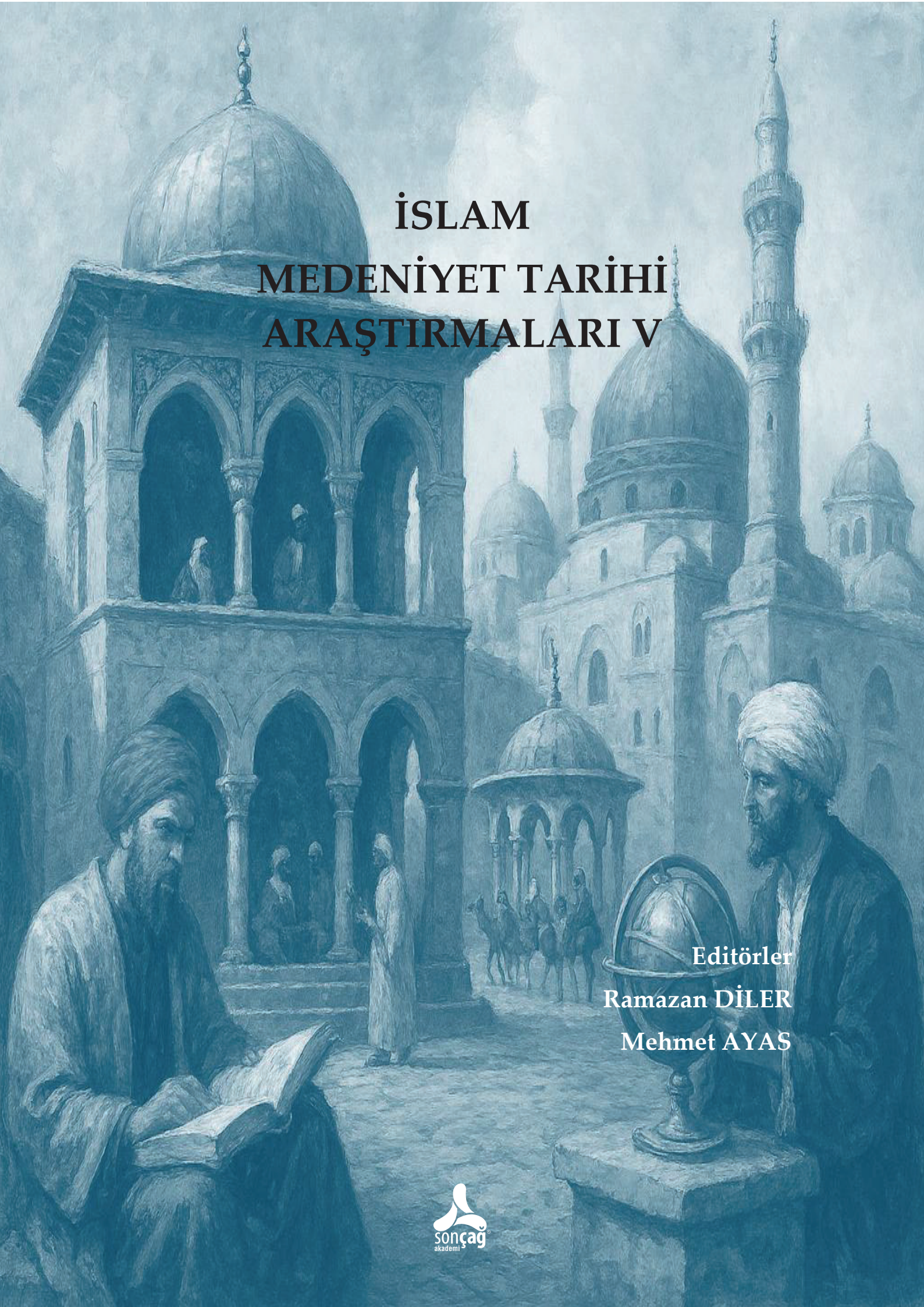

İSLAM MEDENİYET TARİHİ ARAŞTIRMALARI V

Editörler
Ramazan DİLER
Mehmet AYAS

sonçağ akademi

İSLAM MEDENİYET TARİHİ ARAŞTIRMALARI V

Editörler

Ramazan DİLER

Mehmet AYAS

sonçağ akademi

Kitabın Adı : İSLAM MEDENİYET TARİHİ ARAŞTIRMALARI V
Yazarlar : Ramazan DİLER, Müzekkir KIZILKAYA, Muhammet OKUDAN, Mehmet AYAS, Serdar Murat GÜRSES, Abdulmuttalip IŞIDAN, Abdullah PAKOĞLU, Kubat Ali TOPÇUBAY, Hatice DİLER
Editörler : Ramazan DİLER, Mehmet AYAS

1. Baskı : Aralık 2025 ANKARA

Yayın Koordinatörü : Ceyda ŞEREFLİOĞLU
Yayın Yönetmeni : Selva ALİM
e-ISBN : 978-625-8687-08-8
Yayın No : 3119

© Ramazan DİLER, Mehmet AYAS

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

SONÇAĞ AKADEMİ
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/49 İskitler 06070 ANKARA
T / (312) 341 36 67 - GSM / (533) 093 78 64
www.soncagyayincilik.com.tr
soncagyayincilik@gmail.com
Yayıncı Sertifika Numarası: 47865

BASKI VE CİLT MERKEZİ

UZUN DİJİTAL MATBAA, SONÇAĞ YAYINCILIK MATBAACILIK TESCİLLİ MARKASIDIR.
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/48 İskitler 06070 ANKARA
T / (312) 341 36 67 - GSM / (533) 063 64 04
www.uzundijital.com
uzun@uzundijital.com

Önsöz

Bu kitap, din, eğitim, ahlâk ve düşünce alanlarını tarihsel derinlik ve kuramsal zenginlik içinde ele alan çalışmaları bir araya getirmektedir. Farklı dönemlere, metinlere ve disiplinlere odaklanan bölümler, insanın anlam arayışını; inanç, bilgi, estetik ve değer dünyası üzerinden yeniden düşünmeyi amaçlamaktadır. Eserde yer alan her katkı, din eğitiminin yalnızca bir öğretim faaliyeti değil, aynı zamanda bireyin iç dünyasını, toplumsal ilişkilerini ve kültürel hafızasını şekillendiren çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Kitabın ilk bölümleri, sanatın eğitsel işlevi ve tasavvufî tecrübe bağlamında din eğitiminin estetik ve içsel boyutlarını gündeme taşımaktadır. Mevlânâ'nın tasavvufî tecrübesinde murâkabe kavramı etrafında şekillenen yaklaşım, din eğitimini davranış ve bilgi aktarımının ötesinde, insanın kendisiyle ve hakikatle kurduğu derin ilişki çerçevesinde ele almaktadır. Bu bakış, klasik İslâm düşüncesinin eğitim anlayışına dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Osmanlı tecrübesine odaklanan bölümler ise eğitim kurumları, görgü ve ahlâk anlayışı üzerinden din–toplum ilişkisini tarihsel bir bağlamda incelemektedir. Klasik dönem Osmanlı külliyelerinde eğitim-öğretim hizmetlerinin örgütlenişi ile son dönem Osmanlı'da âdâb-ı muâşeret anlayışındaki değişimler, modernleşme sürecinin dinî, ahlâkî ve gündelik hayata yansımalarını anlamak bakımından dikkate değer katkılar sunmaktadır. Bu bölümler, din eğitiminin kurumsal ve toplumsal boyutlarını görünür kılmaktadır.

Hadisler bağlamında iyiliğe teşekkür etme erdemi ve uyku adabı gibi konuların ele alındığı çalışmalar, İslâmî geleneğin gündelik hayata rehberlik eden incelikli ahlâk anlayışını ortaya koymaktadır. Bu metinler, dinî nasların bireysel davranışlardan toplumsal ilişkilere kadar uzanan geniş bir değerler dünyası inşa ettiğini göstermektedir.

Kitabın çağdaş tartışmalara açılan yönü, kültürlerarası diyalog, yumuşak güç ve dinî çoğulculuk bağlamında ele alınan bölümlerde belirginleşmektedir. Din, hakikat ve şiddet ilişkisi üzerine yapılan değerlendirmeler ile eğitimi düşünmek başlığı altında Hilmi Ziya Ülken'in metafiziği ve felsefî düşünce geleneği üzerine sunulan analizler, modern dünyada dinin ve eğitimin konumuna dair eleştirel ve ufuk açıcı perspektifler sunmaktadır.

Bu eser, din eğitimi, İslâm düşüncesi, felsefe, tarih ve kültür alanlarında çalışan araştırmacılar için olduğu kadar, bu alanlara ilgi duyan okurlar için de zengin bir başvuru kaynağı olmayı hedeflemektedir. Farklı disiplinleri bir araya getiren bu çalışmaların, yeni tartışmalara ve araştırmalara ilham vermesini temenni ediyor; kitabın ortaya çıkmasında emeği geçen tüm yazarlara katkılarından dolayı teşekkür ediyoruz.

İÇİNDEKİLER

SANATIN EĞİTSEL İŞLEVİ BAĞLAMINDA DİN EĞİTİMİ

RAMAZAN DİLER 9

MEVLÂNÂ'NIN TASAVVUF TECRÜBESİNDE MURÂKABE EĞİTİMİ

MÜZEKKİR KIZILKAYA 27

KLASİK DÖNEM OSMANLI KÜLLİYELERİNDE EĞİTİM-ÖĞRETİM HİZMET SINIFI PERSONELİN İSTİHDAMI: AMASYA ÖRNEĞİ

MUHAMMET OKUDAN, MEHMET AYAS 49

SON DÖNEM OSMANLI'DA ÂDÂB-I MUÂŞERET ANLAYIŞINDAKİ DEĞİŞİMLER

MEHMET AYAS, MUHAMMET OKUDAN 63

HADİSLERDE İYİLİĞE TEŞEKKÜR ETME ERDEMİ

SERDAR MURAT GÜRSES 81

HADİSLERDE UYKU ADABI

SERDAR MURAT GÜRSES 93

KÜLTÜRLERARASI DİYALOG VE YUMUŞAK GÜÇTE YABANCI DİLİN ROLÜ: KURAMSAL BİR İNCELEME

ABDULMUTTALİP IŞIDAN 105

DİN, HAKİKAT VE ŞİDDET: DİNÎ ÇOĞULCULUK BİR ÇÖZÜM MÜ, YANLIŞ BİR TEŞHİS Mİ?

ABDULLAH PAKOĞLU 127

EĞİTİMİ DÜŞÜNMEK: HİLMİ ZİYA ÜLKEN'İN METAFORİK EĞİTİM TASAVVURU

KUBAT ALİ TOPÇUBAY, RAMAZAN DİLER, HATİCE DİLER 145

FİLOZOFLAR TANRILARINA DUA EDERLER Mİ?
FELSEFÎ TANRI TASAVVURU İLE VAHİY TEMELLİ TANRI ANLAYIŞININ DİNÎ HAYAT AÇISINDAN BİR MUKAYESESİ

ABDULLAH PAKOĞLU 165

BİRİNCİ BÖLÜM

SANATIN EĞİTSEL İŞLEVİ BAĞLAMINDA DİN EĞİTİMİ

Ramazan DİLER

Doç. Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi,

Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

ramazan.diler@gop.edu.tr

https://orcid.org/0000-0002-8659-0018

Sanatın Eğitsel İşlevi Bağlamında Din Eğitimi[1]

Giriş

Günümüzde hızla değişen toplumsal ve kültürel koşullar, eğitim programlarının yalnızca akademik bilgiye odaklanmasının yetersiz kaldığını göstermektedir. Çocukların çağın gerektirdiği yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve etkili iletişim gibi becerileri kazanabilmeleri için eğitim sürecinin bilişsel olduğu kadar duyuşsal ve estetik boyutlarıyla da zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada sanat eğitimi, çocuğun dünyayı algılama, anlamlandırma ve ifade etme yollarını çoğaltan temel bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sistemine bütüncül bir bakışla yaklaşıldığında, sanat eğitiminin yalnızca destekleyici bir etkinlik değil, çocuğun çok yönlü gelişimini besleyen bir unsur olarak değerlendirilebilir.

1. Sanat

Tarihsel süreç boyunca insanın yaşam biçimi, düşünce dünyası ve toplumsal ilişkileri değişse de estetik arayış ve ifade ihtiyacı sürekliliğini korumuştur. Birey, kimi zaman sözcüklerle dile getiremediği duygu ve düşüncelerini renk, ses, ritim, biçim ya da hareket aracılığıyla görünür kılma gereksinimi duymuştur. Bu gereksinim, sanatın yalnızca bir zevk ya da boş zaman etkinliği değil, insanın kendini gerçekleştirme, iç dünyasını düzenleme ve çevresiyle etkileşime geçme yollarından biri olduğunu göstermektedir.

Sanat insanla birlikte var olan ve insan için vazgeçilmez bir olgudur. İnsanoğlu evreni tanıma, anlama, açıklama ve ondan yararlanma konusunda birçok zihinsel, duygusal, devinimsel ve sezgisel eylemlerde bulunur. Bu çabalar içerisinde sanatın ayrı ve önemli bir yeri vardır. Sanat hem bir anlama faaliyeti hem bir anlatma faaliyeti olarak ifade edilebilir. Çünkü insan evreni tanıdığı haliyle sanat eserine dönüştürür; bu sanat eseri ile de hayatı nasıl yorumladığını insanlara gösterir. İnsan sanat yoluyla mutluluğu yakalamaya çalışır. Nitekim Fârâbi, dünya ve âhiret mutluluğuna ulaştıran meziyetler arasında nazari, fikri ve ahlaki erdemleri ile pratik sanatları da sayar.[2]

---

[1] Bu çalışma, Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 23 Aralık 2024 tarihinde Ankara'da düzenlenen "Çocukluk Dönemi Yaygın Din Eğitiminin Etkinlik ve Verimliliğini Artırmaya Yönelik Çalıştay"da sözlü olarak sunulan bildiriden üretilmiştir.

[2] Mustafa Çağrıcı, *İslâm Düşüncesinde Ahlak* (İstanbul: DEM Yayınları, 2012), 187.

Sanat insan yapıtı heyecan verici üründür. Nitekim sanatın, insanın görüp işiterek tasavvur ettiği olayları ve güzellikleri estetik bir heyecan yaratacak şekilde ifade etmesi,[3] sunması manasında tanımlandığı görülmektedir. Başka bir tanımda ise sanat, güzelliğiyle "insana huzur veren" insani eserler[4] olarak ifade edilmiştir. İnsan hayatındaki güzellik duygusu veya bedîî zevk sanat eserleriyle somut bir ifadeye kavuşur.[5] Böylesine bir zevkin insan için son derece önemli bir gelişim alanı olduğunun altını çizmek gerekir. Sanat, insanın haz almasını, eğlendirmesini, bireyin estetik değer yargılarını geliştirerek yaşamı anlamlandırmasını sağlayabilir.[6]

Sanat insanın hayatını ve faaliyetlerini zenginleştirir. İnsan sanat ile uğraşarak beynin bütün fonksiyonlarından yararlanmış olur. İnsan beyninin çok mühim bir faaliyeti olan estetik yönünü geliştiremez ise insan olarak faaliyetleri noksan kalır ve onun insan-ı Kâmil olması da mümkün değildir.[7] İnsanoğlu sanat sayesinde sadece dînî-ahlakî veya ilmî gerçeklerden değil, sezgiye dayanan başka gerçeklerden de haz duymaya başlar.[8] Çünkü bedîî (estetik) bir duyarlılığa sahip olmak insanın önemli hasletlerinden biridir.[9]

Sanat ve sanat eserinden zevk alma İslâm sanatında da kendini gösterir. İslâm sanatı Müslümanların inanç kaynaklarından beslenerek, dünya görüşleri, içinde yaşadıkları kültür, coğrafya vb. şartlar içerisinde oluşturdukları hayata dair, faydalı sanatsal birikim şeklinde açıklanabilir. Öyle ki İslâm sanatında güzel ile iyi, işe yararlılık ile zevk verme özeliklerinin birbirinden bağımsız değerler olmadığı ileri sürülmüştür.[10] İyilik ile güzelliğin yan yana düşünüldüğü İslâm'da sanatın bir öğretme amacının olduğunu; başka bir ifade ile sanatın dini tebliğin önemli bir aracı olduğunu söylemek gerekir. Çünkü sanat, iletişimin bilinen en önemli yolu[11] ve "dinin çok önemli bir dilidir."[12] Dolayısıyla İslâm dinini sanattan ve estetikten soyutlama düşüncesi başta dine olmak üzere sanata ve insanlara da zarar verir.[13] Estetik ile din/ahlak arasındaki bu yakın ilişki birbirlerini anlamlı kılmaktadır aynı zamanda. Her iki disiplinin teorik ve pratik

---

3 Nusret Çam, *İslâmda Sanat Sanatta İslâm* (Ankara: Akçağ Yayınları, 2012), 19.

4 Cafer Sadık Yaran, *Sanat Ahlakı*, ed. Muhammet Şevki Aydın (Ankara: DİB Yayınları, 2020), 34.

5 Turan Koç, *İslam Estetiği* (İstanbul: İsam Yayınları, 2017), 19.

6 Merva Kelekçi Olgun, *Okul Öncesi Sanat Eğitimi İçin Geliştirilen Grafik Aplikasyon Öğrenme Modeli* (İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018), 1.

7 Çam, *İslamda Sanat Sanatta İslam*, 21.

8 Çam, *İslamda Sanat Sanatta İslam*, 21.

9 Koç, *İslam Estetiği*, 6.

10 Koç, *İslam Estetiği*, 20.

11 Özlem Görener, *Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarda Yapılandırılmış Görsel Sanat Eğitiminin Görsel Algılamaya Etkisinin İncelenmesi* (Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bilim Uzmanlığı Tezi, 2006), 5.

12 Koç, *İslam Estetiği*, 36.

13 Çam, *İslamda Sanat Sanatta İslam*, 14.

yönleri birbirine yakındır; estetikten mahrum bir ahlak pratik yönüyle insanı istenilen düzeyde etkileme gücünden uzaktır.[14] Tersini söylemek de mümkündür.

Tarih boyunca bütün dinlerin sanatın tebliğ gücünden faydalandığı; sanat, ahlak ve inancın ahenkli bir bütün oluşturduğu söylenebilir.[15] İslâmî düşüncede de iyi, güzel, hakikat ve bilgi arasında sıkı bir bağ vardır.[16] Örneğin bir çeşme sadece su alınan bir yer olarak kalmamalı, aynı zamanda güzel de olmalıdır.[17] Bu yönüyle İslâmî sanat ve estetik anlayışının İslâm'ın ihsan boyutuyla örtüştüğü iddiası[18] oldukça dikkat çekicidir. Bu sava göre, İslâm sanatının yüklendiği nihai misyon, gaye, oluşturulan, görünen şeyin arkasındaki görünmeyen esas varlığa ulaşmaktır. Pratikteki gayesi ise dünyayı dolayısıyla hayatı güzelleştirmektir.[19] Haliyle sanatın bir amaç olmadığını ancak hayatın gayesini bulmaya dönük sıradan bir uğraş değil; yüce, deruni bir uğraş olduğunu belirtmek gerekir.

Görüldüğü gibi sanat; varlığa, insana, hayata, kâinata, âleme ilişkin insan anlayışın derinleşmesinde çok önemli imkânlar sağlayabilir. Sanat varoluşsal ve kalıcı değerleri anlamanın ve insanın kendini keşfetmenin önemli bir yolu olabilir. Sanat, ahlaki ve manevi değerleri müşahhas bir şekilde hissetmek[20] ve algılamak için çok önemli katkılarda bulunabilir. İyi niyetli, güzel davranışlar yapan, doğru düşünen insanlar yetiştirmek estetik ile etik ilişkisinin birlikteliğini hatırlatmakta yarar vardır.[21] Eğitim sürecinde böylesine bir birliktelik insanın hayat yolculuğunda onu yukarılara taşıyabilir. Varlık dünyasında insana bir konum tayin edebilir. Haliyle insan nitelikli bir bilgi anlayışı, sevgi temelli bir ahlak ve ince zevklerin ürünü olan yüksek bir sanat geleneğiyle medenileşme yolunda ilerleyebilir.[22]

Sanat böylesine değerli bir uğraş alanı olsa da her birey üzerinde aynı etkiyi bıraktığını söylemek zordur. Her insanın olayları anlama ve algılama biçimleri farklıdır. Bundan dolayı sanatsal bakış açısı da ferdî bir bakış açısı olup herkesin anlama, derinleşme, duyarlılık gösterme durumuna göre değişir. Sanatın etkisi manevi bir hal gibidir, kişiden kişiye değişkenlik gösterebilir.[23] Bu değişkenlik sanat üretmede olduğu gibi üretilmiş bir sanat eserini anlama ve algılamada da ortaya çıkabilir. Durum böyle

---

14 Metin Yasa, *Estetik Etik İlişkisi Söylemler ve Çıkarımlar* (Ankara: Elis Yayınları, 2014), 91.

15 Koç, *İslam Estetiği*, 16; Yasa, *Estetik Etik İlişkisi Söylemler ve Çıkarımlar*, 90.

16 Koç, *İslâm Estetiği*, 86.

17 Koç, *İslâm Estetiği*, 87.

18 Koç, *İslâm Estetiği*, 207.

19 Koç, *İslam Estetiği*, 21; Seyyid Hüseyin Nasr, *İslam Sanatı ve Maneviyatı*, çev. Ahmet Demirhan (İstanbul: İnsan Yayınları, 2019), 24.

20 Koç, *İslam Estetiği*, 34.

21 Yasa, *Estetik Etik İlişkisi Söylemler ve Çıkarımlar*, 90.

22 Çam, *İslamda Sanat Sanatta İslam*, 9.

23 Çam, *İslamda Sanat Sanatta İslam*, 20.

olsa da ülkedeki her insanın, vatandaşın kendi potansiyeli içinde yüksek estetik değerlere ve alışkanlıklara sahip olmaları, tarih ve tarihi eser bilincine erişip milli değerlerine sahip çıkmaları hedeflenir.[24] Bu tür nitelenmelerin, gelişmişliğin, duyarlılığın kendiliğinden değil; amaçlı, planlı bir sanat eğitiminin katkılarıyla olabileceği söylenebilir.

2. Sanat Eğitimi ve Önemi

Sanat eğitimi, bireylerin estetik duygularını, yaratıcılıklarını ve ifade yeteneklerini geliştirmek amacıyla çeşitli sanat alanlarına yönelik bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı hedefleyen bir süreçtir. Sanat eğitimi, bireyin duygusal, zihinsel, sosyal ve kültürel, ahlaki gelişimine katkı sağlayarak onun kendini ifade etmesine, çevresindekileri daha iyi anlamasına, farkını ve farklılığını ortaya çıkarmasına, yaratıcılığını geliştirmesine yardımcı olabilir.

Eğitim sisteminin biteviye eleştirilen ezbere dayalı, yaratıcılıktan uzak, üretemeyen, yaşamdan kopuk yapısına karşın sanat eğitiminin yaratıcılık ilkesi söz konusu sistemi canlandırabilir.[25] Gelişim çağındaki çocukların neşet etmesinde, yeteneklerinin ve yaratıcılık özelliklerinin gelişmesinde sanat eğitiminin gerekliliği savunulabilir. Erken çocukluk yıllarından itibaren onların yaratıcı fikirlerinin, estetik duygularının büyüklerince desteklenmesi, geliştirilmesi sonraki dönemlerde üretken, yaratıcı; etrafındaki tüm güzellikleri algılayan[26], anlamlandıran kişiler olmalarına önemli katkılar sağlayabilir. Nitekim sanat eğitimin en temel amacı her bir ferdi sanatçı yapmak değildir. Ancak öğrencideki gizil, potansiyel yaratıcılığı ortaya çıkarmak ve geliştirmektir. Bundan dolay genel eğitim politikası içerisinde sanat eğitimine yer vermeye bir lüksmüş gibi bakmamak; aksine öğretim faaliyetlerinin ve programlarının vazgeçilmez bir faktörü olarak bakmak gerekir.[27] Bu düşünce oldukça kayda değerdir.

Yaratıcılığı gelişmiş bir çocuğun özgün, başarılı ürünler ortaya koyma ihtimali artar. Bu bağlamda, eğitim kurumlarındaki öğretmenlere büyük ödevler ve sorumluluklar düşmektedir.[28] Sanat eğitiminin amacı illaki sanatçı yetiştirmek değildir. Beklenen amaç, çocukların estetik zevk sahibi yani zevk-i selim sahibi olarak dünyayı daha iyi anlamasını, ruhen sağlıklı olmalarını, daha mutlu bir yaşam sürmelerini

---

[24] Çam, *İslâmda Sanat Sanatta İslâm*, 9.

[25] Kelekçi Olgun, *Okul Öncesi Sanat Eğitimi İçin Geliştirilen Grafik Aplikasyon Öğrenme Modeli*, 1.

[26] Selim Akkurt - Olcay Boratav, "Neden Sanat Eğitimi?", *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi* 1/1 (2018), 55; Aksoy Doğan, *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Eğitimi ve Ortam Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*.

[27] Tarık Yazar vd., "Sanat Eğitimi Sorunu Olarak Ülkemizde İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Sanat Eğitimine Olan İlgisizlik Sebepleri", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33/2 (2014), 594.

[28] Aksoy Doğan, *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Eğitimi ve Ortam Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, 30.

sağlamaktır.[29] Sanat eğitiminin 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması noktasında öğrencilere önemli etkilerinin ve katkılarının olabileceği, önemli bir imkân sağlayabileceği[30] savunulmuştur.

Sanat eğitimi, bireyin ihtiyaç duyduğu estetik duyguyu karşılamayı hedefler. Söz konusu eğitim duygularını eğitmek, onlara estetik bilinç kazandırmak yoluyla çocukların sanat eserlerini tanımalarını, onlara ilgi duymalarını amaçlar.[31] Çocuklara erken yaşlardan itibaren sanat eğitimi verilerek onların güzelliklere karşı duyarlılıklarının artırılması ve gözlem yeteneklerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Aynı zamanda, sanatın hayatın kıymetli bir cüzü olduğu iletisi çocuklara aktarılabilir.

Sanat eğitimi, aslında görsel düşünme eğitimi olarak da tanımlanabilir.[32] Ayrıca, sanat eğitimi bireyin ileri yaşlardaki estetik beğeni ve algısını şekillendiren önemli bir etkendir. Batıda sanat eğitimi oldukça önemsenmekte, okul öncesi öğretim programlarının vazgeçilmez bir parçası olarak yer almaktadır.[33] Sanat eğitiminin belki de en önemli yönlerinden biri, bireyde değerler sisteminin oluşmasına sağladığı katkıdır.[34] Buna göre sanat, insanın düşüncelerini ve fikirlerini kısıtlayan davranışları reddetmesine yardımcı olur. Sanat, bir anlamda bireyin kendisini özgürleştirmesini sağlayabilir.[35] Doğaya ve çevresine farklı bir bakış açısıyla yaklaşmayı alışkanlık haline getirebilir. Böylece sanat bireye kendi kişiliğini geliştirme fırsatı sunar. Yani sanat duyan, düşünen, yaratan ve hem kendisiyle hem de çevresiyle sağlıklı iletişim kuran bireyler olmada katkılarda bulunabilir. Soyut kavramları algılamayı kolaylaştırabilir. Karşılaşılan problemlerin çözümünde yaratıcı yaklaşımlar geliştirilmesini destekleyebilir. Ayrıca, grup çalışması yapma ve ortak hedeflere ulaşma alışkanlığı kazandırabilir. Sanat, bireyin özündeki ihtiyaçlara cevap vererek kişiliğini eğiten en etkili araçlardan biri olabilir. Bunun için sanatı bir eğitim aracı olarak doğru ve bilinçli bir şekilde kullanmak gerekir.[36]

---

29 İsmail Güleç (ed.), "Genel Değerlendirme Sonuç ve Öneriler", *İmam Hatip Liselerinde Sanat Eğitimi ve Öğretimi Çalıştayı 12 Kasım 2022 İstanbul* (Ankara: MAİV, 2023), 233.

30 Güleç, "Genel Değerlendirme Sonuç ve Öneriler", 233.

31 Kelekçi Olgun, *Okul Öncesi Sanat Eğitimi İçin Geliştirilen Grafik Aplikasyon Öğrenme Modeli*, 5.

32 Görener, *Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarda Yapılandırılmış Görsel Sanat Eğitiminin Görsel Algılamaya Etkisinin İncelenmesi*, 2.

33 Aksoy Doğan, *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Eğitimi ve Ortam Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, 32.

34 Levent Mercin - Ali Osman Alakuş, "Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği", *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 9 (2007), 19.

35 Mercin - Alakuş, "Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği", 19.

36 Emine Büyükkazaz Öztürk, *Okulöncesi Çocuk Gelişiminde Sanat Eğitiminin Yeri ve Önemi* (Trabzon: Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 3.

Sanat eğitimi bireysel bir gelişimi ön görse de yararları bireyden topluma doğru genişlemektedir. Estetik duyarlılığı ve becerileri gelişmiş bir birey kendi yaşamını anlamlandırdığı gibi çevresini de güzelleştirme çabasına girişebilir. Etrafındaki her bir varlığa karşı etik ve estetik bir duyarlılık kazanabilir. İçten dışa doğru bir etki alanı yaratarak sâlih bir çevrenin oluşumuna destek olabilir. Hatta bu durum yakın çevresinden başlayarak uzak çevresi diye tanımlanabilecek tüm dünyayı kapsayabilir. Haliyle o hem kendi kültürünün bir ferdi hem de evrensel kültürün bir vatandaşı haline gelebilir. Böyle bir süreç dünyanın daha yaşanılabilir bir hal almasında önemli bir evre olarak düşünülebilir. Belki de sanat eğitiminin evrensel değerler inşa ettiğini; evrensel değerlerin oluşması ve yaşatılmasında en önemli paya sahip olduğu bile iddia edilebilir.

Sanat eğitimi bireyin kültürel ve sosyal çevresiyle etkileşim kurmasını,[37] çevresinin ve olayların farkına varmasını sağlayabilir.[38] Ayrıca sanatla haşir neşir olmak insanları anlamaya çalışmayı yani empati kurmayı ve dünyadaki meselelere geniş bir zaviyeden bakmayı öğretebilir.[39] Sanatın ferde, tabiî olarak ferdi kuşatan topluma dolayısıyla ve insanlığa katkıları düşünüldüğünde, ferdin ve toplumun gelişmesi sanatını gelişimi ve sanat eğitimi ile orantılıdır. Toplumun ileri medeniyetler seviyesine hatta çok daha ötesine geçmek için geçmişi sahiplenmek, kültürel mirası koruyup geliştirip sonraki kuşaklara ulaştırılmak sanatın katkıları ve sanat eğitimi ile mümkün olabilir.[40]

Sanat eğitimiyle ilgili bilimsel çalışmalar okuldaki sanat eğitimine dair genel kanaatin olumlu olduğu, bu disiplin sayesinde çocukların çok yönlü gelişimine önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Sanat eğitiminin okuldaki varlığını önemseyen iddia sahiplerine göre çocukların sanatsal yönden desteklenmesi onların yaşamı doğru algılama, yorumlama, yaratıcılık, düşünme, iletişim becerilerini geliştirmede etkili olmaktadır.[41]

Görüldüğü gibi sanat eğitimiyle ilgili çalışmalarda, bu alanın çocukların hem bilişsel hem de kültürel gelişimine anlamlı katkılar sunmaktadır. Görsel sanat etkinliklerinin problem çözme ve düşünme süreçlerini desteklediği, aynı zamanda kültürü anlama, koruma ve farklı kültürleri tanıma açısından önemli bir işlev üstlendiği ifade edilmektedir. Bu çerçevede sanat eğitimi, sanatsal duyarlılığı artıran, kültürel farkındalığı güçlendiren ve bireylerin topluma uyumunu destekleyen temel bir unsur

---

37 Kelekçi Olgun, *Okul Öncesi Sanat Eğitimi İçin Geliştirilen Grafik Aplikasyon Öğrenme Modeli*, 48.

38 Görener, *Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarda Yapılandırılmış Görsel Sanat Eğitiminin Görsel Algılamaya Etkisinin İncelenmesi*, 1.

39 Görener, *Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarda Yapılandırılmış Görsel Sanat Eğitiminin Görsel Algılamaya Etkisinin İncelenmesi*, 5.

40 Akkurt - Boratav, "Neden Sanat Eğitimi?", 59.

41 Aksoy Doğan, *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Eğitimi ve Ortam Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, 1.

olarak değerlendirilmekte; okul öncesi dönemden itibaren eğitimin tüm kademelerinde yer alması gereken bütüncül bir eğitim alanı olarak konumlandırılmaktadır.

3. Din Eğitiminde Sanattan Yararlanmanın Önemi

Sanat eğitimi başlı başına bir disiplin olarak varlığını sürdürmektedir. Nitekim okullar ve ders programları incelendiğinde sanat eğitimi içerikli derslerin vücuda gelmiş bağımsız varlıkları rahatlıkla müşahede edilebilir. Bu anlaşılır bir durumdur. Ancak sanat eğitiminin içerisinde bulunduğu toplum ve dünya gerçeklikleri bu disiplinin de öğretiminde farklı disiplinlerden yararlanmak anlayışı vardır. Nitekim bu konuda sanat eğitiminin veya sanat eğitimi içerikli derslerin diğer derslere entegre edilmiş şekilde işlenmesinin de önerildiği görülmektedir.[42] Bu düşünce sanat eğitimiyle din eğitiminin entegrasyonunu da düşündürmektedir. Bu çerçevede din eğitiminde sanata yer vermek, eğitsel açıdan bir gereklilik olarak değerlendirilebilir. Bu amaç çerçevesinde sanat eğitiminin, eğitim sisteminin içinde devamlı surette yer alması gerektiği; buna bağlı olarak sanat eğitiminin okul öncesinden itibaren başlaması gerektiği savunulmuştur.[43] Çünkü sanat eseri ile erken karşı karşıya kalan çocuğun estetik duyguları erkenden açığa çıkabilir.[44] Estetik duygu fıtridir ve bunun ihmal edilmeden işlenmesi gerekir. İhmal edilmiş bir eğitimin sonraki dönemlerde telafisi mümkün değildir.

