Studies*, 33(1), 122-124.
- İnce, İ. (2004). Baber Johansen: Çalışmalarına Dair Tasviri Bir Sıray. *İslâm Hukuku Araştırmaları Dergisi*, (4 [Oryantalist İslâm Hukukçuların Özel Sayısı]), 231-265.
- Johansen, B. (1988). *The Islamic Law on Land Tax and Rent: The Peasant's Loss of Property Rights as Interpreted in The Hanafite Legal Literature of The Mamluk and Ottoman Periods* (n. 143). London: Croom Helm.
- Johansen, B. (1999). *Contingency in a Sacred Law: Legal and Ethical Norms in the Muslim Fiqh*. *Studies in Islamic law and society*, volume 7. Leiden: B.J. Brill.

Johansen, Baber. (n.y.).CMES, Harvard University. Baber Johansen. 1 Mayıs 2021 tarihinde

<https://cmes.fas.harvard.edu/people/baber-johansen/adresinden-eyiledi>.

Kuzukaya, N. (2012). Çeyanalist Literatürde Bâi Hanife (v. 150/787) Algea. *Edim Hekûle Anaptemeler Dergisi*, (19), 373-397.

Madelung, W. (2000). Contingency in a Sacred Law: Legal and Ethical Norms in the Muslim Fiqh Baber Johansen. *Islamic Law and Society*, 7(1), 104-109.

Mayer, A. R. (1991). The Islamic Law on Land Tax and Rent: The Peasants' Loss of Property Rights as Interpreted in the Hanafite Legal Literature of the Mamluk and Ottoman Periods Baber Johansen. *International Journal of Middle East Studies*, 23(4), 665-688.

Nagel, T. (2001). Contingency in a Sacred Law. Legal and Ethical Norms in the Muslim Fiqh. (Studies in Islamic Law and Society. 7) Baber Johansen. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*, 151(2), 438-439.

Paul, J. (2006). Contingency in a Sacred law: Legal and Ethical Norms in the Muslim Fiqh. *Der Islam*, 83(1), 214-215.

Serrano, D. (2000). Johansen, Baber. Contingency in Sacred Law. Legal and Ethical Norms in the Muslim Fiqh. *Al-Qadim*, 21(2), 530.

Received: 18.05.2021

Revised: 02.07.2021

OnlineFirst: 30.06.2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.37344/talim.2021.20>

Copyright © 2021 – ÖZMEER

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

e-ISSN: 2630-3887

Haziran 2021 = 3(1) = 77-100

Osmanlı'da Yabancı Okullar Kurucu: Süleyman Nazif'in Diyarbakır'daki Hristiyan Eğitim Kurumlarına Dair Layıhası Üzerine Değerlendirme

Abdül Türkmen¹

Öz

Diyarbakır doğumlu olan Süleyman Nazif, edebiyatçıların yanında bürokratik kimliği ile de bilinen bir kişidir. Matbaa Müfettişi, Vilayet Mektepçuluğu'nun yanı sıra önemli vilayetlerde valilik yapmıştır. Bulunduğu yerde ilgili gördüğü sorunlara dair İstanbul'la pek çok yazışmaları vardır. Bunlardan biri de, Diyarbakır'daki eğitim kurumuna değinen rapordur. 1892 yılında yazdığı olduğu layihesinde, Diyarbakır'ın kadim tarihinden girip yakarak şehirdeki Müslüman ve Hristiyanların sosyoekonomik durumuna değinir. Daha sonra, birtakım karşılaştırmalar yaparak konuya eğitime getirir. Diyarbakır'da bulunan Katolik Kapuselerin okutunu ziyaret eder ve bu okula dair gözlemlerini aktarır. Fransa ve Vatikan'ın okul üzerindeki etkisine değinir ve okulun gerçek sorunları sorgular. Ayrıca Diyarbakır'a bağlı bir sancak olan Mardin'deki yabancı misyonların faaliyetlerini de ele alır. Süleyman Nazif yabancı okulları, devletin açtığı okullarla karşılaştırır ve Müslümanların okullarının intizamı ve disiplininden bahsederek birtakım eleştiriler yapar. Kendine ait örneği ile yazdığı olduğu layihası, devletin üst yönetimi tarafından ciddiye alınır ve Diyarbakır Masrifi'ne konunun çözümü için tekrar yazı yazar. Bu durum Süleyman Nazif ile Diyarbakır'daki bazı resmi yetkililer arasında kavgaya da yol açar. Ancak Süleyman Nazif'in layihası sonradan Diyarbakır Masrifi'nde birtakım kapıhanalara sebebiyet verir. Uzun içinde çıktığı Diyarbakır Valisi Sırrı Paşa ile Masrif Müdürü Mehmet Ali Ayvaz'ın gayretleri de buna büyük katkı sağlar. Süleyman Nazif'in layihesi, XIX. yüzyılın son çeyreğinde Osmanlı genelinden Diyarbakır yerelinde masrife ve bürokratik işleyişe dair önemli bilgileri içermektedir. Dolayısı ile bu çalışmada, onun layihesinde vermiş olduğu bilgilerle dönemin arşiv belgeleri karşılaştırılmış ve bu çerçevede bir sonuç elde edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Diyarbakır, Mardin, Eğitim, Kapuseler, Protestan, Katolik

¹ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi, atürkmen1@gmail.com, atürkmen1@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9782-3889

The Issue of Foreign Schools in the Ottoman State: An Evaluation of Süleyman Nazif's Report on Christian Educational Institutions in Diyarbakır

Ahmet Türkmen

Abstract

Born in Diyarbakır, Süleyman Nazif is known for his bureaucratic identity as well as his literary work. In addition to the Directorate of Printing, Provincial Letters, he served as governor in important provinces. He has many correspondences with the capital, Istanbul, about the problems he witnessed. One of them is his report on education in Diyarbakır. In his report, which he wrote in 1892, he deals with the socio-economic situation of the Muslims and Christians in the city, starting from the ancient history of Diyarbakır. Then, he deals with the issue of education with some comparisons. He visits the Catholic Capuchins' school in Diyarbakır and states his observations about this school. He deals with the influence of France and the Vatican on the school and questions the true purpose of the school. He also examines the activities of foreign missions in Mardin, a *sanjak* (subdivision of a province) of Diyarbakır. Süleyman Nazif compares foreign schools with the schools opened by the state and mentions the irregularity of Muslims' schools and wants some reforms in education. His report, which he wrote in his own style, is taken seriously by the top management of the state and a letter is written to Diyarbakır Education officials to resolve the issue. This situation also causes resentment with Süleyman Nazif and some officials in Diyarbakır. However, Süleyman Nazif's statement later caused some awakenings in Diyarbakır education. The efforts of Diyarbakır Governor Sırrı Paşa and Education Director Mehmet Ali Ayni, with whom he worked in harmony, also contributed greatly to this awakening. Süleyman Nazif's report contains important information about the education and bureaucratic functioning from the Ottoman general to the Diyarbakır locality in the last quarter of the 19th century. Therefore, in this study, the information in his report and the archival documents of the period were compared and a result was obtained within this framework.

Keywords

Diyarbakır, Mardin, Education, Kapucins, Protestant, Catholic

موضوع التعليم الأجنبي في الدولة العثمانية: تقييم محاضرة سليمان نظيف حول المؤسسات التربوية المسيحية في ديار بكر

أحمد تركمن

ملخص

يُعرف سليمان نظيف، المعروف في ديار بكر، بديوانته البيروقراطية وعمله الأدبي. بالإضافة إلى مديرية الطباعة وادب المقاطعات، شغل منصب محافظ مقاطعات مهمة لديه العديد من المراسلات مع السلطات مع استطلاع بخصوص المشاكل التي يراها مكانه. لاحظا تقريره عن التعليم في ديار بكر في بداية القرن التاسع عشر 1892، قدم مقالة تفريغ ديار بكر القديم وتطرق إلى الوضع الاجتماعي والاقتصادي للمسلمين والمسيحيين في المدينة. بعد ذلك، طرح الموضوع إلى التعليم من خلال إجراء بعض المقارنات. يزور مدرسة كلوزين الكاثوليكية في ديار بكر وينقل ملاحظاته حول هذه المدرسة. يتطرق إلى تأثير فرنسا والفاطكان على المدرسة ويتساءل عن الهدف الحقيقي للمدرسة. كما يقول نقشة طبعات الأجنبية في ماردن، منحوق ديار بكر. سليمان نظيف يقول المدارس الأجنبية بالمدراس التي فتحها الدولة ولكن مخرجات المدارس المسلمين ويريد إجراء بعض الإصلاحات. إن تصويحه، الذي كلفه بتطويره الخاص، يتخذ على محمل الجد من قبل الإدارة العليا للدولة، ويكتب مقال جديد إلى منسمة ديار بكر لتطبيقه لحل المشكلة. ويشرح هذا الوضع أيضاً استقالة بين سليمان نظيف وبعض المسؤولين الرسميين في ديار بكر. ومع ذلك، تسبب تصريح سليمان نظيف في وقت لاحق في بعض التحركات في التعليم في ديار بكر. كما ساهمت جهود محافظ ديار بكر ميرزا يشار ومدير التعليم محمد علي عتي، اللذين عمل معهم في زمان، بشكل كبير في نشر فكرة سليمان نظيف لتوسع عشر في الربع الأخير من القرن، تحتوي على معلومات مهمة حول الأداء التعليمي والبيروقراطي من الجبال العثمانية إلى منطقة ديار بكر. لذلك، في هذه الدراسة، تمت مقارنة المعلومات التي قدمها في مقاله ووثائق الأرشيف القرة وحلول الحصول على نتيجة في هذا الإطار.

الكلمات المفتاحية

ديار بكر , ملحقين , التعليم , الكاثوليكية , القسوسية

Giriş

Sultan II. Abdülhamid döneminde (1875-1909) eğitimde diladate değışer ilerlemeler kaydedilmiş ve bu bağlamda pek çok okul inşa edilmiştir. Farklı derecelerde açılan okullarla bir taraftan eğitimde çeşitliliğe gidildiken, diğeryanında Osmanlı coğrafyasının farklı bölgelerinde eğitim yaygınlaştırmıştır. Ancak yereldaki bazı yöneticilerin yetersizlikleri, mali açıdan eksiklikler gibi pek çok nedenden dolayı merkezde alınan kararlar her zaman aynı şekilde Osmanlı coğrafyasının farklı bölgelerinde uygulanmamış ve böylece istenilen sonucu ulaşılamamıştır. Birbirinden farklı parametreleri içerisinde barındıran bu durum karşısında Sultan'a çeşitli layihalar yazılmış ve görüşler eksikliklerin giderilmesi istenmiştir. Layihaları yazan kişiler niteliğine bakıldığında direkt eğitim kurumları içinden gelen uzman kişiler olduğu gibi, farklı bir konu ile uğraşırken kök nedeniyle eğitim konusu olduğu sonucuna varıp bu alanda layiha yazanlar da olmuştur (BOA, MF. MKT. 138/86; HRG. 224/16743; MF. MKT. 345/4). Dahasıyla Sultan II. Abdülhamid döneminin eğitim meseleleri ele alınırken çeşitli kurum ve düzenlemelerin yanında yazılan layihalara yakından bakılması çabalarına önemli katkı sağlayacaktır.

Düşünölen bir çeyin yazı haline getirilmesi anlamına gelen layiha, Osmanlı bürokrasisinde rapor veya taslak türü belgeye verilen addır (Kütükoğlu, 2003:116). Eğitim alanında yazılan layihalara bakıldığında genel olarak layihanın temel konusu olarak bir kök neden bulunmuş ve buna üzerinde öneriler getirilmiştir. XIX. yüzyılın sonlarında çeşitli vilayetlerden yazılan layihaların dilinin daha çok defnirif (sorunmacı) bir anlayışla kurgulandığı göröür. Özellikle yabancı okulların Müslüman ve Gayrimüslim vatandaşlar üzerindeki etkisine değinilmiş ve alternatif olarak eğitimde ne tür ıshahatlar yapılabileceğine dair teklifler sunulmuştur. Bu bağlamda eğitim alanında yazılan layihalar, sakadın gelen bilgilerin, gözlem ve tecrübelerin kişisel birikimle bütünleşmiş bir bakını yansıtmaya açından kymetlidir. Eğitim-öğretim bağlamında layihaları yazan kişiler niteliğine bakıldığında konumu itibarıyla direkt eğitimin içerisinde gelen uzmanların yazdığı layihalar olduğu gibi, farklı bir konuya araştırırken temelde ilk çözülecek sorunun eğitim olduğuna görüp bu alana yoğunlaşarak olduğu da göröür. Örneğin, Anadolu Vilayetleri Umûmî Müfettişliği sıfatıyla Ahmet Şakir Paşa, devletin yaptığı ıshahatları ve aşu vergilerini kontrol etmek amacıyla Trabzon, Güneşkane ve Yozgat Akdağmadeni gibi Anadolu'na pek çok seferini geçer ve bu konuda bir layiha yazar. Şakir Paşa, Rusleri ıryanakının ortaya çıkmasında misyoner okullarının etkisine değinir. Ayrıca Akdağmadeni'nde İstevri isimli kabilenin Hristiyanlığa geçmesini (tasarın) sebeplerini ırdeley, yaşanan olumsuzlukların ancak eğitimle ıplabılabileceğini belirtir ve Osmanlı'nın farklı bölgelerinde sırası mekteplerinin açılmasını teklif eder. Şakir Paşa'nın Sultan Abdülhamid'e gönderdiği raporunun genelinde bakıldığında hem alt yapı hem de pedagojik anlamda çerçevesi belirlenmiş bir eğitim taslağının sunulduğu göröür (Türkan, 2012: 85-91; Karaca, 1993: 54 vd.).

Sultan Abdülhamid'e eğitimle ilgili öneri sunan diğery bir kişi olarak Namık Kemal örnek verilebilir. Mutasarrıflık yaptığı sırada Rodos'taki Müslümanların Hristiyanlığa geçmesi Namık Kemal'in dikkatini çeker ve bunun önlenmesi için eğitim alanında birtakım yatırımların yapılmasını ister. Bilgisizlikleri nedeniyle irtidat edenlerin önlenmesi için meşcitler yerine cami yapılmasını talep eder. Namık Kemal'in meşcit yerine cami istemesinin nedeni bir kölliye tarzında yapılan bu ibadet mekânının yanında eğitim için dersliklerin de bulunmasıdır. Durumu ciddiye alan Sultan

Abdülhamid'in izniyle iki misli para harcayarak mescit yerine cami yapılır ve kitap faaliyeti için İstanbul'un önemli dersimhanı Rodos'a gönderilir (Türkmen, 2012: 40-44).

Eğitimle ilgili değerlendirmelerle değer bir layiha da Süleyman Nazif (1870-1927) tarafından yazılmıştır. Diyarbakır doğumlu olan Süleyman Nazif, II. Meşrutiyet döneminin önemli şair, yazar ve gazetecilerindendir. Diyarbakır'ın köklü ailelerinden Diyarbakırlı Mehmet Said Paşa'nın oğlu ve Servet-i Fünûn devri şairlerinden Faik Ali Ozansoy'un ağabeyidir. Babası Osmanlı'nın farklı yerlerinde görev yaptığından Süleyman Nazif'in eğitim süreci de bu paralelde devam eder, dolayısıyla düzensiz bir eğitim hayatı almıştır. O, babasının görevi nedeniyle ilk eğitimine Harput'ta başlar ve bir süre Diyarbakır rüştiyesine devam eder. Mardin'de kaldığı dönemde farklı kişilerden eğitimler alır. Babasının vefatı dolayısıyla 1891 yılında Diyarbakır'a döner ve Vali Sırrı Paşa'nın aracılığıyla Diyarbakır, Mardin ve Mıg'ın farklı görevlerde çalışır (Gör, 210: 92).

Süleyman Nazif'in layihasına yazmış olduğu zaman dilimi de Vali Sırrı Paşa dönemine denk gelmektedir. Layihasına yazmış gerekçesi olarak da iki sebep ileri sürer. İlki, milletin ve devletin menfaatine olan meselelere dikkat çekmek, diğeri ise vatan Diyarbakır'ın mevcut haline dair tecrübelerini paylaşmaktır. Ayrıca Abdülhamid döneminde "hak sız söyleyen kimseler hakkında aykırı davranışların önlenmesi için böyle sarf-i bir lisan ile konuşma açıklanmış" belirtilir (BOA, RBG. 40/297B).

Süleyman Nazif'in ailesi çeşitli devlet yöneticiliği geleneğinden gelir. Kendisi ile birlikte babası Mehmed Said Paşa ve kardeşi Faik Ali, vilayet ve sancaklarda idarecilik yapmışlardır. Devlet yöneticiliğinin yanında ailenin ayrıca ilim ve sanat tarafı ağır basan bir yönü de vardır. Süleyman Nazif bu aile fotoğrafında suları daha keskin ve ıslah daha sert bir görünüme arz eder. Süleyman Nazif'in ayrıca duyguların çabucak dışı vuran heyecanlı bir yapısı vardır. Örneğin Mîkîlî Motassarrıf kardeşi Faik Ali'yi ziyaretinde konya yakınlarındaki Ortodoks kilisesinden çan sesini işitir ve ailenin şıklığı içerisinde bir günde evi başka bir yere taşır (Çiçi, 2015:45).

Diyarbakır'daki yabancı eğitim kurumların layihasında anlatırken Süleyman Nazif'te yine aynı heyecanlı tutum dikkati çeker. Yabancıların eğitim kurumların Müslümanlar için kısıtlıdır, bir taraftan yabancıların verdiği eğitimin kalitesini testin ederken diğer yandan zararına dile getirir. Dolayısıyla bu çalışmada Süleyman Nazif'in layihası doğrultusunda dönemin Diyarbakır'daki eğitim durumunu dair bir fotoğraf çekilecek ve onun verdiği bilgiler dönemin diğer arşiv belgeleriyle karşılaştırılarak değerlendirme yapılacaktır.

Diyarbakır'ın Tarihi

Süleyman Nazif, "Diyarbakırlı Said Paşazade Süleyman Nazif" imzalı layihasında, yabancıların Diyarbakır'da sürdürdüğü eğitim faaliyetlerine geçmeden önce şehrin kadim tarihinden bahseder. "Diyarbakır Felsefi" ve "Diyarbakır'ın Kadim Tarihi" alt başlıklarıyla şehrin geçmişten kendi zamanına kadarki dönemine dair kısa bilgiler verir. Şehrin isminin nereden geldiğini, coğrafyasını ve gelişimini ele alır. Osa göre Diyarbakır, insanlık medeniyetinin ortaya çıkışının ve yayılmasının kaynağı olan Mezopotamya'nın kökenli bir noktasıdır. Verimli arazisi, çeşitli madenleri ve iklimin ılımlı gibi pek çok özellikleri bir arada toplayan bir şehirdir. Medyen? bin ilahların idaresindeki evladından olan Âzîd bin Hilbelî'ye nispetle isminin Âzîd olduğu meşhurdur Anzıp coğrafyasınının Yâkût-ı Hamavî'nin Mucerrî'l-Baldân isimli eserinde geçmektedir. Asurlular zamanında da bu isimle anıldığı (Harsûbâd)² harabelerinden anlaşılmaktadır. Mîlattan önce ikinci asrda bu bölgeyi ele geçiren olan Anzıp

² Mîsâl'a birkaç kilometre uzakta bulunan Harsûbâd'da Asurlular silt kalıntıları bulunmaktadır.

meliklerinden Bekir bin Vail'e nispetle Diyarbekir ismini almıştır. Yine ileri gelen büyüklere tarafından Âmid unvanı Diyarbekirli tabirine tercih edilerek bu memleketten yetişen Müslümanların hepisi bu unvanla meşhur olmuşlardır. Diyarbakır'ın Dikran Kervânı'ndan değiştirilerek geldiğine dair Ermeni okulları tarafından yayımlar yapılsa da akademik kütahardan (zîr-i zemîn) çıkan kayıtlar buna değıştirmiştir (BOA, HEO. 40/2978).

Süleyman Nazî'ye göre Diyarbakır kadim bir belde olup, ilk çağlardaki durumuna dair tam bir kayıt yoktur. Ancak şehir, yapının uzun zaman kınması ve irtıpağın (karûn-i vestî) pek çok saldırılara maruz kaldığı zamanlarda bile mimari özelliğine herhangi bir zarar gelmemiştir. 920 (M. 1514) tarihinde Salta Selim'in gayretiyle Osmanlı'ya ilhak olmasından sonra şehir bir kurt daka dimese girmiştir. Ancak eli seneden beri Müslüman ahaliye âzız olan zavıflık her tarafı ve herkesi fıkru zaruret içinde bıraktığından artık Diyarbakır'ın kadim mimarisi bile ahatinin zihinden yavaş yavaş kaybolmaktadır (BOA, HEO. 40/2978).

Süleyman Nazî, Diyarbakır'a dair mukaddime niteliğindeki tutanaklara ve tenvirlerinden sonra konuya kayıtlarını temelini oluşturan şehirdeki Hristiyanların özellikle de yabancı misyonların faaliyetlerine getirir. Hristiyanların ekonomik ve sosyal durumlarından başlayarak idkılarını belli bir zemine oturtmaya çalışır.

Diyarbakır'daki Hristiyanların Sosyal ve Ekonomik Durumu

Süleyman Nazî, şehirdeki Hristiyanların sosyal ve ekonomik durumlarını Müslümanlarla karşılaştırmakla ve bu doğrultuda bir sonucu varmaktadır. Ona göre, Osmanlı'da düzenli bir istatistik tutma geleneği yerleşmemiş olsa da meseleye vakıf olan kiplerin rivayetlerine göre kırk elli sene öncesinde (1840-1850) Diyarbakır'ın Müslüman nüfusa Hristiyanların iki katıdır. Ancak zamanda durum değışmiş ve Hristiyan nüfus, Müslümanlara göre önemli oranda artmıştır. Bu artışa neden olan en önemli faktör askerlik meselesi olup, bu görevin yalnızca Müslümanlara müstahak olması ve Gayrimüslimlerin askerlikle mükellef tutulmaması nüfus dengesinde Müslümanların aleyhine bir durum ortaya çıkarmıştır (BOA, HEO. 40/2978).

Süleyman Nazî'nin askerlikle ilgili bahsetmiş olduğu konu ele alındığında sorunun sadece Diyarbakır özelinde değil, Osmanlı coğrafyasının genelinde olduğu anlaşılar. Kırım Savaşı sırasında (1855) çıkarılan bir kanunla cizye kaldırılmış ve Gayrimüslimlerin de ordıya girmenin ömü açılmıştır. Ancak süregelen zamanda askerlik yine Müslümanların öznelarında kalmıştır. Gayrimüslimlerin daha çok belde-i askeriye denen meblağ kısıplığında askerlik görevini yapmadıkları ve bu durumun da pek çok eleştirilere sebebiyet verdiği görülmektedir. Ziya Paşa, cizye vergisi kalkmasına rağmen Gayrimüslimlerin askerlik görevinde çekinmez bir tutum takınmalarına "böyle eşitlik olur mu" diyerek eleştiri getirmiştir (Baskort, 1996:123).

Süleyman Nazî'nin Diyarbakır nüfusuna dair görüşleri üzerine bir değerlendirme yapıldığında dönemin saltanatı kayıtlarına göre Müslümanların sayısının Gayrimüslimlerden hayli fazla olduğu görür. Hristiyanlardan en fazla nüfusa sahip olanlar Apostolik Ermenilerdir. Onların ardından sırasıyla Süryani Yakubiler, Keldaniler, Katolik Ermeniler, Süryani Katolikler ve Rumlar gelmektedir. Fransız ve İtalyan kükseli misyonerlerle Yahudilerin nüfusa değışlerine göre oldukça azdır (Özkoşar, 2008: 57-58).

Süleyman Nazî'nin ele aldığı diğer konu eğitim olup, bu meseleyi refah seviyesiyle doğru orantılı olarak değerlendirir. Ona göre, Hristiyanların değışice yapısının şekillenmesinde din adamları ve mualimlerin etkisi büyüktür. Hristiyanlar üretim faaliyetleri ve servetleri sayesinde güzel bir yapıya sahip olursa, Müslüman ahali ise ancak kayıtların devam etmesine muktedirlerdir. Hatta bir lokma ekmeği bile bin bir türlü zorlukla

kazanamaktadır. Süleyman Nazif bu okulları dile getirirken güvensizlik ve kayırmacılık gibi birtakım ahlaki sorulara da parmak basarak Müslüman ahalinin eğitimine özen gösterilmediğini belirtir (BOA, HBG. 40/2978). Genel anlamda Hristiyanların azgın bir komada olduklarını belirten Süleyman Nazif, Müslümanların bu konadaki eksikliğini vurgular ve kök nederin eğitimsizlikten kaynaklandığını belirtir.

Süleyman Nazif'e göre, hangi mezhepten olursa olsun Hristiyanların tümü Müslümanlar aleyhinde gizli ve derinden bir düşmanlık beslemektedir ve bu durum Osmanlı için tehlikeli birtakım gelişmelere gebe olabilecektir (BOA, HBG. 40/2978). Ahlakları eğitimle birlikte Hristiyan ahalinin sayısının artması Batı kaynaklı ihtilal fikirlerini artıracak ve Hristiyanların Osmanlı'ya olan bağlılıklarını zayıflatıraktır (BOA, HBG. 40/2978).