Sanat eğitiminin amacı bireyin hayal gücünü harekete geçirerek yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek; duygularını, düşüncelerini özgün bir şekilde ifade edebilmesine olanak sağlamak, böylece gizil bir güç olarak taşıdığı estetik duyguları geliştirmek; sanatsal yapıtı anlama ve takdir etme yeteneği kazanmasına katkı sağlamaktır. Sanat eğitimi duygusal, zihinsel, sosyal ve kültürel gelişimine yani bireyin kendini tanımasına, farklı ve özgün düşünmeye, iş birliği içerisinde hareket etmeye, nihayetinde bireyi kendi kültürü ve diğer kültürlerle ilişkisini zenginleştirmeye teşvik eder. Böylece sanatla uğraşan birey varoluşu anlamlandırmış, değerler sistemi ve estetik duyarlığı gelişmiş üretken bir varlığa dönüşebilir. Haliyle eğitimin, dolayısıyla sanat eğitiminin amacı ideal insan modeli olarak ifade edilen "akl-ı selim, kalb-i selim ve zevk-i selim"[45] sahibi insanların var oluşuna katkı sağlamak olmalıdır. Bunu en azından sanatla desteklenmiş İslâm din eğitimi için bir hedef olarak belirlemekte fayda vardır.

---

42 Ayşe Deliler, *Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası Yaklaşımlar* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005), 139.

43 Bk. Mercin - Alakuş, "Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği"; İsmail Bayraktar, *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesinde Sanat Eğitimine Yönelik Görüşleri* (Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019), 67; Büyükkazaz Öztürk, *Okulöncesi Çocuk Gelişiminde Sanat Eğitiminin Yeri ve Önemi*, 65; Görener, *Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarda Yapılandırılmış Görsel Sanat Eğitiminin Görsel Algılamaya Etkisinin İncelenmesi*, 3.

44 Büyükkazaz Öztürk, *Okulöncesi Çocuk Gelişiminde Sanat Eğitiminin Yeri ve Önemi*, 2.

45 Yaran, *Sanat Ahlakı*, 26.

İmam hatiplerde yürütülen sanat eğitim dersi ile ilgili bir çalıştay raporunun sonuç ve öneriler kısmında sanatın dünyayı iyi okumak için istifade edilmesi gereken bir araç olduğu vurgulanmıştır. Bu derslerin kültürümüzün bir parçası, olması güzel duygular oluşturması, öğrencilerin gelişimine katkı sağlaması, çevre duyarlılığına pozitif yönde yansıması, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine, ifade edebilmelerine; öğrencilerin şahsiyetlerin oluşumuna gelişimine, hayatı anlamlandırmalarına, daha nitelikli bir yaşam sürmelerine imkân sağlaması, birlikte yaşama kültürünü benimsemesine ve kuşaklar arası bağ kurmasına yardımcı olması gibi nedenlerden dolayı sanat eğitim öğretiminin mutlaka olması gerektiği vurgulanmıştır.[46] Sanatın önemine dair bu vurguyu okul öncesinden başlatarak yapmakta yarar vardır.

Okuldaki sanatsal faaliyetler bireyin; sanata dair şuurlu yargılar oluşturmalarını, sanat yapıtlarını doğru anlamalarını ve algılamalarını sağlar. Ayrıca bu faaliyetler, çocukların sonraki yaşam süreçlerinde, sanat üreten yaratıcılar veya sanatı takip ede bilinçli tüketiciler olmalarına olanak sağlayabilir. Sanat etkinlikleri ile çocuğun estetik gelişimine katkı sağlanmış olur. Estetik duyguları gelişmiş çocuk bu niteliği yaşamının her alanına yansıtabilir.[47]

Din eğitiminde sanat, öğretilen dini kavramların ve değerlerin somut, görsel ve duyusal yollarla aktarılmasında kritik bir role sahip olup, hem Kur'an-ı Kerim'in içeriğinin hem de dini hikâyelerin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlayarak onlarda kalıcı bir iz bırakmaktadır. Sanatsal faaliyetler, öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirerek genel akademik performanslarını artırırken, sanat eğitiminin bilişsel ve duygusal gelişime olan katkısı özgüven ve motivasyonu yükseltmektedir. Ayrıca sanatla pekiştirilen öğretim faaliyetleri bireyin duygularını fark etmesi, kendi duygularını düzenlemesi, düşüncelerine ve eylemlerine rehberlik edecek duyguları keşfetmesi gibi becerilere olanak tanıyan duygu eğitimi açısından da önem arzeder.[48] Sanat, kültürel mirasın nesiller boyu aktarılmasını da sağlamakta; kutsal sanat eserleri ise öğrencilerin inançlarını ve geleneklerini daha derinlemesine anlamalarına katkıda bulunmaktadır. Din eğitimi alanında sanat, yalnızca didaktik bir araç olarak değil, bireysel ve toplumsal yaşamı, ahlakı ve kültürü şekillendiren dinamik bir süreç olarak işlev görmektedir[49].

---

[46] Güleç, "Genel Değerlendirme Sonuç ve Öneriler", 232.

[47] Aksoy Doğan, *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Eğitimi ve Ortam Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, 32.

[48] Kubatali Topchubaev, "Bir Duygu Eğitimcisi Olarak Yunus Emre", ed. Yusuf Yıldırım - Fatih Ramazan Süer (Her Dem Yeniden Doğarız IV. Yunus Emre Sempozyum Bildirileri, Ordu: Kültür Yayınları, 2018), 117-131.

[49] Tosun Aybiçe, "Yaratıcı Dramanın Din Eğitiminde Ritüellerin Öğretimine Etkisi", *Dini Araştırmalar* 22/22 (2019), 51; Wawan Kardiyanto, "Prophetic Art Education and Its Implementation in Islamic Religious Education in the Field of Islamic Art Education", *Formosa Journal of Multidisciplinary Research*

Sanatsal faaliyetlerin din eğitimi süreçlerine dahil edilmesi haliyle öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimine çok yönlü katkılar sağlar.

Öğrenmenin kalıcı ve etkili olması için mümkün olduğunca çok duyu organına hitap eden materyaller kullanılmalıdır; zira araştırmalar, insanların gördüklerinin %30'unu, işittiklerinin %20'sini, ancak hem görüp hem işittiklerinin %50'sini akıllarında tutabildiklerini göstermektedir[50]. Müzik, ritim ve görsel sanatlar, ezberlemeyi kolaylaştırır ve bilginin sadece bilişsel seviyede kalmasını engelleyerek derin bir duygusal hafızayla ilişkilendirir[51]. Doğal olarak sanat, soyut teolojik fikirleri ve dini hikâyeleri somutlaştırmak için güçlü bir kaynaktır ve bu sayede dini kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır.[52]

Sanat (müzik, tiyatro, görsel sanatlar) aracılığıyla empati (başkalarının duygularını anlama ve paylaşma yeteneği) etkin bir şekilde geliştirilebilir. Tiyatro, karakterlerle kurulan bağlar aracılığıyla öz-düşünüm sağlar ve öğrencilere kendilerininkinden farklı deneyimleri anlama fırsatı sunar. Bu, öğrencilerin ahlaki kararlar alma ve davranışlarında etik değerleri sergileme yeterliliğini artırmada kritik bir rol oynar[53].

Sanat, toplumsal belleğin ve kültürel kimliğin aktarımında temel bir araçtır. Geleneksel müzik, dans ve ritüeller; tarihsel anlatıların, ortak değerlerin ve aidiyet duygusunun kuşaklararası taşınmasında işlev görür. Müziğin sosyal bir bağlamda inşa edilmesi, onun yine bu bağlamda yorumlanmasını ve anlamlı hale gelmesini sağlar; dolayısıyla müziğin sosyal yaşamı etkilemesi kaçınılmazdır. Müzik, ait olduğu toplumun inanç ve ideolojisini ifade ettiği gibi, buna dayalı bir kimlik kurar; sosyokültürel yapıyla uyumlu olarak kurduğu bu kimlik aracılığıyla toplumsal birlikteliği ve uyumu sağlar ve devam ettirir. Bu yönüyle sosyal ve kültürel yapının bir parçası olan müzik, kültürel belleğin kimlik inşa etme sürecinde yalnızca işlevsel değil, aynı zamanda yapısal bir unsur olarak da görev alır.[54] Din eğitimi, sanatı kullanarak

---

(FJMR) 4/8 (2025), 3496; Cavit Erdem, "Din Eğitimi Dili Olarak Sanat ve Edebiyatın Kullanılması", *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2022), 197.

50 Sümeyye Yılmaz, "Din ve Değerler Eğitimi Aracı Olarak Sinemanın Etkisi ve Gücü", *Nisar* 2 (31 Mayıs 2023), 181; Yiğit Can Eyüboğlu - Aslı Çelik, "Dïn Eğïtïmïnde Araç Olarak Müzïkal Materyal Tasarımı", *Akademik Sanat* 17 (2022), 4.

51 Eyüboğlu - Çelik, "Dïn Eğïtïmïnde Araç Olarak Müzïkal Materyal Tasarımı", 8.

52 Kardiyanto, "Prophetic Art Education", 3503.

53 Milli Eğitim Bakanlığı MEB, *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* (Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018), 4.

54 Bülent Akın, "Kültürel Bellek ve Müzïk", *Eurasian Journal of Music and Dance* 13 (28 Aralık 2018), 112.

öğrencilerin kendi kültürleri ile diğer kültürlere ait kültürel mirasın değerini anlamalarını ve onları korumalarını amaçlar[55].

Sanat tabanlı pedagoji, öğrencileri pasif bir alıcı pozisyonundan aktif bir yorumlayıcı pozisyonuna taşıyarak kutsal metinleri ve dini anlatıları yeniden yorumlamayı teşvik eder. Bu sayede, öğrenciler belirsizliklerle uyumlu yaşama becerisi kazanacak teorileri ve yaklaşımları tartışmak için uygun bir zemin elde ederler.[56] Din eğitimine katkısı açısından dinden beslenen sanat eğitiminin, çocukların yalnızca yaratıcılığını değil, aynı zamanda bütünsel gelişimini (özellikle sosyal beceriler) destekleyen önemli bir pedagojik araç[57] şeklinde betimlenebilir.

3.1. Din Eğitiminde Yararlanabilecek Sanat Türleri

Müslümanlar, sanatın mimari, musiki, minyatür, hat gibi birçok dalında özgün ve önemli eserler meydana getirmişlerdir.[58] Çocukların eğitim süreçlerinde hem üretilmiş sanat eserlerini anlamak hem de yeni ürünler ortaya koymak bakımından bu sanat türleriyle tanışmaları yararlı olur. Din eğitiminde kullanılabilecek başlıca sanat türleri olarak şunlar sıralanabilir:

Hat: Hat, çizgi, satır, yazı, padişah yazısı, buyruk, ferman gibi anlamlara gelen ve İslam medeniyetinde müstakil ve olağanüstü bir mevkiye sahip güzel yazı sanatıdır. Hat levhaları, öğrencilere hem görsel hem de edebi olarak etkili dini ve ahlaki mesajlar sunmak için kullanılabilir[59]. Hat sanatının din eğitiminde kullanılması, öğrencilerin dini kavramları estetik bir deneyimle içselleştirmelerine ve manevi duyarlılıklarını artırmalarına katkı sağlar. Güzel yazıyla sunulan ayet, hadis ve hikmetli sözler, öğrencilerin ahlaki değerleri benimseme ve günlük hayatlarına yansıtma motivasyonunu güçlendirir. Ayrıca hat eserleri üzerinde düşünmek, öğrencilerin dikkat, sabır, saygı ve değerlere yönelik farkındalık gibi bilişsel ve duyuşsal becerilerini destekler.

Tezhip ve Kitap Sanatları: Tezhip kelime olarak "altınlama" anlamına gelse de muhtelif renklerin kullanılmasıyla gerçekleştirilen parlak ve cazip bir kitap sanatıdır. Tezhip, kutsal metinlerin (özellikle Kur'an'ın) süslenmesi anlamına gelir[60]. Bu sanat eserlerindeki çoklu desen ve motiflerin anlamlı bir bütün oluşturması, Tevhid ilkesinin

---

55 Milli eğitim Bakanlığı MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* (Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018), 8.

56 Fatih İpek, "Din Eğitiminin Amaçları ve 'Belirsizliklerle Uyumlu Yaşayabilme Becerileri'", *Diyanet İlmi Dergi* 58/4 (2022), 1407.

57 Ismail Hazhari vd., "The Islamic Visual Art Education for Social Development of Preschool Children", *Jurnal Pendidikan Awal Kanak-kanak Kebangsaan* 8 (2019), 7.

58 Mustafa Bektaşoğlu, *Anadolu'da Türk İslam Sanatı* (Ankara: DİB Yayınları, 2009), 12.

59 Erdem, "Din Eğitimi Dili Olarak Sanat ve Edebiyatın Kullanılması", 199.

60 Bektaşoğlu, *Anadolu'da Türk İslam Sanatı*, 36.

estetik olarak görselleştirilmesi şeklinde yorumlanır. Tezhipteki motiflerin anlamlı bir bütün oluşturması, din eğitiminde Tevhit ilkesini görsel olarak somutlaştırmak ve öğrencilere birlik fikrini estetik yolla kavratmak için kullanılabilir. Ayrıca kutsal metinlerin tezhip ile süslenmesi, öğrencilere Kur'an'a saygı duygusunu pekiştiren sanatsal etkinlikler olarak derslere dâhil edilebilir.

Ebru: Ebru, kitreli (yoğunlaştırılmış) suyun yüzeyine serpilen özel boyalarla oluşturulan desenlerin kâğıda aktarılmasıyla elde edilen süslü kâğıt ve bu kâğıdı hazırlama sanatıdır.[61] Ebru sanatındaki renk ve desen uyumu, din eğitiminde Allah'ın yaratılışındaki çeşitlilik ve ahengi somutlaştırmak için görsel bir araç olarak kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin ebru yaparak sabır, dikkat ve iç huzur gibi manevi değerleri deneyimlemeleri sağlanabilir.

Mimari: "Teknik anlamıyla mimari, medenî yahut şehirli bir toplumun pratik ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra kendini ifade etmek üzere gerçekleştirdiği yapım tekniği ve sanatıdır. Bu açıdan mimari yapılar, yalnızca barınmayla ilgili zorunlu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik olmayıp medenî kurumların hangi yönde geliştiğini yansıtan birer sembol olarak da anlam taşımaktadır"[62]. Tarih boyunca en güzel mimari örnekleri cami, medrese, kütüphane gibi ortaya çıkmıştır. İslami mimaride camiler, kozmik düzenin sembolü olarak işlev görür[63]. Mimari süslemelerdeki motifler, örneğin Selçuklu sekiz köşeli yıldızının adalet, eşitlik ve hak kavramlarını temsil etmesi gibi, dini ve ahlaki değerlerin sanata yansımasını gösterir[64].İslami mimarideki cami, medrese ve kütüphane örnekleri din eğitiminde ziyaret, gözlem ve inceleme etkinlikleriyle kullanılarak öğrencilerin dini-manevi atmosferi yerinde deneyimlemeleri sağlanabilir. Mimari süslemelerdeki motif ve semboller derslerde ele alınarak dini-ahlaki değerler sanat üzerinden somut biçimde konuşulabilir.

Dini Musiki: Musiki bir ses sanatıdır ve insanlar üzerinde önemli etkileri vardır. Musiki, milletlerin/insanların birbirlerini tanımalarına, sevmelerine, saymalarına büyük yardımları olan, insan zevkini, hissini, fikrini yücelten ince ve hassas bir sanat dalıdır.[65] Müslümanlar musiki alanında önemli eserler vermişlerdir. Dini musikiden yararlanmak, çocukların zihinsel, duygusal, sosyal gelişimine katkıda bulunur[66]. Din eğitiminde ilahi, ezgi ve ezan örnekleriyle kullanılarak çocukların dini duygularını estetik bir yolla geliştirmeye yardımcı olunabilir. Ayrıca birlikte ilahi söyleme ve

---

61 Bektaşoğlu, *Anadolu'da Türk İslam Sanatı*, 42.

62 Mülayim Selçuk, "Mimarî", *DİA* (İstanbul: DİB Yayınları, 2005), 30/91.

63 Kardiyanto, "Prophetic Art Education", 3503.

64 Çetin Doğru, "Din Eğitiminin Kültürel Temelleri: 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Bağlamında Bir İnceleme", *Dergiabant* 12/1 (2024), 283.

65 Bektaşoğlu, *Anadolu'da Türk İslam Sanatı*, 304.

66 Eyüboğlu - Çelik, "Din Eğitiminde Araç Olarak Müzikal Materyal Tasarımı", 8.

dinleme etkinlikleri, öğrencilerin sosyal uyumunu, paylaşma ve saygı becerilerini destekleyerek dini içeriklerin daha kalıcı olmasını sağlar.

Edebiyat, Kıssalar ve Şiir: Kur'an'da kıssalar, mecaz ve teşbih gibi edebi sanatların kullanılması, din eğitiminde edebi dilin önemine dair ipuçları verir[67]. Hikâyeleştirme, verilen mesajın kolay ve kalıcı anlaşılmasını sağlar; bu, geçmiş ümmetlerin ve peygamberlerin hayatlarının anlatıldığı kıssaların Kur'an'da kullanılmasının bir yoludur[68]. Edebi sanatların din eğitiminde kullanılması, öğrencilerin soyut inanç ve değerleri duygusal bağ kurarak anlamalarını ve bunları kendi hayat hikâyeleriyle ilişkilendirmelerini kolaylaştırır. Mecaz ve teşbih içeren anlatımlar, öğrencilerin hayal gücünü, dil becerilerini ve eleştirel düşünme yetilerini geliştirerek dini kavramları çok boyutlu olarak kavramalarına katkı sağlar. Bu yaklaşım, ahlaki ilkelerin sadece kural düzeyinde kalmayıp empati, merhamet, adalet ve sorumluluk gibi tutum ve davranışlara dönüşmesine zemin hazırlar.

3.2. Sanat Etkinliklerinin Din Eğitimi Derslerine Entegre Edilmesi

Sanat etkinliklerinin din eğitimi derslerine entegrasyonu, öğrencilerin pasif ezberlemeden uzak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayan yaratıcı uygulamalar gerektirir[69]. Bu minvalde şu uygulamalar derslerde yapılabilir:

Eleştirel Analiz: Öğrenciler, sanat eserlerini eleştirel düşünme becerilerini kullanarak, tanımlama, çözümleme, yorumlama ve yargılama aşamalarından oluşan eleştiri yöntemine göre incelemelidir[70]. Bu analizde, eserin sanatçısını etkileyen dinsel, düşünsel ve kültürel özellikler araştırılmalıdır[71]. Din eğitimi derslerinde öğrencilerden, seçilen bir dini içerikli sanat eserini (hat, minyatür, mimari vb.) önce betimlemeleri, ardından eserdeki dini ve kültürel unsurları çözümleyip yorumlamaları istenebilir. Son aşamada, eserin günümüz dini ve kültürel anlayışıyla ilişkisini tartıştırarak öğrencilerin hem derse aktif katılımı hem de özgün yorum ve ürün (sunum, afiş, kısa video vb.) ortaya koymaları sağlanabilir.

Sanat Üretimi ve Sosyal Sorumluluk: Öğrencilerin, güncel ve sosyal sorumluluk gerektiren konularla (ekonomi, çevre duyarlılığı, doğal afetler) ilgili afiş veya karikatür gibi görsel sanat çalışmaları oluşturması sağlanabilir[72]. Bu süreçte öğrenciler, önce konuyu ve ilgili dini referansları araştırır, ardından kendi bakış açılarını yansıtan özgün

---

67 Erdem, "Din Eğitimi Dili Olarak Sanat ve Edebiyatın Kullanılması", 198.
68 Yılmaz, "Din ve Değerler Eğitimi Aracı Olarak Sinemanın Etkisi ve Gücü", 181.
69 Eyüboğlu - Çelik, "Dïn Eğïtïmïnde Araç Olarak Müzïkal Materyal Tasarımı", 10.
70 MEB, *MEB Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8)*, 17.
71 MEB, *MEB Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8)*, 20.
72 MEB, *MEB Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8)*, 26.

görsel ürünler tasarlayarak hem derse aktif katılır hem de sorumluluk bilinci geliştirebilir.

Mekân Ziyaretleri: Ünite ve konuların özelliklerine göre, cami, mescit, medrese, kütüphane, rasathane ve şifahane gibi tarihî ve kültürel mekânların yerinde tanıtılması sağlanmalıdır[73]. Bu sayede öğrenciler, somut ve somut olmayan kültürel mirasa saygılı davranmaya teşvik edilir[74]. Derslerde, işlenen üniteye/konuya uygun olarak cami, mescit, medrese, kütüphane gibi mekânlara geziler düzenlenip öğrencilerden bu mekânların tarihî, dinî ve kültürel özelliklerini yerinde gözlemlemeleri ve not etmeleri istenebilir. Ziyaret sonrası öğrenciler, gözlemlerini kısa rapor, sunum ya da fotoğraf yorumları şeklinde paylaşarak hem derse aktif katılır hem de kültürel mirasa yönelik bilinç ve saygı geliştirebilir.

Yaratıcı Drama/Canlandırma: Yaratıcı drama, ritüellerin (abdest, namaz, oruç, Kurban Bayramı, Muharrem Ayı, Aşure, Hakk'a Uğurlama Erkânı) öğretiminde kullanılmalıdır[75]. Rol oynama, canlandırma ve doğaçlama teknikleri, öğrencilerin ritüellerin dini, kültürel ve toplumsal kaynağını yorumlamalarına ve katılıma istekli olmalarına yardımcı olur[76]. Drama, aynı zamanda öğrencilerin kendi inançları dışındaki ritüelleri önyargısız bir biçimde tanıma kazanımına ulaşmalarını sağlar.[77] Öğrencilerin, kendi inançları dışındaki ritüelleri drama yoluyla canlandırmaları hem derse aktif katılımları hem de farklı inançlara karşı önyargısız ve saygılı bir bakış açısı geliştirmeleri destekleyebilir.

Müzikal Materyaller: Din eğitimi derslerinde müzikten yararlanmak gerekir. Zira müzik dolayısıyla sanat temelli din ve değerler eğitimi uygulamaları çocuklara büyük katkı sağlar ve bu katkının etkileri yaşam boyu devam eder.[78] Derslerde kullanılacak müzikal materyaller (şarkılar/ilahiler) öğrencinin ilgisini çekmeli; derse/konuya karşı motivasyonunu artırmalıdır. İlgili Materyaller, öğrenciye görelik ilkesine uygun olmalı ve aynı gelişim çağındaki öğrencilerin ortak ses aralığında sınırlandırılmalıdır.[79] İlahiler, temel dini kavramların kolay ve kalıcı öğrenilmesi için bir araç olmalıdır. Öğretmenler, ders dışı uzman olmadıklarından, materyaller hazır ses kayıtları (sözlü ve sadece çalgısal) ve öğretim planları ile sunulmalıdır. Bu sayede öğrenciler, sadece çalgısal

---

73 Doğru, "Din Eğitiminin Kültürel Temelleri", 285.

74 Doğru, "Din Eğitiminin Kültürel Temelleri", 286.

75 Aybiçe, "Yaratıcı Dramanın Din Eğitiminde Ritüellerin Öğretimine Etkisi", 51.

76 Aybiçe, "Yaratıcı Dramanın Din Eğitiminde Ritüellerin Öğretimine Etkisi", 52.

77 Aybiçe, "Yaratıcı Dramanın Din Eğitiminde Ritüellerin Öğretimine Etkisi", 54.

78 Yasemin Aşçı, *4-6 Yaş Dönemi Çocuklarının Değerler Eğitiminde Dini Müzik* (Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2022), 87; Mehmet Ayas, "Sema ve Devran Ritüellerinin Tasavvufî Eğitimdeki Yeri ve Mûsikînin Din Eğitiminde Değerlendirilmesi", *Sosyal Bilimler Dergisi* 8/15 (2018), 19-38.

79 Eyüboğlu - Çelik, "Din Eğitiminde Araç Olarak Müzikal Materyal Tasarımı", 13.

kayıtla şarkı söyleyerek kendilerini daha iyi ifade edebilir ve yaratıcılıklarını kullanabilirler[80]. Derslerde öğrencilerin yaş düzeyine uygun, ses aralıklarına göre düzenlenmiş ve dikkat çekici nitelikte ilahi ve şarkılardan yararlanılması, dini kavramların daha kalıcı ve zevkli biçimde öğrenilmesine katkı sağlayabilir. Öğretmenlere, sözlü ve enstrümantal hazır kayıtlar ile etkinlik planlarının sunulması; sınıfta ritim tutma, eşlik etme, yeni sözler oluşturma gibi çalışmaları kolaylaştırarak öğrencilerin derse katılımını, kendini ifade etmesini ve yaratıcılığını artırabilir.

Edebî Materyaller: Din eğitimi, metinleri (şiir, hikâye, manzum eserler) aracılığıyla dini ve ahlaki mesajlar duygulara hitap ederek daha kalıcı hale getirilebilir; örneğin, Hz. Peygamber'e ait hayat kesitleri, mevlid, siyer veya kıssalar bu amaçla kullanılabilir.[81] Böylece din eğitimi derslerinde kullanılan edebî metinler, öğrencilerin soyut dini ve ahlaki kavramları somut olaylar ve karakterler üzerinden daha iyi anlamasına yardımcı olur. Bu tür anlatılarda yer alan örnek davranışlar, öğrencilerin empati kurmasını ve değerleri kendi hayatlarıyla ilişkilendirerek içselleştirmesini sağlar. Böylece metinler, derse duygusal bir bağ kurulmasını destekleyerek öğrencinin ilgisini ve öğrenmenin kalıcılığını artırabilir.

Sonuç

Bu çalışmada, sanatın yalnızca estetik bir uğraş alanı olmadığı; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimi destekleyen güçlü bir eğitim aracı olduğu dile getirilmiştir. Özellikle din eğitiminde sanatın kullanımı, soyut dini ve ahlaki kavramların somutlaştırılmasına, öğrencilerin duygu dünyalarıyla buluşturulmasına ve kültürel-manevi mirasla anlamlı bir bağ kurulmasına imkân sağlamaktadır. Hat, tezhip, mimari, ebru, müzik, edebiyat ve yaratıcı drama gibi sanat türlerinin bilinçli ve planlı biçimde din eğitimi süreçlerine entegre edilmesi; hem ideal insan tasavvurunun (akl-ı selim, kalb-i selim, zevk-i selim) gerçekleştirilmesine hizmet edecek hem de bireyin ve toplumun estetik, etik ve kültürel düzeyinin yükselmesine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle din eğitimi programlarında sanat temelli etkinliklerin sistematik biçimde yer alması, öğretmen yetiştirme süreçlerinin bu bakış açısıyla yeniden gözden geçirilmesi ve kurumlar arası iş birliğinin artırılması önemli bir ihtiyaç olarak değerlendirilmelidir.

Kaynakça

Akın, Bülent. "Kültürel Bellek ve Müzik". *Eurasian Journal of Music and Dance* 13 (28 Aralık 2018), 101-117. https://doi.org/10.31722/konservatuvardergisi.496835

Akkurt, Selim - Boratav, Olcay. "Neden Sanat Eğitimi?" *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi* 1/1 (2018), 54-60.

[80] Eyüboğlu - Çelik, "Din Eğitiminde Araç Olarak Müzikal Materyal Tasarımı", 13.

[81] Erdem, "Din Eğitimi Dili Olarak Sanat ve Edebiyatın Kullanılması", 203.

Aksoy Doğan, Ayşe. *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Eğitimi ve Ortam Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.

Aşçı, Yasemin. *4-6 Yaş Dönemi Çocuklarının Değerler Eğitiminde Dini Müzik*. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2022.

Ayas, Mehmet. "Sema ve Devran Ritüellerinin Tasavvufî Eğitimdeki Yeri ve Mûsikînin Din Eğitiminde Değerlendirilmesi". *Sosyal Bilimler Dergisi* 8/15 (2018), 19-38.

Aybiçe, Tosun. "Yaratıcı Dramanın Din Eğitiminde Ritüellerin Öğretimine Etkisi". *Dini Araştırmalar* 22/22 (2019), 51-76.

Bayraktar, İsmail. *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesinde Sanat Eğitimine Yönelik Görüşleri*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.

Bektaşoğlu, Mustafa. *Anadolu'da Türk İslam Sanatı*. Ankara: DİB Yayınları, 1. Basım, 2009.

Büyükkazaz Öztürk, Emine. *Okulöncesi Çocuk Gelişiminde Sanat Eğitiminin Yeri ve Önemi*. Trabzon: Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.

Çağrıcı, Mustafa. *İslam Düşüncesinde Ahlak*. İstanbul: DEM Yayınları, 4. Basım, 2012.

Çam, Nusret. *İslamda Sanat Sanatta İslam*. Ankara: Akçağ Yayınları, 5. Basım, 2012.

Deliler, Ayşe. *Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası Yaklaşımlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005.

Doğru, Çetin. "Din Eğitiminin Kültürel Temelleri: 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Bağlamında Bir İnceleme". *Dergiabant* 12/1 (2024), 275-299. https://doi.org/10.33931/dergiabant.1450028

Erdem, Cavit. "Din Eğitimi Dili Olarak Sanat ve Edebiyatın Kullanılması". *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2022), 196-208. https://doi.org/10.32955/neu.ilaf.2022.8.2.03

Eyüboğlu, Yiğit Can - Çelik, Aslı. "Din Eğitiminde Araç Olarak Müzikal Materyal Tasarımı". *Akademik Sanat* 17 (2022), 1-26.

Görener, Özlem. *Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarda Yapılandırılmış Görsel Sanat Eğitiminin Görsel Algılamaya Etkisinin İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bilim Uzmanlığı Tezi, 2006.

Güleç, İsmail (ed.). "Genel Değerlendirme Sonuç ve Öneriler". *İmam Hatip Liselerinde Sanat Eğitimi ve Öğretimi Çalıştayı 12 Kasım 2022 İstanbul*. 248. Ankara: MAİV, 2023.

Hazhari, Ismail vd. "The Islamic Visual Art Education for Social Development of Preschool Children". *Jurnal Pendidikan Awal Kanak-kanak Kebangsaan* 8 (2019), 1-7.

İpek, Fatih. "Din Eğitiminin Amaçları ve 'Belirsizliklerle Uyumlu Yaşayabilme Becerileri'". *Diyanet İlmi Dergi* 58/4 (2022), 1403-1434. https://doi.org/10.61304/did.1186450

Kardiyanto, Wawan. "Prophetic Art Education and Its Implementation in Islamic Religious Education in the Field of Islamic Art Education". *Formosa Journal of Multidisciplinary Research (FJMR)* 4/8 (2025), 3495-3512.

Kelekçi Olgun, Merva. *Okul Öncesi Sanat Eğitimi İçin Geliştirilen Grafik Aplikasyon Öğrenme Modeli*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018.

Koç, Turan. *İslam Estetiği*. İstanbul: İsam Yayınları, 7. Basım, 2017.

MEB, Milli eğitim Bakanlığı. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018.

MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018.

Mercin, Levent - Alakuş, Ali Osman. "Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği". *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 9 (2007), 14-20.

Nasr, Seyyid Hüseyin. *İslam Sanatı ve Maneviyatı*. çev. Ahmet Demirhan. İstanbul: İnsan Yayınları, 3. Basım, 2019.

Selçuk, Mülayim. "Mimarî". *DİA*. C. 30. İstanbul: DİB Yayınları, 2005.

Topchubaev, Kubatali. "Bir Duygu Eğitimcisi Olarak Yunus Emre". ed. Yusuf Yıldırım - Fatih Ramazan Süer. 117-131. Ordu: Kültür Yayınları, 2018.

Yaran, Cafer Sadık. *Sanat Ahlakı*. ed. Muhammet Şevki Aydın. Ankara: DİB Yayınları, 2. Basım, 2020.

Yasa, Metin. *Estetik Etik İlişkisi Söylemler ve Çıkarımlar*. Ankara: Elis Yayınları, 1. Basım, 2014.

Yazar, Tarık vd. "Sanat Eğitimi Sorunu Olarak Ülkemizde İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Sanat Eğitimine Olan İlgisizlik Sebepleri". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33/2 (2014), 593-605. https://doi.org/10.7822/omuefd.33.2.18

Yılmaz, Sümeyye. "Din ve Değerler Eğitimi Aracı Olarak Sinemanın Etkisi ve Gücü". *Nisar* 2 (31 Mayıs 2023), 173-195.

İKİNCİ BÖLÜM

MEVLÂNÂ'NIN TASAVVUF TECRÜBESİNDE MURÂKABE EĞİTİMİ

Muzekkir Kızılkaya,

Doç.Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi

Temel İslam Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

muzekkir.kizilkaya@gop.edu.tr

https://orcid.org/0000-0002-1774-8774

Mevlânâ'nın Tasavvuf Tecrübesinde Murâkabe Eğitimi

Giriş

İnsan Allah'ın yaratmış olduğu mümtaz bir varlıktır. Allah'ın kendisine muhatap kabul ettiği ve eşref-i mahlûkât olarak var ettiği seçkin varlık olan insan, âlâ-yı illiyyîn ile esfel-i sâfilîn arasında gidip gelme özelliğine sahiptir. Bu nedenle Allah insanı yeryüzünde halife olarak seçmiştir. Ancak halife olmanın şartını insanın Allah'ın kendi koyduğu kurallar çerçevesinde yani emirlerini yerine getirme ve yasaklarından imtina etmesi kuralına bağlamıştır. Bu sebepten dolayı insanlık için rehberler göndermiş, peygamberleri ve varislerini insanlığın doğru yola gitmesi için görevlendirmiştir. Allah'ın koymuş olduğu kurallara göre yaşama çabası ve her daim Allah'ın insanın hal ve hareketlerinden haberdar olduğu bilinci peygamberlere telkin edilmiştir. Allah'ın gözetiminde olduğu şuuru olarak da tanımlayabileceğimiz "Murâkabe" kavramı üzerinde değerlendirmelerde bulunup, "Mevlânâ'nın Tasavvuf Tecrübesinde Murâkabe Eğitimi" başlığı altında Mevlânâ'nın eserlerinde murâkabe konusu işlenmeye çalışılacaktır.