Yabancı eğitim kurumlarına Batı kaynaklı ihtilal fikirlerini artıracığı düşüncesi, dönemin pek çok devlet adamının yazısında da görülmektedir. Ahmet Şakir Papa, misyoner okullarının Hımsi isyanlarını tetiklediğine dair tespitler bulunur. Sivas Valisi Hatil Bey de yazısında Sivas'taki Katolik ve Protestan okullarının etkisine değinir. Ona göre, bu okullar ücretsiz eğitim vermesinin yanında ihtiyaç sahiplerine kutsiye türünden yardımlar yaptıklarından fakir kişiler çarakhına bu okullara gündeirmektedir. Devlet aleyhine faaliyet gösterenlerin çoğunluğa bu okul mezunlarıdır. Vakıfları yazısına göre Hımsi gençleri yabancı ülkelere gitmek için Protestan mezhebine geçmekte ve bu durum Hımsi cemati yetkililerini de oldukça rahatsız etmektedir (BOA, HR. SY5. 2857/23).

Süleyman Nazif'in Diyarbakır'daki eğitime dair ele aldığı diğer bir husus ise vilayetin masraf bütçesi hakkındadır. Ona göre 1880'lerden itibaren Diyarbakır vilayet bütçesinde önemli bir kalemi teşkil eden mablagı, masraf dairesi genişliği gibi kullanılmamış ve böylece Müslümanların eğitimine hiçbir katkı sağlanmamıştır. Hristiyanların, yabancı yollarlarıyla tesis ettikleri kurumlarında eğitim faaliyetlerini sürdürmüşler ve hâkim unsur olan Müstümanlar aleyhine çalışmalar yapmışlardır. Buna karşılık masraf yetkilileri Müstümanların eğitiminde zarafet olamadıkları gibi Hristiyan okullarının zararına da idrak edememişler; dolayısıyla ülkeyi birtakım faaliyetler içerisinde de görememişlerdir (BOA, HBG. 40/2978).

Süleyman Nazif'in masraf bütçesinin doğru bir şekilde kullanılmadığına dair yazısı, dönemin arşiv belgelerinde de sık sık yikredilmekte; hatta Mekteb-i İhdadi mesedesindeki geçikmesinin bu sebebe dayandığı belirtilmektedir (BOA, MF. MEK. 89/120).

Diyarbakır'da Yabancı Okullar

Süleyman Nazif eğitime ilgili genel değerlendirmelerinden sonra Diyarbakır'da Müstüman okullarının dışında faaliyet gösteren diğer eğitim kurumlarının tebaadan olan Hristiyanlarla yabancı Hristiyanlar olarak iki grupta ele alır; ayrı ayrı ele alarak yabancı okullara değinir. Ona göre, Osmanlı tebaası olan fakih Hristiyan grupların okullarının sayısı çok olsa da hiçbirisi yabancı okullar kadar etkili değildir (BOA, HBG. 40/2978). Süleyman Nazif'in haykışının yazdığı olduğuna dönemindeki ruhani idareciler (din adamları) aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Diyarbakır Vilayet Salnamesi, 1312:71).

Müslümanların haricindeki eğitim kurumlarının ele alınırken Süleyman Nazif, Katolik ve Protestan misyonerlerini merkeze alarak ve onların çalışmalarına yakından takip etmektedir. Ona göre Katolik ve Protestan kökenli yabancı okullar kapitülasyonlar sayesinde elde ettikleri imtiyazlarla istedikleri gibi hile ve deiseleri ortaya koymaktadır (BOA, HBG. 40/2978).

Tablo 1

1312/1894 tarihli Diyarbakır Vilayet Salnamesine Göre Diyarbakır'da Görev Yapan Bahari Reisler

Kurum	İsmi
Rum Ortodoks Metropoliti	Benyamin Efendi
Keldani Serpiskoposu	Matran Abdi Yesuğ Efendi
Süryani Katolik Murahhası	Matran Betrus Efendi
Süryani Murahhası	Matran Abdah Efendi
Rumeli Murahhas Vekili	Antin Efendi
Rumeli Katolik Murahhas Vekili	Vartanet Anđriyas Efendi

Diyarbakır Vilayeti ülçeğinde dönemin asıvı belgelerine bakıldığında bölgede pek çok yabancı misyonun faaliyet içerisinde olduğu dikkati çeker. Ülke olarak Katolikler bağlamında Fransa; Protestanlar bağlamında Amerika, İngiltere ve Almanya başı çekmektedir (BOA, HR.TH:278/74; MF.MKT: 690/6; HR.TH:353/5; DH. MKT: 46/84). Dominikan ve Kapusin gibi Katolik misyonların yanında özellikle Amerika menşeli Protestan gruplarının da fındı alanlarda faaliyetleri bulunmaktadır (BOA, DH. MKT: 2596/22; HR. SYS: 8342). Kurum bazında kilise ve okullar öncelikli olarak üzere, hastane ve eczane gibi tıbbi alanlar da kapsama dahilindedir (BOA, Y. PRK.UM: 51/18). Hedef kitle olarak daha çok Ermeniler ve Yezidiler gibi gayri İslami gruplar seçilmeye de Müslümanlar da misyon faaliyetlerinin çık dışında değildir (DHLUM.THR:5/29). Dahasıyla yabancı misyonların faaliyetleri zaman zaman Müslüman ahalinin tepkisini çekmektedir. Ayrıca misyonerlik faaliyetleri Gayrimüslim cemaat liderlerini de rahatsız etmekte ve Osmanlı Hükûmetine gönderilen yazılarda yabancı eğitim kurumlarının faaliyetlerinin engellenmesi talep edilmektedir (DHL.MKT: 2075/89).

Süleyman Nazif'in Diyarbakır Kapusin Okuluna Dair Görüşleri

Süleyman Nazif Diyarbakır'daki misyon okulları ile ilgili kısa bilgi verdikten sonra bir alt başlıkta Katolik okulların faaliyetine ayrıntılı olarak değinir. Aahsten metoda olarak da kuruyu kimi zaman betimleme, kimi zaman karşılaştırma, kimi zaman da apolejetik bir yaklaşımla ele alır. Sataz yazısında parantez içerisinde kuruyun olduğu ülkeni iareleriyle misyon okullarının yanında zaman zaman sert bir tavır da takınır.

Süleyman Nazif Diyarbakır'daki Kapusin Kilisesinin bulunduğı alanı biraz gınış ve içerisinde bulunan okula zaman zamanlılarından birinin gızetinde gırmıştır. Cıvıtlara sıt olduğuna belirttiğı Latin Katolik Okulu, Vatikan'ın misyonları doğrultusunda hareket etmektedir. Okul Diyarbakır Latin Kilisesinin içerisinde yer almaktadır ve, kurumu gıbrın Yezidkpa denilen eski yerleşim kumadadır. Kilisenin kapısında yazan ibareye göre mahet 1860 yılında IX. Pius'un (1846-1878) papalığı döneminde ve Avrupa Katoliklerinin katkılarıyla yapılmıştır. Kilise ile okulı idare eden Cıvıt papazları mahedin üst kumadaki birinde ikamet etmektedirler. Yine kilise içinde ve mahedin arkasında mektep dairesi vardır. Mektebin içinde Havari Sen Piyer'den o günkü papa IX. Pius'a kadar olan toplam 261 papanın resimleri derstik duvarlarında yer almaktadır (BOA, HEO. 40/2978).

Süleyman Nazif okula ilgili gırdüklerini aktardıktan sonra "Sakın bukur talabının istidat-ı tasvıfına önüne pa resimleri var'ın ta bittir mahadları ağıla dıvına Papalığı istat ve ağılar-ı sıbyana pıvıdım o tarıfı cıvıt ve indit atarak olar gıvıktır." diyerek derstiklerin duvarlarında asılı olan papaların resimlerinin zamanı sorgulamaktadır

(BOA, HEO. 40/2978). Ancak buna karşılık "Mektebin istizâm-ı idkiliyesi, programlarının müdarratı, memurîn ve emallâsının sı'ı ü gayreti fâzâladır." diyerek okuldaki eğitimin kalitesini de bir anlamda testini etmektedir (BOA, HEO. 40/2978).

Süleyman Nazîf'in okulla ilgili değerlendirmelerine bakıldığında durumlarda azık olan papa resimlerinin sayısında bir yanlışlık olduğu dikkati çeker. Çünkü Papalık tarihinde IX. Pius 261 değil, 255. sıradadır. Diğer bir nokta ise kilise ve okulları hangi Hristiyan tarikatına ait olduğu meselesidir. Arşiv belgelerine bakıldığında Diyarbakır ve çevresinde daha çok Katolik mensup Kapusen rahiplerinin bulunduğu dikkati çeker (BOA, HR. TH-278/84; DH. TMİK.M: 138/11; HEO: 589/44174; HEO: 18/1306). Süleyman Nazîf Kapusenleri zikretmesinin yanında "ihla doğrusu Cizvit" ifadesiyle Cizvitlerle Kapusenleri karıştırmış olmasın muhtemeldir. Nitekim Diyarbakır'daki Katoliklerde ilgili 9 Kasım 1896 tarihli bir belgeye göre Diyarbakır'da resmi rıksatı olmadan yaptırılan Kapusen kilise ve mekteplerinin bulunduğu, bunun dışında Cizvit ve diğer Latinlere ait mabet ve mekteplerin bulunduğu belirtilmektedir (BOA, Y. PRK. BŞK: 48/65).

Diyarbakır'da Cizvitlerin inşa ettiği mabet ve mekteplere dair arşiv belgelerindeki ibareler daha çok Süleyman Nazîf'in layihesi ile ilgili değerlendirmelerde yer almaktadır. Büyük ihtimalle Süleyman Nazîf layihesinde Cizvitler ibaresini kullandığı için onun değerlendirmelerine dair cevaki resmi yazılarda da aynı Katolik grubuna ismi kullanılmıştır (BOA, HEO: 222/16640; HEO: 196/14897). Osmanlı döneminde Katolik misyonerliği açısından hem arşiv belgelerinde hem de dönemin gazetelerinde Cizvitlere karşı genellikle olumsuz ifadeler kullanılmakta beraber ayrıca bu gruba karşı bir merak da izah edilmektedir (BOA, HR. SYS. 2857/23; *Rasim*, 26 Zilhicce 1291). Dolayısıyla Osmanlı döneminde Katoliklerin Cizvit tarikatı üzerine risalelerin yayımlandığı veya çevirilerin yapıldığı dikkati çeker (Taxil, 1304: 1-44). Süleyman Nazîf'in de Cizvitlerle ilgili bu ifadesi dönemin atmosferinin bir yansıması olarak düşünülebilir.

Diyarbakır'da Kapusenler

Kırım Savaşı ve ardından yapılan Paris Barış Antlaşması (1856) sonrasında Osmanlı devlet yetkilileri tarafından yapılanla dolayısıyla Fransa'ya önemli ayrıcalıklar tanınmıştır. Bunlardan biri de kilise inşası ve hâbeleridir. Örneğin, Kudüs'te bulunan Saint Anne Kilisesi, Rusya'ya karşı yapmış olduğu yardım dolayısıyla Sultan Abdülmecid tarafından Fransa Kralı III. Napolyon'a 1856 yılında verilmişti (Karen Armstrong, 2005: 356). Diyarbakır'daki Kapusenlerin mektep inşasına bakıldığında yine 1856 İshâat Fermanı sonrasıyla denk geldiği görülür. Osmanlı Hükûmeti kilise ve mekteplerin açılmasında resmi rıksatın alınması gerektiğini söylese de buna karşılık rıksatlı olanların yanında pek çok dini ve eğitim kurumunun izinsiz açıldığı dikkati çeker (BOA, DH.MKT: 2051/13; DH.MKT: 1755/16; DH.MKT: 1770/11). Devletin zayıf olduğu ve kalıcı yaptırımlar uygulamadığı bir dönemde bölgede görev yapan konsolosların da bu konuda büyük etkisi vardır (BOA, HR. MKT: 765/97; HR. MKT: 736/1). Paris Barış Antlaşmasının maddelerini yalınca elçiler daima kendi pencerelerinden yorumlamak ve buna yabancı misyonların lekine kullanmıştır. Osmanlı Hükûmeti bu tür girişimlerden hoşlanmasa da siyasi ve askeri gücünün zayıflığı ve yalınca baskıların baskıların arttığı bir dönemde istediği politikayı tam olarak izleyememiştir. Diğer taraftan devlet, yereldaki halkın tepkilerini de göz önünde bulundurmaktadır. Diyarbakır'daki Kapusenlerin kilise ve okul inşa etme süreci de böyle bir atmosferde gerçekleşmiştir (BOA, A.}DVNDVB: 1847).

Kapusenlerin Diyarbakır merkezde civar ilçelerindeki durumuna bakıldığında varlığını XVII. yüzyıla kadar gittiği belgelerden anlaşılr. Küçük hanelerde başlayan misyonerlik faaliyetleri XIX. yüzyılın ikinci yarısından sonra

büyük yapılar içerisinde sürdürülen dini-eğitim kurumlarına dönüştürülmüştür. Konuyla ilgili Fransız resmi yetkililerinin yazan dikkat çekicidir. Örneğin, İstanbul'daki Fransa Maslahatgüzarı Barvali'nin 1845 tarihli yazısına göre, Diyarbakır'ın Arsed kasasındaki Kapusen rahiplerinin memurhane'deki 1673 ve 1711 tarihli resmi yazıhula ayin yapmalarına izin verilmiştir. Ancak onların ayin yaptıkları yer harap bir hale geldiğinden tamir ihtiyacı duyulmakta ve bunun için Diyarbakır Valiliği'ne bir yazı yazılması talep edilmektedir (BOA, C. HK: 172/8575).

Osmanlı Hükümetine gönderilen yazının üzerinden dört yıl geçmesine rağmen tamirat konusu çözülemediğinden 1849 yılı itibarıyla Kapusenler konuyu telux Fransa elçisine aktararak. Elçinin Osmanlı resmi yetkililerine gönderdiği yazıya göre, İskender Paşa Vakfı'nın vasiyeti yoluyla bir kadın Kapusenlerin hanesinin kendine ait olduğuna iddia etmekte ve elinde bir senet olmaksızın evin tamir edilmesini engellemektedir. Önceden böyle bir şey söz konusu değiken birkaç yıl içerisinde sorun yapılmakta ve rahipler ellerinde senet bulamamasına rağmen evlerini tamir edememektedir. Süreci bu şekilde özetleyen elçi, Osmanlı Hükümetinden bir çözüm bulamaması talep etmektedir (BOA, A.)DVNIDVR: 18/47).

1857 yılına geldiğinde Diyarbakır'daki Kapusenlerin bir kilise ve hastane yapma teebbüsleri söz konusudur. İslahat Fermanı sonrası dönemde denk geldiğinden istekler artık daha cesurca ve kendinden emindir. Belgeler kullanılarak üst perdeden dile bulduğunda İslahat Fermanı sonrası Osmanlı coğrafyasındaki yabancı misyonarlara dair Fransız yetkililerin bu mütebakkim edisi daha yakından görülmektedir. Nitekim İslahat Fermanının ilan edildiği ilk anda Fransız Konsolosluğu'nun Diyarbakır'daki memuru Müryü Pome(?), Besim Paşa'ya gelmiş ve fermanı göstererek kilise ve hastane yapmalarına izin verilmesini istemiştir. Konu sürüncemede kaldığından kilise ve hastane yapma isteği Kapusen rahipleri tarafından bu defa Fransız Konsolosu'na iletilir ve Konsolos da konuyu Hariciye Nezareti'ne aktarır. 28 Nisan 1857 tarihinde Halep'te bulunan Fransız Konsolosu'nun yazısına göre, kilise ve hastane inşaatındaki gerilime Diyarbakır'ın yerel idarecilerinden kayıaklanmakta ve Padışah fermanına ters bir tutum sergilenmektedir. Konsolosu göre Müfû Derviş Efendi yirmi şahidi de yapma olarak Kapusenlerin hanesinin bulunduğu mekâna gitmiş ve hanesin tartıymalı olan kusunun İskender Paşa Vakfında olduğuna ilan etmiştir. Padışah fermanına hükümlerini yerine getirmedeği için Müfû Derviş Efendi'nin cezalandırılması talep edilmektedir. Yazının ayrıntıları bulduğunda farklı iddialarla Besim Paşa ile Müfû Derviş Bey'in hedefe oturtulduğu görülmektedir (BOA, HR. TG: 197/17).

Süleyman Nazif'in layihasında işaret ettiği gibi Kapusenlere ait kilise ve mektep 1860 yılında açılmıştır. Belli başlı problemlerden dolayı faaliyetlerini ruhsatsız olarak sürdürmüş ancak bu durum onların birtakım zorluklarla karşı karşıya getirmiştir. Normalde yabancıların okul ve yetimhane gibi kurumlarını yurt dışından üfak ettiği örneklere devlet vergi almamaktadır. Ancak bu durum ruhsatsız bulunan kurumlar için geçerli olup, ruhsatsız açılmış olan kurumlar bu muafiyetten faydalanmamaktadır (BOA, DH.MKT: 2259/60). Dahyısıyla süreç içerisinde yaşanan sıkıntılardan dolayı Diyarbakır'daki yabancı eğitim kurumları ruhsat alma çabası içerisinde girerler. Konuyla ilgili Diyarbakır Maarif Müdürlüğünden çekirdekli emrebi okullarına ruhsat verilmesi için ne yapılması gerektiğine dair 13 Mart 1906 tarihinde bir yazı yazılır. Maarif Nezareti'nden gelen 10 Nisan 1906 tarihli cevabı yazıda, kadimden açılmış olan yerli Gayrimüslim mekteplerin usulüne göre resmi ruhsata bağlanması istenilmiştir. Ancak emrebi mektepler konusunda, Maarif Nezareti'ne yazı yazılması ve oradan gelecek cevaba göre ruhsatlandırma düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir (BOA, MF.MKT:922/5).

Valinin Eleştirisi

Süleyman Nazif, Diyarbakır'daki kilisenin ve onun içerisindeki okulun Vatikan'ın menfaatlerine ve girdi nakatlarına hizmet ettiğini betirir. Papalık makamı tarafından bölgeye bu kadar ehemmiyet verilmesi ve Mardin'de milyondarca para sarf edilerek kilise ve mekteplerin açılması ona göre iyi amaçla yönelik şeyler değildir. Hatta o işkolunu biraz daha sertleştirerek yabancıların bölgedeki faaliyetlerini "fıstık ocakları" olarak niteler. Ayrıca, "Papadan başlıca ürünleri olmayan Latin papazların Mardin çevresinde müstamel çiftlikler satın almalarına neyin sebep olduğu sorulabilir" diyerek üst makamların diklatasını çekmeye çalışır (BOA, RBO. 40/2978).

Layihesinde, "Yalnız Papalık makamı Avrupa'da yaptığı işi diğer ve hericisiyle herhalde böyle Asya taraflarında da yapacak?" sorusunu yönelten Süleyman Nazif iki başlık altında konuya açıklar. Bunlardan ilki Papalıkla Avrupa devletleri arasındaki çatışma, diğeri ise Papalıkla Osmanlı topraklarındaki misyon faaliyetleridir. Yazısının devamında, "Papalıkla Avrupa'da yaptığı gibi Asya'ya da su harcaması, çıkaracağı" sorarak kinayeli bir üslupla değerlendirmede bulunur. Diğer bir değerlendirme de Selahaddin-i Eyyubi üzerinden kurguladığı bir analojiye dayanır. "Yalnız Selahaddin-i Eyyubi'den aldığı dersle merfide bir iş görmeyeceğini yalınan İslam Papalık makamı herhalde böyle Cezirîtilde mi kendin amaçlarını yerine getirmeye çalışacak" sorusunu yönelterek Papalıkla misyon farklılaşmasını dem vurur (BOA, RBO. 40/2978).

Süleyman Nazif'in Papalıkla ilgili değerlendirmelerine bakıldığında sert bir üslup talandığı görür. Bu yaklaşımın Diyarbakır'la ilgili layihesinden 40 sene sonra yazdığı aldığı *Hz. İsa'ya Açık Mektup* isimli risalesinde de sergiler. Süleyman Nazif bu risalesinde, Papalık makamının İslam karşıtı olarak eleştirilmesini yanında, "İngiliz herhalde papa marifetine tevdi ile onun mektubuna ve senin vaki'atına geçen herşeyi mülkünde, cinsiyette, parantez Neron'u farsah farsah geçtikler" ifadeleriyle dönemin hem Müslüman hem de Gayrimüslim kesimi tarafından eleştirilmiştir (Türkmen, 2013: 230). Süleyman Nazif'in buradaki üslubu, İbnü'l-Hazin Mahmud Kemal İnal'ın onun hakkındaki ifadesiyle "yine bu kadar rahatsız" bir tarz içermektedir (İnal, 1999: III/1525).

Fransa'nın Katolikleri Himayeciliğine Eleştiri

Süleyman Nazif'in eleştirilerinden bir diğeri de Katolik kilisesindeki hayrakla ilgilidir. Ona göre, Diyarbakır'daki Fransız Konsolosluğu'nun himayesindeki kilisede pazar günü Fransız bandımasının çekilmesi bayret ve üzüntü vericidir. Fransa, dinî bağlamda iç ve dış politikasında ikircikli bir yaklaşım sergilemektedir. Bir yandan Katolik papazlarının varlığını kendi ülkesi içinde tehdit olarak algılayıp kovarken diğer yandan Katolikleri dışarda himaye etmektedir (BOA, RBO. 40/2978; HR.TH. 200/20).

Süleyman Nazif'in Diyarbakır'daki kilise ve mektepte hayrak çekilmesi ile ilgili yazara büyük ihtimalle kınan ve nizamla uyulmasına yönelik bir işaret olarak kabul edilebilir. Nitekim Osmanlı topraklarında yabancıların açtığı kurumların faaliyetlerine dair devletin genel bir hoşsuyeti vardır (BOA, A.)MKT.MHM. 855/20). Örneğin, 18 Mayıs 1899 tarihli Bâime Vasilığı'ndan Hariciye Nezareti'ne gönderilen yazıda, yabancı bir ülkenin bandımasını çekme hakkının sadece konsolosluklara verildiği halde himayeleri altındaki müesseselerle de bunun âdet haline getirildiği, hatta durumun daha da ileri bir boyuta varacağı ve Fransa himayesindeki bir Katolik okulun öğrencilerinin Bâime şehir merkezine dışarda bir çiftliğe gidip geldikleri sonucu Fransa'nın bayraklarıyla donatıkları belirtmektedir. Bunun önüne geçilmesi istenmekte, aksi takdirde diğer esnâfı tetaya da sırayet edeceği kaygısı dile getirilmektedir (BOA, HR. TH: 226/90).

Süleyman Nazif, Fransa'nın kendi içinde Katoliklere karşı olumsuz tutum takınırken dışarda onları himaye etme çabasının bir çelişki olarak görür ve dinî himayeciliğin Osmanlı üzerindeki menfi durumuna işaret eder. Ona göre,

"Avrupalılarca dini işlerin pek ehemmiyet arz etmediği bir dönemde kilise ve mektep üzerinde Fransız banderasının çekilmesi ancak devlet-i ahad-mülkiet-i Osmanînin parına dokunur bir durumdur." (BOA, BBG. 40/2978).

Süleyman Nazif'in bahsetmiş olduğu durum, XIX. yüzyıl boyunca hatta kapitülasyonlara kaldırılgana (1914) kadar Pazarı'nın izlenmiş olduğu politik sürecin bir özetidir. Fransız İhtilali'nden (1789) beri Fransa, dini kurumlara kapı açmasız bir tutum takıp bu doğrultuda Papalıkla gergin ilişkileri sürdürürken başka ülkelerdeki Katoliklerin hamiliğini önceden olduğu gibi sürdürmeye devam etmekte, dolayısıyla Osmanlı cıngırfyasındaki Katolikleri himaye etme anlayışını reel politik bir çerçevede ele almaktadır (Türkan, 2019: 83-84). Süleyman Nazif ayrıca XIX. yüzyıldaki büyük devletlerin kendi aralarında çekişmelerinin Osmanlı'nın işine yaradığını belirtirken Fransa'nın dini himayeciliğine de dolaylı olarak işaret etmektedir. Ona göre, Hindistan'ı almış olan İngiltere, sömürge yollarından Büyük Petro'yu uzak tutmak istiyor; Fransa ise asarınlar Doğu'daki Hristiyanların koruyuculuğu şerefine ortak olmak isteyen İngiltere'yi çekemiyordu (Süleyman Nazif, 1325: 318).

Diyarbakır'da Protestanlar

Dönemin arşiv belgelerine bakıldığında Diyarbakır vilayetine pek çok sancağında misyonerlerin dini ve eğitim kurumlarının bulunduğu görülmekle birlikte Süleyman Nazif layihasında sadece Diyarbakır vilayet merkezi ile Mardin sancağındaki misyon faaliyetlerine yoğunlanır. Katolikleri daha çok Diyarbakır merkezli değerlendirdikten, Protestanları Mardin özelinde ele alır. Diyarbakır'ın farklı sancaklarında etkili Protestan misyonerler bulunmasına karşın Süleyman Nazif "odak grup" değerlendirmesi yaklaşımıyla Mardin üzerinde yoğunlanır. Ona göre, Mardin'deki en eski kurumlar Diyarbakır'a göre hem sayısal anlamda hem de önem derecesine göre daha fazladır. Latin kilise ve okullarından başka Protestan misyonerlerinin idaresi altında kilise, okul, kütüphane, evlatane vb. önemli ve büyük müesseseler vardır. Ona göre, bu kurumlar yoldan tefhik edilmeli Protestanlığın bölgeye ne kadar sirayet ettiği anlaşılmaz (BOA, BBG. 40/2978).