Allah'ın kullarını görüp, gözettiği hususunun yanında "kulun Allah'ı görüyormuşçasına Allah'a kulluk şuuru" ile hareket etmesi ve hayatının her aşamasında ve her anında Allah'ın huzurunda imiş gibi davranması murâkabenin başka bir boyutunu teşkil etmektedir. Yatay ve dikey murâkabe olarak isimlendirebileceğimiz bu kavramları çalışmamız içerisinde Mevlânâ'nın eserleri ve görüşleri çerçevesinde değerlendirmeye gayret göstereceğiz. Aynı zamanda er-Rakîb ismi ve bu isim ile bağlantılı olarak el-Âlim, el-Alîm, Allâmu'l-Guyûb ve el-Hâfiz, el-Hâfiz, el-Basîr, es-Semî', el-Habîr, eş-Şehîd, el-Vekîl, el-Kayyûm-, el-Kâim, el-Latîf, El-Muhît, el-Hakîm, el-Karîb, el-Müheymin, el-Mukît esma-ı ilahileri ile murâkabe ilişkisi incelenmeye çalışacağız.

1. Tasavvufta Murâkabe

Murâkabe, Arapça r-k-b fiil kökünden türemiş bir kelimedir. Sözlükte "gözlemek, gözetlemek, beklemek, izlemek, kollamak, korumak, denetlemek, kendi iç âlemini

gözden geçirmek" anlamına gelmektedir.[1] Kulun her türlü hal ve fiilinin Allah'ın gözetiminde olduğu bilinci olarak tanımlanan[2] murâkabe kelimesi tasavvuf ıstılahı olarak kulun, Allah'ın her an kendisini gördüğünü, işittiğini bilerek yaşamaya devam etmesidir.[3]

Tasavvufî açıdan kaynağı Cibrîl hadisine dayanan murâkabe kişinin kendisini daima Allah'ın gözetiminde görmesidir. Zira Cibrîl hadisinde "*Sen onu görmesen de O seni görür*"[4] buyrulmaktadır. Bu cümleden nâşî kulun yaptığı her türlü davranışın, yaşadığı hayatın her ânının hesabını vereceği düşüncesinden hareketle öncelikle nefis muhasebesi yaparak geçmişte yapmış olduğu tüm fiil ve eylemlerini gözden geçirir. Hata ve günahlarından dolayı nefsini hesaba çeker, kendine çeki düzen verir, Allah'tan af ve mağfiret diler, istikamet üzere hak yolda yürümeye azim ve gayret gösterir. İstikamet üzere çıkmış olduğu bu yolda Allah'ın gözetiminde olduğu şuuru ile kalbine nazar eder, gönlünü denetler ve her attığı adımda, aldığı ve verdiği her nefeste Allah'ın rızasını gözetir.[5]

Murâkabe, kalbin manevi marazlardan korunması için nefsi kontrol altında tutma çabasıdır. Murâkabenin aslı, murâkabe-i havâtırdır. Yani kalbe gelen sesleri duymak ve denetim altında tutmaktır.[6] Usul olarak murâkabe; diz çöküp oturarak dervişin gözlerini kapatıp Allah'tan gayrı her şeyi zihninden çıkarması ve Hakk'tan gelecek ilhama gönlünü açık tutmasıdır. Bu meyanda Cüneyd-i Bağdadî ile ilgili anlatılan bir menkıbede Bağdâdî'nin murâkabeyi bir kediden öğrendiği rivayet edilir.[7] Cüneyd-i Bağdadî'ye göre ise: "Murâkabenin hakikatine vasıl olan kişi Rabbi'nin rızasını kazanmakla nail olacağı nimetlerden mahrum olmamak için gayret gösterir."[8] İbn-i Atâ ise tüm vakitlerde Allah'ın gözetiminde olmanın taatlerin en üstünü olduğunu söyleyerek murâkabenin taat boyutuna ve önemine dikkat çekmiştir.[9] Kuşeyrî

---

1 İbn Manzûr, Ebu'l-Fadl Cemâlüddîn Muhammed b. Mükerrem b. Ali b. Ahmed el-Ensârî er-Rüveyfiî, *Lisânu'l-Arab* (Kahire: Dâru'l-Meârif, 1699); Ali b. Muhammed eş-Şerîf Cürcânî, *Kitabü't-tarifât* (Beyrut: Mektebetü Lübnan, 1985), 323; Âsım Efendi, *Kâmus Tercümesi* (İstanbul: b.y., 1852), 1/146.

2 Abdulkerim Kuşeyrî, *er-Risâletü'l-Kuşeyrî yye*, thk. Abdulhalim Mahmud-Mahmud b. eş-Şerîf (Kahire: Darû'ş-Ş'ab, 1409/1989), 332.

3 Cürcânî, *Kitabü't-t'arifât*, 323; Abdurrezzak el-Kaşânî, *Istılahâtü's-Sûfiyye*, thk. Abdulâl Şahin (Kahire: Daru'l-Menâr, 1992), 228-229; Ethem Cebecioğlu, *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü* (İstanbul: Ağaç Kitabevi Yayınları, 2009), 445; Süleyman Uludağ, *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü* (İstanbul: Kabalcı, 2005), 255-256.

4 Buhârî, İman 1; Müslim, İman 1.

5 Kuşeyrî, *er-Risâle*. 332-335.

6 Tacü'l-İslâm Ebu Bekir Muhammed el-Kelâbâzî, *et-Ta'arruf li-mezhebi ehli't-tasavvuf*, thk. Mahmud Emin en-Nevevî (Kahire: el-Mektebetu'l-Ezheriyyetu li't-Turâs, 1992), 131.

7 Eraydın, *Tasavvuf ve Tarikatlar*, 159.

8 Kuşeyrî, *er-Risâle*, 332-335.

9 Kuşeyrî, *er-Risâle*, 191.

(ö.465/1072) ise murâkabeyi şu şekilde tarif etmiştir: "Murâkabe, tüm günahlardan uzak durmak, esma ve sıfatları tefekkür ederek vakitleri muhafaza etmeye çalışmaktır."[10] Kuşeyrî, bu tanımlamasında murâkabenin çeşitli boyutlarına dikkat çekmiş ve tefekkür sürecinin muhtevasına ve vaktin korunması hususuna vurgu yapmıştır.[11] Ebû Nasr es-Serrâc et-Tûsî (ö.378/988) ise murâkabeyi: "Sâlikin gönlünden geçenlere Allah'ın vâkıf olduğunu bilmesi, kalbe zarar veren havâtırdan kişinin kendini muhafaza etmesidir."[12] şeklinde tanımlar. Ayrıca Serrâc murâkabeyi mübtedîlerin, mütevassıtların ve müntehîlerin murâkabesi olarak üçe tasnif eder ve her derecedeki insanın murâkabedeki manevi makamına işaret eder.[13] İlk dönem sûfîlerinden Kelâbâzî (ö.380/990) ise murâkabeyi "Kalbe gelen havâtırı denetlemek"[14] olduğunu söyler. Murâkabenin tanımlarında görüldüğü üzere vurgulanan husus kişinin kalbine gelen duyguları kontrol etmesi ve bu düşüncelere Allah'ın vâkıf olduğunu bilmesi düşüncesidir.

Murâkabeyi, birçok kavramla birlikte geniş bir şekilde ele alan Gazâlî ise bu kavramı "O, kalbin gözetleyeni gözetmesi, O'nunla meşgul olması, O'na iltifat etmesi, O'nu mülahaza etmesi ve O'na dönmesidir."[15] şeklinde tanınlamıştır. Tanımdan da alaşıldığı gibi Gazâlî, "Murâkabeyle kişinin, her an kendini murâkabe altında tutan Yüce Yaratıcı'nın gözetiminde olduğu bilincine ulaşacağını söyler. Allah'ın azameti karşısında kul aciz bir kul olduğunu fark eder ve bütün sa'y u gayretini O'nun rızasını kazanmaya yöneltir, hayatının her aşamasında, düşünce ve eylemlerinde murâkabe şuurunu hâkim kılar, dünyaya meyli azalır ve Rızâ-i Bârî'ye yönelir" diyerek murâkabenin farklı boyutlarına dikkat çeker.[16] Gazâlî'nin bir başka tanımına göre murâkabenin aslı, Allah Teâlâ'nın kişinin bütün hareketlerine muttalî olduğunu, aklına her ne gelirse O'nun hepsini bildiğini düşünmesidir.[17] Bu tanımlamasıyla Gazâlî, murâkabeyi "kulun kalbini ve Rabbini gözetmesi" bağlamında ele almıştır ki bu noktada Gazâlî'nin aynı hususa daha önceki tanımlamasında da vurgu yapması dikkat çekici bir durumdur. Sehl b. Abdullah et-Tüsterî (ö283/896) de murâkabe konusuna önem veren sûfîlerdendir. Tüsterî murâkabenin dünya ahiret dengesi üzerine kurulu olması gerektiğini belirtir ve "Murâkabe, dünya elden çıkacak diye değil, ahiret elden gidecek diye korkmaktır, recâ dişidir, havf erkektir. İman bu ikisinin çocuğudur."[18] şeklindeki

---

10 Kuşeyrî, *er-Risâle*, 335.

11 Yüksel Göztepe, *Kuşeyrî'de Makamalar ve Haller* (Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları, 2012), 397.

12 Ebu Nasr Serrâc Tûsî, *el-Luma'*, trc. Hasan Kamil Yılmaz (İstanbul: Altınoluk, 1996), 53.

13 Serrâc, *el-Luma'*, 54.

14 Ebu Bekir Muhammed b. İshak Buharî Kelâbâzî, *et-Ta'arruf li-mezhebi ehli't-tasavvuf (Doğuş Devrinde Tasavvuf)*, haz. Süleyman Uludağ (İstanbul: Dergâh Yayınları, 1992), 131.

15 Gazâlî, *İhya*, 4/693.

16 Gazâlî, *İhya*, 4/693.

17 Gazâlî, *Kimyâ-yı Saâdet (Mutluluğun Formülü)*, trc. Ali Arslan (İstanbul: Yenişafak Yayınları, 2004), 842.

18 Feridüddîn-i Attâr, *Tezkiretü'l-Evliya*, haz. Süleyman Uludağ (İstanbul: İlim ve Kültür Yayınları, 1984), 351.

tanımıyla murâkabenin "Dünya ahiretin tarlasıdır." hadisi çerçevesinde değerlendirilmesi yönüne vurgu yapar. Burada Tüsterî'nin havf ve recâ kavramları çerçevesinde murâkabeyi izah etmeye çalıştığını söyleyebiliriz.

Necmeddîn-i Kübrâ, murâkabe hakkında şu değerlendirmelerde bulunur: "Murâkabe, bir ölü gibi kulun bütün kuvvet ve hareketi bir tarafa bırakmasıdır. Bu makamda olan sâlik, itaat ve amel-i salihle Allah'ın lütfunu bekler. Allah'tan gayrısını gönlünden ve havâtırından çıkarır, Allah'ın aşkında fânî olur. O'na vuslatın özlemini çeker, nihayet huzûr-ı ilâhîde olmanın şevkiyle ağlar. Sadece O'na güvenir ve O'ndan yardım ister.[19] Bunun sonucunda nûr-u ilâhî kulun gönlünde tecellî eder, gârik-i rahmet olur, azap kapıları kapanır. Kalbine gelen nur-ı ilâhî sayesinde riyâzet ve mücâhedelerle yok edilemeyen nefs-i emmâre aşk-ı ilâhî ile bir anda ortadan kalkar."[20]

Gerçek murâkabenin hakikati Allah'ın huzurunda imiş gibi ve âdeta O'nu görüyormuşçasına ibadet etme alışkanlığını kazanmaya çalışmaktır. İnsanın manevi derecesine göre murâkabenin aşamaları vardır. Bunlarda avâmın murâkabesi havf/Allah'tan korkma, iyiliği emretme, kötülükten sakındırma hususunda dikkatli olmaktır. Havâssın murâkabesi ise, recâ/ümit etmek ve kalbin Cenâb-ı Hakk'ın huzurunda huzura kavuşmasıdır.[21]

2. Mevlânâ'nın Tasavvuf Tecrübesinde Murâkabe Eğitimi

Mevlânâ'nın dünyasında murâkabe mühim bir kavramdır. Mevlânâ'nın tasavvufî düşüncesinde murâkabe insan benliğinin inşasında çok önemlidir. Benliğin inşasında insanın zâhirinin yanında bâtınını da kontrol etmesi, Allah'ın kulunu her an gözetim altında tuttuğu, zâhir bâtın her haline muttali olduğu şuurunu kulun idrak etmesi olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda kulun gönül dünyasına Allah'ın muttali olduğunu bilmesidir. Bundan dolayı gönlü murâkabe etmeye mübtedilerin murâkabesi denir. Diğer taraftan kulun herşeyden fânî olarak Allah'ı Allah ile murâkabe etmesi yani fenâ kavramıyla bağlantılı murâkabe duygusu ki kulun davranış ve ahlak itibariyle Allah Rasulünün yolunda gitme çaba ve gayretidir. Havâssın murâkabesi olarakta değerlendirilen bu düşüncede kul, herşeyin Allah'ın gözetiminde olduğunu bilerek bütün kayıtlardan sıyrılması, eşyadan fânî olmasıdır. Ehâssü'l-hâs'sın murâkabesi ise kulun gönlünü tamamen Allah'a bağlaması ve davranışlarını ona göre şekillendirmesidir. Bu makamdaki seçkin kullar, kurb-ı nevâfil derecesindedirler.

---

19 Fatiha, 1/4.

20 Necmüddîn Kübrâ, *Usûlü Aşere- Risâle ile'l-Haim-Fevaihu'l-Cemal-Tasavvufi Hayat*, haz. Mustafa Kara (İstanbul: Dergâh Yayınları, 1980), 64-66.

21 Selçuk Eraydın, *Tasavvuf ve Tarikatlar* (İstanbul: MÜİFAV yayınları, İstanbul 1994), 159.

Ehâssü'l-hâs'dan olanlar Allah ile görürler, Allah ile işitirler, Allah ile yürürler. Her an Allah ile beraberdirler.[22]

Mevlânaya göre murâkabe"nin tanımı şöyledir: "Bilcümle harekât ve sekenât-ı zâhiresinde ve havâtır ve niyetlerinde Hak Teâlâ'yı kendi üzerinde murâkıb ve muttali görmektir."[23] Murâkabenin anlamı, havâtıra gelen şeyleri nefyedip kulun gönlüne ve kalbine yönelerek Hakk'ın tecellîyâtını beklemekten ibarettir.[24] Yani, kalbi havâtırdan temizleyip arındırdıktan sonra Ma'şûk-ı Hakîkî olan Rahman'ın huzuruna varmak, kalbi Hakk'ın ayât-ı kübrâsı olan kitab olarak görmek ile olur. Zîra nazargâh-ı ilâhî kalbdir. Kalb masivadan tathîr olunca, Cenâb-ı Hakk'ın envâr-ı ilâhîsi ve envâ'-ı tecellîyâtı vârid olur. Gönüle envâr-ı ilâhînin tecellîsinin gelmesi için lazım olan arınmayı Şemseddîn-i Sîvasî hazretleri şu şekilde terennüm eder:

"Sür çıkar gayrı gönülden tâ tecellî kıla Hak

Padişah konmaz saraya hâne ma'mur olmadan."[25]

Tanım ve beyitlerinden hareketle Mevlânâ'ya göre murâkabe; gönül aynasının her türlü kir ve pastan, toz ve topraktan arındırılarak saf hale getirilmesi ve gönül aynasına yansıyan envâr-ı ilahi ile esrâr-ı Rabbânîye müteveccih olmaktır. Âlemi gönül penceresinden müşahede eylemektir. Bu düşünceden hareketle Mevlânâ murâkabeyi esmâ-yı ilâhi ile irtibatlandırmış ve aşağıdaki beyitleri terennüm etmiştir.

"Tanrı, her şeyi görür, bu görüş de daima seni korkutsun diye kendisine 'gören' dedi.

Kötü sözlerden dudağını yumasın diye de kendisini 'duyan' diye anlattı.

Korkasın da bir fesat düşünmeyesin diye 'bilen' adını takındı.

Fakat bunlar, meselâ zenciye kâfur adının verildiği gibi Tanrı'ya konmuş adlar değildir.

Tanrı ismi, sıfattan türeme, sıfattan meydana gelmedir,

Tanrı sıfatlarıysa kadimdir, evveli yoktur,

---

22 Ebû Hüreyre'den rivayet edildiğine göre, Resûlullah (sav) şöyle buyurmuştur: "Allah şöyle buyurdu: 'Kim benim bir velî kuluma (dostuma) düşmanlık ederse, ben de ona harp ilân ederim. Kulum, kendisine farz kıldığım şeylerden daha sevimli bir şeyle bana yaklaşamaz. Kulum nafile ibadetlerle de bana yaklaşmaya devam eder, ta ki ben onu severim. (Sevince de) artık onun işiten kulağı, gören gözü, tutan eli, yürüyen ayağı olurum. Benden isterse muhakkak ona (istediğini) veririm. Bana sığınırsa muhakkak onu korur ve kollarım.'" Buhârî, Rikâk, 38.

23 Ahmed Avni Konuk, *Mesnevî-i Şerif Şerhi*, haz. Mehmet Demirci-Süleyman Gökbulut-Mustafa Tahralı, (İstanbul: Kitabevi, 2006), 9/267.

24 Avni Konuk, *Mesnevî-i Şerif Şerhi*, haz. Osman Türer- Mustafa Tahralı- Safi Arpaguş (İstanbul: Kitabevi 2006), 3/61.

25 Şemseddin Sivâsî, *Divân*, haz. Fatih Ramazan Suer (İstanbul: H. Yayınları, 2017), 226.

İllet-i Ûlâ misali gibi batıl ve saçma değildir."[26]

3. Murâkabe'nin Esmâ'yı İlâhî İle İrtibatı

Murâkabe ile bağlantılı olarak beyitlerde zikredilen esmâ-yı ilâhî "el-Basîr"dir. Basîr, Allah'ın isimlerinden biridir ve "görmeye konu olan şeyleri bütün özellikleriyle idrak edip gören"[27] şeklinde tanımlanır. Allah'ın görmesi için herhangi bir fiziksel veya psikolojik şarta ihtiyaç yoktur. O, her şeyi tüm detaylarıyla görür; karanlıklar, karışımlar veya engeller O'nun görmesini engellemez. Bu nedenle, Allah'ın Basîr sıfatı, O'nun her şeyi eksiksiz bir şekilde bildiğini ve hiçbir şeyin O'ndan gizli kalmadığını ifade eder.[28]

Murâkabenin, Allah'ın isim ve sıfatlarından irtibatı olanları şunlardır: er-Rakîb ismi ile irtibâtı vardır. Allah'ın murâkabe ile ilgili er-Rakîb ismi, el-Âlim, el-Alîm, Allâmu'l-Guyûb ve el-A'lem, el-Hâfiz, el-Hâfiz, el-Basîr, es-Semî', el-Habîr, eş-Şehîd, el-Vekîl, el-Kayyûm-el-Kâim, el-Latîf, El-Muhît, el-Hakîm, el-Karîb, el-Müheymin, el-Mukît'tir (cc).[29]

Sâlikler arasında murâkabe ehli olmanın mânâsı, kedinin fâre deliği önünde fareyi gözlediği gibi pür dikkat deliğe nazar edip, fâreyi beklediği gibi, sâlikinde bütün nazarını maksuda teveccüh ve intizâr edip beklemesi hâlidir. Şeyh Dekûkî suretler âleminin ahkâm ve tesîrâtından kurtulup abdâl-ı seb'anın halleriyle muttasıf olmak için onlar ile berâber böyle bir murâkabede bulunup, kendinin bulunduğu hâl ve renkten ayrıldığını beyân eder. Bu hâllller suretler âleminde içinde zaman ve müddet ile tahsil olunur.[30]

4. Murâkabenin Çeşitleri

Eğer senin havâtırını murâkabe ve tüm fiil ve eylemlerini muhâsebe etme husûsunda himmetin ziyâde olursa, böyle bir murâkıb-ı Hakk'ın seyr u sülûku yukarıya doğru terakkî eder. Ya'ni, böyle bir ehl-i murâkıb ilâhî aşkın şarabını içip mestân-ı Hak olur.[31] Konuyla ilgili aşağıdaki beytin yorumlanmasında ortaya çıkan sonuca göre Mevlânâ murâkabenin bir nev'i olan dikey murâkabeden bahsetmektedir:

"*Vaktâki arkadaşlarıyla murâkıb oldu, yârin huzûru mühim bir kitâb olur.*

---

[26] Mevlânâ, *Mesnevî*, haz. Veled İzbudak (İstanbul: MEB, 1966), b. 215-235.

[27] Bekir Topaloğlu, "Basîr" *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: TDV Yayınları, 1992), 5/102-103.

[28] Topaloğlu, "Basîr", 5/102-103.

[29] Mevlüt Erten, "Kur'an'da İnsan Yetiştirme Düzeni Olarak Murâkabe", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18/2 (2014), 319-348.

[30] Avni Konuk, *Mesnevî-i Şerif Şerhi*, 5/547.

[31] Konuk, *Mesnevî-i Şerif*, 8/2461.

Ve eğer sana bundan ziyâde himmet olursa, iş murâkıbdan daha yukarı gider."[32]

4.1. Dikey Murâkabe

Yukarıdan aşağı murâkabe, Allah'ın insanlara doğru olan dikey bir gözetimidir. Bu, Allah'ın kullarını gözetlemesi, takip etmesi ve kontrol etmesidir. Allah, birçok ayette kullarının yaptıklarını gördüğünü, işittiğini, hiçbir şeyin O'na gizli kalmadığını, her şeyi tek tek saydığını ve yazdığını bildirerek kullarını murâkabe ettiğini ifade eder. Bunun yanında kulun Allah'ı murâkabe etmesi vardır ki "Yatay Murâkabe" denilir.

4.2. Yatay Murâkabe

Kulun Allah'ı görüyormuşcasına, her daim Allah'ın huzurunda imiş gibi hareket etmesidir. Burada mevzu bahis edilen murâkabe çeşidi Cibril hadisinde dile getirilen "İhsan" kavramının tanımı ile uygunluk arz etmektedir. Kulun Allah'ı görüyormuşçasına kulluk etmesi, kul her ne kadar kendisi Allah'ı (cc) görmese de Allah'ın onu gördüğü (Dikey Murâkabe) şuurunda ve bilincinde olması halidir. Mevlânâ'ya göre sâlik murâkabe-i kâmile ile Hakk'a teveccüh ederse Allah onun keşfini ve gönül gözünü açar, ona gayba dair sırları gönderir. Mevlânâ eserlerinde murâkabenin çeşitlerine de dikkat çekmiştir.

4.2.1. Ahadiyet Murâkabesi:

"Efendisi onu güneş altında dövmekte, o da 'Ahad' diye övünmekteydi.
Derken Sıddıyk, o taraftan geçti, onun 'Ahad' demesini duydu.
Gözü doldu, gönlü incindi, o 'Ahad' sözünden bir âşina kokusu aldı."[33]

Ahâdiyet murâkabesi sâlikin Allah'a doğru gönül yolculuğunun başladığı ilk aşamadır. Allah'a gönül vermiş ve muhabbetullahı kazanmış olan sâlik ihlâs kapısından içeri girer ve gönlüne yansıyan feyz-i ilâhi ile perdeler kalkar, mârifetin kokusunu almaya başlar. Gönüle düşen ilâhi tecellîleri seyre başlayan sâlik tefekkür eder. Hadis-i şerifte "*Tefekkür gibi bir ibadet olamaz*."[34] buyurulur. İhlas suresinin sırrına eren sâlik böylece ahadiyet murakâbesini gerçekleştirmiştir. Ahadiyet sırları tecellî eder."*Allah'ın daima kendisini görmekte olduğunu bilmiyor mu o*?"[35] ayetinin içerdiği derûnî mânâ zuhûra gelir.

4.2.2. Maiyyet Murâkabesi

İnsan nerede olursa olsun Allah'a yönelmelidir. Hz. Mevlânâ şu beyitlerde ahadiyet murâkabesine işaret eder.

---

32 Mevlânâ, *Mesnevî*, 2/2. b. 24-25.
33 Mevlânâ, *Mesnevî*, 6/b. 890-892.
34 Ali el-Müttakî, *Kenzü'l-Ummâl* (Beyrut: Müessetü'r-Risale, 1985), 16/121.
35 el-Alak 96/14.

"Uzakta olsan bile bulunduğun yerden o tarafa yönel, 'Nerede olursanız olun, yüzünüzü o tarafa dönün!'[36] *'O, nerede olursanız olun, sizinle beraberdir. Tanrı, yaptığınız şeyleri görür.'*[37] *Dedi ki: 'Nerede olursanız olun, o sizinledir.' dedikleri bu padişah işte. Bizim yaptığımızı görüyor, sırrımızı duyuyordu."*[38]

Hak yoluna gönül veren sâlik dünya ile gönül bağını keser, elini, dilini ve gönlünü Hakk'ın haram kıldığı şeylerden uzak tutar ve iç âlemine döner. İç dünyasında daima Hakk ile başbaşa kalmaya çabalar ve kulluğunu huzur ve huşû içerisinde ifâ etmeye gayret gösterir. Sâlik için nefs-i emmâre, nefs-i levvâme ve nefs-i mülhime mertebelerine kadar geniş bir alan açılır. Bu mertebelerin aşamaları ne kadar farklı ve geniş kapsamlı ise de maiyyet murâkabesinde de bu alan oldukça geniştir ve kul nerede olursa olunsun her daim Allah'ın murâkabesi altındadır. Konuyla ilgili olarak Allah Teâlâ: "*Nerede olursanız olun, O sizinle beraberdir*."[39] buyurmaktadır. Yine Efendimiz (s.a.v.) ise e şöyle buyururlar: "*İmanın efdali her nerede olursa olsun, Allah'ın seninle hâzır ve her hâline nâzır bulunduğunu bilmendir*."[40]

Murâkabe ile bu mertebeye ulaşan kimse Allah'ın her yerde mevcut olduğu hakikatine vasıl olur ve Hakk'ı müşahede eder. Envâr-ı ilâhî salikin gönlüne yansır ve ihsan mertebesine terakki eder. Cibrîl hadisinde işaret edildiği üzere; "*İhsan, Allah'ı görüyormuş gibi ibadet etmendir. Zira sen O'nu görmüyorsan bile O seni görüyor.*"[41] hassasiyetiyle sâlik her anını bu duygu ile ikame eder.

4.2.3. Akrabiyet Murâkabesi

Mesnevî'de akrabiyet murâkabesine işaret eden bazı beyitler şunlardır:

"Çalgıcı uyutucu bir şarkı okumaya başladı: Ey yüzünü görmediğim sevgili, bana bir kadeh sun. Sen, benim yüzümsün, hakikatimsin, seni görmezsem şaşılmaz. Yakınlığın son derecesi, şüpheye düşme perdesiyle bürünmedir. Sen aklımsın, seni görmezsem şaşılmaz. Karışık şeylerin birbirine girmesinden seni göremezsem şaşılacak şey değildir bu. Sen, bana şah damarımdan daha yakınken, yâ diye nasıl sana hitap edebilirim? Yâ, uzakta olana hitaptır. Ben, kıskançlığımdan yanımdaki sevgiliyi gizlemek, duyanları yanıltmak için dağlarda, çöllerde sana nida edip duruyorum.[42] *Tanrı, şah damarından yakındır insana. Hâlbuki sen ok gibi olan düşünceni uzaklara atmadasın."*[43]

Mevlânâ'nın beyitlerinde de işaret ettiği gibi akrabiyyet murâkabesi sâlikin herşeyden fânî olduğu ve kurbiyete doğru yol aldığı makamlardır. Sâlikin gönlünde

---

36 Mevlânâ, *Mesnevî*, 2/257.
37 Mevlânâ, *Mesnevî*, 5/89.
38 Mevlânâ, *Mesnevî*, 6/226.
39 el-Hadîd 57/4.
40 Ebu'l-Kasım et-Taberânî, *Mu'cemu'l-evsat*, thk. Tarık b. Avdullah b. Muhammed-Abdulmuhsin b. İbrahim el-Huseynî (Kahire: Daru'l-haremeyn t.y.), 8/336.
41 Buharî, İman, 36.
42 Mevlânâ, *Mesnevî*, 6/55.
43 Mevlânâ, *Mesnevî*, 6/187.

Allah'a yakınlaşma hissi doğar. "*Biz insana şah damarından daha yakınız*."[44] ayetinde dikkat çekilen husus murâkabe ile tecellî etmeye başlar. Kul Allah'ın kendisine kendisinden yakın olduğu hakikatini idrak eder. Nitekim yine bir hadiste "Ben, kulumun benim hakkımda ettiği zanna göreyim. O, beni zikretti mi onunla beraberim. Eğer o beni nefsinde zikrederse ben de onu onunkinden daha hayırlı bir cemaat içerisinde zikrederim. O bana bir karış yaklaşırsa ben ona bir zira' yaklaşırım, o bana bir zira' yaklaşırsa ben ona bir kulaç yaklaşırım. O bana yürüyerek gelirse, ben ona koşarak giderim."[45] buyrulmaktadır. Hadiste işaret edildiği gibi böylece akrabiyet murâkabesi gerçekleşmiş olur.

4.2.4. Muhabbet Murâkabesi

Muhabbeti ilahi aşk ile aynı gören Mevlâna şöyle söyler**, "***Birisi Âşıklık nedir? Diye sordu. Dedim ki: Benim gibi olursan bilirsin. Aşk, sayıya sığmaz, ölçüye gelmez sevgidir. Bundan dolayı, hakikatte Halk sıfatıdır, kula nispet edilmesi mecazidir demişlerdir.'Allah onları sever.' sözü nerede kaldı? Allah Peygamberine daimî ve çok salâtü selâm olsun. O yücelmenin aşkı, o yücelmenin meylide canadır.*[46] *Allah onları sever onlarda Allah'ı" âyetini bundan anla! Bunu anlatmaya kalkışsam sonu, ucu gelmez. Mesnevi'ye, daha böyle sekiz misli kâğıt bile yetişmez! Hâsılı kim bir şey isterse istediği şey de ona rağbet eder. İnsan, hayvan, nebat, cemat… Her şey, birbirine âşıktır. Bir adam, bir şeyi sevdi de muradı o oldu, başka bir şey dilemez bir hal geldi mi o muradı olan sevgilide muratsız hale gelen âşıkına âşıktır. Muratsız hale gelen âşıklar, bir murat etrafında döner, dolaşır, yalnız sevgililerini dilerler ama muratları, maksatları olan sevgililer de onları kendilerine çekip dururlar*."[47]

Mevlânâ "*Allah onları sever, onlar da Allah'ı severler*."[48] ayetinden iktibasla muhabbet murâkabesine işaret eder ve artık mürîd, murâd edilen olmuştur. Allah bu makamdaki kullarını kendine çekmiş ve kullarda Allah Teâlâ'ya gönülden bağlanmışlardır. Bu aşamadan sonra Allah onları sever, onlarda Allah'ı severler. Muhabbet murâkabesinin ehli artık dünyevî zevk ve sefâlardan elini eteğini çekmiştir ve Allah'ın dostları olmuşlardır. Hal böyle olunca onlar sevdiklerinin emrinden çıkmaz, bir an dahi olsa Sevgili'den gafil olmazlar.

Murâkabe ile gönül dünyasına gelen envâr-ı ilâhî sonucunda keşfi ve gönül gözü açılan sâlik bazı sırlara muttali' olmaya başlar. Böylece usûl ve erkânına riâyet edilerek yapılan murâkabenin sonucunda kendisine bazı bilgiler zâhir olur.

---

44 Kaf 50/16.

45 Buhari, Tevhid 50; Müslim, Zikr 2, (2675); Tirmizi, Da'avat 142, (3598)

46 Mevlânâ, *Mesnevî*, 2/VII.

47 Mevlânâ, *Mesnevî*, 3/363.

48 el-Bakara 2/163, el-Mâide 5/54.

5. Murâkabe ve Tevbe

Murâkabenin hakikatine eren "Hesaba çekilmeden kendinizi hesaba çekin."[49] fehvasınca hayatı boyunca yaşadığı hal ve ef'alini gözden geçirip kendini hesaba çekecek ve tevbeye yönelecektir.

Tövbesiz ömür hep can çekişmektir; hazır olan ölüm Hak'tan gaib olmaktır.[50]

Murâkabe ile ahvâline vâkıf olan kulun hatalarından dolayı tövbe etmesi gerektiğini dile getiren Mevlânâ, tövbesiz ömrün hakîkatte yaşamayıp can çekiştiğini söyler ve murâkabe halinde olan kulun Hak'tan gaib olarak yaşamasının imkânsızlığına işaret eder ve bu halden gafil olanların aslına ölü mesabesinde olduğunu söyler. Böyle bir kimse her ne kadar zâhiren yaşamış görünsede hakîkatte öldüğünü söyler. Tövbe, kulun işlediği günahlardan Allah'a yönelmedir. Şihâbeddin Sühreverdî '*Avârifü'l-Maârif*'te tövbenin dört aşamasından bahseder ve bu aşamalar birbirini tamamlayan aşamalardır. Bu aşamalar şu şekildedir:

1. Birinci aşama: Kulun fiil ve amellerindeki kusurlarını görmesidir. Kul yapmış olduğu amellerinde kendini kemâle ermiş görmemeli, amellerindeki kusurları görmeli, günahlardan ve şüpheli şeylerden sakınmalı, Allah'ın inâyet ve rahmetine muhtaç olduğunun bilincinde olmalıdır. Zira kul yaptıklarıyla değil Allah'ın rahmetiyle necat bulacaktır.

2. İkinci aşama ise riâyettir. Riâyet, kulun kendi zâhirini ve bâtınını Allah'ın emirlerine karşı muhâlefet maksadından ve masiyete meylinden muhâfazaya riâyet etmektir. Ya'ni kul zâhiri fiilerinde Allah'a isyandan kaçındığı gibi, bâtınını da murâkabe altında tutarak iç dünyasında da masiyete yol vermemesidir. Yani kul yaptığı taat ve ibadeti halis bir niyetle ve ihlasla yapmalı, Allah'ın rızasını gözetmelidir.

3. Üçüncü aşama muhâsebedir. İnsanın nefesini dahi gafletle alıp vermemesi, günahlardan sakınması, vakitleri gözetmesi, Allah'ın razı olduğu işleri tercih etmesidir. Günahlardan sakınma, muhâsebe duygusu ve ilâhî emirlere riâyet, tevbenin sıhhati açısından gerekli olan hususlardır.

4. Dördüncü aşama ise murâkabedir. Murâkabe bağlamında kul amellerini ve bâtınını muhâsebeye çekmeli nefsinin ahvâlini ve ef'âlini daima gözetim altında tutmalı, yani yaptığı ameller ve halleri Allah'ın rızasına muvafık mıdır, yoksa muhâlif midir? Murâkabe edip kendini hesaba çekmelidir.[51]

---

[49] Tirmizî, Kıyamet, 25.

[50] Mevlânâ, *Mesnevî*, 2/65.

[51] Şihâbudîn Sühreverdî, *Avârifü'l-Maârif-Gerçek Tasavvuf*, trc. Dilaver Selvi (İstanbul: Semerkand, 2010), 615-620.

Sâlik için mânevî yolda terakkî etmesi muhasebe, günahı irtikabtan kaçınma, edeplere riâyet ve murâkabe ile halini sürekli gözetim altında tutmasına bağlı olan bir durumdur. Bu durumda kul zâhirini ve bâtınını yani gönlünü gözetmelidir.

6. Murâkabe ve Gönül İlişkisi

Murâkabe kavramını gönül ile irtibatlandıran Mevlânâ, gönlün Mevlâ'ya yönelinmesi gereken bir yer olduğunu dile getirir. İç âlemine yönelen derviş vuslata giden yolun gönülden geçtiği idrakine erer. Mevlânâ bu bağlamda *Mesnevî*'de şu hikâyeye yer verir:

"Sûfînin biri, neşelenip açılmak için gittiği bir bağda yüzünü dizine dayamış, sûfiyâne bir tarzda murâkabe içinde, varlığının ta derinlerine dalmış gitmişti. Boşboğazın biri onun bu uykusuna canı sıkıldı. Dedi ki: Ne uyuyorsun ya hu? Bir başını kaldır da üzüm çubuklarına, çiçek açmış şu ağaçlara, yeşermiş çimenlere Allah'ın şu rahmet eserlerine bir bak! Cenâbı Hakk'ın emrini dinle... Allah, 'Allah'ın rahmet eserlerine bakın, ibret alın.'[52] *buyurmuştur; yüzünü şu rahmet eserlerine çevir, seyret! Sûfî dedi ki: Ey heveskâr adam, O'nun asârı, gönülden ibarettir; hariçtekilerse ancak ve ancak bu asarın asarıdır. (Yani gönüldeki eserlerin dışarıya vurmuş şeklidir.) Bağlar, bahçeler, yeşillikler, gönüldedir; dışarıdakiyse akarsuya vuran yansımalara benzer. Dışarıda görülen bu bağ, suya yansıyan hayalî bir bağdır... Suyun letâfet ve hareketi sebebiyle hareket eder gibi görülür! Asıl bağlar, bahçeler, meyveler, gönüldedir. Onların letâfetinin yansıması, şu su ve toprak âlemine vurmuştur! Eğer bu âlemdekiler, gönül âlemindeki o neşe selvisinin yansıması olmasaydı Cenâb-ı Hak bu (hayal) âlemine aldanış yeri/dâru'l-gurûr*[53] *demezdi. Bu aldanış, (Hak) erlerinin/ricâlin gönül ve canlarından yansıyan bu hayali hakîkat zannetmekten doğmaktadır. Bütün aldananlar, cennet budur zannıyla bu (sanal) yansımaya yönelmişlerdir. Asıl bağlardan, bahçelerden (yani ricâlin gönlünden canından) kaçarlar da bir hayalle eğlenir kalırlar! Fakat bir gün bu gaflet uykusu nihayet bulup da uyandılar mı hakîkati görürler ama artık o görüşün ne faydası olur ki? Sonra mezarlığa bir feryâd u figândır, bir ah u vahdır düşer... kıyâmete kadar bu yanılmalarına hasret çekip dururlar!"*[54]

Hikâye, iç güzelliğin sırlarına ermiş bir sûfînin iç âlemindeki sırları temaşa ederken dış âlemin zâhiri güzelliğine aldanan ve dış güzelliklerin esiri olmuş kişinin iç âlemin zevkine dalmış sûfîyi itab etmesini konu edinir.

Murâkabe ile gönle yönelen sûfî dünyanın meşgale ve kayıtlarından sıyrılarak envâr-ı ilahi ile esrâr-ı ilahiyeye muttali olurlar. Bu yöneliş esnasında sâlike ilim ve irfan bahşedildiğini dile getiren Mevlânâ, sûfîlerin ilâhî lutuf ile tüm sıkıntılarından azade

---

[52] Rûm 30/50 ayetinden iktibâs edilmiştir.

[53] Al-i İmrân süresi 3/185 ayetinden iktibâs edilmiştir.

[54] Mevlânâ, *Mesnevî,* 4/111-113.

olduklarını şu sözleriyle terennüm eder: "*Sûfînin mektebi dizidir; müşkülü hâlletmek hususunda iki dizi, âdeta sihirbazdır*."[55]

"*Murâkabe hâlinde*[56] *yârin (yani Cenâb-ı Hakk'ın) huzuru, (murâkıba) bir defter kesilir. Sûfînin defteri, harflerin yazılmasından meydana gelen karalama defteri değildir. Ancak kar gibi bembeyaz ve temiz gönüldür.*"[57]

Mevlânâ, insanın murâkabeyi gönlü ile gerçekleştirdiğini söyler ve gönlü cennete giden yolun kapısı olarak görür ve gönlün bu potansiyele sahip olduğunu, sâlikin cennet misali hayatı gönül dünyasında tecrübe ve inşa edeceğini dile getirir. Ancak bu tecrübenin kelimelere dökülemeyeceğini şu dizelerde aktarır:

"*Gönülde de o ebedîyet yurdu olan cennetin diriliği var;*

Fakat ne yapayım ki onun keyfiyeti ve zevki lisâna gelmiyor ki, söyleyemiyorum ki!"[58]

Mevlânâ, gönlü "sonsuz'a açılan pencere"[59] olarak görürken "Göklerin yolu gönüldedir." ifadesiylede bu görüşünü teyid eder ve kulun Allah ile kurbiyet bağını gönülde kurduğunu:

"*İki âlemde de Allah'ın baktığı yer, gönüldür.*

Âlemlerin Şah'ı daima gönle bakar."[60]

beytiyle terennüm eder ve "*Allah sizin suretlerinize (görünüşünüze) ve mallarınıza bakmaz, ancak kalplerinize ve amellerinize bakar*."[61] hadisine telmihte bulunur.[62] Murâkabe ile gönül aynasını parlatan sâlikin Allah ile kurbiyet sağlayacağını belirten Mevlânâ şöyle der:

"Gönlün köşesiz köşesi yok mu? İşte o bucak, Âlemlerin Şah'ına varan bir yoldur. Gönlün doğuya da batıya da ait olmayan nuru, tek bir aydandır."[63] *"O, mehtapların doğuş yeri hâline gelen bir gönüldür. Ârif için kapıların açılmasıdır/futihet ebvâbuhâ.'*[64] *Sana duvardır ama onlara*

---

55 Mevlânâ, *Mesnevî*, 3/94. b. 1173.
56 Tahirü'l-Mevlevî, *Şerh-i Mesnevî* (İstanbul: Şamil Yayınları, t.y.,), 6/ 59-60.
57 Mevlânâ, *Mesnevî*, 2/13.
58 Mevlânâ, *Mesnevî*, 4/39.
59 Mevlânâ, *Mesnevî*, 2/272.
60 Mevlânâ, *Mesnevî*, 6/227.
61 Müslim, Birr, 33; ibn Mâce, Zühd, 9.
62 Mevlânâ, *Mesnevî*, 6/227.
63 Mevlânâ, *Mesnevî*, 3/91.
64 Zümer 39/73 ayetinden iktibâs edilmiştir.

kapı. Sana taştır ama azizlere inci!"[65] *"Gönülde binlerce zevk u safâ kapısı açıldı, acele et... Gönül merdiveninden her an mi'râca yükselenler var..."*.[66]

Mevlânâ'nın murâkabe anlayışında Allah'ın gözetimi altında olduğu şurunda olan gönül, insan davranışlarını konrtol eden ve insanı sevk ve idaresinde etkili olan bir unsurdur. İmam-ı Gazâlî, *İhyau Ulûmiddîn'*de dile getirdiği gibi insan vücudu bir şehre benzetilirse gönül vucutta şehrin yönetim sarayıdır.[67] Bu durumu günümüz psikolojisi dili ile ifade edecek olursak gönül, insanın otokontrol merkezi diyebileceğimiz sevk ve idare merkezidir. Hal böyle olunca insan davranışlarının yönetilip yönlendirildiği merkezdir. Bu nedenle gönle hâkim olan duygu insan davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynayacaktır. Murâkabe ile Allah'ın her an gözetiminde olduğunu bilen insan davranışlarında daha dikkatli olacak. Zâhiri davranışlarının yanında batınına da hâkim olmaya ve iç dünyasını arındırmaya, düşünce sisteminde dahi murâkabe altında olduğu şuur ve düşüncesi ile hareket edecektir. Yukarıdaki beyitte ele aldığımız gibi Allah'ın er-Rakîb isminin tecellîsinin her daim zuhura geldiğinin farkında olacaktır.

"Tanrı, her şeyi görür, bu görüş de daima seni korkutsun diye kendisine gören dedi. Kötü sözlerden dudağını yumasın diye de kendisini duyan diye anlattı."[68]

Mevlânâ, başka bir yerde gönlü Süleyman'ın (as) saltanat yüzüğüne teşbih eder ve bu yüzük kimin eline geçerse sevk ve idare onun eline geçer. Murâkabe ile insanın bu yüzüğü emin ellerde tutması yani gönle Hakk'ın murâkabesi şuurunun yerleşmesini aksi takdirde bu yüzük şeytanın eline geçtiği takdirde nefsin ve şeytanın sevk ve idaresindeki ordularının beşer vücudunu istila edeceğini, insan davranışlarında çok önemli tahribat gerçekleştireceğini söyler.[69] İnsanın havâss-ı zâhire ve havâss-ı bâtıneye sahip olduğunu beyan eden Mevlânâ, bu havâssı sevk ve idare eden unsurun insanın gönlü olduğunu şu beyitlerle dile getirir:

"Gönül olmasa ten, konuşmayı ne bilir? Gönül aramasa ten, araştırmadan ne anlar?"[70]

"Gönül dilerse görülen şeylere bakar; gönül dilerse örtülü, gizli şeylere akar. Gönül dilerse, gözleri külliyat tarafına sevk eder; gönül dilerse cüziyatta hapseyler. (Çeşmelerdeki lüleler, nasıl çeşmenin açılıp kapanmasına tâbi ise) insanın bu beş duyusu da aynı tarzda gönle tâbidirler. Onun muradınca ve onun emrine göre iş görürler. Gönül ne tarafı işaret ederse beş duygu da eteklerini toplayıp o tarafa gider. Musa'nın elindeki sopa nasıl Musa'ya tâbi ise el, ayak da apaçık

---

65 Mevlânâ, *Mesnevî*, 2/13-14.

66 Mevlânâ, *Dîvân-ı Kebîr*, çev. Abdulbaki Gölpınarlı (Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1992), 3/98.

67 Kalbin vücuttaki yerine ilişkin Gazâlî'nin teşbihleri için bkz. Gazâlî, *İhyâ u Ulûmi'd-Dîn*, "Acaibu'l-Kalb" 3/ 7-9.

68 Mevlânâ, *Mesnevî*, 4/18.b. 215-220.

69 Mevlânâ, *Mesnevî*, 1/286. b. 3578-3583.

70 Mevlânâ, *Mesnevî*, 2/64. b. 838.

gönlün emrine tâbidir. Gönül isterse ayak, raksa girer yahut yavaş yürürken hızlı yürümeye başlar. Gönül, acaba Süleyman Mührünü mü ele geçirdi ki bu beş duygunun yularını istediği gibi idare ediyor! Beş zâhirî duygu dışarıda onun mahkûmu olmuş, beş bâtınî duygu da içeride onun memuru... Bu on duygu ve bunlardan başka (endamı meydana getiren) yedi uzuv; daha da dille söylenmeyecek kadar çok kuvvetler... Gayri sen say!"[71]

Murâkabe ile gönül üzerinde su toplayan dam olur. Üzerinde ikrâm-ı Hudâ olan rahmet yağmurlarını üzerinde biriktirir. Duygularından emin olmayan, kişi envâr-ı ilâhînin mahzeni olan gönül pınarına yönelip gönül pınarından istifade edebilmelidir. Yine konuyla bağlantılı olarak Mevlânâ başka bir beyittte şöyle der:

"Dışardaki dünyayı görme, gözünün içinde başka dünya

Gözlerini yumdun mu bu dünyadan hiçbir şey kalmayıverir.

Gönlün tıpkı bir damdır, duyguların da oluklar.

Oluklar kalmadı mı, damdan su iç."[72]

İnsan yaratılış itibari ile zâhiri ve batını hassalara sahiptir. Murâkabe şuuruyla hareket edip zâhir batın dengesini sağlamak ve her an Allah'ın gözetiminde olduğu idrakiyle yaşamak gayesini gütmesi gerektir. Hal böyle olunca her an murâkabe altında olduğunu bilen gönül zâhir ve batın hassalarını da yönlendirecektir. Başka bir ifade ile ihsan duygusu hayatın her aşamasına hâkim olacaktır.[73] İhsan şuuruna sahip olan kul havâss-ı zâhiresi olan beş duyusunu yönlendirdiği gibi "müdrike, vâhime, müfekkire, muhayyile ve hafıza"[74] adı verilen beş bâtınî hissinin de idare merkezidir. İhsan duygusunun zirvesinde olan sûfilere göre gönül, insanın en derin zekâ ve irfânını içeren bir bilme gücüne sahiptir. Mevlânâ murâkabe ile ihsan duygusuna ulaşan sâlikin bakışına "Basîret" der ve diğer adları ile lübb veya gönül gözü de denilen bu irfân sayesinde sâlik, salt aklın kavrayamadığı boyutları kavrar. Basiret: "Kişinin iç görüsü ve anlama kabiliyetidir. Eşyanın gerçek mahiyetini, değişmez özelliklerini ve ilahi

---

[71] Mevlânâ, *Mesnevî*, 1/285. 3564-3577. Beş zâhirî duyumuz; görme, işitme, tatma, koklama, dokunmadır. Beş bâtınî duyumuz ise; hiss-i müşterek, kuvve-i hayaliyye, kuvve-i vâhime, kuvve-i hafıza, kuvve-i mutasarrıfadır. Bunlara meşâir-i aşere/on şuur denir. Yedi endam ise insanın endam ve şeklini meydana getiren; baş, arka, karın, iki el, iki ayak olmak üzere yedi organdır. Konuk, *Mesnevî-i Şerîf Şerhi*, 2/453; Tahirü'l-Mevlevî, *Şerh-i Mesnevî*, 5/1652. İnsanın bu on hissi hakkında ayrıca bk. Gazâlî, *Meâricü'l-Kuds fi Medârici Ma'rifeti'n-Nefs* (Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1988), 60. İnsanın bu yetilerini İslâm düşünce tarihinde ilk olarak tafsilatlı olarak inceleyen İbn Sinâ olmuştur. Geniş bilgi için bk. Ali Durusoy, *İbn Sinâ Felsefesinde İnsan ve Âlemdeki Yeri* (İstanbul: İFAV Yayınları, 1993), 85-161.

[72] Mevlânâ, *Dîvân-ı Kebîr*, 7/ 229.

[73] Konuk, *Mesnevî-i Şerîf*, 4/455.

[74] Tahirü'l-Mevlevî, *Şerh-i Mesnevî*, 5/1651; Osman Nuri Küçük, *Mevlânâ'ya Göre Manevî Gelişim,* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2010), 158.

boyutunu kavrayabilme yetisidir."[75] Basiretin oluşmasında kişinin kalbinin Allah'ın nuru ile aydınlanması ve böylece varlıkların iç yüzüne nüfuz edebilmesi önemlidir. Basiretle kişi, gözün dışarıya baktığı gibi, iç dünyasının "gözü" ile olayların, nesnelerin ve hakikatlerin derinliklerine bakabilir.

7. Murâkabe Eğitiminde Mürşidin Gerekliliği

"Nazarı halvette dikmiş olan kimse, nihâyet onu da yârdan öğrenmiştir."[76]

Seyr u sülûkun bütün aşamalarında olduğu gibi murâkabe eğitimi de bir rehber gözetiminde yapılmalıdır. Bu yolun klavuzları ulemâ-yı billah olan arifler olduğunu yani bir mürşid-i kâmile bağlanmadan bu yolun tek başına aşılamacağını söyler. Zira mürşid de kendisine intikal eden bilgiyi kendi şeyhinden almıştır, böylece bu yolun rehberleri kendilerine ulaşan bu bilgiyi Rasulullah Efendimiz'e kadar giden sağlam bir silsile ile birbirine naklederek elde etmişlerdir. Bu yolda engellerin, uçurumların, enegebeli yolların durumunu ancak yolun klavuzları bilir. Rehberi olan yolun akıbetinden emin olur. Bu beytin şerhinde Avni Konuk şu yorumu yapar: "Sultan Veled hazretleri, 'nazar ber-dûhten' 'zabt-ı havâss ile murâkabe etmek' manâsına olduğunu beyan etmişlerdir. Ya'ni bir kişi, 'Mürşid emri altına girmeğe ne hâcet vardır; halvete oturup zabt-ı havâss ile murâkabe kâfî değil midir?' diye bir i'tirâzda etse, bu beyitle şu şekilde cevap verilir ve denir ki: 'Ey müddeî, bu usûlü tatbîk eden kimse, bunu da mürşid-i kâmilden öğrenmiştir. Binâenaleyh bunda da o kâmile tâbi' olmuştur."[77] Sultan Veled bu sözleri ile mürşidsiz yola çıkılamayacağına işaret etmiştir. Başka bir beytinde Mevlânâ:

"*Halvet yârdan değil ağyârdan gerek; kürk bahâr için değil kış içindir*."[78]

Salîkin kendi iradesiyle halvete girmesi doğru bir davranış biçimi değildir. İnsân-ı kâmil olan emir ve tasvîbi olmaksızın murâkabeye girmesi o sâlike fayda sağlamaz. Zîrâ kendi iradesiyle halvete giren ve murâkabeye devam eden salik vâki olan tecellîyâtın rahmânî mi şeytânî mi olduğunu ayırdetmekten aciz kalır. Mevlânâ, mürşidsiz yola çıkanların manevi yolda terakki kaydedeyim derken helâke düşebileceğini söyler ve mürşid-i kâmile ihtiyaç duymayan kimse, o mürşid-i kâmili ağyârdan görüp ona muhtaç olmadığını zımnen söylemiş olur. Bu durumda insân-ı

---

[75] "Basîret", kelime olarak "öngörü, gafelete düşmeden ve duygulara kapılmadan ileriyi ve gerçekleri isabetli olarak görme yeteneği" gibi manalara gelen basîret; tasavvufî litaretürde, kudsî nurla nurlanmış kalbin bir yetisi olarak görülmüştür. İnsan bu ayet sayesinde varlıkların hakikati ve iç yüzünü görebilmektedir. Bk; Kâşânî, *Istılâhâtu's-Sûfiyye*, 292-2933; Cürcânî, *Ta'rifât*, 71; Ankârâvî, *Minhâcu'l-fukârâ*, 215. Basîret hakkında geniş bilgi için ayrıca bk. Süleyman Uludağ, "Basîret", 5/103.

[76] Mevlânâ, *Mesnevî*, 2/2. b. 24-25.

[77] Konuk, *Mesnevî-i Şerif*, 3/24.

[78] Mevlânâ, *Mesnevî*, 2/2. b. 24-25.

kâmilin feyiz ve bereketinin başına buyruk hareket eden kişiye hiçbir tesiri ve faydası olmaz. Hâlbuki sâlik için kâmil mürşid ağyâr değil yârdır. Mürşid-i kâmilden habersiz ve onaysız halvete girmek, yârdan kaçmaktır.

Konuyla ilgili Sadreddîn-i Konevî ile ilgili şu menkâbe anlatılır. Konevî'nin bir dervişi, şeyhinden habersiz halvete girmiş, Sadreddîn-i Konevî mürîdini soruşturduğunda ihvânı mürîdin halvette olduğunu söylemiştir. Konevî mürîdin halvete girdiği mekâna gitmiş ve müridin bir şeyler yazıp çizdiğini gördüğünde aralarında şu diyalog geçmiştir: Hz. Sadreddîn: "Ne ile meşgulsün?" Mürîd: "Halvete girdikten sonra Cebrâil (as) temessül etti ve 'Sana ulûm-ı ledünniyye getirdim' dedi, ağzıma tükürdü. Kalbimde birçok ulûm-ı acîbe ilham oldu; zâyi' olmaması için kayda alıyorum." dedi.

Bunun üzerine Konevî mürîdine: "Sen halvete girdiğin zaman ne ile meşgul oluyordun?" dedi. Mürîdi şöyle cevap verdi; "Allah'ı zikrediyordum." Mürîdin bu cevabı üzerine Sadreddîn-i Konevî: "Hiç Cebrâil zikrullâh ile iştigal eden bir kimseyi zikrinden çevirir mi? Sana zuhûr edip gelen iblistir. Seni zikrullâhtan menetmek için sana karşı bu hîle ve desiseyi yaptı. Senin yazarak kayda aldığın şeylerin tamamı ulûm-ı şeytâniyyedir. O şeytân-ı lain ben halvette iken bana da gelmişti. Lakin ben halvete mürşidimin izni ve emri ile girmiş olmamdan dolayı hîle ve entrikası başarılı olmadı. Ben ona galib geldim. Şimdi sen halvetten çık ve bu yazdıklarının hepsini imha et!" Bu menkâbe ile mürşidsiz halvete giren ve murâkabe eden kişinin manevi yolda karşılaştığı bu tehlikeli durumu örnek verir.

Yine başka bir beyittte:

"*Zîrâ kürk lâzım olduğu vakit giyilir; onun vakt-i lüzûmu kıştır, bahâr değildir*." [79]

Halvetin ağyardan hali olmak için olduğunu yoksa mürşid-i kâmilden, yâr-ı hakîkî olan mürşid-i kâmilden ictinap etmek için olmadığını söyler ve keyfi bir halvetin olamayacağını, mürşidin gerek görmesi ile ancak sâlikin halvet yapabileceğini söyler.[80]

8. Murâkabe Sonucu Ulaşılan Haller

Mevlânâ'ya göre murâkabe eğitiminin nihayetinde sâlikin keşfi açılır, kıyamete kadar olacak bazı sırlara vakıf olur.

Mesnevî'de yer alan şu beyitte şöyle denilmektedir:

"*Vaktâki o nazarı öne bıraktı, mahşere kadar zâhir olacak şeyi gördü.*

---

[79] Mevlânâ, *Mesnevî*, 2/2. b. 24-25.

[80] Konuk, *Mesnevî-i Şerif*, 3/25.

"Nitekim o Sadr-ı Ecell, kendi kârının önünü ecel gününe kadar gördü."[81]

"Sadr-ı Ecell", ta'bîrinin sözlük anlamı "sadrın en büyüğü" manasındadır ki, "vezîr-i a'zam" anlamında kullanılmıştır. Avni Konuk bu beyitte "ehl-i keşfin en büyüğü" anlamında kullanılmış olabileceğini söyler ve İsmail Ankaravî'nin "Bu ta'bîrden murâd, muttakî olan kimsedir." ifadesiyle "muttaki kişi" manasına hamlettiğini beyan eder. Fakat beyitte "Sadr-ı Ecell'den kastedilenin ve "Kendi kârının önünü ve geleceğini ömrünün âhirine kadar gördü." sözlerinden bu hâlin Muhyiddîn ibnü'l-Arabî'nin hâli olduğunu söyleyerek beyitte Muhyiddîn ibnü'l-Arabî'ye işâret edildiği ihtimalini çok kuvvetli bulur. Ankaravî, *Nefehâtü'l-Üns*'den şu ibâreleri aktarır:

Ya'ni, "Keşfi açılan bir veliyy-i kâmil istikbâle dönük bazı ahvalleri müşâhede eder ve kıyamete kadar meydana gelecek edecek hallere vâkıf olur. Nitekim Şeyh-i Kebîr Konevî, şeyhi ve üvey babası olan Şeyh-i Ekber Muhyiddîn Arabî'den şu anekdotu nakleder:

"*Bana şeyhim haber verdi ki, Endülüs'ten diyâr-ı Rûm'a vardığımda kendi kendime dedim ki: 'Hak Teâlâ benim üzerime, benim için ve benden sudûrunu takdîr ettiği ahvâl-i zâhiriyye ve bâtıniyye-i vücûdiyyemin tefâsîlini ömrümün sonuna kadar göstermedikçe, gemiye binmiyeyim!'*[82] *Huzûr-ı tâm ile ve şuhûd-ı âmm ile ve murâkabe-yi kâmile ile Cenâb-ı Hakk'a yöneldim; sonra Hak Teâlâ bana öleceğim zamana kadar zâhiren ve bâtınen meydana gelecek ahvalin tamamını gösterdiği gibi senin baban İshak b. Muhammed'in ve senin sohbetini, hallerini, ilmini, ezvâkını ve makamlarını mazhar olacağın tecellîyâtı ve mükâşefâtını ve Hakk Teâlâ'dan gelen cemî'-i huzûzu bana gösterdi; bunun üzerine bende yakîn ve basîret üzerine gemiye bindim.*"[83]

Mevlânâ bu durumu şu beyitleriyle ne kadarda veciz bir şekilde söylemiş:

"Kim can/gönül gözüyle görürse gözü, her şeyi apaçık görür. Canı/gönlü, halkın tevâtürüyle kanaat etmez; inancı, gönül gözünden kaynaklanır."[84]

Sonuç

Tasavvufî geleneğin temel kavramlarından biri olan murâkabe, insanın Allah'ın daimi gözetimi altında bulunduğu şuuruyla yaşamasını ve hayatını bu idrake göre tanzim etmesini ifade eder. Bu bilinç, aslında Kur'ân ve hadislerde ifadesini bulan ihsan mertebesinin tasavvufî bir yorumudur. Nitekim Cebrâil hadîsinde ihsan, Allah'ı görüyormuşçasına kulluk etmek olarak tanımlanmış; insanın her an Allah tarafından

---

81 Konuk, *Mesnevî-i Şerif*, 8/2893.
82 Konuk, *Mesnevî-i Şerif*, 8/2893.
83 Konuk, *Mesnevî-i Şerif*, 8/2893.
84 Mevlânâ, *Mesnevî*, 6/351.

görüldüğü gerçeği hatırlatılmıştır. Tasavvuf ehli bu tanımı, murâkabe disiplini ile hayata aktarmış; bireyin içsel yolculuğunda temel bir terbiye yöntemi olarak geliştirmiştir. Mevlânâ'nın murâkabe anlayışı, bu genel çerçeveyi derinleştirerek insanın duyularını (havâss-ı zâhire ve bâtına) arındırmasını ve kalbinin ilâhî hakikatlere açılmasını esas alır. Ona göre gönül ehli olmak, yalnızca dış dünyadaki duyularla sınırlı kalmayıp "can gözüyle görmek", "can kulağıyla işitmek" ve "can diliyle konuşmak" gibi metaforlarla ifade edilen mânevî bir idrake ulaşmakla mümkündür. Böyle bir idrak, bireyin sadece kendi iç dünyasında olgunlaşmasını değil, aynı zamanda elde ettiği gönül ilmini yine gönül ehline aktarmasını ve böylece mânevî sürekliliğin devamını da sağlar. Murâkabe, bireyin yalnızca ferdî ibadetlerinde veya zühd hayatında değil, toplumsal ilişkilerinde de sorumluluk bilinciyle hareket etmesini temin eder. Bu bilinçle yaşayan kimse hem kendisine hem çevresine hem de toplumun bütün kademelerine faydalı bir şahsiyet hâline gelir. Bu yönüyle murâkabe, bireysel maneviyat ile toplumsal sorumluluğu aynı potada eriten bir ahlâkî ve ruhî disiplindir. Sonuç itibariyle murâkabe, insanın varoluş gayesini derinlemesine kavramasına, hayatını ihsan bilinciyle sürdürmesine ve hem bireysel hem toplumsal düzeyde ahlâkî olgunluğa ulaşmasına aracılık eden temel bir tasavvufî ilkedir. Mevlânâ'nın ortaya koyduğu murâkabe anlayışı, çağın hızlı dönüşüm ve dağınıklıklarına rağmen modern insan için de içsel huzur, ruhî denge ve manevî yönelim imkânı sunmaktadır. Dolayısıyla murâkabe, tarihsel bir tasavvufî disiplin olmanın ötesinde, her çağda insanın özüne ve Rabbine yönelmesinde işlevsel bir yol olarak güncelliğini korumaktadır.

Kaynakça

Attâr, Feridüddîn-i. *Tezkiretü'l-Evliya*, haz. Süleyman Uludağ. İstanbul: İlim ve Kültür Yayınları, 1984.

Cebecioğlu, Ethem. *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*. Ankara: Ağaç Kitabevi Yayınları, 2009.

Cürcânî, Ali b. Muhammed Seyyyid eş-Şerîf. *Kitabü't-t'arifât*. Beyrut: Mektebet'ü Lübnan, 1985.

Durusoy, Ali. *İbn Sinâ Felsefesinde İnsan ve Âlemdeki Yeri*. İstanbul: İFAV, 1993.

Eraydın, Selçuk. *Tasavvuf ve Tarikatlar.* İstanbul: İFAV, 1994.

Erten, Mevlüt. "Kur'an'da İnsan Yetiştirme Düzeni Olarak Murâkabe", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2014, 18/2. 319-348.

Gazâlî, Ebu Hamid Muhammed. *İhyau Ulûmi'd-dîn*, trc. Mehmed A. Müftüoğlu, haz. Fikri Yavuz. İstanbul: Tuğra Neşriyat, 1993.

Gazâlî, Ebu Hamid Muhammed. *Kimyâ-yı Saâdet (Mutluluğun Formülü)*, trc. Ali Arslan. İstanbul: Yenişafak Yayınları, 2004.

Göztepe, Yüksel. *Kuşeyrî de Makamlar ve Haller.* Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları, 2012.

Haksever, Ahmet Cahid. *XI. Yüzyıl Bir Türk Türk Sûfîsi Yakub-ı Çerhî.* Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2005.

Herevî, Abdullah el-Ensârî. *Menâzilü's-sâirîn*. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1966.

İbn Manzûr, Ebu'l-Fadl Cemâlüddîn Muhammed b. Mükerrem b. Ali b. Ahmed el-Ensârî er-Rüveyfî, *Lisânu'l-Arab.* Kahire**.** Dâru'l-Meârif, b.y.

Kaşânî, Abdurrezzak. *Istılahâtü's-Sûfiyye*, thk. Abdulâl Şahin. Kahire: Daru'l-Menâr, 1992.

Kelâbâzî, Ebu Bekir Muhammed b. İshak Buharî. *et-Ta'arruf li-mezhebi ehli't-tasavvuf (Doğuş Devrinde Tasavvuf)*, haz. Süleyman Uludağ. İstanbul: Dergâh Yayınları, 1992.

Kelâbâzî, Tacü'l-İslâm Ebu Bekir Muhammed. *et-Ta'arruf li-mezhebi ehli't-tasavvuf*, thk. Mahmud Emin en-Nevevî. Kahire: el-Mektebetu'l-Ezheriyyetu li't-Turâs, 1992.

Konuk, Ahmed Avni. *Mesnevi-i Şerif Şerhi*, haz. Mehmet Demirci-Süleyman Gökbulut-Mustafa Tahralı. İstanbul: Kitabevi, 2006.

Konuk, Ahmed Avni. *Mesnevi-i Şerif Şerhi*, haz. Osman Türer- Mustafa Tahralı- Safi Arpaguş, İstanbul: Kitabevi, 2006.

Kübra, Necmüddin. *Usulü Aşere- Risâle İle'l-Haim-Fevaihu'l-Cemal-Tasavvufi Hayat*, haz. Mustafa Kara. İstanbul: Dergâh Yayınları, 1980

Küçük, Osman Nuri. *Mevlânâ'ya Göre Manevî Gelişim,* İstanbul: İnsan Yayınları, İstanbul 2010.

Kuşeyrî, Abdulkerim. *er-Risâletü'l-Kuşeyrîyye*, thk. Abdulhalim Mahmud-Mahmud b. eş-Şerîf. Kahire: Darû'ş-Ş'ab, 1409/1989.

Mevlânâ, Celâleddîn-i Rûmî. *Dîvân-ı Kebîr*, çev. Abdulbaki Gölpınarlı. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları 1992.

Mevlânâ, Celâleddîn-i Rûmî. *Mesnevî*, haz. Veled İzbudak. İstanbul: MEB, 1966.

Safî, Ali b. Hüseyin Vaiz el-Kâsifi. *Resahâtu Ayni'l-Hayat*, trc. Mehmed Rauf Efendi. İstanbul: b.y., 1291.