Süleyman Nazif, Mardin sancağının yanında Midyat kazasındaki Protestanlara varlığını da değinir. Ona göre, değişik bir komrada olan bu kazadaki misyonerler yüksek meblağlar harcıyarak önemli müesseseler kurmuşlardır. Protestan misyonerler başlangıçta Ermeni ve Katoliklerle diğer dini grupları Protestanlaştırmaya çalışmışlar ve gayretlerinin de semeresini elde etmişlerdir (BOA, BBG. 40/2978).

Dönemin arşiv belgelerine bakıldığında Süleyman Nazif'in işaret ettiği Diyarbakır ve Mardin'de yabancıların önemli misyon çalışmalarının bulunduğu dilköt çeker (BOA, DH. TMK.M. 11/25; DH. ŞFR. 196/5). Ancak Süleyman Nazif hem Protestanlar hem de Katolikler bağlamında önemli bir merkez olan Mamuretülaziz'e (Rızağözü) pek işaret etmez.

İrtidat Mevzisi

XIX. yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı Devleti'nde irtidat ve irtidat olaylarının yoğun yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde, Hristiyan kilisesinde önemli rakamlarda bulunan bazı piskoposlara kadar pek çok kişi irtidat ederken (BOA, DH.MKT. 1613/46) bireysel ya da toptan irtidatlar da yoğun olarak yaşanmıştır. Farklı nedenlerden dolayı zaman zaman bireysel anlamda irtidatlar gerçekleşirken (BOA, DH.MKT. 2380/49; DH.MKT. 2400/12), toptan irtidatlar ise uzun zamandır Müslüman gözüktüp gizliiden Hristiyan olan kişilerin dinden dönmeleri biçiminde olmuştur (Türkan, 2012: 10-11). Bununla ilgili önemli kitapların yazıldığı kâbiyatlarda pek çok bilgi bulunabilir. Sönan II. Abdülhamid'in Yaveri Ahmet Şakir Paşa'nın Yozgat Ahkâmımdarı'ndaki incelemeleri sırasında da böyle bir olaya

gibi olmuştur. Akdağmadeni'nde Ömer isimli bir kişinin irtidat edip Ortadoğu mezhebine girmesi bera yereldaki idarecilerin bera de Hükümetin dikkatinden kaçmamıştır. Bir yanda kitleler halinde tassa eden kişilerin varlığı diğer taraftan Ömer'in Hristiyan olmasa Hükümetin birtakım tedbirler almaması neden olmuştur. Dönemin yerel yöneticilerinin üst makamlarla yaptığı yazışmaları ve soruşturma tutanaklarına bakıldığında bu süreç daha yakından görülebilir (BOA, DH. MKT. 454/18).

Süleyman Nazif de Akdağmadeni'ndekine benzer bir irtidat olayına işaret etmekte ve irtidatı sebebiyet veren Protestanların faaliyetlerine değinmektedir. Dönemin arşiv belgelerine bakıldığında Müslümanlar üzerinde Protestanların daha fazla Hristiyanlaştırma faaliyetinde bulunduğuna birtakım sorularda İncil dağıttıkları görülmektedir. Protestanların misyon çalışmalarına tepki sadece Müslümanlardan değil, Katoliklerden de gelmiştir. Buna dair Osmanlı'nın farklı bölgelerinden pek çok örnek vardır (BOA, HR. TH. 82/8; Y. PRK. UM. 72/109; Y. PRK. AZI. 21/53). Örneğin İngiliz Elçiliğinin yardımıyla İskodra'da kitap dağıtan İncil Cemiyeti bölgedeki Katoliklerin tepkisine neden olmuş, dahasıyla gelen şikâyetler üzerine Osmanlı Hükümeti birtakım önlemler alarak sorunda kalmıştır (BOA, HR. TH. 6547; DH. MKT. 1380/33).

Osmanlı topraklarında XIX. yüzyılda Protestanların yoğun misyon çalışması olsa da Katoliklerin faaliyetleri daha eskiye dayanır. XVII. yüzyıldan itibaren Katolikler Osmanlı topraklarına misyon çalışması için gelmişlerdir. Müslümanlar üzerinde çalışmaları ancak burada bir başarı elde edememişlerdir. Ardından Rumlar içerisinde kısmi başarı elde etmeler de bunları büyük bir yekûn tutmadığı dikkate çekmektedir (Türkmen, 2012: 2). Ancak ayrılmış Nestoriler, Süryaniler ve Ermeniler gibi ayrılmış Doğu Kiliseleri üzerinde önemli başarılar elde etmişlerdir. Özellikle Ermeniler üzerindeki misyon faaliyetlerinin bir göstergesi, 1830 yılında İstanbul Katolik Ermeni Patrikhanesi'nin kurulmasıdır (Tcholakian, 1998: 13). Bu bağlamda Protestan misyonerliği Osmanlı topraklarında Katolikiğe göre geç bir dönemde ortaya çıkmış olsa da İstanbul, Halep, Beyrut, Antep, Hama, Mersin gibi pek çok bölgede açılan okullarla etki değeri yüksek misyon faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Osmanlı Devleti, Katolik okullarında olduğu gibi Protestan okullarına da Müslüman çocukların gönderilmesini yeminde vilayetlere talimatlar gönderdi (BOA, İ. DH. 1066/13576; MF. MKT. 143/53; MF. MKT. 205/13). Birtakım fikirler sıfırlanıyor kaygısıyla Gayrimüslimlerin yabancı okullarına gidilmesi konusunda da devletin çekinmeleri vardı. Konuyla ilgili vilayetlerden İstanbul'a giden yazılarda veya farklı raparlarda bu karar göndere getirilmiye de devletin yapması olduğu anlaşıyor, kat'i tedbirler alınmasını engel teşkil etmekteydi. Özellikle Tanzimat ve Islahat Fermanlarındaki maddeler ve yabancı devletlerin çağırıcılığı bu maddeleri kendilerine göre yorumlaması almak istemesi pek çok önlemin önüne geçmiştir (BOA, HR. TH. 54/15).

Süleyman Nazif yazdığı bir yazıda Mardin örneğinde Protestanların misyon faaliyetlerine değinirken Ramazan isimli bir kişinin irtidatına değinmektedir. Osa göre, Protestanlar Gayrimüslimlerin mezhep değişikliklerine çalışmaları gibi Müslümanların din değıştirmesi için de büyük gayret sarf etmektedir. Onları bu konuda cesaretlendiren en önemli etken misyonerlik faaliyetlerinin hiçbir taraftan sorgulanmamasıdır. "Hatta" diyerek konuyu Mithyat Ramazan'a getiren Süleyman Nazif onun Protestanlığa geçişinin ayrıntılarına değinir. Buna göre, Protestanlar bir iki yıl önce Müslüman olan Ramazan'ı Hristiyanlaştırıp ismini de Rama diye değıştirmişler. Daha sonra Ramazan'ı Mardin'den kaçırması çalışmalarıyla Osmanlı Hükümetine aksettir, çocuk İskenderun'da vapuru birleken yakalıyor ve Mardin'e indirmek üzere zabıtaya teslim edilir. Ancak Zabıta Nezareti'yle Urfa'ya kadar gelen Ramazan orada birde birde otadan kaybolur ve bulunamaz. Süleyman Nazif kayıp Ramazan'la ilgili Hükümet tarafından yapılan tablikata dair esrakların Mardin Tabiriat Kalesinde bulunduğuna belirterek olayın hala sorulduğuna

bulunduğunu vurgular. Süleyman Nazî, Ramazan'ın bu konuda tek örnek olmadığını, buna benzer pek çok örneğin bulunduğunu belirtir ancak bunun sıyrısına girmeyeceğini söyler (BOA, HBO. 40/2978).

Süleyman Nazî Diyarbakır üzerinde misyonerlik faaliyetlerinin değerlendirilmesinde stratejik bir bata yapıldığını belirtir. Ona göre, Diyarbakır şehil kesiminden uzak olduğu için misyonerlik faaliyetlerinin etkisi zahirde tam olarak anlaşılmıyorsa da hakikatte durum çok vakumdur. Anadola ile Afrika arasında kurdağa analogiyle bunu şöyle detaylandırır. "*Afrika'daki meşhûr ammaları kâşif ve israr ile kâşifler tesis etmek isteyen Avrûpahlardan Anadola gibi düşüyoruz an güzel, an mekûmler, sarvet-i tabii an mekûl (bol) bir kıtasın mazar-ı tahassüsle (hasret nazaryân) bekliyor olmaları tabiidir.*" (BOA, HBO. 40/2978).

Süleyman Nazî yukarıdaki tespit ve değerlendirmelerinin yanında dua mahiyetindeki şu ifadeleri kullanmaktadır: "*Biz ki İslamın, Her türlü meddî ve manevî meddî idare-i câile-i Osmaniye dâhilinde arızır. Allah İsmi Osmaniye sayısında asile-nîpîn (hasretle) olmaktan mebrur ihyâ etmekten. Ecdadımızın hasiyeti olan bu arzınin, bu havâsinin niğâr-i Osmaniye'den hepke bir niğârı tabi olacağı; tasarruflardan hâle tedâhîş adlarız (dâhîş dışarı).*" (BOA, HBO. 40/2978).

Diyarbakır İdare Meclisi

Süleyman Nazî, layihasında Diyarbakır'daki yerel yönetim ve mahkemelerde Müslümanlarla Hristiyanların durumunu karşılaştırdı ve genel anlamda bürokratik işlerde Müslümanların yetersizliğinden bahsetti. Ona göre Hristiyan azamın çoğu zeki ve konuşkan, Müslüman azamın çoğu ise ilmi ve fikri meziyetten uzaktır. Dolayısıyla Hristiyanlar, meclis ve mahkemeleri kendi menfaatleri doğrultusunda istedikleri gibi yönlendirmektedir. Ona göre, "*Bir Mûslûman ile Hristiyan bir hakuk davası için mahkemeye müracaat etseler, Mûslûman'ın hakkı olan hâle kaydetmesi, Hristiyan'ın haksız olan hâle kararsızlıktan mahkûmdur.*" Müslüman ve Hristiyan azamın seçiminde de adaletsizlik olduğunu söyleyerek "*Hi taraf'ın azamında tevâzûn (derhik) hâsıl edecek bir imkân (seçim) nasıl pîndirye kadar icrâ edilmemiştir?*" sorusunu yöneltir (BOA, HBO. 40/2978).

Süleyman Nazî, Hristiyan halka nazaran Müslümanların haklarını azamıyı bilmediğini ve sorgulamadığını belirtir ve bu yönle eleştiriler getirir. Ona göre, sayı ve ehemmiyet açısından kasabaklıca göre daha üstün bir konumda olan köylülere anlayacakları bir lisanla "*Hikmet-i caza ve cıyaset nefsî?*" diye sorulan onların "*Mânevîrîn istihlâk-i mekûsîlarıdır!*" diye garip bir cevap vereceklerini belirtir (BOA, HBO. 40/2978).

Süleyman Nazî yazısının sonunda geleceğe dair bir ümitinde bulunmakta ve kendi anlayışı doğrultusunda bir risk planı yapılmaktadır. Ona göre, altı yüz yıldan beri Hristiyanların kayıyetyetlerine ve hüriyyetlerine riayet etmiş olan Müslümanlar eğer mevcut durumu koruyamaz kalırlarsa gelecekte millî duygulara galeyana gelmesinden korkulacağını belirtmektedir. Geçmiş örnekler üzerinde duran Süleyman Nazî, Şam ve Hızzurum vakaları gibi çirkin ve elin bizi hakîselerin ortaya çıkmasından endişelenmektedir. Tüm bu korkuların bertaraf edilmesi için gereken şeyin de eğitime yatırım yapılmasından geçtiğini, devletin Müslümanlara maksas olan eğitim kurumlarını ıslah etmesi, sayısını çoğaltması ve muntazam bir hale getirmesi gerektiğini belirtir (BOA, HBO. 40/2978).

Hükûmetin Layihaya Yaklaşımı

Süleyman Nazî'nin layihesindeki bilgiler doğrultusunda Hükûmetle Diyarbakır yöneticileri arasındaki yazışmalar hız kazanmıştır. Süleyman Nazî'nin 2 Temmuz 1892 tarihli layihası Sahret tarafından değerlendirilir, konunun daha

çık eğitimi ilgili olduğu düşünülerek 28 Temmuz 1892 tarihinde yazı Maarif Nezareti'ne sevk edilir. Sadaret'in yazısının içeriğine bakıldığında kendileri tarafından konuya büyük önem verildiği anlaşılmaktadır. Lâyihadaki bilgilerin mübim olmasına şif yapılarak (*ifşâ-i mübimma*) Maarif Nezareti'nden konunun mübalea edilmesi ve sonucuna dair bilgi verilmesi istenir. Altı sayfalık lâyiha'da iki mesele Sadaret'in dikkatini çeker. Bunlardan ilki, Cevit ve diğer Hristiyanların Diyarbakır'da açmış oldukları okullarla, bu okullardan Osmanlı vatandaşlarının ne şekilde etkilendiği; diğeri ise Diyarbakır'da Müslümanlara ait olan okulların ihtiyaca cevap verip vermediğidir (BOA, ERO. 40/2978).

Maarif Nezareti iki hafta gibi bir süre içerisinde haykırı inceleyerek ve 14 Ağustos 1892 tarihinde müteahhürun Sadaret'e gönderir. Maarif Nazırı Ahmet Zühtü Paşa'nın yazısının bakıldığında haykırının içeriğinde devleti ilgilendiren çok önemli hususlar vardır. Ancak Maarifi ilgilendiren taraf, Müslüman okullarının statüsü ile birlikte bu okulların sayısının çoğaltılması ve yabancı okulların mümkün mertebe denetlenmesidir (BOA, ERO. 40/2978).

Maarif Nazırı'nın Serzenişleri

Ahmet Zühtü Paşa, bakanlık olarak kendilerinin kısa zaman önce yaptıkları planlamalardan bahseder ve konuya idari okullara getirir. Yatılıya dönüştürülmesi düşünülen okulların içerisinde Diyarbakır idaresinin de bulunduğu ve Sadaret tarafından izin verildiği takdirde bu konunun da ağıllanabileceğini belirtir. Ayrıca derece-i üla mekteplerine dair mahalli yardım hissesine emay verilirse, bu doğrultuda bazı yasal düzenlemeler yapılacaktır (BOA, ERO. 40/2978).

Maarif Nazırı Ahmet Zühtü Paşa, yabancı okulların zararlı faaliyetlerinin (*ifşâat ve ilkiât*) önlenmesi, kilise ve okullarda yabancı baskınlığının çözümlenmesi, yabancı sermayesiyle Hristiyan din adamlarının Diyarbakır'da emlak satın almalarının önüne geçilmesi, Vatikan'ın politikalarının engellenmesi gibi çok önemli konuları Diyarbakır Maarif Müdürünün tek başına çözümleneceği kanaatini belirtir. Zühtü Paşa'ya göre vilayetin tüm memurlarının el birliği ile gayret göstermesi, vilayetin bakanlığının ve devletin menfaatinin gösterilmesi ve zati vazifelerinin farında olmaları ile sorunun ancak çözümlenebileceğini belirtir. Hatta biraz da serzenişle sadere manife tahluk eden işlerde bile mahalli memurların yardımını olmaksızın bir iş yapılamadığını dile getirir. Zühtü Paşa'nın bu türden cümleler sarf etmesine neden olan husus, sabahki hizmet görüklüğü olup, özellikle ibtidai okullar konusundaki tecrübeleridir. İhtidai okulların köylerde yaygınlaştırılması ile ilgili valilerin görüşlerine başvurulmuş ancak çoğu yerde, böyle önemli bir işin üstesinden gelemeyecek manif müdürlerine iş havale edildiğinden soruların hedefi ulaşılmamıştır. Maarif Nazırı valilerin konuya "kâimiyetçilik" ve "akamüsiyasetçilik"le yaklaşıtlarının belirterek eleştiriler getirmekte ve bunu eğitim konusundaki hırsızlığa dair kuvvetli bir dekil (*dekil-i kavi*) olarak örnek göstermektedir. Zühtü Paşa hem daha önce yaşadığı olumsuz tecrübeye dayanarak hem de Süleyman Nazif'in haykırın doğrultusundaki genel olumsuzluklara vurgu yaparak Diyarbakır'daki resmi yetkililere etkili bir yazı (*tebligat-ı müessire*) gönderilmesini talep etmektedir (BOA, ERO. 40/2978).

Sadaret'in bilgi talebine karşılık Maarif Nazırı Zühtü Paşa'nın cevabı yazısı "bir söyle trin ah işi" kabulündendir. Zühtü Paşa, Süleyman Nazif'in haykırının da temel olarak Osmanlı cıvafyasındaki eğitimle ilgili sıkıntıları dile getirmektedir. Yazışmaların içeriğine bakıldığında Diyarbakır Vilayeti genelinde eğitim konusuna tam olarak içselleştirilemediği, sürecin kalite odaklı olmaktan ziyade kantel bir bürokratik vesî yönetimiyle götürüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca eğitim üzerinde Hükümetin genel eğitim politikası ile yereldaki idareciler arasında bir uyumsuzluk gözle çıkmakta ve bazı açıklanmamaktadır.

Süleyman Nazî'nin haykusu Sadret tarafından ösmle dikkate alınmış ve Diyarbakır Valiliği'ne gönderilen yazıda, "Tikâf-ı acıbiyye herp sâfât-ı gâfil müfessesi" yûninde uyarıda bulunulmuştur. Dolayısıyla Diyarbakır'daki yönetim çevrelerinde Süleyman Nazî'nin uyarılarını daha fazla kulak kabartılmıştır. Hükûmetten Diyarbakır Valiliği'ne gelen yazı doğrultusunda Süleyman Nazî'nin tekrar devreye girdiği görülmüştür. Bu bağlamda Diyarbakır Vilayet Mektupçusu tarafından Süleyman Nazî'ye konunun tahkiki için sorular yöneltilmiş ve bunlara cevapları beklenmiştir. Süleyman Nazî, Sadarete göndermiş olduğu yazısında, vilayetin kendisinden bir izahat isteme hakkı olmasına rağmen vatanın menfaati için ikinci yazısıyla bir hayli hazırladığını belirtmektedir. Gelen uyarı nedeniyle Süleyman Nazî'nin vilayet yetkilileri ile hiç de sıcak olmayan bir ortamda görüştüğü anlaşılmaktadır. Nitekim Sadret'e gönderdiği üst yazısının sonunda Diyarbakır Vilayet Mektupçusuna sözlerini eleştirir. Ona göre, Vilayet Mektupçusu layihada dile getirilen konuları Diyarbakır'daki resmi makamların yetkisinin dışında olduğunu ve dolayısıyla Süleyman Nazî'nin çabalarının bir fayda vermeyeceğini düşünmektedir. Süleyman Nazî vilayetteki yetkililer için, "Tikâf-ı halîk kâliyyan teğîr ve tekrîfyle cevap yazılması muktesad olduğu bir husus" tara bir güvensizlik içinde bulunduğunu ve dolayısıyla yazının ekinde soru ve cevapları içeren layihanın suretini Sadret'e gönderdiğini belirtmektedir (BOA, HBG. 40/2978).

Süleyman Nazî'nin İkinci Layihası

Süleyman Nazî Vilayet Mektupçusunun soruları doğrultusunda ilk haykasından iki başlık ayıktır sonra 25 Eylül 1892 tarihinde ikinci layihasını hazırlar. Süleyman Nazî'nin bu haykası Vilayet Mektupçusunun sorularına karşılık verdiği cevabi tutanaklar olarak da değerlendirilebilir. Vilayet Mektupçusunun sormuş olduğu sorular şu başlıklar altında sıralanmıştır:

1) Diyarbakır'da Cizvîlerle diğer ruhbânların himayesi altında açıldıkları heyon edilen okullar nerede ve kimlerin himayesinde? Osmanlı tebasının çocuklarının fikrini ne şekilde kazandı tarafına çekmektedirler?

2) Adem-i intizamdan (düzensizlik) bahsedilen Mîsîrîman okulu hangisidir ve nerededir?

3) Zarahumdan bahsedilen yabancı okulların zararı ne şekildedir ve kimler tarafından gerçekleştirilmektedir? Kimler hakkında sa-i tesiri görülmüştür?

4) Bandıra çekildiği söylenen kilise ve okullar nerededir? Merkez ya da merkeze bağlı bir yerde midir? Bandıra kimler tarafından, ne vakit ve ne şekilde çekilmiştir?

5) Yabancı sermayeyle Diyarbakır Vilayeti'nde arazi almak isteyen ruhbânlar kimlerdir? Nerede ve ne gibi emlak almışlardır?

6) Vatikan politikası kimler tarafından nerede ve ne şekilde öne çıkarılmaktadır?

Süleyman Nazî, haykasında bu sorulara cevap vermeden önce amacı ile ilgili kısa bilgi vermektedir. Ona göre, yeni layihayı tahdim etmedeki amacı Diyarbakır'daki devlet yetkililerini teskit etmek değil, yarım asırdır devam eden etnebi kurumların zararına devletin en büyük menfaati olan Sadrazama iletmektedir. Devletin menfaati için yaptığı bu çalışma sonucunda yabancı kurumların Osmanlı'ya verdikleri zararın engellenmesini umut etmektedir (BOA, HBG. 40/2978).

Süleyman Nazif'in Kül Bayramı'nda dikkat çekmek istediği diğer bir husus Avrupa'dan getirilen bandı takmasıdır. Ona göre, böyle bir günde kilisede sükunetin sağlanması gerekirken Avrupa'dan mükemmel bir bandı takmanın ve elbisenin getirilmesi bir tezatır. Ayrıca bandı takmanın okulla da hiçbir münasebeti yoktur. Dolayısıyla böyle bir fedakârlık içerisinde girmeleri dini anlamda Katolikliği öne çıkarmaktan ziyade başka bir amaca yüneltir (BOA, HBO. 40/2978).

Süleyman Nazif'in Kül Bayramı diye tanımladığı gün, Hristiyanlıkta Kül Çarşamba (Ash Wednesday) olarak anılır ve paskalyadan altı hafta önce kutlanır. Roma dönemindeki köllerin gününü (day of ashes) andanın bu kutul gününü kökleri sekizinci yüzyıla kadar gider. Ayrıca Rakı Abit'i de bu güne dair bilgiler geçer. Kutlama şekline bakıldığında, rahip tüm Hristiyan inananlara sunuşa yaklaşmasını ister ve beğenmediğini daha önceden kutanmış olan köllere daldırır. Köller bir önceki yılın Palmiye Pazarı'nda (Palm Sunday) kutsal kutanmış palmiye kütüklerinin yakılmasıyla elde edilir. Rahip her bir kişinin altına kaç işareti yaparak 'insanı kurtul, sen toprakları ve toprağa döneceksin sözlerini söyler.' (Thurston, 1907).

Süleyman Nazif ilk haylasına ilave olarak ikinci haylasında Fransa'nın Diyarbakır Katolik okulundaki ilgisine ve etkisine değinmektedir. Doğu'daki Katolik mahfeleri ile okullarının tümünün Fransa konsolosluğuna himayesi altında olduğuna dair bir bilgiyi yoksa da Diyarbakır için durum böyle değildir. Özel yaptığı araştırmaya doğrultusunda Diyarbakır'daki kilise ve mahedin Fransız Konsolosluğu'na himayesi altında olduğunu öğrenmiştir. O, Fransa özelinde yaşadığı bir tecrübeyi de aktarmaktadır. Bir haçak ay önce Diyarbakır Katolik Okulu'nda yapılan ödül töreninde Fransız Konsolosu da hazırken "yapılan Fransa" idmaları yakalanmıştır. Maarif Müdürü törene kabul edilmediği, ayrıca yapılacak konuşmalar önceden Maarif Müdürlüğü'nün dikkatine sunulması gerekirken buna da riayet edilmediği (BOA, HBO. 40/2978).

Maarif Yetkililerine Eleştirisi

Süleyman Nazif, ikinci haylasında bir soruya cevap niteliğinde olsa da daha sorut ve kişi temelli bir değerlendirme yapmakta hatta bazen de meseleyi kişiselleştirmektedir. Diyarbakır'ın Maarif Müdürü Necip Bey'le ilgili değerlendirmeleri bu kapsamdadır. Ona göre, durumu "darb-ı mesele"lik bir hal alan Necip Bey, yabancı okulların kitaplarıyla, ders programlarını iyi tefhik etmeye kabiliyetli biri değildir. Dolayısıyla Roma'da yetişmiş olan Diyarbakır'daki papazların idare ettiği okulda zararlı faaliyetlerin bulunması mükemmel olduğundan bu okul dairen Hükümet tarafından teftiş edilmelidir (BOA, HBO. 40/2978).

Süleyman Nazif'e göre, vilayet idarecileri yabancı okullarda olduğu gibi Müslüman okullarında da özensiz bir tutum içerisinde. Ona göre, Padışah tarafından vilayetteki masarifi iletmesi için gönderilen papazlar birtakım hamiyetsiz memurların mesafeti dışında başka bir işe yaramazlar. Liva ve kızılardaki rüştiye okulları birkaç cihle masıfet almaktan başka bir faydası dokunamaz. Diyarbakır merkezde bulunan mevcut okullar, mülkiye idaresi ile ilgili rüştiyesinden ibarettir. İki yıl önce pek çok masraf harcanarak yapılan idadi okulların öğretmenleri henüz tayin edilmediği. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun seçiminde özensiz davranıldığından mevcut durumda Müslümanların eğitiminden bir fayda beklemek mümkün değildir (BOA, HBO. 40/2978).