Seccâdî, Seyyid Cafer. *Tasavvuf ve İrfan Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2007.

Sivâsî, Şemseddin. *Divân*, haz. Fatih Ramazan Suer. İstanbul: H. Yayınları, 2017

Sülemî, Abdurrahman. *Tabakâtu's-Sûfiyye*, thk. Nureddin Şeribe. Kahire: b.y., 1986.

Sühreverdî, Şihâbudîn. *Avârifü'l-Maârif-Gerçek Tasavvuf*, trc. Dilaver Selvi. İstanbul: Semerkand, 2010.

Tahirü'l-Mevlevî, *Şerh-i Mesnevî*, Şamil Yayınları. İstanbul: b.y., t.y.

Topaloğlu, Bekir. "Basîr" *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yayınları, 1992.

Tosun, Necdet. *Bahaeddin Nakşbend Hayatı, Görüşleri, Tarikatı (XII-XVII. Asırlar*). İstanbul: İnsan Yayınları, 2003.

Tûsî, Ebu Nasr Serrâc. *el-Luma'*, çev. Hasan Kamil Yılmaz. İstanbul: Altınoluk, 1996.

Uludağ, Süleyman. *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı, 2005.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KLASİK DÖNEM OSMANLI KÜLLİYELERİNDE EĞİTİM-ÖĞRETİM HİZMET SINIFI PERSONELİN İSTİHDAMI: AMASYA ÖRNEĞİ

Muhammet OKUDAN

Doç.Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi

İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü Öğretim Üyesi

muhammet.okudan@gop.edu.tr

https://orcid.org/0000-0002-4327-4496

Mehmet AYAS

Doç.Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

mehmet.ayas@gop.edu.tr

https://orcid.org/0000-0002-8135-9183

Klasik Dönem Osmanlı Külliyelerinde Eğitim-Öğretim Hizmet Sınıfı Personelin İstihdamı: Amasya Örneği

Giriş

Külliye, bir cami etrafında bazen medrese, mektep, zaviye, ticari yapı veya türbe çevresinde de gelişebilen, birçok fonksiyona sahip yapı topluluğu olarak adlandırılabilir. Tarih boyunca *manzume, hey'et* veya *imaret sitesi* gibi farklı adlarla anılmıştır. Bu yapıları genellikle Devlet yönetiminin en üst kademesinde olan kişilerle bunların eşleri ve çocukları ve üst düzey yöneticiler inşa etmişlerdir. Bununla birlikte reayadan maddi durumu yerinde olan hayırseverler tarafından da bina edilmişlerdir. Bu yapılar inşa edilirken İslamiyet'in ilk dönemlerinden (Mescid-i Nebevî) miras kalan çok fonksiyonluluk ilkesi esas alınmıştır. Anadolu'da Artuklu, Selçuklu ve Beylikler dönemlerinde (Mardin Emînüddin, Divriği, Konya Sâhib Ata Külliyeleri) Cami, Medrese, Türbe ve Darüşşifa gibi temel birimlerin birleşimiyle başlayan bu yapı geleneği, Osmanlılar döneminde zirveye ulaşmıştır. Osmanlı külliyeleri, zengin vakıflar aracılığıyla cami, medrese, imaret (aşevi), dârüşşifâ (hastane), tabhâne (misafirhane) ve ticari birimler gibi çok daha fazla yapıyı bünyesinde barındırarak hem merkez (Fatih Külliyesi) hem de taşra (Edirne ve Amasya II. Bayezid Külliyeleri) olmak üzere devletin imar ve iskân siyasetinin temel araçları haline gelmiş ve inşa edildikleri bölgelerin gelişiminde hayati rol oynamıştır.[1]

Yıldırım Bayezid döneminde Osmanlı topraklarına katılan Amasya, şehzadelerin tecrübe kazandığı önemli bir sancak merkezi haline gelmiştir. Gerek şehzadeler tarafından gerekse maiyetlerindeki devlet adamları tarafından başlatılan imar faaliyetleri ile şehrin Yeşilırmak'ın sağına ve soluna doğru genişlemesini sağlamıştır. Bununla birlikte Hızır Paşa gibi bazı yöneticiler şehri Kuzey, kuzey batı istikametine taşımak için farklı yerleşim yerlerinde külliye inşa etmişlerdir. Külliyeler genellikle inşa edildikleri mahallelere kendi adlarını vermişlerdir.

Külliyeler sadece şehirleşme açısından değil istihdam açısından da bulundukları yerlere önemli katkılar sağlamışlardır. Biz bu çalışmamızda Osmanlı klasik dönem Amasya külliyelerinde görev yapan personelin, görev tanımlarını ve istihdam süreçlerini ortaya koymayı amaçlamaktayız. Osmanlı klasik döneminde külliyeler, sadece ibadet edilen mimari yapılar değil, aynı zamanda, içinde eğitimden sağlığa, yeme-içmeden misafir ağırlama ve sosyal yardımlaşmaya kadar farklı hizmetlerin bir

---

[1] Ahmet Vefa Çobanoğlu, "Külliye", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2002), 26/542.

arada yürütüldüğü yaşam merkezleriydi. Bu çok yönlü sistemin ayakta kalması ve topluma etkin biçimde hizmet verebilmesi ise doğrudan bu kurumlarda çalışan personel sistemine dolayısıyla insan unsuruna bağlıydı.

Külliyelerde görevli personeller günümüzde Diyanet İşleri Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı gibi kurumların işlevlerinin tamamını ya da bir kısmını yerine getiriyordu. Eğitim hizmetlerini müderrisler, muallimler, muidler vb. yerine getirirken Din Hizmetlerini; imamlar, hatipler ve müezzinler yerine getirmekteydi. Sosyal yardım ve iaşe faaliyetleri için aşçılar, ekmekçiler, kilerciler vb. çalışırken; külliyenin idari ve ekonomik düzenini sağlamak için de mütevelli, katipler ve cabiler önemli roller üstlenmişti. Bu nedenle külliyelerin, personel sayısı, görev tanımları ve mürtezikaya ödenecek maaşlar, sadece külliyenin iç işleyişi hakkında değil, aynı zamanda tüm Osmanlı toplumunun idari, sosyal ve ekonomik düzenlenmesi hakkında da önemli ipuçları sunuyordu.

Araştırmamızın temel kaynağı, Osmanlı Klasik dönemi Amasya külliyeleri hakkında en detaylı bilgileri barından vakfiyelerdir. Ayrıca muhasebe defterleri ve beratlar gibi bazı belgeler de incelenmiştir.

Araştırma kapsamına Amasya'da bulunan Amasya Yörgüç Paşa, Mehmed Paşa, Ayas Ağa, Sinan Paşa ve Sultan II. Bayezid külliyeleri dahil edilmiştir. Çalışmanın belirli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Özellikle bazı vakfiyeler de istihdam edilecek personelde aranması gereken şartlar detaylı bir şekilde verilmişken bazı vakfiyelerde ise sadece istihdam edilecek görevli ve alacağı maaş belirtilmiştir. Bu durum da görevli seçim kriterlerinin tüm yönleriyle ortaya konulmasını güçleştirmiştir. Ayrıca belgelerde "mürtezika" kavramı, hem fiilen hizmet yapanları hem de herhangi bir hizmette bulunmaksızın maaş alanları kapsadığı için, bu çalışmada yalnızca aktif görev üstlenen personel değerlendirmeye alınmıştır. Bu çalışmada, klasik dönem Osmanlı külliyelerinin istihdam yapısı bütüncül bir yaklaşımla ele alınmak istenmiştir. Ancak, din hizmetleri sınıfı, Yönetim ve İdari Hizmetler Sınıfı ile Yardımcı Hizmetler Sınıfı personelinin bir arada incelenmesinin kapsam ve hacim bakımından bir kitap bölümünü aşacağı görülmüştür. Bu nedenle söz konusu hizmet sınıflarındaki istihdam konusu ayrı bir bölümde çalışılması planlanmıştır. Bu bölümde ise, külliyelerin Eğitim-Öğretim Hizmetleri Sınıfına mensup personelin istihdamı ve görev tanımları üzerinde durulacaktır.

Bu kitap bölümü hazırlanırken, YÖK'ün 2024 yılında yayınladığı Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber doğrultusunda ChatGPT 4.0 ve Gemini'nin 2.5 versiyonundan yararlanılmıştır. Hazırlık sürecinde, oluşturulan taslak metinler yapay zekâya yüklenmiş ve metinlerin daha iyi anlaşılması adına "anlatım bozukluklarını gider", "daha akıcı hale getir" ve "daha akademik hale getir" gibi özel düzenleme

komutları verilmiştir. Bu yöntemle, metinlerin dil bilgisi açısından kusursuza yakın, üslup açısından ise belirlenen amaca (akıcılık, akademik seviye vb.) uygun bir son şekle ulaşması sağlanmıştır.

1. Eğitim-Öğretim Sınıfında İstihdam Edilen Personeller

Mektepler ve özellikle medreseler külliyelerin en önemli bölümlerinden ikisi olduğu söylenebilir. Bu eğitim kurumlarında, eğitim için istihdam edilen personel, geleneksel bilgi aktarım metoduyla bilgiyi sonraki nesillere aktarma görevini üstlenmişlerdir.

Bu bölümde, külliyelerin eğitim-öğretim personelinin kimlerden oluştuğu, bu personelin görev ve sorumluluklarının neler olduğu ve bu görevleri yerine getirmeleri karşılığında ne kadar ücret aldıkları detaylı olarak incelenecektir. Başta Müderrisler olmak üzere, öğrencilerin ders ve disiplininden sorumlu olan tüm kadronun külliye sistemindeki yeri ve statüsü vakfiyelerdeki bilgiler ışığında aydınlatılacaktır.

1.1. Müderris

Osmanlı ilmiye teşkilâtında kadılık ve müftülükle birlikte üç temel görevden biri olan müderrislik, medreselerde eğitim ve öğretimi yürüten hocaları ifade eder. Klasik İslâm geleneğinde olduğu gibi Osmanlı'da da eğitim sisteminin merkezinde müderris bulunur; medresenin itibarı büyük ölçüde müderrisin ilmî konumuyla belirlenir ve icâzetnâmelerde medrese adı değil, müderris adı yer alır. Müderris olabilmek için medrese tahsilini tamamlayıp mülâzemet defterine kaydolmak ve sıra geldiğinde ilmî bir heyet huzurundaki imtihandan başarıyla geçmek gerekmektedir. Ulemâ ailelerine mensup olanlar ise mevâlîzâde kanunu ile daha üst derecelerden göreve başlayabilmektedir. Müderrislik zamanla belirli hiyerarşik kademe ve maaş (akçe) düzenine oturmuş; tayinler kazaskerlerin kayıtları ve tuğralı beratlarla resmiyet kazanmıştır. XVI. yüzyıldan itibaren mezun sayısının artmasıyla göreve atama rekabeti yükselmiş, bu durum imtihan sisteminin kurumsallaşmasına yol açmıştır. Osmanlı Devleti genişledikçe artan medreseler, müderrisliğin de ana kaynağını oluşturmuş; böylece müderrislik, ilmiye teşkilâtı içinde güçlü ve hiyerarşik bir meslek olarak konumlanmıştır.[2]

Külliyelerin temel unsurlarından biri olarak medreselerin çalışmamıza konu olan her üç vakıfta da tesis (Sinan Paşa ve Yörgüç Paşa Külliyeleri hariç) edildiği ve bu medreselere müderris tayin edildiği görülmektedir. Müderriste olması gereken şartlar, vakıftan vakıfa değişiklik göstermektedir.

---

[2] Mehmet İpşirli, "Müderris (Osmanlılar'da)", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2006), 31/468-470.

Mehmed Paşa Vakfiyesi'ne göre müderris; hem naklî ilimlerde (hadis, tefsir, fıkıh vb.) hem de aklî ilimlerde (mantık, felsefe, matematik, hendese vb.) yetkin olacak, tatil günleri dışında belirlenmiş öğretim usulleri doğrultusunda ders verecek ve öğrencileri çeşitli ilimlerle donatacaktır. Bu görevlerin karşılığında kendisine günlük yirmi dirhem tahsis edilmiştir.[3]

Sultan II. Bayezid Vakfiyesinde müderrislerin sahip olması gereken özellikler şu şekilde sıralanmıştı: Müderrisin iyi, dürüst ve takvalı olacak; dini kurallara ve görgü kurallarına uygun davranacak, dinî ve aklî (felsefe, mantık vb.) ilimlerde güçlü bir bilgi birikimine ve ilimlerdeki delilleri anlayıp açıklayabilecek bir bilimsel yetkinliğe sahip olacaktır. Yine Müderris, ilim tahsil etmeye kabiliyetli talebelere ders verecek ve özellikle vacip kabul edilen şer'iyye ilimlerinin öğretilmesine öncelik tanıyacak; teamül gereği tatil günleri dışında kalan bütün günlerde talebelerin ilmî ilerlemesini gözeterek ders işleyecek, öğrencilerin seviyelerine göre bir öğretim yöntemi takip edecek ve onların anlamalarını kolaylaştıracak şekilde rehberlik edecektir. Ayrıca edep ve terbiye kurallarına riayet etmeyen talebeleri cezalandırma ve gerektiğinde medreseden uzaklaştırma yetkisini kullanacaktır. Müderrise, bu görevleri karşılığında günlük elli dirhem ödeme tahsis edilecektir.[4]

Ayas Ağa Vakfiyesinde de müderris için oldukça ayrıntılı bir nitelik ve ücret düzenlemesi yapılmıştır. Müderrisin hem aklî hem de naklî ilimlerde uzman olması, temel prensiplere ve kaynaklara hâkim bulunması, bayram ve cuma günleri gibi resmî tatiller dışında eğitim faaliyetlerini sürdürmesi ve talebelerin ilmî ve ahlaki gelişimine katkı sunması şart koşulmuştur. Ücreti ise günlük üç dirhem (ikisi tedrise, biri Kur'an tilaveti için) ile vakfa ait köy gelirlerinden mütevelli ve diğer hak sahiplerine yapılan ödemeler sonrası kalanın 1/3'ü olarak belirlenmiştir.[5]

Osmanlı medreselerindeki müderrisler, sadece akademik yetkinlikleriyle değil, aynı zamanda yüksek ahlaki standartlarıyla da öne çıkan, toplumun en saygın şahsiyetlerinden olduğu söylenebilir. Onlardan, İslami ilimler (naklî ilimler) yanında, mantık, matematik ve felsefe gibi aklî bilimlerde de derin bir uzmanlık beklenmesi, dönemin eğitim sisteminin bilgiye bütüncül bir yaklaşımla baktığını göstermekteydi. Bu akademik yetkinliğin yanı sıra, müderrisler salih, dürüst, takvalı ve şer'i kurallara bağlı bir karaktere sahip olmalıydı. Çünkü, bu görev, yalnızca öğretici değil, aynı zamanda öğrencilere ve topluma örnek olan ahlaki bir temsil makamıydı. Eğitim süreçlerinde düzenli ders yapmak, öğrencilerin seviyelerine göre eğitim vermek ve şer'i ilimlere öncelik tanımak temel görevlerinden olduğu yine vakfiyelerden anlaşılmaktaydı. Hatta

---

3 VGMA, *Mehmed Paşa Vakfiyesi*, Defter No. 586, Sayfa No.57, Sıra No. 45.

4 Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi (VGMA), *Sultan II. Bayezid Vakfiyesi*, Defter No. 2113, Sayfa No.179, Sıra No. 32.

5 VGMA, *Ayas Ağa Vakfiyesi*, Defter No. 582, Sayfa No.189, Sıra No. 125.

bazı vâkıflar, müderrislere, disiplini sağlamak amacıyla öğrencileri cezalandırma ve medreseden uzaklaştırma yetkisi dahi vermişti. Alacakları maaşlar vakıftan vakıfa değişse de, müderrislik, dönemin şartları içerisinde yüksek gelirli ve prestijli bir meslek olarak kabul edildiği söylenebilir. Tüm bu özellikler, müderrislik görevinin Osmanlı toplumunda ne kadar saygın bir konuma sahip olduğunu göstermekteydi.

1.2. Muid

Osmanlı eğitim sisteminde muîd, medrese hocası olan müderrisin en yakın yardımcısıydı. Başarılı öğrenciler arasından seçilen muîdler, dersleri öğrencilere tekrar ettirerek pekiştirmekle kalmaz, aynı zamanda onların gözetiminden de sorumlu kabul edilirlerdi. Özellikle Fatih Sultan Mehmed döneminden itibaren muîdlik, müderrisliğe geçişteki en önemli kariyer basamağı olarak kabul edilmeye başlanmıştı. Ancak bu liyakat temelli sistem, 17. yüzyıldan itibaren Koçi Bey gibi gözlemcilerin de belirttiği üzere, liyakat dışı atamalar nedeniyle bozulmaya başlamış, Meşrutiyet sonrasında ise tamamen kaldırılmıştır.[6]

Ayas Ağa vakfiyesinde muîdliğe yer verilmemiş olsa da muhasebe kayıtları bu kadronun ilerleyen dönemlerde ihdas edildiğini göstermektedir. Sultan II. Bayezid vakfiyesinde ise atanacak muid ile ilgili şu şartlar konmuştur: Muteber yani ilgili dersin yeterliliklerine haiz olduğu ilim camiasında bilinen ve üst düzey kitapları öğretebilecek yetkinlikte bir kişi bu medresede muîd (müderris yardımcısı) olacak ve yaptığı iş karşılığı günlük on beş dirhem ücret alacaktır. Diğer külliyelerde muidlik kadrosunun ihdas edilmediği anlaşılmaktadır.

Verilen bilgiler birlikte ele alındığında, Osmanlı medreselerinde muîdlik kadrosunun bütün kurumlarda mevcut olmadığı anlaşılmaktadır. Ayas Ağa Vakfiyesi'nde muîdlik doğrudan zikredilmemiş olsa da muhasebe kayıtlarının ilerleyen dönemlerde böyle bir kadronun ihdas edildiği tespit edilmesi, uygulamada ihtiyaçlara göre esnek bir kadro politikasının benimsendiğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık Sultan II. Bayezid Vakfiyesi'nde muîdlik açık biçimde düzenlenmiş; hatta bu görevi üstlenecek kişinin "muteber ve ilmi kitapları öğretebilecek ilmi kudrete sahip" olması gerektiği belirtilerek, muîdliğin yalnızca yardımcı bir konum değil, belirli bir ilmî seviyeyi gerektiren bir öğretim görevliliği olduğu vurgulanmıştır. Üstelik bu göreve günlük on beş dirhem gibi kayda değer bir ücret tahsis edilmesi, muîdliğin medrese eğitiminde ciddi bir işlev üstlendiğini göstermektedir.

---

[6] Sâmî es-Sakkâr, "Muîd", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2006), 31/86-87.

1.3. Mülazım

Mülâzemet, medrese mezunlarının müderrislik ve kadılık gibi ilmiyeye bağlı görevlere atanabilmek için belirli bir süre beklemelerini ve bu süreçte meslekî tecrübe kazanmalarını ifade eden bir sistemdir. Osmanlı coğrafyasının genişlemesiyle birlikte medrese sayısının artması ve buna bağlı olarak müderris ihtiyacının çoğalması, zamanla ise mezun sayısındaki yükselişin atamalarda yığılmalara yol açması bu sistemin zorunlu hâle gelmesine neden olmuştur. Bu nedenle mülâzemet, medrese mezunlarının müderrisliğe adil ve düzenli bir biçimde geçişini sağlayan, sıra ve kontenjan esasına dayalı kurumsal bir mekanizma olarak işlev görmüştür.[7]

Sultan II. Bayezid vakfiyesindeki şartlara göre medresede on beş öğrenci eğitim görecek ve bu talebelere, eğitim süreçleri boyunca günlük ikişer dirhem verilecektir. Söz konusu mali desteğin yanı sıra, öğrencilerin mesleki geleceğini güvence altına alan önemli bir hüküm de vakfiyede açıkça belirtilmiştir. Buna göre mülâzım (müderris adayı) tayini sırasında, bu on beş talebeden en az birinin mutlaka mülâzım olarak seçilmesi şart koşulmuş ve bu uygulamanın Vâkıfın çocukları tarafından da titizlikle yerine getirilmesi istenmiştir. Böylece Vâkıf kendi medresesinde yetişen yetenekli ve başarılı öğrencilerin ilmî kariyerlerine eğitim aldıkları medresede devam etmelerine olanak tanımıştır.[8] Diğer vakfiyelerde mülazımlıkla ilgili herhangi bir şart bulunmamaktadır.

1.4. Kütüphaneci (Hâzin-i Kütüb-Hafız-ı Kütüb)

Günümüzde üniversite kütüphanelerinde zaman zaman öğretim görevlisi unvanıyla kütüphaneci istihdam edilmesi, bu mesleğin sadece kitapları düzenlemek gibi teknik bir görevden ibaret olmadığını, aynı zamanda derin bir akademik uzmanlık gerektirdiğini göstermektedir. Bu yaklaşımın kökleri Osmanlı dönemine kadar uzanmaktadır. Zira o dönemdeki kütüphanecilerin de (hâfız-ı kütüb; hâzîn-i kütüb), koleksiyonun konusunu, içeriğini ve tasnif sistemini bilme zorunluluğu nedeniyle, biz de çalışmamızda onları sadece idari bir görevli olarak değil, eğitim-öğretim personelinin ayrılmaz bir parçası olarak ele aldık. İncelenen vakfiyeler arasında yalnızca Sultan II. Bayezid'e ait vakfiyede kütüphaneci (hâfız-ı kütüb) kadrosunun ihdas edildiği görülmektedir. Buna göre Vâkıf, medreseye vakfedilen kitapların korunması ve düzenli şekilde kullanıma sunulması amacıyla "emin, âlim ve sâlih" bir hâfız-ı kütübün görevlendirilmesini şart koşmuştur. Bu görevli, kitapları yerli yerinde muhafaza edecek, düzenini sağlayacak ve kitapların medrese dışına çıkarılmasına kesinlikle izin vermeyecektir. Kitaplardan yararlanmak isteyenler bizzat medreseye gelerek

---

[7] Mehmet İpşirli, "Mülâzemet", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2006), 31/536.

[8] VGMA, *Sultan II. Bayezid Vakfiyesi*, Defter No. 2113, Sayfa No.179, Sıra No. 32.

faydalanacak, hâfız-ı kütüb ise kitapların her türlü değiştirilme, kaybolma veya tahrif edilme riskine karşı gerekli tedbirleri alacaktır. Ayrıca her yıl düzenli hesap verecek, kitaplardan herhangi birinin kaybolduğu veya daha kıymetlisinin yerine daha düşük nitelikte bir kitabın konulduğunun tespit edilmesi hâlinde, ortaya çıkan zararı tazmin etmekle yükümlü olacaktır. Bu göreve karşılık hâfız-ı kütübe günlük iki dirhem ücret tahsis edilmiştir.[9]

Mehmed Paşa vakfiyesinde kütüphaneci kadrosuna yer verilmemekle birlikte, muhasebe kayıtlarından bu kadronun daha sonraki dönemlerde ihtiyaca binaen ihdas edildiği anlaşılmaktadır.

1.5. Muallim

Külliyelerde, camilerin bünyesinde ya da hemen yakınında faaliyet gösteren ilköğretim seviyesindeki eğitim kurumları bulunmaktaydı. Muallimhâne veya sıbyan mektebi gibi adlarla anılan bu kurumlarda görev yapan eğitim personeli muallim olarak isimlendirilirdi. Etimolojik olarak "öğreten, öğretici" anlamına gelen muallim terimi, eğitim yapıları içerisinde öğrencilerin temel dinî ve kültürel bilgileri kazanmalarını sağlayan öğretmenleri ifade etmektedir.[10]

Ayas Ağa Vakfiyesi'nde muallimlik görevi ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Buna göre muallim; dinî yükümlülüklerine bağlı, tecvit ilminde yetkin bir kişi olacak ve Kur'an-ı Kerîm öğrenmek isteyen herkese herhangi bir ücret talep etmeksizin ders verecektir. Öğrencilerin ilmî ve ahlâkî gelişimine katkı sağlayacak olan muallim, eğitim faaliyetlerini dönemin öğretim usulleri doğrultusunda sürdürecek; zengin-fakir ayrımı gözetmeksizin hiçbir kimseden ücret talep etmeyecektir. Bu hizmetleri karşılığında kendisine günlük üç dirhem (iki dirhem tedris, bir dirhem Kur'an tilaveti olmak üzere) ile Merzifon İlarslan köyünde bulunan çiftliğin tüm gelirleri tahsis edilecektir.[11]

Sultan II. Bayezid'in vakfiyesinde de, inşa ettirdiği külliyede bir muallimin istihdam edilmesi şart koşulmuştur. Vakfiye hükümlerine göre mektepte görev yapacak muallimin dindar, takvâ sahibi ve tecvid kaidelerine uygun şekilde Kur'an-ı Kerim kıraatinde yetkin bir kimse olması gerekmektedir. Muallim, mektepteki çocuklara düzenli biçimde ders vermekle yükümlü olacak; onları doğru okuma ve usûlüne uygun kıraat konusunda yetiştirecektir. Bu bağlamda, meslektaşları arasında üstün bir seviyeye sahip bulunması gerekmektedir.

Ayrıca muallim, cuma günü hariç haftanın tüm günlerinde, Kur'an öğrenmek isteyen yetimlere Fâtiha sûresini ve Kur'an-ı Kerîm'i öğretecek; bu hizmet karşılığında

---

9 VGMA, *Sultan II. Bayezid Vakfiyesi*, Defter No. 2113, Sayfa No.179, Sıra No. 32.

10 Pay, "Klasik Dönem Osmanlı Külliyelerinde Personel Sistemi", 497.

11 VGMA, *Ayas Ağa Vakfiyesi*, Defter No. 582, Sayfa No.189, Sıra No. 125.

hiçbir ücret talep etmeyecek ve öğrencilere herhangi bir hizmet veya iş yaptırmayacaktır. Muallimin, yetimlerin terbiyesiyle ilgilenmesi ve onları namaz kılmaya alıştırması da vakfiyede açık bir şekilde belirtilmiştir. Bu görevlerin karşılığında muallime günlük yedi dirhem maaş tahsis edilmiştir.[12]

Diğer vakfiyelerde ise muallim kadrosundan söz edilmemektedir. Bu durum, ilgili külliyelerde bağımsız bir mektep teşkilatının bulunmadığı ve dolayısıyla muallim istihdamının gereksinim duyulmadığını göstermektedir.

Muallimlik için vakfiyelerde belirtilen nitelikler birlikte değerlendirildiğinde, Osmanlı eğitim sisteminde muallimin yalnızca ders veren bir öğretici değil, aynı zamanda öğrencilerin dinî, ahlâkî ve sosyal gelişiminden sorumlu bir rehber olarak tasarlandığı anlaşılmaktadır. Ayas Ağa ve Sultan II. Bayezid vakfiyelerinde muallimlik için öne çıkan şartlar—dindarlık, tecvid bilgisinde yetkinlik, öğrencilere ücretsiz ders verme, ahlâkî terbiyeye rehberlik etme ve meslektaşları arasında üstün niteliklere sahip olma—bu görevin hem ilmî hem de manevî bir misyon taşıdığını göstermektedir.

Bu şartlar, muallimlik kurumunun vakıf kurucuları tarafından toplumsal sorumluluğu yüksek bir görev olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Özellikle Kur'an-ı Kerim'i öğrenmek isteyen kimselere (Ayas Ağa'da herkese, Sultan II. Bayezid'de özellikle yetimlere) ücretsiz öğretim yapılması şartı, muallimlik görevinin sosyal adalet ve himaye fonksiyonuna sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca muallimin, öğrencilere hizmet gördürmemesi, bunun yerine onların terbiyesinden ve ibadet alışkanlıklarını kazanmalarından sorumlu tutulması, öğretmenin eğitimsel ve ahlaki sorumluluğunu ortaya koymaktadır.

1.6. Kalfa-Halife

Muallimlerin eğitim sürecinde kendilerine yardımcı olarak görev yapan personele kalfa ya da halife adı verilmektedir. İncelenen külliyeler arasında yalnızca Ayas Ağa Külliyesi ile Sultan II. Bayezid Külliyesi'nde muallime yardımcı olmak ve vakfiyede belirtilen diğer hususları yerine getirmek için kalfa istihdam edildiği tespit edilmiştir.

Ayas Ağa Vakfiyesi'ne göre, kalfa; dindar, ahlâken erdemli ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde muallime destek verebilecek nitelikte bir kişi olacaktır. Bu görev karşılığında kalfaya günlük bir dirhem ücretin yanı sıra Merzifon'daki vakıf köylerinden bir müd buğday verilecektir.

Sultan II. Bayezid Vakfiyesi'nde ise kalfanın görev ve sorumlulukları daha ayrıntılı şekilde düzenlenmiştir. Buna göre dindar ve salih bir kalfa istihdam edilecek, bu kalfa talim ve terbiye işlerinde muallime yardımcı olacaktır. Kendisine günlük iki dirhem ücret ödenecektir. Ayrıca mektepte fakir ve yetim çocuklardan on kişinin sürekli

[12] VGMA, *Sultan II. Bayezid Vakfiyesi*, Defter No. 2113, Sayfa No.179, Sıra No. 32.

olarak ikamet etmesi sağlanacaktır. Bu sayı hiçbir şekilde azaltılmayacaktır. Vakfiyede, bu çocukların her birinin sabah akşam vakfeden için dua etmesi gerektiği belirtilmiş; yıllık giyim masrafları için her birine gömlek, cübbe, takke, papuç ve diğer ihtiyaçlarını kapsayacak şekilde 150 dirhem tahsis edilmiştir. Sünnet edilmesi gereken çocukların sünnet ettirilmesi ve sünnet sonrası kendilerine uygun, kaliteli bir kıyafet verilmesi de ayrıca şart koşulmuştur.

Bu düzenlemeler, kalfanın yalnızca muallime destek veren bir eğitim görevlisi olmakla kalmadığını, aynı zamanda mektepte kalan yetimlerin eğitim, terbiye ve bakım süreçlerinin bir parçası olarak katkı sunduğunu göstermektedir.

2. Talebeler

Külliyelerde talebeler esasen "hizmet veren" değil, "hizmet alan" konumundadır. Bununla birlikte bazı külliyelere ait vakfiyelerde, imamlık, müezzinlik, cüzhanlık gibi belirli dinî görevlerin talebeler tarafından yerine getirilmesinin şart koşulduğu da görülmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin barınacağı mekânlar, günlük iaşelerinin nasıl karşılanacağı, öğünlerde verilecek yemekleri ve geçimlerini hangi faaliyetlerle sürdürebilecekleri gibi hususlar da vakfiyelerde ayrıntılı biçimde düzenlenmiştir. Bu kapsamlı düzenlemeler, talebelerin külliye bünyesindeki yerinin ve işlevinin ne denli önemsendiğini ortaya koymakta ve onların müstakil bir başlık altında incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Mehmed Paşa Külliyesi'nde talebelere ilişkin hükümler oldukça ayrıntılıdır. Vakfiyede, medreseye her başvurunun kabul edilmeyeceği açıkça belirtilmiş; yalnızca ilme meraklı, kavrayış gücü yüksek ve zeki öğrencilerin kaydedileceği ifade edilmiştir. Medresede bulunması öngörülen öğrenci sayısı on olup bu talebelere günlük yirmi dirhem tahsis edilmiştir. Ancak bu meblağın öğrencilere eşit olarak değil, ilmî seviyeleri esas alınarak dağıtılacağı vurgulanmıştır. Böylece vakfiye hem öğrenci niteliğini hem de ilmî performansa dayalı bir gelir dağılımını gözeten bir yaklaşım sergilemektedir.[13]

Her ne kadar vakfiyede medrese için on talebenin yeterli olduğu belirtilmişse de zamanla bu sayının arttığı anlaşılmaktadır. Nitekim 1262 (1846) yılında medresede yirmi dört, 1317 (1899) yılında otuz sekiz, 1321 (1903) yılında ise otuz öğrencinin bulunduğu kaydedilmiştir. Bu artış, medresenin zaman içinde bölgesel bir eğitim merkezi hâline geldiğini ve talebe yoğunluğunun arttığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir.[14]

---

13 VGMA, *Mehmed Paşa Vakfiyesi*, Defter No. 586, Sayfa No.57, Sıra No. 45.

14 Muhammet Okudan, "Amasya Mehmed Paşa Külliyesi", *İslam Medeniyet Tarihi Araştırmaları I Kültür, Müessese, Eğitim*, ed. Muhammet Okudan (Ankara: İlahiyat Yayınları, 2020), 133.

Ayas Ağa Külliyesi'ne ait vakfiyede talebelerin hangi niteliklere göre seçileceğine ilişkin bir kayıt bulunmamaktadır. Vakıf belgesinde yalnızca, sekiz odalı medreseye sekiz talebenin kabul edileceği ve her bir odanın bir öğrenciye tahsis edileceği belirtilmektedir. Ayrıca Merzifon, Hüseyinabad ve Mecidözü'nde vakfa ait köylerden elde edilen hâsılanın üçte ikisinin, talebelerin ihtiyaçları ile medresenin diğer giderlerine ayrılması şart koşulmuştur. Bu hükümler, vakfiyede öğrenci seçim kriterlerinin ayrıntılandırılmamasına karşın, talebelerin barınma ve iaşe giderlerinin vakıf gelirleriyle sistemli biçimde karşılanmasının amaçlandığını göstermektedir.

II. Bayezid Vakfiyesinde ise Vakfiyede, medresede on beş talebenin ikamet edeceği belirtilmiş ve bu öğrencilerin her birine günlük iki dirhem tahsis edilmesi şart koşulmuştur. Ayrıca başka bölgelerden mülâzım alınacağı zaman, medresede ikamet eden bu talebelerden birinin de mülâzım olarak seçilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu hüküm, hem talebelerin geçimlerinin vakıf gelirleriyle güvence altına alındığını hem de medrese bünyesindeki öğrencilerin ilmî yükselme süreçlerinde öncelikli konuma sahip olduklarını göstermektedir.

Sonuç

Amasya Külliyeleri, eğitim öğretim hizmet sınıfında istihdam edilen görevliler üzerine yapılan bu çalışmadan yola çıkarak, külliyelerin bölgenin ilmi hayatını şekillendirdiği söylenebilir. Şehirde birçok külliye inşa edilmesi ve eğitim öğretim hizmet sınıfı ile ilgili birçok görev ihdas edilmesi, bu görevlilerin seçim kriterlerinim detaylı biçimde belirtilmesi şehirdeki köklü vakıf geleneğinin göstergesi kabul edilebilir.

Günümüzde birçok kurum ve kuruluş tarafından yerine getirilen kamu hizmetleri Osmanlı Devleti zamanında çoğunlukla vakıflar eliyle yerine getirilmekteydi. Külliyeler de en kapsamlı vakıf kuruluşları olarak bu hizmetleri yerine getirmede önemli görevler üstlenmişti. Bu kuruluşlar başta hanedan ailesi olmak üzere, üst kademe yöneticiler ve kısmen de zengin reaya tarafından inşa edilmişlerdi.

Sultan II. Bayezid, Mehmed Paşa ve Ayas Ağa, Amasya'da bina ettikleri külliyelerde eğitim öğretim faaliyetlerinin yerine getirilmesi için çeşitli kadrolar ihdas etmişler, bu görevleri üstleneceklerde aranması gereken şartlar ve onlara ödenmesi gereken ücretler hayırseverlerin vakfiyelerinde detaylı biçimde açıklanmıştır.

Kuruluş vakfiyeleri esas alındığında eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili istihdam edilen personel sayısının tek kişi ile sınırlandırıldığı görülmektedir. Müderris, muid, muallim vb. kadrolara atanabilmek için toplum tarafından muteber görülmek, yüksek ahlaki değerler ve modern anlamda pedagojik formasyona sahip olmak gibi şartlar aranmıştır.

O dönemde hadis, tefsir, fıkıh gibi dini ilimlerle matematik, astronomi gibi akli ilimleri tek bir müderris tarafından verilmesi dönemin müderrislerinin bu derslerde yetkin olduklarını göstermektedir. Müderrislik görevi medrese bulunan külliyelerde doğal olarak ihdas edilmiş olmakla birlikte müid mülazım, kalfa, kütüphaneci gibi görevler bütün külliyelerde bulunmamaktadır.

İncelenen farklı belgeler ve çalışmalardan yola çıkarak külliye vakıflarına bazı müdahalelerin yapıldığı görülmektedir. Bunların en başında vakfiyedeki şartlardan farklı olarak bir görevi birden fazla kişinin yerine getirmesi ve vakfiyede belirtilmeyen bir görevin ihdas edilmesi gibi durumların olduğu söylenebilir.

Vakfın büyüklüğü ve gelir düzeyi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetleri için istihdam sağlanmıştır. Buna göre, Müderris kadrosu medrese bulunan tüm külliyelerde zorunlu olarak istihdam edilirken; müid ve mülazım gibi diğer eğitim kadroları bütün külliyelerde bulunmamaktadır. Ayrıca, mürtezikanın aldığı maaş da vakfın büyüklüğüne göre değişmektedir.

Eğitim için ihdas edilen kadroların nitelikleri ve sayıları vakfiyelerde açıkça belirtilmesine rağmen, zamanla bir görevi birden fazla kişinin yerine getirdiği ve vakfiyelerde yer almayan farklı görevlilerin istihdam edilmeye başlandığı farklı belgelerden tespit edilmiştir.

Mürtezikaya ödenen ücretlerde de değişiklikler meydana gelmiştir. Başlangıçta vakfiyede dirhem ve akçe cinsinden ödeme yapılacağı belirtilmiş olsa da para sisteminin zaman içinde geçirdiği dönüşümden dolayı ödemeler kuruş üzerinden gerçekleştirilmiştir.

İncelenen diğer belgelerde, vakıflar bünyesinde birtakım usulsüzlüklerin yapıldığı ve bu usulsüzlükleri gerçekleştirenlerin çok sayıda şikâyete konu olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, devletin zamanında devreye girerek aldığı tedbirler ve vakıflara güçlü gelir getiren akarların tahsis edilmesi gibi etkenler, vakıfların varlıklarını ve görevlerini Cumhuriyet dönemine kadar sürdürmesini sağlamıştır.

Kaynakça

Beydilli, Kemal. "İmam (Osmanlı Devleti'nde İmamlık)". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 22/181-186. İstanbul: TDV Yayınları, 2000.

Çobanoğlu, Ahmet Vefa. "Külliye". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 26/542-544. Ankara: TDV Yayınları, 2002.

İpşirli, Mehmet. "Müderris (Osmanlılar'da)". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 31/468-470. İstanbul: TDV Yayınları, 2006.

İpşirli, Mehmet. "Mülâzemet". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 31/537-539. İstanbul: TDV Yayınları, 2006.

Küçükaşcı, Mustafa Sabri. "Müezzin". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 31/491-496. İstanbul: TDV Yayınları, 2006.

Okudan, Muhammet. "Amasya Mehmed Paşa Külliyesi". *İslam Medeniyet Tarihi Araştırmaları I Kültür, Müessese, Eğitim*. ed. Muhammet Okudan. Ankara: İlahiyat Yayınları, 2020.

Pay, Salih. "Klasik Dönem Osmanlı Külliyelerinde Personel Sistemi". *Türkler*. ed. Hasan Celal Güzel vd. 491-509. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2002.

Sakkâr, Sâmî es-. "Muîd". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 31/86-87. İstanbul: TDV Yayınları, 2006.

VGMA, Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi. *Ayas Ağa Vakfiyesi*. Defter No. 582, Sayfa No.189, Sıra No. 125.

VGMA, Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi. *Mehmed Paşa Vakfiyesi*. Defter No. 586, Sayfa No.57, Sıra No. 45.

VGMA, Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi. *Sinan Paşa Vakfiyesi*. Defter No. 618/2, Sayfa No.29, Sıra No. 7.

VGMA, Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi. *Sultan II. Bayezid Vakfiyesi*. Defter No. 2113, Sayfa No.179, Sıra No. 32.

VGMA, Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi. *Yörgüç Paşa Vakfiyesi*. Defter No. 747, Sayfa No.352, Sıra No. 245.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SON DÖNEM OSMANLI'DA ÂDÂB-I MUÂŞERET ANLAYIŞINDAKİ DEĞİŞİMLER

Mehmet AYAS

Doç. Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

mehmet.ayas@gop.edu.tr

https://orcid.org/0000-0002-8135-9183

Muhammet OKUDAN

Doç. Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi

İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü Öğretim Üyesi

muhammet.okudan@gop.edu.tr

https://orcid.org/0000-0002-4327-4496

Son Dönem Osmanlı'da Âdâb-ı Muâşeret Anlayışındaki Değişimler[*]

Giriş

Osmanlı İmparatorluğu'nda Batı ile kurulan siyasi, askerî ve iktisadî temasların artmasıyla birlikte, toplumsal yapıda 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hızla bir değişim ve dönüşüm süreci yaşanmıştır. Özellikle 1839 Tanzimat Fermanı'nın ilanıyla resmî bir politika hâline gelen Batılılaşma/modernleşme düşüncesi,[1] Osmanlı'nın geleneksel gündelik hayatını ve davranış normlarını kökten etkilemiş; bu durum, eski alışkanlıkların aşınmasına neden olurken, yerine neyin ikame edileceği konusunda bir medeniyet krizi ve görgü ikilemleri yaratmıştır.[2] Bu çalışma, Osmanlı son döneminde (1894–1927) bu krizin somutlaştığı Âdâb-ı Muâşeret literatürünü merkeze alarak, Batı merkezli değişimin özel ve kamusal mekânlarda yarattığı kültürel ve pratik dönüşümleri incelemeyi hedeflemektedir.

Âdâb-ı Muâşeret kavramı, "edep" kelimesinin çoğulu olan âdâb ile "birlikte yaşama, insanlarla ülfet ve kaynaşma" anlamına gelen "muâşeret" kelimelerinin birleşiminden oluşur. Edep, sözlükte 'terbiye, utanma duygusu, usule uygun hareket, yol-yöntem ve kaide-kural' gibi anlamlara gelir.[3] Âdâb-ı muâşeret, bir İslâm ahlakı terimi olarak, göz önünde bulundurulması gerekli olan kurallar, usuller ve ahlaken uyulması gereken davranışlar, terbiye ve nezaket kurallarını ifade eder. Kavramın en yaygın anlamı ise, toplum zemininde insan ilişkilerini düzenleyen görgü kurallarıdır.[4]

---

[*] Bu kitap bölümü hazırlanırken, ChatGPT 5.1 versiyonundan yararlanılmıştır. Hazırlık sürecinde, oluşturulan taslak metinler yapay zekâya yüklenmiş ve metinlerin daha iyi anlaşılması adına "anlatım bozukluklarını gider", "daha akıcı hale getir" ve "daha akademik hale getir" gibi özel düzenleme komutları verilmiştir. Bu yöntemle, metinlerin dil bilgisi açısından kusursuza yakın, üslup açısından ise belirlenen amaca (akıcılık, akademik seviye vb.) uygun bir son şekle ulaşması sağlanmıştır.

1 Benjamin C. Fortna, *Mekteb-i Hümayûn: Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim*, çev. Pelin Siral (İstanbul: İletişim Yayınları, 2005), 16.

2 Gökhan Kaya, "Erken Bir Medeniyet ve Alafranga Züppelik Anlatısı: Medeniyyet Yani Sivilezasyon (1868)," *Hitit University Journal of Social Sciences Institute* 13, sy. 1 (2020): 187.

3 TDK Genel Türkçe Sözlük. Erişim 15 Ekim 2025. https://sozluk.gov.tr/; Mustafa Çağrıcı, "Edep", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, c. 20 (İstanbul: TDV Yayınları, 1994), 412.

4 Fatma Tunç Yaşar, "Âdâb-ı Muâşeret", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Ek-1 (İstanbul: TDV Yayınları, 2016), 34.

Bu davranış disiplini, bireyin toplum içerisinde saygınlık kazanmasını sağlayan, ahlaki hasletlerin davranışlara yansımasıyla oluşan bir tür sosyal estetiktir.[5]

Modernleşme öncesi süreçte, âdâb-ı muâşeret, uzun yıllar boyunca kaynağını İslâm ahlakından almış,[6] ahlak kitaplarının dünyevi ve uhrevi boyutlarıyla ele aldığı bir konu olmuştur. Oysa 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, âdâb-ı muâşeret, ahlaktan bağımsız, müstakil bir alan olarak ortaya çıkmıştır.[7]

1.1. Batılılaşma ve Nezaket Literatürünün Yükselişi

Osmanlı Devleti'nin Batılılaşma süreci, toplumsal hayatın Batı kültürü ve medeniyetiyle olan etkileşimini artırmıştır. Bu tartışmaların merkezinde, Batı'nın *civilization* (medeniyet) kavramı ve buna karşılık gelen *muâşeret* biçimleri yer almıştır.[8] Medeni olmanın ölçütü artık Avrupa standartları kabul edildiğinden, âdâb-ı muâşerete uygun davranmak, 'medenî dünya'ya dâhil olmak için adeta bir zorunluluk hâline gelmiştir. Ahmet Midhat Efendi, *Avrupa Âdâb-ı Muâşereti Yahud Alafranga* adlı eserinde, âdâb-ı muâşereti Fransızca'daki "*yaşamasını bilmek*" (*savoir vivre*) ifadesiyle ilişkilendirmiş ve gündelik yaşamın pratik bilgisi olarak tanımlamıştır.[9]

Bu literatür, 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarını kapsayan bir döneme odaklanmaktadır. Bu dönemde yazılan kitaplar, Lütfi Simavi (*Teşrifât ve Âdâb-ı Muâşeret*, 1926) ve Abdullah Cevdet (*Mükemmel ve Resimli Âdâb-ı Muâşeret Rehberi*, 1927) gibi yazarlar tarafından kaleme alınmıştır.

1.2. Yeni Adab-ı Muaşeret ve Hedef Kitle Sorunsalı

Âdâb-ı muâşeret kitaplarının yaygınlaşması, gündelik yaşamın her bir köşesine uzanan yeni bir tanzim şeklinin ortaya çıktığını göstermiştir. Bu yeni yaşam tarzı, geleneksel ile Batı usulü (Alafranga) arasında ciddi bir ayrışma meydana getirmiştir. Alafranga kelimesi, Batı'yı yanlış ve eksik tanıma ya da bilmediğimiz şeyleri taklitteki hevesimiz nedeniyle, toplum nazarında "züppelik" anlamına indirgenmiştir.[10] Ahmet Midhat Efendi, *Para* (1887) gibi eserlerinde Beyoğlu'ndaki eğlence mekânlarında bütün

---

5 Sümeyra Bilecik Karacan, "Yetişkinlerin Âdâb-ı Muâşeret Algısı ve Âdâb-ı Muâşeret Eğitimine Yönelik Görüşleri", *Mütefekkir* 9, sy. 17 (2022): 18.

6 Karacan, "Yetişkinlerin Âdâb-ı Muâşeret Algısı ve Âdâb-ı Muâşeret Eğitimine Yönelik Görüşleri," 18.

7 Fatma Tunç Yaşar, "Âdâb-ı Muâşeret,", DİA, Ek Cilt 1 (2016), 34.

8 Fortna, *Mekteb-i Hümayûn: Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim,* 16.

9 Abdullah Cevdet, *Mükemmel ve Resimli Âdâb-ı Muâşeret Rehberi* (y.y.: Yeni Matbaa, 1927), 476-491.

10 Kaya, "Erken Bir Medeniyet ve Alafranga Züppelik Anlatısı: Medeniyyet Yani Sivilezasyon (1868),"190.

servetini tüketen mirasyedileri eleştirerek bu yanlış Batılılaşmayı hedeflemiştir.[11] Bu tür ahlaki değerleri hiçe sayan bireyler, topluma ihanet etmiş sayılmaktadır.

Bu literatürün hedef kitlesi genellikle Avrupa ile temas ihtimali bulunan Osmanlı bürokratı ve zabitanı (subaylar) için yazılmıştır.[12] Kitaplar, görgü ve nezaket pratiklerinin aristokratik ayrıcalıktan çıkıp şehirli orta sınıfın pratiği haline gelmeye başladığı bu geçiş dönemine ışık tutmaktadır.

1.3. Çalışmanın Amacı ve Yapısı

Bu makale, Osmanlı devletinin son döneminde gündelik hayatın nasıl yeniden kurgulandığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu çerçevede çalışmanın temel amacı, alafranga görgü kurallarının Osmanlı hane ve sosyal çevresine nüfuz etme biçimlerini, adaptasyon süreçlerini ve yazarların bu değişime karşı sergilediği tutumları incelemektir. Âdâb-ı muâşeret kitapları, ideal medenileşme reçeteleri olarak kabul edilerek analiz edilecektir. Özellikle hane tanzimi ve sofra âdâbı, kişinin medenilik derecesinin göstergesi kabul edildiğinden, bu mekânsal dönüşümler bu konuda ön planda yer alacaktır. Abdullah Cevdet'in, Münif Paşa'dan aktararak sofra adabının medeniyet derecesinin göstergesi olduğunu belirtmesi, bu konunun merkezi önemini vurgulamaktadır: "Bir Adamın derece-i medeniyetini, terbiye ve seviyesini anlamak için onunla bir defa taam sofrasında bulunmak kâfidir".[13]

Bu çalışma, giriş bölümünün ardından; Kıyafet ve Dış Görünüşün Sembolik Önemi, Özel Alanın Yeniden Tanzimi (hane düzeni, sofra adabı) ve Kamusal Alanda Davranış Normları başlıkları altında, Osmanlı toplumundaki Batılılaşmanın somut izlerini ve kültürel gerilimlerini ortaya koyacaktır.

2. Kıyafet ve Dış Görünüşün Sembolik Önemi

Geç Osmanlı toplumunda kıyafet ve dış görünüş, bireyin sadece sosyal statüsünü değil, aynı zamanda medeniyet düzeyini ve Batı'ya olan yakınlığını gösteren en önemli

---

[11] Abdullah Uçman, "Ahmed Midhat Efendi ve Batılılaşma", *Yeni Türk Edebiyatı Dergisi* 7 (Nisan 2013): 24. (s. 17-25).

[12] Kamil Çoştu, "Değerler Eğitimi Açısından Tek Parti Dönemi Âdâb-ı Muâşeret Kitapları", *Eskiyeni* 40 (Mart 2020): 149; Bu kitabların askeri zümre için yazıldığına dair bilgi için bk. A. Lütfullah, *Zabitan İçin Muâşeret Usulleri ve Beynelmilel Teşrifat Kaideleri* (İstanbul: Kader Matbaası, 1932).

[13] Cevdet, *Âdâb-ı Muâşeret Rehberi*, 247

görsel kodlar haline gelmiştir.[14] Âdâb-ı muâşeret kitapları, bu alanda kesin kurallar koyarak ideal vatandaşın görünürdeki "suretini" şekillendirmeyi amaçlamıştır.

2.1. Aynileşme ve Ayrışma Çatışması: Kıyafetin Siyasi Boyutu

On dokuzuncu yüzyılda siyasi alanda gerçekleşen hamlelerle toplum yapısında yüz yıllardır süren kıyafet çeşitliliği, tekdüzeliğe, yani "aynileşmeye" doğru yol almıştır. Ancak elit kesim, bu aynilik ile yaşamak istememiş ve ayrışmaya, moda adı altında daha üst bir noktada kendini konumlandırmaya çalışmıştır. [15] Bu durum, Osmanlı toplumunun aynileşme ve ayrışma süreçlerini iç içe yaşadığına işaret etmektedir.

Kıyafet, bireyin görgü ve medeniyet seviyesini gösterdiğinden, giyilen elbisenin hem kişinin cinsiyetine uygun olması hem de bulunulan yere ve zamana (gece, gündüz, bayram, konser, cenaze vb.) göre belirlenmiş standartlara uyması zorunluydu,[16]

- Erkek Kıyafetleri: Erkeklerin tuvaletinde (kıyafetinde) ceket, pantolon, yelek ve ayakkabının birbiriyle uyumlu olması gerektiği vurgulanmıştır. Akşam yemeği ziyafetlerine gidilirken frak, beyaz kolalı gömlek, beyaz kravat ve rugan ayakkabı/iskarpin giyilmesi zorunluydu.[17] Ayrıca, şiddetli yağmurlu ve karlı günlerde yeni elbise ve şapkanın hava şartlarına maruz bırakılmaması, temizlenip tamir edilmiş eski elbiselerin giyilmesi tavsiye edilmiştir.

- Aksesuarlar ve Şapka: Şapka, medeniyet ve âdâb-ı muâşeretin bir gereği olarak görülmüştür,[18] özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında Şapka Kanunu (1925) ile Batı tarzı şapka resmen baş kisvesi olarak kabul edildiğinde bu durum literatüre de yansımıştır. Lütfi Simavi, 1926 baskısında bu kanun sebebiyle kitabında tadilat yaptığını belirtmiştir.[19]

2.2. Kadın ve Dekolte Kıyafet İkilemi

Kadın kıyafetleri, Batılılaşma tartışmalarının en hararetli alanlarından biri olmuştur. Özellikle sosyal etkinliklerde ve balolarda giyilen dekolte kıyafetler (göğüs ve kolların açık olduğu giysiler), âdâb-ı muâşeretin bir gereği olarak kabul edilmiştir.[20]

---

[14] Nevin Meriç, *Adâb-ı Muaşeret Kitapları ve Gündelik Hayatın Değişimi (1894–1927)* (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 1998), 229.

[15] Fatma Tunç Yaşar, *Alafranga Halleri: Geç Osmanlı'da Âdâb-ı Muâşeret* (İstanbul: Küre Yayınları, 2016), 81.

[16] Meriç, *Adâb-I Muaşeret Kitapları Ve Gündelik Hayatin Değişimi (1894-1927)*, 229-231.

[17] Tülin Ural, "Türkiye'de Tek Parti Döneminde (1930–1939) Basılmış Âdâb-ı Muaşeret Literatürü", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 19, sy. 37 (2021): 539. (513-548)

[18] Lütfi Simavi, *Teşrifat: Adab-ı Muaşeret* (İstanbul: İçtihad Matbaası, 1329), 12–15. İBB Atatürk Kitaplığı.

[19] Meriç, *Adâb-I Muaşeret Kitapları Ve Gündelik Hayatin Değişimi (1894-1927),* 126.

[20] Cevdet, *Âdâb-ı Muâşeret Rehberi*, 213-221.

Dekoltenin sokakta değil, sadece ev içinde ve araba ile gidilecek düğün ve benzeri yerlerde tavsiye edildiği belirtilmiştir.[21] Bu durum, geleneksel kültürel kodlara aykırı olan bu davranışın bile, Batılılaşma sürecinde belirli fiziki standartlara ve kapalı mekânlara hapsedilerek kabul edilmeye çalışıldığını göstermektedir.

Kadınların modayı takip etme ve süslenme arzusu, *Hanımlara Mahsus Gazete* gibi yayınlarda dahi ele alınmıştır. Süslenmenin hoş görünmekle alakalı olduğu ve Batı modasının sadece "hüsn-i tabiate muvafık" (iyi doğaya uygun) olan kısımlarının benimsenmesi gerektiği savunulmuştur.[22] Bazı yazarlar, modayı "mikrop" ve "hastalık" olarak adlandırarak, aşırı harcamanın milleti geri bıraktığını ve israfa mahkûm ettiğini ileri sürmüştür. [23]

3. Mekânsal Değişim

Modernleşme, sadece bireyin dış görünüşünü değil, yaşadığı mekânları da yeniden tanımlamış ve düzenlemiştir. Âdâb-ı muâşeret, "ev/hane"nin geçirdiği değişimle ve kentsel yaşamın getirdiği yeni mekânlarla yakından ilgilenmiştir.

3.1. Hane Tanzimi ve Salonun Yükselişi

Kentsel gelişme, çalışmanın evden ayrılmasına yol açarken, evin işlevlerinde daralma meydana getirmiş ve evi "özel alan" olarak yeniden konumlandırmıştır.[24] Yeni mimari düzenlemeler ve Avrupai yaşam tarzı gereği, geleneksel yaşam alanları Batı standartlarına göre tanzim edilmiştir:

- Ev İçi Mekânlar: Evlerin giriş kısımları (*vestibul*), kabul salonları ve tuvalet odaları (*kabine dö tuvalet*) gibi Batı tipi mekânlara dikkat çekilmiş,[25]

- Salonun Fonksiyonu: Salon (*kabul salonu*), ev içinde yer alsa da mahrem alan olarak kabul edilmemekte, dolayısıyla buradaki davranışlar çok sıkı kurallara bağlanmaktadır,. Salonda, kişinin duruşu "Ne pek barid (soğuk) ne de

---

21 Meriç, *Adâb-ı Muaşeret Kitapları ve Gündelik Hayatin Değişimi (1894-1927)*, 72.

22 "Moda Hakkında Bir İki Söz", *Yeni Harflerle Hanımlara Mahsus Gazete (1895–1908) Seçki*, ed. Mustafa Çiçekler, Fatih Andı (İstanbul: Kadın Eserleri Kütüphanesi, 2009), 33.

23 Seniha Vicdan, "Moda-İsraf", *Yeni Harflerle Hanımlara Mahsus Gazete (1895–1908) Seçki*, 109–113; Merve Yıldırım, "Osmanlı Basınında Kadın Figürü ve Tüketim Kültüründeki Rolü" (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2024), 48.

24 Meriç, *Adâb-ı Muaşeret Kitapları ve Gündelik Hayatin Değişimi (1894-1927)*, 85.

25 Ural, "Türkiye'de Tek Parti Döneminde…", 534.

ziyade münbasit (şen şakrak) görünmeyip mutedil" (orta karar) olmalıdır,. Ayrıca salona girildiğinde önce ev sahibesi, sonra ev sahibi selamlanmalıdır.[26]

3.2. Sofra Adabında Köklü Değişim

Yemek yeme ve sofra âdâbı, bireyin medenilik ve terbiye seviyesini anlamak için yeterli bir ölçüt olarak kabul edilmiştir.[27] Modernleşme süreci, geleneksel Türk sofra kültüründen (yer sofrası ve el ile yemek) Batı usulü (masa ve çatal-bıçak) kullanıma keskin bir geçişi zorunlu kılmıştır.[28]

- Masa Düzeni: Sofranın düzeni katı hiyerarşik kurallarla belirlenmiştir.[29] Masa, Şam kumaşından bembeyaz bir örtüyle örtülmeli ve orta kıvrımı masanın tam ortasında olmalıdır.[30] Tabaklar aralarında iki karış açıklık olacak şekilde konulur. Peçete tabağın içinde veya sağında, ekmek ise peçetenin üzerine konulur.[31]

- Yemek Yeme Kuralları: Her yemekte tabak, çatal ve bıçak değiştirilir. Yemek yerken gürültü edilmez. Yemek bittikten sonra ağız peçete ile silinir; bardak yağlanmamalıdır.[32] Bir yemek bitmeden diğerinin servisi yapılmaz ve herkesle birlikte yemeği bitirmek önemlidir; aksi takdirde yavaş yiyenler ayıplanır. Kesilmesi gereken şeyler önceden kesilip yenilmemelidir.[33]

- Dini Söylemin Devamlılığı: Seküler bir hane anlayışına geçilmiş olsa bile, bazı âdâb-ı muâşeret yazarları, yemekten önce "Kablet-taam Cenab-ı Hakka hiç olmazsa zihnen kısaca bir şükür ve dua ediniz" diyerek, dini söylemin henüz zihinlerden tamamen silinmek istenmediğini göstermiştir.[34]

- Oturma Düzeni: Sofraya sıkışık oturulmamalıdır. Davetlerde ev sahibinin oturduğu yerin karşı çaprazına ev sahibesi oturur. Ailece yapılan akşam

---

[26] Fatma Tunç Yaşar, "Geç Dönem Osmanlı Âdâb-ı Muâşeret Kitaplarında Hane Tanzimi ve Salon Âdâbı", *Turkish Studies* 7/4 (2012): 2932. (2919-2938,)

[27] İncilay Terlemiş, "*İdeal Çocukların ve Çocukluğun Peşinde: Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Dönemlerinde Ahlak ve Terbiye Kitaplarında Çocuklar, Çocukluk ve Toplumsal Cinsiyet*", (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 2021), 12.

[28] Rıfat Aydın, "Osmanlı'dan Cumhuriyete Değişen Sofralar: Yemek ve Âdâb-ı Muâşeret", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 25, sy. 4 (2023): 1584. (1583-1594)

[29] Uçman, "Ahmed Mithat Efendi ve Batılılaşma", 21.

[30] Yzrsz, *Herkese Lazım Gelen Muaşeret Usulleri*, (Sevimli Ay Neşriyatı, İBB Atatürk Kitaplığı, 1927), 7-8; Aydın, "Osmanlı'dan Cumhuriyete Değişen Sofralar: Yemek ve Âdâb-ı Muâşeret", 1590.

[31] Yzrsz, *Herkese Lazım Gelen Muaşeret Usulleri*, 8.

[32] Zeynep Tuba Şahin, *Âdâb-ı Muâşeret'in Batılılaşması (1918–1930)* (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2019), 60.

[33] Yzrsz, *Herkese Lazım Gelen Muaşeret Usulleri*, 8.

[34] Yaşar, "Geç Dönem Osmanlı Âdâb-I Muâşeret Kitaplarında Hane Tanzimi ve Salon Âdâbı", 2923.

yemeklerinde, konuşmak, kitap okumak ve müzik dinlemek gibi aktivitelerle aile birlikteliği desteklenir.[35]

4. Yeni Kamusal Alanlar ve Toplumsal İlişkilerin Kuralları

Modernleşme, geleneksel kahvehaneler ve hamamlar gibi mekanlara alternatif olarak Batı tarzı yeni sosyal etkinlik mekanlarını (pastaneler, lokantalar, tiyatrolar, balolar), ve yeni iletişim kurallarını (selamlaşma, tanışma, mektup) getirmiştir.[36]

4.1. Nezaket ve İletişim

Toplumsal ilişkilerde nezaket, toplumsal yapının statü merkezli konumunun korunmasında önemlidir.

- Selam ve Tanışma: Avrupa'da tanışma ve takdim meselesi "ihtiyâc-ı umûmî" (genel bir ihtiyaç) hükmündeydi, zira insanların birbirleriyle tanışmasının neredeyse tek yolu buydu.[37] Tanıştırma sırasında, yabancı kalmayarak kendinizi sevdirmek[38] için Avrupalıların görgü kurallarını öğrenmek tavsiye edilmiştir.
- Sokakta Görgü: Sokakta yürürken kimsenin yüzüne dikkatli bakılmaz.[39] Erkekler, kadınlarla sokakta birlikte yürürken kadın bina tarafında, erkek ise orta tarafta yürümelidir. Böylece kadınlar mağazaları seyrederken karşıdan gelenler tarafından rahatsız edilmezler. İki kolunu veren erkek hoş görülmez ve "iki kapılı küp"[40] diye alay edilir.
- Kol Verme: Sokakta kol vermek, sadece yakın akrabalar (karı koca, baba kız, oğul anne) arasında caizdir. Hak-ı takdim (öncelik hakkı) ise yaşlılardadır.[41]
- Konuşma ve Mükâleme: Ortak salonlarda yapılacak konuşmaların üslup ve mahiyeti detaylıca açıklanmıştır.[42] Konuşma sırasında laubalilikten kaçınılmalı, söz kesilmemeli ve el ile konuşma gibi hareketlerden uzak durulmalıdır.

---

35 Meriç, *Adâb-I Muaşeret Kitapları ve Gündelik Hayatin Değişimi (1894-1927)*, 220.
36 Meriç, *Adâb-I Muaşeret Kitapları ve Gündelik Hayatin Değişimi (1894-1927)*, 52.
37 Ahmed Midhat, *Avrupa Âdâb-ı Muâşereti yahut Alafranga*, haz. Fazıl Gökçek (İstanbul: Dergâh Yay., 2016), 219; Cevdet, Adab-ı Muaşeret Rehberi, 183.
38 Yaşar, "Geç Dönem Osmanlı Âdâb-I Muâşeret Kitaplarında Hane Tanzimi ve Salon Âdâbı", 2928.
39 Simavi, Teşrifat: Adab-ı Muaşeret, 58-59.
40 Midhat, *Avrupa Adab-ı Muaşereti yahut Alafranga*, 264.
41 Midhat, *Avrupa Adab-ı Muaşereti yahut Alafranga*, 267.
42 Yaşar, "Geç Dönem Osmanlı Âdâb-I Muâşeret Kitaplarında Hane Tanzimi ve Salon Âdâbı", 2932.

Kahvehanelerde uzaktaki tanıdıkla bağırarak konuşulmaz. Ayrıca, kimsenin dini inançlarına veya mezhebine dokunacak şekilde sohbet etmek ayıptır.[43]

4.2. Eğlence ve Boş Zamanın Batılılaşması

Modernleşme sürecinde geleneksel eğlence anlayışı değişmiş, tiyatro, sinema, balo ve konserler yeni sosyal etkinlikler olarak ortaya çıkmıştır.[44]

- Balolar ve Dans: Balolar, cemiyet hayatına tamamen yabancı olan dans olgusunu getirmiştir. Baloda, davetli ne kadar kadın varsa, yaşça ve şanca uygun olan herkesle dans etmek zorunludur,. Erkeklerin dans sırasında kadından biraz uzak durması ve beline hafif bir şekilde temas etmesi, yüzünü fazla yaklaştırmaması gerekir. [45]

- Kadınların Kamusal Alanda Konumu: Artan bu sosyal hayat, kadınların dış mekânda yeni hareket alanları kazanmasını sağlamıştır. Kadın artık sadece iyi bir anne ve eş değil; eğitimli, meslek sahibi, modayı takip eden ve sporla uğraşan biri olarak tanımlanmıştır. Hatta kadınlara karşı hürmet etmenin ve onlara layık oldukları şerefi temin etmenin en kudsî ve mübeccel vazife olduğu belirtilmiştir.[46]

5. Gündelik Hayat ve Bireysel Temsil

Âdâb-ı muâşeret literatürü, Batılılaşmanın toplumsal alanda yarattığı değişimi, bireyin günlük pratikleri ve kendini temsil biçimleri üzerinden somutlaştırmıştır. Kent yaşamının yeniden hayal edilmesi, sokak ve ulaşım araçları gibi yeni kamusal alanların ortaya çıkmasıyla birlikte, bireyin toplumsal mekânla kurduğu ilişki kökten değişmiştir.

5.1. Kamusal Alanın Yeniden Kavranışı ve Kentte Yaşayış Bilgisi

Modernleşme sürecinde kent, farklı deneyimlerin yaşandığı bir karşılaşma mekânından ziyade, akılcı bir düzen içinde şekillendirilecek bir alan olarak görülmüştür.[47] Kamusal alan ise, farklı kimliklerin sergilendiği bir sahneden çok, makbul ve medeni davranış kodlarına göre intizam içinde boy göstermek gereken bir

---

43 Şahin, Âdâb-*ı Muâşeret'in Batılılaşması (1918-1930),* 35.

44 Meriç, Adâb-I Muaşeret Kitapları ve Gündelik Hayatin Değişimi (1894-1927), 203.

45 Cevdet, Mükemmel ve Resimli Adab-ı Muaşeret Rehberi,288.

46 Şahin, Âdâb-ı Muâşeret'in Batılılaşması (1918-1930), 70.