Diyarbakır'daki Müslüman okullarındaki süreklilik ve sürdürülebilirlik bağlamında da Süleyman Nazif'in eleştirisi vardır. Ona göre, Diyarbakır merkezdeki sekiz rüştiye okulunda birkaç zeki öğrenci yetiştiyse de geçen zaman içerisinde kötü idareyle birlikte öğretmenlerin ve memurların için idareinde alınmayan nedeniyle bu okullar

"manif-i İslamiyye" hizmet edenleri mezarlıdır. Ayrıca müdür bağlamında da bir buçuk yıldır süren bir idari boşluk bulunmaktadır (BOA, HEO. 40/2978).

Vali ve Maarif Müdürü Anlaşmazlığı

Süleyman Nazif'in idari yetersizlik ve boşlukla ilgili eleştirilerine yakından bakıldığında Maarif Müdürü Necip Bey'e dair tenkidlerinin hem valilik hem de yerel halk kanadında daha önceden yapıldığı görülmektedir (BOA, MF. MKT. 162/45). Necip Bey, sadece üst yönetimle değil ayrıca naiyeti altındaki memurlarla da anlaşmazlık yapmış ve bu türden sorunlar Valiliğe intikal etmiştir (BOA, MF. MKT. 162/12). Diyarbakır Valisi Sarı Paşa 17 Ocak 1891 tarihinde Maarif Nezareti'ne göndermiş olduğu yazısında da bu konuya dikkat çeker. Sarı Paşa'ya göre, Diyarbakır'da eğitimin istenilen seviyeye gelmemesine ve yaygınlaşmamasına dair pek çok şey söylenebilir. Ancak en başta gelen etken Maarif Müdürü Necip Bey'in ehliyetsiz ve konuya hakim olmamasıdır. Dolayısıyla Necip Bey'in görevden alınması ve İstanbul'da tahsilini tamamlanmış ve yeni eğitim anlayışına vakıf olan Sabahattin Bey'in Maarif Müdürlüğüne tayini talep eder (BOA, MF. MKT. 133/25).

Hakkında yapılan şikâyetlerin içinde olan Necip Bey, Maarif Nezareti'ne göndermiş olduğu dilekçesinde kendisini sözle olarak ifade edebileceği makamıyla İstanbul'a gelmek istediğini arz eder. Ancak Maarif Nezareti tarafından Necip Bey'in isteğine olumlu yaklaşılmaz ve Diyarbakır İdadisi'nin yatık kısmına getirilmesi düşünüldüğünden bu işin yürütülmesi için onun Diyarbakır'da bulunması gerektiği, sözle olarak söyleyeceği şeyleri yazık olarak ifade edileceği belirtilir (BOA, MF. MKT. 148/22). Bu arada Vali ile Maarif Müdürü'nün arasındaki gerginlik devam etmektedir. Necip Bey'in yazısıyla İdadi Okul Müdürü Halil Bey'in Çankırı'ya tayin edilmesi ilişkisi de bu gerginleştirebilir. Halil Bey'in Diyarbakır'dan gönderilmesi halinde de büyük tepki uyandırır. Tüm bu gelişmeler dolayısıyla Sarı Paşa, Maarif Nezareti'ne tekrar bir yazı yazar ve "Necip Bey gibi fikren adı bir adamın sözleriyle İdadi Mektep Müdürü Halil Bey'in Çankırı'ya gönderilmesinin" yanlış olduğuna dikkat çeker. Vali Sarı Paşa'nın bu defaki yazısına bakıldığında resmi üslabın dışında nefret dolu ifadelerin olduğu görülmektedir (BOA, Y. PRK. UM. 25/36).

Vali Sarı Paşa'nın yazısının üzerinden çok bir zaman geçmeden Maarif Müdürü Necip Bey görevden azledilir, ancak Çankırı'ya gönderilen Halil Bey tekrar İdadi Mektep Müdürlüğüne getirilmez (BOA, MF. MKT. 162/75). Artık Diyarbakır'da Mart 1893'ten itibaren Maarif Müdürü olarak Mehmet Ali Aynı, İdadi Mektep Müdürlüğünde ise naklen tayin olarak gelen Hüseyin Celal Bey bulunacaktır (BOA, MF. MKT. 162/72). Mülkiye kâzı olan ve uzun yıllar Osmanlı'nın farklı bölgelerinde idarecilik yapan Mehmet Ali Aynı, Diyarbakır manifine önemli katkılar olmuştur (BOA, İ.TAL. 35/30; Arar, 1991: 273-275). Diğer yandan bir önceki müdür Necip Bey'le olan gergin ilişkilere karşın Süleyman Nazif, Mehmet Ali Aynı ile iyi ilişkiler kurmuştur. Mehmet Ali Aynı'nın Süleyman Nazif ile dostluğun ilerki dönemlerde de devam eder, ayrıca Süleyman Nazif'in kardeşi Faik Ali Özansoy'un Diyarbakır İdadisi'nde hocası yapar. Mehmet Ali Aynı, Halikar Mutasarrıfı olduğunda Faik Ali Bey de Burhaniye kazasında kaymakamlık yaparken, Süleyman Nazif de kardeşinin Mehmet Ali Aynı'nın naiyetinde çalışmasından memnû olmaktadır (Çiçi, 2015: 17-19).

Papalıktan Diyarbakır Valisine Hediye

Süleyman Nazif'in bnyasında Papalıkla ilgili verdiği bilgilere karşılık alda Diyarbakır idaresinin konuya yaklaşımı görülmektedir. Resmi yazılarına içerisine bakıldığında Süleyman Nazif'in Papalıkla ilgili iddialarının Diyarbakır'daki yetkilileri aynı bir konu olduğuna ve daha büyük ölçekte devlet politikasıyla çözülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer bir konu da iddiaların güden kaçırılmamasının yanında barınan suistihalelere

dayandırılmasının gerekliliğidir. Diyarbakır özelinden Vatikan'la ilgili konulara bakıldığında öncelikle Papa IX. Pius'un Doğu Kiliseleri ile ilgili merkezileşme çabalarının Diyarbakır'daki yansımanın görüldüğüdür. Doğu Katolikleri içerisinde yapının bölünmelere dair Diyarbakır önemli bir laboratuvar olup, hem Keldaniler hem de Katolik Ermeniler içerisindeki bölünme şehir tarihine de önemli etki yapmıştır (Fraser, 2009: 320, 325, 369). Hatta Süleyman Nazif'in Fransızca dersi alması olduğuna kocası da papa müfettişi olan Katolik Ermenilerdenidir. Süleyman Nazif'in, "Papam cümbüşünü lebib olmakla beraber hıncıbeştrudiyu flstem başkar sarpaşu obmawazı zavallıya acıb bir çalib ve kıyafet vermişiz " dediği Aleksan Gregor'ya isimli Katolik Ermeni papası, papa yanısı olan Patrik Husem tarafından alması etkili bir kişidir (İnal, 1999: III/1525).

Süleyman Nazif, Diyarbakır'da yabancıların açtığı Katolik eğitim kurumların, yerli Hristiyanların kurumlarından ayrılmakta ve dini bir amaçtan ziyade siyasi bir gaye güdüldüğünü düşünmektedir. Papalıkla ilgili söyledikleri de bu çerçevede içerisinde. Buna karşılık şehrin idarecileri ile Papalık arasında dolaylı yoldan iletişim kurulduğu iddiası çıkar. Örneğin Papa XIII. Leon, Diyarbakır Valisi Sırrı Paşa'ya birinci dereceden Dolozmançı Pius nişan göndermiştir (BOA, İ. TAL. 71/27). Vatikan'la Diyarbakır'ın kesipen yolundan bir diğeri de dünyanın pek çok bölgesinde Papalıkla ilgili gerçekleştirilen tüzemlere dairdir. Papa XIII. Leon'un rahbarlığa katılıpın ikinci yıldönümü dolayısıyla Diyarbakır'daki Kapusca Kilisesi'nde birtakım tüzemlerin yapılması söz konusudur. Vali Arifi Paşa tüzem öncesinde 25 Aralık 1887 tarihinde Dâhiliye Nezareti'ne göndermiş olduğu yazısında, Diyarbakır Latin Kilisesi salınamında Papalık için yapılacak tüzeme dair Fransız Konsolos Vekili tarafından kendisine davet geldiğini ve bununla ilgili ne yapması gerektiğine dair bilgi talep eder. Buna karşılık Dâhiliye Nezareti de konuya Hariciye Nezareti'ne havale ederek ilgili makamın görüşünü sorar. Hariciye Nezareti'nden iletilen yazıya bakıldığında, Papa XIII. Leon için Diyarbakır'da yapılacak olan tüzemin dünyanın pek çok yerinde yapılmakta olduğuna, Diyarbakır'daki kilisede de tüzemin yapılmasına herhangi bir salınamına bulunmadığı, ancak kilise dışındaki evlerin süslenmesinin ve ayin yapılmasının uygun olmadığı belirtilmiştir. Söz konusu tüzemlerin İğkodu Vilayeti'nde de gerçekleştirilecek olduğundan ilgili yazının ayıma oraya da gönderilmiştir. Hariciye Nezareti'nden gelen yazıda Vali Arifi Paşa'nın tüzeme katılması ile ilgili herhangi bir salınamına bulunmadığı belirtilmektedir (BOA, DH. MKT. 1473/43; DH. MKT. 1472/48).

Diyarbakır Yatılı İdadî Okulu

Osmanlı imparatorluğunun genelinde göre önemli bir vilayet olan Diyarbakır'da ilme seviyesindeki bir idadi okul geç bir dönemde açılır. Sultan Abdülaziz döneminin sonlarında (1875) prensipte Diyarbakır'da fıkıh paydaşların katılımlıyla idadi okulun inşasına karar verilmişse de gelinen süreçte birtakım nedenlerden dolayı okul açılmamıştır (BOA, MF. MKT. 28/27). 1887 yılına gelindiğinde idadi okulunun açılmasına dair girişimler hazırlar ve açılış 1891 yılında gerçekleşir (BOA, MF. MKT. 107/55; İ. ŞD. 94/5605; MF. MKT. 112/142).

Süleyman Nazif hayatında sık sık Diyarbakır'ın eğitim sistemindeki gelişmelere atıf yaparak eleştirilerde bulunmaktadı. Onun yazdığı Diyarbakır'daki bazı yöneticiler tarafından alınganlıkla karşılanmış olsa da eleştiriler doğrultusunda birtakım çabaların ortaya çıktığı da görülmektedir. İdadî okulunun yatılı kısmının açılması da böyle bir sürecin sonucunda haz kazanmıştır. 23 Ağustos 1892 tarihli resmî yazıyla da idadi okulun yatılı kısmının önemli vurgulanarak Süleyman Nazif'in daha önceden yazmış olduğu haykırıya atıf yapılmıştır (BOA, HRO: 56/4142).

İdadî okulunun yatılı kısmının açılması için Diyarbakır Valisi Sırrı Paşa konuyla bizzat ilgilidir. Valinin 21 Eylül 1893 tarihli Mânif Nezareti'ne göndermiş olduğu yazının içeriğine bakıldığında birtakım maddi ihtiyaca olduğu

görülmüş. Okul için o güne kadar 20.000 kuruş harclanmış ancak daha alınacak pek çok gerekli eşya bulunduğundan 17.131 kuruş para talep edilmektedir (BOA, MF. MKT. 176/10).

Okuldaki ihtiyaçlar giderildikten sonra yatılı kısmının Süleyman Nazif'in hayırlarından bir yıl sonra faaliyete geçtiği anlaşılmaktadır. Hali kişilik kapasite üzerine bir düzenleme yapılan yatılı kısmında ilk yıl yedi kişi eğitim almıştır (BOA, MF. MKT. 184/109; 187/25). Yatılı bölümü açıklıktan sonra çarşıya ve diğer gerekli kısımlar için yatırımların ileri dönemde de devam ettiği görülmüş (BOA, MF. MKT. 87/156; 164/87; 175/10).

Süleyman Nazif, Diyarbakır'daki idadi okulla ilgili önerilerinin yanında pratikte de birtakım girişimlerde bulunmuş. Okulun kütüphanesine kıymetli bir dürbün, güneşin etrafında dönen yıldızların hareketlerini gösteren cihaz ve yaratılış tarihini anlatan haritalar hediye etmiştir. Süleyman Nazif'in sergilediği bu davranıştan dolayı Maarif Müdürü Mehmet Ali Aynî tarafından Maarif Nezareti'ne yazı yazılmış ve davranışa takdir edilmiştir (BOA, MF. MKT. 170/124).

Diyarbakır Maarifi'nde Hareketlilik

Süleyman Nazif'in yazdığı layiha dolayısıyla Diyarbakır Maarif Müdürü ile arasında bir tutarlılık görülse de sonraki süreçte bakıldığında gelişen eğitim yapısında birtakım değişikliklere konu olduğu görülmüş. Bununla Diyarbakır'ın yeni Maarif Müdürü Mehmet Ali Aynî'nin de büyük katkıları vardır.

Eğitimdeki katkılarının dolayı Diyarbakır Maarif Müdürü Mehmet Ali ile İdadi Okul Müdürü Hüseyin Efendi'nin taltif edilmesi için Diyarbakır Vahiliği'nden Hükümete yazı gönderilmiştir (BOA, MF. MKT: 181/119). Ayrıca belgelerde kullanılan dile bakıldığında yabancı okulların faaliyetlerin önüne geçebilmek için alternatif birtakım öneriler getirildiği görülmüş. Bununla ilki yabancı okulların kuruma uygun bir şekilde açılması ve denetimi, ikinci ibtidai okulların sayısının artırılması, üçüncüsü idadilerin yabancı okullardan daha üstün bir hale gelmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması ve sadece maarifin değil tüm kamu görevlilerinin üzerlerine düşen görevleri yapması, sonuncusu ise yabancı okulların tefiti için Sadaret tarafından Hariciye Nezareti'ne gerekli bilgilerin verilmesidir (BOA, MF. MKT: 172/2). Bu maddelerden de anlaşılabileceği üzere Süleyman Nazif'in yazdığı layiha yerelde birtakım tepkilere neden olsa da genel anlamda gelişen maarif kurumlarında bir kıpırdanmaya neden olduğu ve kurumla ilgili üst mekamlarla sürekli yazışmaların gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Diyarbakır'daki idadi okullarda Müslüman öğrencilerin yanında Gayrimüslim öğrencilerin, Müstüman öğretmenlerin yanında Gayrimüslim öğretmenlerin de bulunduğu görülür (BOA, MF. MKT: 335/2). Ayrıca bu kuruma Gayrimüslim cematin ileri gelenlerinin de kuruma yakından ilgilendikleri ve kendi cematinin olan öğrencilerini İstanbul'da tahvili için sarırlık yaptıkları dikkati çeker. Örneğin Dersaadet Süryani Kadim Patrik Vekili, Maarif Nezareti'ne gönderdiği yazısında Diyarbakır idadi okulundan mezun olan Abdülmesih bin İbrahim'in İstanbul'daki Mülkiye Mektebi'nin parasız yatılı kısmında kalması için ricada bulunmaktadır. Maarif Nezareti'nden Süryani Patrik Vekili'ne gönderilen cevabi yazıda Mülkiye Mektebi'nin yatılı kısmında boş yer olmadığı, ancak gelecek yıl sınavı girip kazandığı takdirde buraya mürşidün olabileceği belirtilmiştir (BOA, MF. MKT: 335/2).

Sonuç

Süleyman Nazif'in hayırlarının içeriğine genel olarak bakıldığında öncelikle siyasi, sosyal, ekonomik ve maarif anlamında Osmanlı genelinden Diyarbakır üzerine ve Diyarbakır genelinden Osmanlı geneline değerlendirmelerin olduğu dikkati çeker. Süleyman Nazif eğitim konusundaki değerlendirmelerini hepçe kurumsallaştırıcı olarak ele alır ve eğitimin çıktılarının din, refah seviyesi, bereketi, özgüven ve ahlak anlayışı gibi pek çok alanı etkilediğini belirtir.

Memleketi Diyarbakır'daki yabancı eğitim kurumlarının bapçılarını esas Diyarbakır'daki mevcut devlet okullarının islahı ve çeşitlendirilmesi noktasına getirmiştir. Yabancı okulların ve özellikle Diyarbakır merkezindeki Katolik okulların faaliyetlerini bir güvenlik meselesi olarak ele almakta ve burada Papalık ile Fransa'ya hedefli oturtmaktadır. Diyarbakır'da Cevvitere sızıldığını söylediği okul gerçekte Kapusentlere aittir. Ancak onun hayriyesinde bir defa Cevviteri zikretmesi sırasında devletin farklı kademelelerinde yazılan resmi yazılara da yansımış olmaktadır.

Süleyman Nazî bir durum tespiti yaptıktan sonra yabancıların eğitim kurumlarının gelecekte devlet için ne gibi olumsuzluklar neden olabileceğini inceler. Ona göre yabancıların okullarındaki eğitim anlayışı burada olmayan kiplerin itilal fikirlerini depreştirmektedir. Dolayısıyla Müslüman ve Gayrimüslimlerin atak için devletin okullarına süreci ile ilgili neler yapması gerektiğini söyler. Eğitimi ilgili yasal ve idari bütünlük değerlendirmeleri vardır, ancak bu değerlendirmeler baştan planlanarak, süreci tayin edilmiş ve gerçekleşmesi belirlenmiş bir durum arz etmemektedir.

Süleyman Nazî, hayriyesi nedeniyle Diyarbakır'daki yöneticilerle birtakım gerginlikler de yaşar. Resmi yazıdaki islahatın bululduğunda hem Müslim hem de Gayrimüslimler için sert ifadeler kullanılmaktadır. Ancak onun yazısı birtakım eleştirel neden olsa da Diyarbakır masarifinde önemli kapandırımlara neden olmamıştır. Arşiv belgelerine bakıldığında Diyarbakır masarifindeki gecikmeler zaman zaman idareciler arasında da rahatsızlık oluşturmış olduğundan Süleyman Nazî'nin hayriyesinin bu rahatsızlıkları artırdığı düşünülebilir.

Süleyman Nazî'nin layihesi, yerelden gelen isteklere hükümetin bakışı, olumsuzluklar ve yapılabilirlikleri ele alma açısından önemlidir. Bir anlamda Osmanlı'da tapınan medrese olan şikâyet ve arzuların dönemin dinamikleri dâhilinde ne kadar yerine getirildiğini ve bu konuda hangi parametrelerin etkili olduğuna bakarak açılarından değerlendirebilir. Dolayısıyla Osmanlı'nın farklı coğrafyalarındaki idarecilerin, kamu önderlerinin ve yazarların yazdığı layiha ve raporları ele alarak, dönemin eğitim anlayışına daha bütüncül ve daha derinlikli bir yaklaşıma geçilebilir.

Sonuç olarak Osmanlı'nın farklı bölgelerinde açılmak olan yabancı okulların kaliteli bir eğitim verdiğini, dolayısıyla Osmanlı vatandaşları olan pek çok kişinin bu okullara gittiğini belgelenen anlaşılmaktadır. Bu durum Süleyman Nazî'nin de dilkötünü çekmekte ve onun eleştiri ve önerileri doğrultusunda Diyarbakır masarifinde birtakım iyileştirmeler yapılmış ve Diyarbakır'da idarelerde bir gelişme sağlanmıştır. Anlaşıldığı kadarıyla pek çok etkenle birlikte temelde iki yönden bapçıya sağlanmadığı görülmektedir. İlki yabancı okullarda devletin okulu arasında eğitim kalitesi açısından önemli bir noktası arzılığı vardır. Devlet bu noktası kapatmak için büyük çaba gösterse de pek çok yerde bapçı olamamıştır. Diğer bir etken ise eğitim faaliyetlerinin daha çok savunmacı (defansif) bir anlayışla ele alınması ve buna göre bir pedagojik yaklaşıma sergilenmesidir. Dolayısıyla savunmacı bir anlayışla geliştirilmiş olan eğitim yaklaşımı da istenilen sonucu verememiştir.

Kaynakça

Hayriyetlik Osmanlı Arşivi (BOA)

A.Ş.DVN. DVB. 18/47.

A.Ş. MKT. MHM. 855/29.

HBO. 18/1306; HBO. 40/2978; HBO. 56/4142; REO. 196/14697; RBO. 222/16640; RBO. 224/16743; HBO. 580/44174.

HR. MKT. 700/1.

HR. TH. 278/24.

C. HR. 172/8575.

DH. EDM. THR. 5/29.

DH. MKT. 46/64; DH. MKT. 1380/33; DH. MKT. 1472/48; DH. MKT. 1473/43; DH. MKT. 1613/46; DH. MKT. 1755/16; DH. MKT. 1770/11; DH. MKT. 2051/13; DH. MKT. 2075/89; DH. MKT. 2259/60; DH. MKT. 2380/49; DH. MKT. 2400/12; DH. MKT. 2596/22.

DH. ŞFR. 198/5.

DH. TMİK. M. 11/25; DH. TMİK. M. 131/11.

HR. MKT. 718/1; HR. MKT. 765/97.

HR. SYS. 83/42; HR. SYS. 2857/23.

HR. TH. 54/15; HR. TH. 66/47; HR. TH. 82/8; HR. TH. 200/20; HR. TH. 226/90; HR. TH. 278/74; HR. TH. 353/5.

HR. TO. 197/17.

İ. DH. 1066/E3576.

İ. ŞİD. 94/5605.

İ. TAL. 35/30; İ. TAL. 71/27.

MF. MKT. 28/27; MF. MKT. 87/156; MF. MKT. 89/120; MF. MKT. 107/55; MF. MKT. 112/142; MF. MKT. 133/25; MF. MKT. 138/86; MF. MKT. 143/93; MF. MKT. 148/22; MF. MKT. 162/12; MF. MKT. 162/45; MF. MKT. 162/72; MF. MKT. 162/75; MF. MKT. 164/87; MF. MKT. 170/124; MF. MKT. 172/2; MF. MKT. 175/10; MF. MKT. 181/119; MF. MKT. 184/109; MF. MKT. 187/25; MF. MKT. 205/13; MF. MKT. 28/27; MF. MKT. 335/2; MF. MKT. 335/2; MF. MKT. 345/4; MF. MKT. 87/156; MF. MKT. 89/120; MF. MKT. 890/6; MF. MKT. 922/5; MF. MKT. 890/6.

Y. PRK. AZİ. 21/53.

Y. PRK. BŞK. 48/65.

Y. PRK. UM. 25/36; Y. PRK. UM. 72/109; Y. PRK. UM. 51/38.

Süreli Yayınlar

Basiret, 26 Zilhicce 1291/3 Şubat 1875.

Kıtap ve Makaleler

Araz, İ. (1991). Mehmet Ali Ayni. *İHA*. (Cilt 4, 273-275. ss.). İstanbul.

Borkhat, G. (1996). *Alman ve İngiliz Belgelerinin ve Siyasi Gelişmelerinin Işığında Gayrimüslim Osmanlı Vatandaşlarının Hukuki Durumu*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basınevi.

Çiğci, S. (2015). *Faik Ali Özalp –Hayatı, Şairliği ve Eserleri-*. İstanbul: Akademi Tarih Yayınları.
Diyarbakır Vilayeti Salnamesi (1312). 14 Defa. Diyarbakır: Vilayet Matbaası.

Fezai, C. A. (2009). *Katibler ve Saltanatlar*. (Çev. Cemile Erlek). İstanbul: Küre Yayınları.

Gür, M. (2010). Süleyman Nazif. *DİA*. (Cilt 38, 92-34. ss.). İstanbul.

İnal, İsmail-Emin Mahmud Kemal. (1999). *Son Asır Türk Şairleri*, (Cilt 3) Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

John Paul II. (ty). *Ecclesia In Asia*. Erişim Adresi https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/spot_ecclesiainasia/documents/hf_jp-ii_esh_06111999_ecclesia-in-asia.html

Karaca, Ali. (1993). *Arnavutluk Kışkırtıcı ve Akıncı Şehir Papa*, İstanbul: Bilen Yayınları.

Karen, A. (2005). *One City, Three Faiths*. Newyork: Ballantine Book.

Kütükoğlu, M. (2003). *Lâyika*. *DİA* (Cilt 27, 116-117. ss.). İstanbul.

Nazif, S. (1325). *Maziden İstikbale*. Masavver Mühit. (Cilt 1, Sayı 20). İstanbul: Faik Sahri (Dünya).

Özdoğan, İ. (2008). 19. Yüzyılda Diyarbakır'da Hristiyan Cemaatler. *SR/BD*. (12), 53-69.

Tuzil, L. (1304). *Civillerin Farû-i Mubtazari*. (Çev. Ahmed Rasim). İstanbul: Matbaa-i Ebüzziya.

Tchabikian, Mgr. H. (1998). *J. L'eglise Armenienne Catholique En Turquie*, İstanbul: Otuz Matbaacılık.

Thurston, H. (1907). Ash Wednesday. In *The Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company. Retrieved April 13, 2021 from New Advent: <http://www.newadvent.org/cathen/01775b.htm>

Türkmen, A. (2012). *Osmanlı Papalık Belgeleri*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Türkmen, A. (2012). *Osmanlı'da Kripto Hristiyanlar*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Türkmen, A. (2013). Süleyman Naziften Hz İsa'ya Açık Mektup. *Milal Ve Nihal* (İnanç Kültür Ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi. 10(1).

Türkmen, A. (2019). Hristiyanların Mesleklerine Yerinde ve Yerelden Bakış. M. Ümit (ed.), *Türklerin Dini Kültür Hareketleri* (35-98. ss.). İstanbul: GİTC Yayınları.

TALİM

önder
akademi