47 Füsun Üstel, *"Makbul Vatandaş"ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2008). Kaya, "Erken Bir Medeniyet ve Alafranga Züppelik Anlatısı", 187.

sınav kürsüsü gibi algılanmıştır.[48] Bu nedenle, bireyin vazifelerini yerine getirememesi durumunda toplum tarafından dışlanabileceği vurgulanmıştır.[49]

Toplumsal hayata dair davranış şekillerine uymanın zorunlu olmasının temel sebeplerinden biri devletin bekasını sağlama düşüncesidir. Avrupa âdâb-ı muâşeretinin günlük hayatta uygulanması, yeni kurulan devletin hedeflediği modernleşme ve çağdaşlaşma yolunda ilerlemesinin ön koşulu olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda, âdâb-ı muâşeret bilgisi, kişinin kendisine gösterdiği çaba ile başlar; zira kendisine iyi bakan bir kişi, zamanı geldiğinde devletine karşı sorumluluklarını yerine getirebilir.[50]

Kamusal alanda gösterilmesi beklenen temel davranış normları şunlardır:

- İtidal ve Sessizlik: Medeni şehirlerin en önemli vasıflarından biri "sessizlik" olmuştur. İnsanlar bir arada bulundukları mahallerde, konuşmalarında, hareketlerinde ve gülmelerinde i'tidâl gözetmeli, fazla gürültü etmemeli ve cehren (bağırarak) söz söylememelidir.[51]
- Hürriyet ve Vazife Dengesi: Âdâb-ı muâşeret kitapları, insanoğlunun hürriyetinin sınırlı olduğuna dikkat çekmiş ve kişinin devlete ve millete karşı sorumlu olduğunu ifade etmiştir.[52]
- Saygı ve Laubalilikten Kaçınma: İnsanlara gösterilen saygı, karşımızdaki kişinin yaş, rütbe ve diğer özelliklerine uygun olmalıdır. Büyüklerle laubalilikten, emsallere saygısızlıktan ve bizden aşağıda bulunanları küçümsemekten kaçınılmalıdır.[53]

5.2. Kadınların Görünürlüğü ve Davranış Kontrolü

Batılılaşma, kadınların kamusal alanda daha görünür hale gelmesine neden olmuş ve kadın ile erkeğin dışarıda bir araya gelmesiyle karşılıklı iletişimden kıyafete kadar bir dizi değişim zorunlu hale gelmiştir. Yeni düzenleme, kadına "hürriyet" (özgürlük) motifleriyle yeniden tanım ve hareket alanı sağlamıştır.[54]

Genç kızların tek başına sokağa çıkması Batı ülkelerinde bile yüksek aileler tarafından onaylanmazdı. Genç kızlar tek başına; Dârü'l-funûn'a, Konservatuarlara veya ailesince bilinen ve gündüzleri verilen konserlere gidebilirlerdi. Akşam saatlerinde

---

48 Ural, "Kentsel Mekâna İntizam Vermek: 1930'larda Türkiye'de Basılmış Adab-ı Muaşeret Kitaplarında Şehir", K*ebikeç,* 48, 2019, öz.

49 Çoştu, "Değerler Eğitimi Açısından Tek Parti Dönemi Âdâb-ı Muâşeret Kitapları", 139.

50 Çoştu, "Değerler Eğitimi Açısından Tek Parti Dönemi Âdâb-ı Muâşeret Kitapları", 139.

51 Ural, "Kentsel Mekana İntizam Vermek:, 311.

52 Çoştu, Değerler Eğitimi Açısından Tek Parti Dönemi Âdâb-ı Muâşeret Kitapları, 143.

53 Midhat, *Avrupa Âdâb-ı Muâşereti Yahud Alafranga* (İstanbul: 1312), 333; Yaşar, "Geç Dönem Osmanlı Âdâb-I Muâşeret Kitaplarında Hane Tanzimi ve Salon Âdâbı", 2936.

54 Meriç, *Adâb-I Muaşeret Kitapları ve Gündelik Hayatin Değişimi (1894-1927),* 44.

ise mutlaka bir tanıdık refakat etmelidir.[55] Bir genç kızın tek başına sokağa çıkması için, "karnında ve dimağında mevcut olmalı" denilen irsî bir terbiye ile kendini idare edebilecek derecede metin olması şartı koşulmuştur. Savaş sonrası dönemde kadın ve erkeklerin hayatlarının mühim bir kısmını lokanta, sinema, tiyatro vb. ev dışı mekânlarda geçirmesi, muâşerete dair hususları önemsemesini gerektirmiştir. Ancak bu özgürlük de sınırlıydı. Örneğin bir kadın, pastaneye girmek durumunda kalırsa masaya yerleşmemek şartıyla pastayı ayakta yiyip çıkması önerilmiştir. [56]

5.3. Yeni Sosyal Mekânlar ve Tüketim Kültürü

Batı menşeli araç gereçler ve yeme alışkanlıklarının haneye dâhil olması, bireylerin sadece mekânı kullanma tarzını değil, aynı zamanda aile içi diyaloğu ve mahremiyeti de yeniden belirlemiştir. [57] Kentleşme ve çalışmanın evden ayrılması, yemek yeme pratiğini evin dışındaki lokanta ve pastaneler gibi yerlere taşımıştır.[58]

- Ziyaretler ve İletişim Formları: Sosyal etkinlikler artık "önceden haberdar edilme" ve "olumlu/olumsuz" karşılığının alınması şeklinde değişim geçirmiştir.[59]
- Telefon: Teknolojinin getirdiği hız çerçevesinde, telefonla konuşma süresinin kısa tutulması âdâb-ı muâşeretin en önemli kurallarından biri haline gelmiştir.[60]
- Eğlence ve Balolar: Eğlenceden uzak durmak "hastalık" belirtisi olarak görülmüştür.[61] Batılılaşmanın getirdiği en önemli sosyal etkinliklerden olan balolar, toplumsal hayata dans etme mecburiyetini getirmiştir. Baloya davetli ne kadar kadın varsa, yaşça ve şanca uygun olan herkesle dans etmek zorunlu görülmüştür.
- Askerler ve Elit Sınıf: Toplumsal değişimin önemli aktörleri olarak görülen ordu mensuplarının (zabitan), Avrupa ve cemiyet hayatına ait davranış kurallarını muhakkak bilmeleri gerektiği belirtilmiştir. Subayların

---

55 Tülin Ural, "İnkılâbı Sergileyecek Bedenler ve Onu Yükseltecek Ruhlar: 1930'larda Adab-I Muşeret Kitaplarında Kadın İmgesi", *Toplumsal Tarih* 231 (Mart 2013): 88-93.

56 Cevdet, Adab-ı Muaşeret Rehberi,362-368.

57 Fatma Tunç Yaşar, The Predıcaments Of *Alla Franca*: Vısıons Of Proper Behavıor In Late Ottoman Etıquette Lıterature, (Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, 2012), 168.

58 Safveti Ziya, *Âdâb-ı Muâşeret Hasbihalleri* (Ankara: Türk Ocakları Merkezi Matbuatı, 1927), 10; Meriç, *Adâb-I Muaşeret Kitapları ve Gündelik Hayatin Değişimi (1894-1927)*, 59.

59 Meriç, *Adâb-I Muaşeret Kitapları ve Gündelik Hayatin Değişimi (1894-1927)*, 47.

60 Meriç, *Adâb-I Muaşeret Kitapları ve Gündelik Hayatin Değişimi (1894-1927)*, 174.

61 Cevdet, *Âdâb-ı Muâşeret Rehberi*, 219-220.

selamlaşmada sivillere üstün olması, şahıslarında tüm orduyu temsil etmelerinden kaynaklanıyordu.[62]

- Tüketim ve İsraf: Modayı takip etme ve süslenme arzusunun artması, bazı yayınlarda eleştirilmiş; modanın "mikrop" ve "hastalık" olarak adlandırılmasıyla, aşırı harcamanın israfa mahkûm ettiğine dikkat çekilmiştir.[63]

5.4. Sağlık, Temizlik ve Çalışkanlık

Âdâb-ı muâşeret, sadece görgü kurallarını değil, bireyin bedensel ve zihinsel disiplinini de kapsayan bir "terbiye" meselesiydi.

- Nezafet (Temizlik): Temiz olmak bir mecburiyet ve medeniyet ölçüsüdür. Beden temizliği; gözün parlaklığı, nefesin saflığı ve vücudun dâhili temizliği gibi unsurları içerir ve bunlar vücudun müdafaa kuvvetleridir. Düzgün görünüm, kişinin kirli veya ütüsüz elbise ile umumî yerlere çıkmaması gerektiğini; aksi halde üzerindeki giysinin değeri ve kişinin hangi sınıfa mensup olduğu hakkında kanaat oluşacağını gösterir. [64]
- Çalışkanlık: Çalışkanlığın önemi anlatılırken, tembelliğin Allah katında sevilmeyen bir davranış olduğuna dikkat çekilmiştir.[65] İlim sahibi bir insan daima saygın ve itibarlı olacak, her işte başarı gösterecek ve kendini güzel ifade edecektir; bilgisiz insan ise itibar göremez ve vaktini boş ve faydasız işlere harcardı.[66] İdeal vatandaş, miskin kanaatlere mahkûm kalmayan, tecdidi seven, terakkiye can atan adamdır.[67]
- Sağlık ve Sıhhat: Çocuk aklını kullanarak beden sağlığını korumalıdır; terli iken soğuk su içmenin hastalıklara neden olduğunun farkında olmalıdır. Bu haller, din ve akıl bağlamında inceleniyordu. [68] Aynı zamanda temizliğe ve muâşerete uymak, zamanı geldiğinde devlete karşı sorumluluklarını yerine getirebilmek için şahsını ve sıhhatini koruma vazifesidir.[69]

---

62 Şahin, *Âdâb-ı Muâşeret'in Batılılaşması (1918-1930)*, 70.

63 Merve Yıldırım, *Osmanlı Basınında Kadın Figürü Ve Tüketim Kültüründeki Rolü*, (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2024), 7.

64 Yzrsz, *Herkese Lazım Gelen Muaşeret Usulleri*, 3-5.

65 Çoştu, "Değerler Eğitimi Açısından Tek Parti Dönemi Âdâb-ı Muâşeret Kitapları", 139.

66 Terlemiş, "İdeal Çocukların ve Çocukluğun Peşinde: Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Dönemlerinde Ahlak ve Terbiye Kitaplarında Çocuklar, Çocukluk ve Toplumsal Cinsiyet", 48.

67 Yaşar, "II. Meşrutiyet Döneminde Yurttaşlık, Ahlak ve Medenilik Eğitimi: Malumat-ı Medeniye Ders Kitapları", *Osmanlı Araştırmaları*, LII (2018), 320. (311-342).

68 Terlemiş, "İdeal Çocukların ve Çocukluğun Peşinde", 7.

69 Çoştu, "Değerler Eğitimi Açısından Tek Parti Dönemi Âdâb-ı Muâşeret Kitapları", 139.

6. Toplumsal Kurumlar ve Ahlaki Dönüşüm: Aile, Eğlence ve Geleneksel Çatışmalar

Âdâb-ı muâşeret literatürünün bu dönemi, bireysel ve kamusal alan pratiklerini düzenlemenin yanı sıra, ailenin çekirdek yapısından boş zaman aktivitelerine kadar tüm toplumsal kurumları Batılılaşmanın getirdiği normlara göre yeniden şekillendirme çabası içermiştir.

6.1. Aile İçi İlişkilerde ve Evlilikte Modern Normlar

Modernleşme, geleneksel aile yapısını ve evlilikten beklenenleri de etkilemiş, ihanet ve görgü eksikliği gibi temaları merkezine almıştır.

6.1.1. Karı-Koca İlişkileri ve Hane İçi Sırların Korunması

Evli çiftler arasında daima güven olmalı ve birbirlerini asla aldatmamalıdır. Evin içinde yaşanan olaylar hane sınırları içinde kalmalı; kadın özel hayatını arkadaşlarına veya komşularına anlatmamalıdır. İyi bir terbiye alarak yetiştirilen kız çocukları, bu kurallara riayet ederek evlendiğinde mutlu bir aile hayatı sürerdi.[70]

Ancak kaynaklar, evlilikteki zorluklara da değinir: İki buçuk senelik bir müddet-i zevciyetin (evliliğin) ve bir çocuğun varlığının dahi, muhabbet-i ailenin en yüksek tabakalarında tayeran eden zevçlerin (eşlerin) bâl-ı sevdasını bile yorup, düşürüp, kırabileceği ifade edilmiştir. Aynı zamanda, bir erkeğin ne kadar hımbıl, görgüsüz, cahil olursa olsun yine erkek olduğu gibi ataerkil bir bakış açısı da mevcuttu.[71]

Ev işlerine ve hane düzenine hakimiyet, genç kızlar için bir terbiye zorunluluğuydu. Genç kız, ileride gittiği yerde sıkılmamak ve kendisine "bir şey bilmiyor demesinler" diye ev işlerine, yemek pişirmeye ve dikişe alışmalıdır.[72]

6.1.2. Akraba ve Yaşlılara Yönelik Âdâb

Osmanlı toplumunda büyüklere ve aileye karşı hürmet esastı. Çocuklar, anne ve babalarına olduğu gibi büyükanne ve büyükbabalarına karşı da saygılı olmalı ve onlara ihtiyarlıklarını hatırlatacak söz ve davranışlardan kaçınmalıdır. Evlenip evden ayrılan çocuklar dahi, bayramlarda bizzat ziyaret veya mektuplarla ebeveyn ve büyükleri ile muhabbetlerini devam ettirmelidirler.[73]

---

[70] Terlemiş, "İdeal Çocukların ve Çocukluğun Peşinde", 104-106.

[71] Mehmet Emin Gönen, "Batılılaşma Girdabında Ahlaki Değerlerin Yozlaşması ve İhanetin Meşrulaştırılması Bağlamında Şıpsevdi Romanı", *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Özel Sayı 109. Sayfalar / Pages:94-112

[72] Terlemiş, "İdeal Çocukların ve Çocukluğun Peşinde", 95.

[73] Cevdet, *Adab-ı Muaşeret Rehberi*, 399-402.

Kız ve erkek kardeşler arasındaki ilişki çok samimi ve sağlam olmalıdır; erkek kardeş, geçilecek bir yerde kendisinden evvel geçmesi için kız kardeşine yol açar, tramvay veya vapurda yerini verir, sofraya ondan önce oturmaz. Kardeşler arasındaki dostluğun yerini başka hiçbir dostluk tutmayacağı için birbirlerini kıracak söz ve davranışlardan kaçınmaları önemlidir.[74]

6.2. Geleneksel Denge Arayışı: Ahlak ve Sünnet İlişkisi

Batılılaşan görgü kurallarının baskınlığına rağmen, âdâb-ı muâşeret literatürünün temelinde İslami ahlak ve sünnet prensipleri hala belirleyicidir.

6.2.1. Dini ve Manevi Vazifelerin Önemi

Hz. Peygamber'in "Ben, ahlâkın güzelliklerini tamamlamak için gönderildim"[75] hadisi, ahlakın manevi temellerini oluşturur. İslâm toplumunun fertleri, Cenab-ı Hakkın rızasını kazanmak amacıyla adetlerini ibadete çevirme yollarını araştırmalıdır.

- Selamlaşma ve Ziyaret: Bir yere girilmeden önce kapı zili çalınır veya kapıya vurulur ve İslami terbiyeye göre kapının sağında veya solunda beklenir.[76] Kapı açılmazsa, içerideki kimsenin açmak istemiyor olabileceği ihtimaliyle geri dönmek gerekir. Kuran'da, "Ey mü'minler kendi evlerinizin dışındaki evlere izin alıp halkına selam vermeden girmeyiniz"[77] buyrulmuştur.

- İçten Gelen Muhabbet: Muhabbetin yeri kalp olduğu için, dedikodu ve gıybet (kardeşinin ölü etini yemek) gibi eylemler, insaniyet, şefkat ve merhametin bozulmasıyla ilişkilendirilmiştir.[78]

6.2.2. Oyun ve Eğitimin Amaçları

Geleneksel çocuk eğitimi literatüründe dahi, çocuklar için oyunlar (daire olmak, denge oyunları, koşma oyunları) ve akıl oyunları (bilmeceler, bulmacalar) kullanılarak kabiliyetlerinin inkişafına (gelişmesine) zemin hazırlanmıştır. Bu eğitsel çabalarla, çocukların yalan söylememeğe ve temizliğe alışmaları sağlanarak ideal birey yetiştirilmesi hedeflenmiştir.[79]

---

[74] Cevdet, *Adab-ı Muaşeret Rehberi*, 46-47.

[75] *Malik b.Enes, Muvatta,* Hüsnü'l-Hulk (Mısır: tarihsiz), 8, I, 904.

[76] Mevlüt Uzut, " Adab-I Muaşeret - Sünnet İlişkisi", *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Hadis Özel Sayısı, 2017 Sayı: 4, 151. (147-157)

[77] Nur 24/27.

[78] Musa Kazım Yılmaz, "Hucûrât Suresinin Öne Çıkardığı Âdâb-ı Muâşeret", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22, Temmuz–Aralık 2017. (1-30)

[79] Merve Yılmaz, *Osmanlı Çocuk Dergilerinde Terbiye ve Ahlak*, (Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2024), 54.

Son dönem Osmanlı toplumunda görülen görgü kurallarının, sadece bir Batı taklidi değil, aynı zamanda geleneksel ahlakı modern toplumsal ihtiyaçlara uyarlama çabası olduğunu göstermektedir. Ancak bu uyarlama süreci, özellikle kadınların kıyafetleri ve eğlence kültürü gibi konularda ciddi ahlaki ve sosyal gerilimlere yol açmıştır.

Sonuç

Geç Osmanlı döneminde (1894–1927) neşredilen Âdâb-ı Muâşeret literatürü, İmparatorluğun yaşadığı siyasi, kültürel ve ekonomik kırılma döneminde, Batılılaşmanın toplumsal alana yansıyan yüzünü ve bu alandaki medeniyet krizini yönetme çabasını temsil eden normatif metinler bütünüdür. Bu eserler, Batı'nın yaşamayı bilmek olarak tanımladığı görgü kurallarını Osmanlı elitlerine aktararak, bireysel davranışları, hane içi düzeni ve kamusal alandaki temsil biçimlerini Batı standartlarına uygun bir sosyal estetikle yeniden şekillendirmeyi hedeflemiştir.

Makale kapsamında incelenen âdâb-ı muâşeret, bir yandan toplumsal ahengi ve huzuru temin etme ve geleneksel ahlakı (edep) mükemmelleştirme aracı olarak işlev görmüş; diğer yandan ise toplumsal değişim sürecinin zorunlu kıldığı ve siyasi yapıya uyum sağlayan yeni bir sosyal disiplin mekanizması kurmuştur. Medeni sayılmanın ölçütü haline gelen görgü kurallarına uymak, bireye toplum içinde saygınlık ve itibar kazandırmış, aksi davranışlar ise dışlanma riskini beraberinde getirmiştir.

Literatür, değişimi somut olarak kıyafet ve mekân üzerinde göstermiştir. Erkeklerin frak ve kolalı gömlek giymesi, kadınların balolarda dekolte giymesinin zorunlu görülmesi, kıyafetin artık gidilen yere göre belirlenen bir norm (kıyafette aynileşme) olduğunu kanıtlamıştır. Ev içinde selamlıktan salona geçiş ve siniden masa adabına geçiş, medeniyet ve terbiye seviyesinin ölçütü olarak ele alınmıştır. Ancak bu zorunlu değişim, "alafranga" teriminde cisimleşen yüzeysel taklit ve züppelik eleştirisini de doğurmuştur. Yazarlar, Batı'nın usûl ve âdâbını öğrenmeyi tavsiye ederken, bunu kör taklide dönüştürüp "her türlü rezaleti mübah saymamayı" ve kendi örf ve âdetlerini korumayı öğütlemiştir. Zira israf ve aşırı süslenme arzusu, modanın bir "mikrop" ve "hastalık" olarak görülmesine ve paranın evlatların terbiyesine hasredilmesi gerektiği yönündeki ahlaki uyarıları beraberinde getirmiştir.

Sonuç olarak, Âdâb-ı Muâşeret kitapları, Osmanlı toplumunda medeniliğin dışsal görünüş ve sosyal düzen meselesi haline geldiğini göstermektedir. Ancak bu Batılı görgü çerçevesi, tamamen içselleştirilmemiş; batılı görgü kuralları ile imandan mütevellit manevi hedefleri ve İslami ahlakın temel değerleri (dürüstlük, temizlik, saygı) birlikte muhafaza edilmeye çalışılmıştır. Kitapların bu seçmeci ve hibrid yapısı,

Geç Osmanlı aydınlarının, geleneksel kökleri tamamen kaybetmeden, modern bir ulusal kimlik ve düzenli bir toplumsal hayat inşa etme çabasının en önemli kanıtıdır.

Âdâb-ı muâşeret literatürü, bu yönüyle, her vatandaşı ahlaki ve fiziki açıdan sürekli teftiş eden bir tür sosyal mühendislik projesi olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

Abdullah Cevdet, *Mükemmel ve Resimli Âdâb-ı Muâşeret Rehberi* Yeni Matbaa, 1927.

Abdullah Uçman, "Ahmed Midhat Efendi ve Batılılaşma", *Yeni Türk Edebiyatı Dergisi* 7 (Nisan 2013), 17-25.

Ahmed Midhat, *Avrupa Âdâb-ı Muâşereti yahut Alafranga*, haz. Fazıl Gökçek, İstanbul: Dergâh Yay., 2016.

Benjamin C. Fortna, *Mekteb-i Hümayûn: Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim*, çev. Pelin Siral, İstanbul: İletişim Yayınları, 2005, 16.

Fatma Tunç Yaşar, "Âdâb-ı Muâşeret", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Ek-1 (İstanbul: TDV Yayınları, 2016).

Fatma Tunç Yaşar, "Geç Dönem Osmanlı Âdâb-ı Muâşeret Kitaplarında Hane Tanzimi ve Salon Âdâbı", *Turkish Studies* 7/4 (2012): 2932. (2919-2938,)

Fatma Tunç Yaşar, "II. Meşrutiyet Döneminde Yurttaşlık, Ahlak ve Medenilik Eğitimi: Malumat-ı Medeniye Ders Kitapları", *Osmanlı Araştırmaları*, LII (2018), 320. (311-342).

Fatma Tunç Yaşar, *Alafranga Halleri: Geç Osmanlı'da Âdâb-ı Muâşeret*, İstanbul: Küre Yayınları, 2016.

Fatma Tunç Yaşar, The Predıcaments Of *Alla Franca*: Vısıons Of Proper Behavıor In Late Ottoman Etıquette Lıterature, Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, 2012.

Füsun Üstel, *"Makbul Vatandaş"ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi,* İstanbul: İletişim Yayınları, 2008.

Gökhan Kaya, "Erken Bir Medeniyet ve Alafranga Züppelik Anlatısı: Medeniyyet Yani Sivilezasyon (1868)," *Hitit University Journal of Social Sciences Institute* 13, sy. 1 (2020).

Hanımlara Mahsus Gazete, "Moda Hakkında Bir İki Söz", *Yeni Harflerle Hanımlara Mahsus Gazete (1895–1908) Seçki*, ed. Mustafa Çiçekler, Fatih Andı, İstanbul: Kadın Eserleri Kütüphanesi, 2009, 33.

İncilay Terlemiş, "*İdeal Çocukların ve Çocukluğun Peşinde: Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Dönemlerinde Ahlak ve Terbiye Kitaplarında Çocuklar, Çocukluk ve Toplumsal Cinsiyet*", Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 2021.

Kamil Çoştu, "Değerler Eğitimi Açısından Tek Parti Dönemi Âdâb-ı Muâşeret Kitapları", *Eskiyeni* 40 (Mart 2020):

A. Lütfullah, *Zabitan İçin Muâşeret Usulleri ve Beynelmilel Teşrifat Kaideleri,* İstanbul: Kader Matbaası, 1932.

Kur'an-ı Kerim, Nur 24/27.

Lütfi Simavi, *Teşrifat: Adab-ı Muaşeret,* İstanbul: İçtihad Matbaası, 1329, 12–15. İBB Atatürk Kitaplığı.

Malik b.Enes, Muvatta, Hüsnü'l-Hulk, Mısır: tarihsiz, 8, I, 904.

Mehmet Emin Gönen, "Batılılaşma Girdabında Ahlaki Değerlerin Yozlaşması ve İhanetin Meşrulaştırılması Bağlamında Şıpsevdi Romanı", *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Özel Sayı 109, 94-112.

Merve Yıldırım, *Osmanlı Basınında Kadın Figürü Ve Tüketim Kültüründeki Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2024.

Merve Yılmaz, *Osmanlı Çocuk Dergilerinde Terbiye ve Ahlak*, Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2024.

Mevlüt Uzut, " Adab-I Muaşeret - Sünnet İlişkisi", *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Hadis Özel Sayısı, 2017 Sayı: 4, 147-157.

Musa Kazım Yılmaz, "Hucûrât Suresinin Öne Çıkardığı Âdâb-ı Muâşeret", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 22, Temmuz–Aralık 2017, 1-30.

Mustafa Çağrıcı, "Edep", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, c. 20, İstanbul: TDV Yayınları, 1994.

Nevin Meriç, *Adâb-ı Muaşeret Kitapları ve Gündelik Hayatın Değişimi (1894–1927),* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 1998.

Rıfat Aydın, "Osmanlı'dan Cumhuriyete Değişen Sofralar: Yemek ve Âdâb-ı Muâşeret", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 25, sy. 4 (2023), 1583-1594.

Safveti Ziya, *Âdâb-ı Muâşeret Hasbihalleri,* Ankara: Türk Ocakları Merkezi Matbuatı, 1927.

Seniha Vicdan, "Moda-İsraf", *Yeni Harflerle Hanımlara Mahsus Gazete (1895–1908) Seçki*, 109–113.

Sümeyra Bilecik Karacan, "Yetişkinlerin Âdâb-ı Muâşeret Algısı ve Âdâb-ı Muâşeret Eğitimine Yönelik Görüşleri", *Mütefekkir* 9, sy. 17, (2022).

TDK Genel Türkçe Sözlük. Erişim 15 Ekim 2025. https://sozluk.gov.tr/

Tülin Ural, "İnkılâbı Sergileyecek Bedenler ve Onu Yükseltecek Ruhlar: 1930'larda Adab-I Muşeret Kitaplarında Kadın İmgesi", *Toplumsal Tarih* 231 (Mart 2013).

Tülin Ural, "Türkiye'de Tek Parti Döneminde (1930–1939) Basılmış Âdâb-ı Muaşeret Literatürü", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 19, sy. 37 (2021), 513-548.

Tülin Ural, "Kentsel Mekana İntizam Vermek: 1930'larda Türkiye'de Basılmış Adab-ı Muaşeret Kitaplarında Şehir", K*ebikeç,* 48, 2019, öz.

Yzrsz, *Herkese Lazım Gelen Muaşeret Usulleri*, Sevimli Ay Neşriyatı, İBB Atatürk Kitaplığı, 1927, 7-8.

Zeynep Tuba Şahin, *Âdâb-ı Muâşeret'in Batılılaşması (1918–1930),* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2019.

BEŞİNCİ BÖLÜM

HADİSLERDE İYİLİĞE TEŞEKKÜR ETME ERDEMİ

Serdar Murat GÜRSES
Doç. Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi
Temel İslam Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi
smuratgurses@hotmail.com
https://orcid.org/0000 0003 4526 3692

Hadislerde İyiliğe Teşekkür Etme Erdemi

Giriş

Basit bir 'teşekkür ederim' ifadesi, insani ilişkilerde nezaketin çok ötesinde bir anlama sahiptir. Zira teşekkür etme erdemi, yapılan iyiliğin sadece kabul edildiğini değil, aynı zamanda değerinin de bilindiğini gösteren temel bir minnettarlık beyanıdır. Minnettarlık, yalnızca bir duygu değil, aynı zamanda aktif bir eylemdir. Bu bağlamda, iyiliğe karşı gösterilen samimi teşekkür, sadece eylemi değil, eylemi gerçekleştiren kişinin iyi niyetini de tasdik edip; onurlandırma biçimidir. Dini ve kültürel değerlerimizin merkezinde yer alan teşekkür kavramı, iyilik gördüğümüzde bunu dile getirmeyi yalnızca bir görgü kuralı değil, bir 'vefa borcu' olarak görür. İyiliği yapanı onurlandırmak, bu erdemin en temel kaidesidir.

Nimet aslında bir imtihan vesilesidir. Nimeti verene, ulaştırana teşekkür etmek nimeti artırır, bereket getirir. Nimeti vereni tanımamak ve nimetin asıl sahibini unutmak ise küfrân-ı nimet yani nimete karşı nankörlüktür.[80]

Genel olarak insanlar ya nimet ya da imtihan içinde olurlar. İmtihan içinde olan kul bu imtihanı sabırla karşılar, gayretullaha dokunacak işler yapmazsa Allah'ın rızasına ulaşır. Aynı şekilde nimete gark olan kişiyi bu nimetler şımartmaz, nimeti verenin Allah olduğunu unutmazsa o da Allah'ı rızasına ulaşır.

Nimeti verene teşekkür etmek, nimetin kadrini bilmek olarak tarif edilebilecek Şükür dil ile, kalp ile ve amel ile de yerine getirilir. Dil ile şükür, hadislerde de geçtiği üzere nimetin Allah'tan geldiğini dil ile söylemek ve aracıya açık bir şekilde teşekkür etmek şeklinde olur. Nimeti Allah'tan başkasına izafe etmemek bu makamın önemli bir prensibidir. Kalp ile şükretmek, tam bir itikatla şeksiz şüphesiz şekilde üzerimizde bulunan zahiri ve batini bütün nimetlerin yalnızca Allah tarafından verildiğine inanmaktır. Zira yüce kitabımızda rabbimiz وَمَا بِكُم مِّن نِّعْمَةٍ فَمِنَ اللهِ "*İnsana verilen bütün nimetler Allah'tandır.*"[81] اَلَمْ تَرَوْا اَنَّ اللهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمٰوَاتِ وَمَا فِي الْاَرْضِ وَاَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَابٍ مُنِيرٍ "*Allah'ın, göklerde ve yerdeki (nice varlık ve imkânları) sizin emrinize verdiğini, nimetlerini açık ve gizli olarak size bolca ihsan ettiğini görmediniz mi? Yine de insanlar içinde, -bilgisi, rehberi ve aydınlatıcı bir kitabı yokken- Allah*

[80] Komisyon, *Hadislerle İslam* (Ankara: TDV Yayınları, 2020), 2/74.

[81] Nahl, 16/ 53.

hakkında tartışan kimseler vardır."[82] buyrulmuştur. Konuyla ilgili bir başka ayette ise وَاِنْ تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللهِ لَا تُحْصُوهَآ اِنَّ اللهَ لَغَفُورٌ رَحِيمٌ *"Allah'ın nimetlerini saymaya kalkışırsanız sayamazsınız"* buyrulmuştur.[83]

Amel ile şükür ise insanın bütün azalarını Allah'ın istediği şekilde kullanması şeklindedir. Yani haramlardan kaçınmak emredilenleri ise gücü nispetinde yapmak şeklinde olur. Şükür ile ilgili bu şekilde genel bir bilgi paylaşımından sonra konuyla ilgili nakledilen hadislere geçebiliriz.

Konu şükürse her şeyden önce bizi bu dünyaya, gönderen, yaşama imkânı tanıyan, dört bir yanımızı sayısız nimetlerle donatan rabbimize teşekkür gereklidir. Zaten Hz. Peygamber'in bazı hadislerinde bu konuya net bir vurgu vardır.

عَنْ زِيَادٍ قَالَ: سَمِعْتُ الْمُغِيرَةَ (رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ) يَقُولُ: إِنْ كَانَ النَّبِيُّ (صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَ سَلَّمْ) لَيَقُومُ أَوْ لِيُصَلِّيَ حَتَّى تَرِمَ قَدَمَاهُ أَوْ سَاقَاهُ: فَيُقَالُ لَهُ، فَيَقُولُ: "أَفَلاَ أَكُونُ عَبْدًا شَكُورًا؟

Hz. Peygamber'e geceleri ayakları şişinceye kadar ibadet etmesinin sebebi sorulduğunda *"Şükreden bir kul olmayayım mı?"* demiştir.[84] Görüldüğü gibi Hz. Peygamber, bizi bu dünyada yaşatan, türlü türlü nimetlerle donatan rabbe şükretmenin kulluğun ilk vazifelerinden biri olduğunu söylemektedir.

Sahâbe bu soruyu sorarken belli bir mantıki çerçeveden hareket etmektedir. Şüphesiz onların düşüncesine göre bu kadar ibaret etmenin sebebi, günah korkusu ve azaptan kurtulma arzusudur. Ancak Allah rasulü öyle bir cevap vermiştir ki hem soruyu soran sahâbîlerin hem de onlardan sonra gelen ümmetin düşünce dünyasını kökten değiştirmiştir. O, "*Ben şükreden bir kul olmayayım mı"* diyerek ibadetin temel amacını günah korkusundan Allah'ın lütuflarına karşı duyulan minnettarlığa taşımıştır. Bu cevap ile o ibadeti, cennete ulaşmak veya azaptan kurtulma vesilesi haline getirmeye indirgememiştir. O ibadeti bir ticaret unsuru olanın dışına çıkarmış, kişinin rabbine olan sevgi, saygı ve şükranın en net ifadesi olarak vurgulamıştır.

Hz. Peygamber'in bu açıklamalarını şüphesiz ihsan kavramı ile beraber anlamak gerekmektedir. Malum olduğu üzere ihsan, kulun rabbini görmediği halde sanki görüyormuşçasına rabbine ibadet etmesidir. O fetih suresinde ifade edilen لِيَغْفِرَ لَكَ اللهُ مَا تَقَدَّمَ مِنْ ذَنْبِكَ وَمَا تَاَخَّرَ وَيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَيَهْدِيَكَ صِرَاطًا مُسْتَقِيمًا *"Böylece Allah, senin geçmiş ve gelecek günahını bağışlar. Sana olan nimetini tamamlar ve seni doğru bir yola iletir."*[85] ayetine ifade edilen rahatlığa sığınmak yerine ibadete sarılmış, bu anlamda ümmetine yol

---

[82] Lokman, 31/20.
[83] Nahl, 16/18.
[84] Buhârî, Teheccüd, 6.
[85] Fetih, 48/2.

göstermiştir. Belki de Hz. Peygamber kendisine bahşedilen bu makama karşı kendini borçlu hissetmiş, bu borcun ancak Allah'a kulluk ile ödenebileceğini ifade etmiştir.

Şüphesiz hadis bir yandan bizlere elimizde olanlara fazla güvenmemeyi, rehavete kapılmamayı tavsiye emrederken en yüce makamın kulluk makamı olduğunu, bunun üzerinde bir makam olmadığını öğretmektedir. Bu hadisten çıkarılacak bir diğer önemli derste Müslümanın manevi ortamda sürekli yükselmesi gerektiğidir. Birey, ulaştığı herhangi bir manevi derecede durup kalmamalı, daima daha fazlasını hedeflemelidir. İnsan, ne kadar ilerlerse ilerlesin, Allah'ın lütfunun sonsuzluğu karşısında kullukta daima daha fazlasını yapma azmini korumalıdır.

Konuyla ilgili olarak Ebû Hureyre'nin naklettiği başka bir hadiste Hz. Peygamber «لَا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ» *İnsanlara teşekkür etmeyen Allah'a şükredemez* buyurmuştur. Kısaca hadis, elde edilen nimetin kıymetini bilerek o nimetin bize ulaşmasında pay sahibi olanlara dua etmek anlamına gelmektedir. Şükrün bu anlamından hareket edersek bize iyilik yapan herkese teşekkür edip, ona dua etmek gerektiği sonucuna ulaşırız. Bu anlamda teşekkürün iki çeşidi olduğunu söyleyebiliriz. Birincisi nimeti zahiren bize ulaştıran aracıya teşekkür, diğeri ise o nimetin gerçek sahibi, nimeti bizim istifademize veren Allah'a teşekkür. Aslında burada somuttan soyuta bir geçiş durumu vardır. Yani zahiren nimeti bizim istifademize veren kişiye teşekkür edemeyen kişi, o nimeti yaratıp bizim istifademize sunan Allah'a da şükredemez.

Tasavvuf erbabından büyük İslâm alimi Abdulkadir Geylânî şükür ile ilgili şöyle demektedir. "Şükür nimetin yüce Allah'tan olduğunu itiraf ederek, nimeti Allah'tan başkalarına izafeyi terk etmektir. Nimeti kendine, kol gücüne, zenginliğine, başkalarına isnat etmemektir. Çünkü sen de nimete aracı olan da hep o nimet için görünen sebebin ötesinde bir şey değilsiniz. Onu yaratan, sana gönderen, seni onunla meşgul eyleyen hep Allah'tır. Nimeti yaratan, kulları arasında taksim eden odur. Bu sebeple teşekküre en layık olan Allah'tır. Hediyeyi getiren aracının önemi yoktur. Önemli olan o hediyeyi gönderendir. Bu bakışı bilmeyenler hakkında Yüce kitabımız Kur'ân'ı Kerim'de şöyle buyrulur. *"Dünya hayatının sadece (görünen) dış yüzü bilirler, ahiretten ise onlar tamamen gafildirler"*[86] Zahirî sebebe bakıp da ilim ve marifeti ondan ilerisine geçmeyen cahildir, eksiktir, aklı azdır. Organlar ile şükre gelince, bütün azaları, Allah'a itaatte- tahrik ve istimal eylemektir.[87]

Yaratılışı itibari ile insanlar birbirlerinden farklıdır. İnsanların bir kısmı zengin, bir kısmı fakirdir. Ancak Allah'a şükür, kullara teşekkür her insanın üzerine yüklenen bir yükümlülüktür. Zengin Allah'ın kendisine verdiği nimetlere şükredip, onu diğer insanlara paylaşarak rabbine hamt etmelidir. Fakir ise hem nimetin hakiki sahibi olan

---

[86] Rum, 30/ 7.

[87] Abdulkadir Geylânî, *Futûhu'l-gayb* (Beyrut: Dârü'l-Hâdî, 2002), 97.

Allah'a hamt hem de Allah'ın nimetlerini kendine ulaşmasını sağlayan kişiye teşekkür etmelidir. Tam burada da yapılan nimete karşılık verme erdemi karşımıza çıkmaktadır. Konuyla ilgili Enes b. Mâlik'ten nakledilen bir hadis bulunmaktadır. Medine'ye hicret eden muhacirler kendilerine sürekli yardım eden Ensârı kastederek "Ensar hayrın tamamını alıp götürdü" dediler. Hz. Peygamber bunun üzerine "*Hayır, siz onlar için Allah'a dua ettiğiniz ve ensarı övdüğünüz sürece, siz de onların sevabına ortak olursunuz)"* buyurmuştur.[88]

Hadisi şerife dikkat edilirse nimete vesile olan kişiye dua etmek, nimeti getiren kişinin sevabına ortak olmak anlamına gelmektedir. Buna benzer bir hadiste ise Hz. Peygamber *Size faydalı bir şey hediye edildiğinde siz de misliyle mükabelede bulunun. Eğer mukabelede bulunacak maddi gücünüz yoksa, size edilen hediyenin karşılığını ödediğinizi fikri hasıl oluncaya kadar o şeyi size hediye edene dua edin*[89] buyurmuştur. Aslında bu konuda hadislerde tafsilatlı bir şekilde yer almaktadır. Ebû Dâvûd'un *Sünen* isimli eserinde Cabir b. Abdullah'tan rivayet edilen hadis şöyledir:

عَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «[ص:256] مَنْ أُعْطِيَ عَطَاءً فَوَجَدَ فَلْيَجْزِ بِهِ، فَإِنْ لَمْ يَجِدْ فَلْيُثْنِ بِهِ، فَمَنْ أَثْنَى بِهِ فَقَدْ شَكَرَهُ، وَمَنْ كَتَمَهُ فَقَدْ كَفَرَهُ

"Kime bir iyilik yapılır da (bu iyiliğe iyilikle mukabelede bulunmak üzere maddi bir imkân) bulursa hemen o iyiliği (iyilikle) karşılasın. Eğer (o iyiliğe) iyilikle mukabele etmek için maddî bir imkân bulamazsa (kendisine yapılan) bu iyiliği övsün. (Kendisine yapılan) bu iyiliği öven kimse onun şükrünü yerine getirmiş olur. Bu iyiliği (kimseye söylemeyerek) gizleyen kimse de onu inkâr etmiş olur.[90]

Bu hadisi şerif konuyla ilgili hükmü açık bir şekilde ifade etmektedir. Kime iyilik yapılırsa onun altında kalmayacak ya misliyle mukabelede bulunacak ya da o iyiliği övecek, eğer mukabelede bulunmaya gücü yoksa o nimeti kendine ulaştıran kişiye dua edecektir. Bu erdem her bir insanda kardeşlik duygusunu geliştirecek, birbirleriyle barışık birbirlerini seven destek olan bir toplumun ortaya çıkmasına vesile olacaktır. Hamd (övme), sadece dil ile, şükür ise kalb, dil ve diğer organlarla nimet sahibinin iyiliğini ifade etmek demek olduğuna göre hamd, şükrün bir parçasıdır. Fakat, iyilik yapanın iyiliğini kalben takdir etmek dil ile ifade etmek gibi açık ve meydanda olmadığından, ayrıca iyliği diğer organlarla ifade etmek dil ile ifade etmek kadar kesin ve belirgin olmadığından en kuvvetli şükür, dil ile yapılan kısmıdır. Yani hamd (övme)'dir. Öyleyse övme (hamd), şükrün başıdır. Şükr görevini yerine getirmek için kalple ve diğer organlarla yapılan şükürler, bulunmasa bile en azından mutlaka dil ile

---

88 Ebû Dâvûd, Edeb, 11.

89 Ebû Dâvûd, Edeb, 107.

90 Ebû Dâvûd, Edeb, 11.

yapılan şükrün (Hamdin) bulunması gerekir. Bu kadar da bulunmadığı takdirde ne hamd ne de şükür bulunmamış olacağından iyilik inkâr edilmiş olur.[91]

Hz. Peygamber kendisine ulaşan nimeti dile getirmenin de şükrün bir parçası olduğunu söylemiştir. Rivayet Cabir b. Abdullah'tan nakledilmiştir.

«عَنْ جَابِرٍ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «مَنْ أُبْلِيَ بَلَاءً فَذَكَرَهُ، فَقَدْ شَكَرَهُ، وَإِنْ كَتَمَهُ فَقَدْ كَفَرَهُ

Kime bir nimet verilir de o nimeti dile getirirse, onun şükrünü yerine getirmiş olur. Eğer onu (kimseye söylemeyerek) gizlerse, onu inkâr etmiş olur.[92]

Hadise göre Şükür (minnettarlık) kavramının sadece kalpte hissedilen soyut bir duygu değil, aynı zamanda dışa vurulması gereken aktif bir eylemdir. Yani şükür bir bilinç ve ilan meselesidir. Bunun zıddı ise nimeti inkâr anlamına gelmektedir.

Hamd ve şükür konularını bu şekilde açıkladıktan sonra bu kavramın zıddı olan nankörlük kavramını açıklamak da konunun anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu sebeple araştırmamızın bu bölümünde nankörlük ve kişiyi nankörlüğe iten sebepler üzerinde durulacaktır.

1. Nankörlük

Farsça'da "ekmek" anlamındaki nân ile "görmeyen, kör" mânasındaki kûr kelimelerinden oluşan ve "yediği ekmeğin, gördüğü iyiliğin kıymetini bilmeyen, nimeti inkâr eden" (kâfir-i ni'met) anlamına gelen nânkûrden türetilmiştir. "Bir şeyi örtmek, nimeti inkâr etmek" mânasındaki Arapça küfrân ile ni'metten meydana gelen küfrân-ı ni'met (küfrânü'n-ni'me) terkibi de "nankörlük" anlamında ve şükür teriminin karşıtı olarak kullanılmaktadır.[93]

Kur'ân'ı Kerim'de nankörlük kavramı zıddı olan şükür kavramıyla birlikte zikredilmektedir. وَلَئِنْ اَذَقْنَا الْاِنْسَانَ مِنَّا رَحْمَةً ثُمَّ نَزَعْنَاهَا مِنْهُۚ اِنَّهُ لَيَؤُسٌ كَفُورٌ *"Biz insana tarafımızdan bir nimet tattırır, sonra da bunu elinden çekip alıversek, bu takdirde o tamâmen ümitsizliğe kapılır, olabildiğine nankör kesilir."*[94] وَاِذَا مَسَّكُمُ الضُّرُّ فِي الْبَحْرِ ضَلَّ مَنْ تَدْعُونَ اِلَّا اِيَّاهُۚ فَلَمَّا نَجّٰيكُمْ اِلَى الْبَرِّ اَعْرَضْتُمْۜ وَكَانَ الْاِنْسَانُ كَفُورًا *"Denizde başınıza bir musibet geldiğinde, O'ndan başka bütün yalvardıklarınız kaybolup gider. O sizi kurtarıp karaya çıkardığında, (yine eski halinize) dönersiniz. İnsanoğlu çok nankördür."*[95] âyetleri bu duruma örnek olarak verilebilir.

---

91 Komisyon, *Ebû Dâvûd Tercüme ve Şerhi,* 5/125.

92 Ebû Dâvûd, Edeb, 11.

93 Mustafa Çağrıcı, "Nankörlük", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 32/382.

94 Hud, 9.

95 İsra, 67.

İnsan kendini beğenmiş bir şekilde yaratılmıştır. Kur'ân birçok ayette bu konuya değinmiştir. قُتِلَ الْإِنْسَانُ مَا اَكْفَرَهٗ مِنْ اَيِّ شَيْءٍ خَلَقَهٗ *"Kahrolası insan; ne kadar da nankördür o! Bir düşünse, Allah onu hangi şeyden yarattı? –Bir damlacık sudan! Yarattı da ona en güzel şekli verdi."*[96] Görüldüğü gibi âyette insanın nankörlüğüne vurgu yapılmıştır. İnsanların davranışları da Kur'ân'ın insana izafe ettiği bu özelliği teyit etmektedir.

Hadislerde ise nankörlük insanlara teşekkür etme ile ilgili hadislerde geçmektedir. Numan b. Beşir'in naklettiği rivayette şöyle buyrulmuştur

النُّعْمَانِ بْنِ بَشِيرٍ، قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَلَى الْمِنْبَرِ: " مَنْ لَمْ يَشْكُرِ الْقَلِيلَ، لَمْ يَشْكُرِ الْكَثِيرَ، وَمَنْ لَمْ يَشْكُرِ النَّاسَ، لَمْ يَشْكُرِ اللهَ. التَّحَدُّثُ بِنِعْمَةِ اللهِ شُكْرٌ، وَتَرْكُهَا كُفْرٌ، وَالْجَمَاعَةُ رَحْمَةٌ، وَالْفُرْقَةُ عَذَابٌ

Aza şükretmeyen çoğa da şükretmez. İnsanlara teşekkür edemeyen Allah'a şükredemez. Allah'ın nimetini anmak şükür, nimeti zikri terk etmek ise nankörlüktür. Cemaatte rahmet ayrılıkta azap vardır.[97]

Hadiste şükrün bir yaşam biçimi olduğu ifade edilmiştir. İnsan rabbinin kendisine bahşettiği büyük küçük her nimetin kadrini bilmeli, rabbine şükretmenin yollarını bulmalıdır. Elbette büyük nimetleri fark etmenin yolu, küçük nimetleri tanımaktan geçmektedir. Kalp küçük nimetlere kayıtsız kalırsa büyük nimetleri de göremez, tanımaz, doyumsuz bir yapıya bürünür ve böylece nankörlerden olur. İnsan somut olarak gördüğü bir nimete karşı teşekkür edemiyorsa, rabbine nasıl şükredebilir. Anmak (zikir)" sadece dilde "Elhamdülillah" demek değil; nimetin kıymetini bilmek, onu konuşmak ve nimetin sahibine (Allah'a) borçlu olduğunu itiraf etmektir. Hadisin son kısmı, şükür ve ahlakın toplumsal yansımasına değinerek Cemaat (birlik, beraberlik) içinde yaşamak, Allah'ın insanlara lütfettiği bir rahmet ve bereket olduğuna vurgu yapılmıştır. Ayrılık (tefrika) ve parçalanma ise toplumsal çöküşü, huzursuzluğu ve azabı getirir. Bu ifade, bir Müslüman'ın sadece bireysel dürüstlüğe (şükür, sözde durma) değil, aynı zamanda toplumsal bütünlüğe de önem vermesi gerektiğini vurgular. Birlikte hareket etmek, zorlukların üstesinden gelmede kolaylık ve ilahi destek sağlar.

2. Nankörlüğün Sebepleri

İnsan şükür duygusunu bir tarafa itip nankörlüğe sapmasının birçok sebebi vardır. Hayat rehberimiz Kur'ân bu konuda da bizlere rehberlik etmektedir. Çalışmamızın bu bölümünde insanları nankörlüğe iten sebepleri Kur'ân Kerim ayetleri üzerinde sıralamaya çalışacağız.

---

[96] Abese, 17-19.

[97] Ahmed b. Hanbel, *Müsned* (Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 2001), 30/390

2.1. Refah ve Bolluk

Refah yani herhangi bir sıkıntı olmaksızın bolluk bereket içerisinde yaşamak zaman zaman insanı yoldan çıkaran bir unsura dönüşebilmektedir. İnsan kendisine verilen nimetleri kendi farklılık ve üstünlüğünün bir nişanesi görmeye pek heveslidir. Nimet, bolluk bazı insanların Allah'a bağlılığını artırırken bazılarının ise kibre kapılmasına sebep olmaktadır. "*İnsana önce nimet verilip daha sonra o nimet ondan alınırsa nankörlerden olur. İnsana musibetten sonra ferahlık gelince kötü günler geride kaldı diyerek hemen şımararak böbürlenir*.[98] Ayette de açıkça zikredildiği gibi nimet bazı insanları kibre sürüklemektedir. İnsan anı yaşamaya odaklanır, bu da hem geçmişi hem de geleceği düşünme arzusunu bitirir. Böylece insan yaşadığı andan zevk almaya başlar. İşte Kur'ân insanın bu yönüne vurgu yaparak, insanları anlık haz duygusundan uzak tutmaya, geçmiş ve geleceğini düşünmeye çağırmaktadır.

2. 2. Musibet

Musibet insanın başına gelmesini istemediği şeyler olarak tarif edilebilir. Kuranda insanın birçok şekilde imtihana tabi tutulduğu anlatılmaktadır. Örneğin وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِّ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ *"Andolsun ki sizi biraz korku ve açlık; mallardan, canlardan ve ürünlerden biraz azaltma (fakirlik) ile deneriz. (Ey Peygamber!) Sabredenleri müjdele!"*[99] Görüldüğü gibi ayette insanın mal, can, fakirlik musibetleriyle imtihan edileceği söylenmekte, ayetin sonunda bu musibetlere sabredenlerin kurtuluşa ereceği söylenmektedir.

2. 3. Kibir

Arapça ke be ra kökünden türetilen kibir, yaşça büyümek, çirkinleşmek gibi anlamlara gelmektedir. Kibirli insan kendini merkezde gören tabiri caizse dünyayı yarattığını düşünen insan tipidir. Kur'ân insanı felakete sürükleyen bu hastalığı yasaklamış, birçok ayette kibrin zararlarına değinmiştir. "*Yeryüzünde kibirlenerek yürüme; çünkü ne yeri yaratabilirsin ne de boyun dağlara erer, onlara erişebilirsin*."[100] buyurarak insana tevazuyu emretmektedir. Hiç şüphesiz kibir insanı nankörlüğe sürükleyen en önemli manevi hastalıklardandır.

2. 4. Hırs

Sözlükte "bir şeyi şiddetle arzu etme, ona aşırı derecede tutkun olma, şiddetli ve sonu gelmeyen istek, taşkın arzu, aç gözlülük" gibi anlamlara gelen (bir masdar-isim olan hırs İslâmî literatürde genellikle mal, mevki, şöhret, ilim gibi maddî veya mânevî imkânları elde etme yahut daha genel olarak belli bir amacı gerçekleştirme hususunda

---

98 Hud, 9-10.

99 Bakara, 155-157.

100 İsra, 37.

kişinin bütün benliğini saran tutkular için kullanılır; sadece mal tutkusu için kullanıldığı da görülür. Kur'ân-ı Kerîm'de hırs kelimesi geçmez. Bir âyette (et-Tevbe 9/128), Hz. Peygamber'in ümmetine olan sevgisi ve düşkünlüğü haris kelimesiyle ifade edilmiştir.[101]

2. 5. Ye's/Ümitsizlik

Sözlükte "ümitsiz olma, ümit kesme" anlamındaki yeis (ye's) genel olarak "ümitsizlik, bir beklentisi olmama durumu", dinî terminolojide "kulun Allah'ın rahmet ve yardımından ümidini kesmesi" manasında kullanılır; kunût kelimesinin eş anlamlısı ve recânın karşıtı şeklinde açıklanır. Kur'ân-ı Kerîm'de on iki âyette yeis kökünden isim ve fiiller, altı âyette kunût ve türevleri geçmektedir.[102]

2. 6. Cimrilik

"Adi, alçak, soysuz" anlamındaki Farsça cimrî kelimesinden Türkçeleştirilmiş olup genellikle "pintilik, hasislik" mânasında kullanılır.[103]

Cimrilik duygusu ile nankörlük arasında doğrudan bir sebep-sonuç ilişkisi kurmak karmaşık olsa da psikolojik ve sosyolojik açıdan bu iki duygunun birbirini beslediği veya ortak bir kökenden beslendiği söylenebilir. Çünkü cimrilik kişiyi elinde bulundurduğu şeyleri diğer insanlarla paylaşmamaya iter. Bu şekilde bencilleşen kişi diğer insanlarla olan ilişkisi bozulur. Bu da kişiyi nankör bir kişilik kazanmasına sebebiyet verir.

2. 7. Zulüm

Sözlükte "bir şeyi ona ait olmayan yere koymak" anlamındaki zulüm (zulm) din, ahlâk, hukuk gibi alanlarda terim olarak "belirlenmiş sınırları çiğneme, haktan bâtıla sapma, kendi hak alanının dışına çıkıp başkasını zarara sokma, rızasını almadan birinin mülkü üzerinde tasarrufta bulunma, zorbalık", özellikle de "güç ve otorite sahiplerinin sergilediği haksız ve adaletsiz uygulama" gibi anlamlarda kullanılır.[104]

Zulüm başkasının hakkına tecavüz anlamına gelmektedir. Şüphesiz zalim bir kişi kendisine gelen nimete minnet duymaz. Bu da kendisinin nankör olmasına sebebiyet verir.

2. 8. Mal ve Servete Düşkünlük/Tamah

Mal ve servete düşkünlük, kişiyi kötülüğe iten en güçlü duygulardan biri olarak tarif edilebilir. Bu durumun belki en önemli sebebi, kişinin sahip olduklarını düşünmek yerine sahip olamadıklarına odaklanması sebebiyledir. Tamah duygusu, kişinin sahip

---

101 Mustafa Çağrıcı, "Hırs", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 17/383.
102 Mustafa Çağrıcı, "Yeis", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansikpedisi, 13/397.
103 Mustafa Çağrıcı, "Cimrilik", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi,* 8/4.
104 Mustafa Çağrıcı, "Zulüm", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 44/507.

olduğu nimetlerin ve çevresindeki iyiliklerin farkına varmasını engelleyen bir perde görevi görerek nankörlük duygusunu güçlendirir.

Allah'a şükür, kalbin en saf ibadetidir; insana verilen her nimeti O'ndan bilmek, ruhu kibirden korur, tevazuyu kuşandırır. İnsanlara teşekkür etmek ise bu şükrün dünyadaki yansımasıdır. Bir "elhamdülillah" ile başlayıp bir "Allah razı olsun" ile tamamlanan hayat, insanın hem sosyal hem de dini hayatında dengeli yaşamasına vesile olur.

Nankörlük ise kalbi karartan en büyük hastalıktır. Nimeti vereni unutan, alan elin sahibini görmezden gelen kişi, önce vicdanını, sonra dostlarını kaybeder. Şükreden çoğalır, nankör azalır. Zira şükür berekettir, nankörlük ise kuraklık.

Allah'a şükür: Her şeyin gerçek sahibi O'dur. Yediğimiz lokma, nefes aldığımız hava, gördüğümüz güzellik… Hepsi O'nun lütfu. "Elhamdülillah" demek, "Bunu bana Sen verdin Ya Rabbi, mülk Senindir" demektir. Bu şuur kişiyi kibirden, bencillikten korur; çünkü "ben başardım" yerine "Allah nasip etti" der.

İnsanlara teşekkür: Nimeti bize ulaştıran görünür sebeplere de teşekkür etmek, Allah'ın edebidir. Annenin yemeği, eşinin emeği, arkadaşın iyiliği, öğretmenin bilgisi… Bunlar Allah'ın lütfunu taşıyan elçilerdir. "Allah razı olsun, sağ ol, teşekkür ederim" demek, o sebeplere hakkını vermek, kalpler arasında sevgi köprüsü kurmaktır. Nankörlük ise bunların tam zıddır.

Sonuç

Yapılan iyiliğe teşekkür etme güzel bir erdemdir. Bu erdemli davranış hem Kur'ân hem de Hz. Peygamber tarafından teşvik edilmiştir. Hz. Peygamber, kendisine yapılan iyiliğe teşekkür edemeyen kişinin Rabbinin nimetlerine şükredemeyeceğini açık bir şekilde söylemiştir.

Nimete teşekkür etmeme nankörlük olarak adlandırılmaktadır. Bütün davranışların olduğu gibi nankör olmanın da bazı sebepleri vardır. Musibet, kibir, zulüm ve servet düşkünlüğü kişinin nankör olmasına sebep olan önemli manevi hastalıklardır. Teşekkür etme erdemi, bireyi nankörlük ve tamah duygularından koruyan bir zırhtır. Şükran duygusu, elimizdeki nimetlere odaklanmamızı sağlayarak, doyumsuzluğu ve sürekli eksiklik hissiyatını engeller. Bu erdem; minnet ve empatiyi besler, ilişkileri güçlendirir ve kişiyi daha huzurlu ve dengeli kılar.

Mutlu bir toplum mutlu insanlardan oluşur. İnsanların mutlu olabilmeleri de sevgi saygı zemininde oluşturulmuş kardeşlik duygusuyla birbirlerine bağlı bireyler sayesinde mümkündür. İnsanların birbirlerini sevip saymasını sağlayacak en güzel hasletlerden biri de teşekkür etme erdemidir. Bu sebeple Müslümanlar maddi manevi her bir nimeti kendisine ulaştıran kişiye teşekkür etmelidir.

Kaynakça

Abdulkadir Geylânî, *Futûhu'l-gayb,* Beyrut: Dârü'l-Hâdî, 2002.

Ahmed b. Hanbel, Müsned (Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 2001.

Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl b. İbrâhîm el-Cu'fî Buhârî, el-Câmiʿu's-sahîh, thk. Mustafa Dib el-Buğa (Beyrut: Dâru İbn Kesîr, 1407)

Komisyon, Hadislerle İslam. İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2020

Komisyon, Ebû Dâvûd Tercüme ve Şerhi, İstanbul: Şamil Yayınları, 1987.

Mustafa Çağrıcı, "Yeis", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansikpedisi, 13/397

ALTINCI BÖLÜM

HADİSLERDE UYKU ADABI

Serdar Murat GÜRSES
Doç. Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi
Temel İslam Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi
smuratgurses@hotmail.com
https://orcid.org/0000 0003 4526 3692

Hadislerde Uyku Adabı

Giriş

İslam'da uyku âdâbı (edebiyatı), sadece bedensel bir ihtiyaç olarak değil, aynı zamanda manevi bir disiplin ve ibadete hazırlık süreci olarak ele alınır. Hadisler ve Sünnet, Müslümanların yatağa girerken ve uyanırken uymaları gereken detaylı kurallar bütünü sunar. Bu kurallar, kişinin gece boyunca Allah'a bağlılığını sürdürmesini ve uykusunu dahi bir ibadet hâline getirmesini amaçlar.

Uykuya dalmadan önceki en temel ve önemli adım abdest almaktır. Bu, kişiye gece boyunca ilahi bir koruma ve manevi arınma sağlar. Sünnetin tavsiyesiyle Sağ yana yatma kalbi serbest bırakır. Ölüm hâlindeki kıbleye yöneliş hatırlanır. Yatarken tefekkür etmek, günün muhasebesini (nefsi sorgulama) yapmak ve işlenen hatalar için istiğfar etmek de âdâbın önemli bir parçasıdır.

Allah uykuyu insan için dinlenme vesilesi kılmıştır. Hz. Peygamber'de insanları uyandırmak üzere görevlendirdiği Bilal uykuya yenik düşüp, insanları sabah namazına uyandıramadığında Hz. Peygamber, "*Allah dilediği zaman (uyutmak suretiyle) ruhlarınızı alır, dilediği zaman da (uyandırarak) geri verir…*" buyurmuştur.[1] Aslında o bu sözleriyle Bilal'i teselli etmiştir.

Uyku, bütün nimetler gibi, aynı zamanda dünya hayatının sınavlarından biridir. Şu bir gerçektir ki insanın hayatını düzene koyması, uyku saatlerini denetim altında tutmasını gerektirir. Bir Müslüman için gecenin sonlarında kılınan sabah namazı, başlı başına bir denetim imkânıdır. Bu bakımdan uyku, tembelliği ve ihmalkârlığı çağrıştıran bir olgu değil, daha verimli ve üretken olmak için güç kazanma fırsatı olarak görülmelidir.[2]

1.1. Yüz Üstü Yatma Yasağı

حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ الْمُثَنَّى، حَدَّثَنَا مُعَاذُ بْنُ هِشَامٍ، قَالَ: حَدَّثَنِي أَبِي، عَنْ يَحْيَى بْنِ أَبِي كَثِيرٍ، قَالَ: حَدَّثَنَا أَبُو سَلَمَةَ بْنُ عَبْدِ الرَّحْمَنِ عَنْ يَعِيشَ بْنِ طَخْفَةَ بْنِ قَيْسٍ الْغِفَارِيِّ، قَالَ: كَانَ أَبِي مِنْ أَصْحَابِ الصُّفَّةِ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «انْطَلِقُوا بِنَا إِلَى بَيْتِ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا»، فَانْطَلَقْنَا، فَقَالَ: «يَا عَائِشَةُ أَطْعِمِينَا» فَجَاءَتْ بِحَشِيشَةٍ فَأَكَلْنَا، ثُمَّ قَالَ: «يَا عَائِشَةُ أَطْعِمِينَا» فَجَاءَتْ بِحَيْسَةٍ مِثْلِ الْقَطَاةِ فَأَكَلْنَا، ثُمَّ قَالَ: «يَا عَائِشَةُ اسْقِينَا» فَجَاءَتْ بِعُسٍّ مِنْ لَبَنٍ فَشَرِبْنَا، ثُمَّ قَالَ: «يَا عَائِشَةُ اسْقِينَا» فَجَاءَتْ بِقَدَحٍ صَغِيرٍ فَشَرِبْنَا، ثُمَّ قَالَ: «إِنْ شِئْتُمْ بِتُّمْ، وَإِنْ شِئْتُمُ انْطَلَقْتُمْ إِلَى الْمَسْجِدِ» قَالَ: فَبَيْنَمَا أَنَا مُضْطَجِعٌ فِي الْمَسْجِدِ مِنَ

---

1 Ahmed b. Şuayb b. Alî en-Nesâî Nesâî, *Sünen*, thk. Abdulfettâh Ebû Gudde (Haleb: Mektebetü Matbûâti'l-İslâmiyye, 1400), "İmâmet", 47.

2 Komisyon, *Hadislerle İslam*, 7/476.

السَّحَرِ عَلَى بَطْنِي إِذَا رَجُلٌ يُحَرِّكُنِي بِرِجْلِهِ، فَقَالَ: «إِنَّ هَذِهِ ضِجْعَةٌ يُبْغِضُهَا اللَّهُ» قَالَ: فَنَظَرْتُ فَإِذَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ

Hadislerde Hz. Peygamber yüz üstü yatarak uyumayı yasaklamıştır. Ya'îş b. Tahfa b. Kays'ın rivayetine göre Hz. Peygamber bir gün Suffa ashabını yemeğe götürmüştür. Bulgur hurma ve etle yapılmış bir yemek yenmiştir. Sonrasında Hz. Âişe hurma, kavut, keş ve yağ karışımı güvercin (eti) kadar az bir yemek daha ikram etmiştir. Yemekten sonra Hz. Peygamber'in isteğiyle su getirilmiş, yemek yiyenler su da içmiştir. Tahfa b. Kays yediği yemeğin verdiği ağırlık ve ciğer ağrısı sebebiyle mescide gidince yüz üstü yatarak uyumamaya başlamıştır. Onun bu şekilde uyuduğunu gören Hz. Peygamber, "*Bu yatış Allah'ın öfkelendiği bir yatıştır*" demiştir.[3] Rivayete dikkat edilirse Rasûlullah yüz üstü yatıp uyumayı Allah'ın öfkelendiği yatış olarak tavsif etmiştir.

Bütün hayatı boyunca insanların sağlıklı ve sıhhatli yaşamasına önem veren Hz. Peygamber bu tavrını insanın uykusunda da devam ettirmesini istemiş, uyurken insanın iç organları ve kalbine ağırlık bindirecek şekilde yüz üstü yatması yasaklamıştır. Klinik plates isimli bir sitede yüz üstü yatma şekli sağlık açısından en tehlikeli yatış pozisyonu olarak tarif edilmiştir. "Yüzüstü yatmak en tehlikeli uyku pozisyonudur. Bu pozisyonda uyumak omurga etrafındaki bağların ve kasların gerilmesine, omurgadan sinirlerin çıktığı deliklerin sıkışmasına sebep olur. Bu da omurga ve disk üzerine yük bindirir. Tüm bunlar ise bel ve boyunda eğriliklerin artmasına bağlı olarak omurgada zedelenmelere ve fıtık gibi sonuçları ortaya çıkarır." Bebeklerde ani bebek ölümü sendromu (SIDS): Yüz üstü yatış en büyük risk faktörüdür. Görüldüğü gibi bu günkü tıp bilimi de yüz üstü yatmanın insan sağlığı açısından zararlı olduğunu teyit etmektedir.

1.2. Sağ Yanı üstüne uzanıp sağ elini başının altına koyarak uyumak

Hz. Peygamber yattığında sağ yanı üstüne yatarak; sağ elini başının altına koyar şöyle söylerdi. "*Allah'ım kullarını bir araya getirdiğin kıyamet gününde beni azabından koru.*"[4]

Sağ yanı üzere yatma hadisi, Hazreti Peygamber'in (s.a.v.) uyumadan önceki fiilî uygulaması ve ashabına yönelik tavsiyelerinden biri olup hem manevi âdâbı hem de fiziksel faydaları bir araya getiren önemli bir Sünnettir. Sağ yana yatış pozisyonu, yüzün doğal olarak Kıbleye yönelmesini kolaylaştırır. Bu, uykuyu adeta bir ibadet pozisyonuyla (ölümün küçük bir benzeri olarak) sonlandırma ve Allah'a teslimiyet içinde olma niyetini güçlendirir. Sağ yanı üzere yatmanın fiziksel faydaları hakkında ise şunlar söylenebilir: Kalp rahat eder: Kalp üzerine baskı olmaz, dolaşım daha iyi olur. Mide ile yemek borusu arasındaki açı korunur gece reflüsü ve yanma büyük ölçüde önlenir. Karaciğer (vücudun en büyük organı) altta kalır, kan dolaşımı ve detoks işlevi

---

[3] es-Sicistânî Ebû Dâvûd, *Sünen* (Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts.), Edeb, 95.

[4] Ahmed b. Hanbel, *Müsned* Beyrut: Risâle Yayınları, 2000, 1/400.

daha verimli çalışır. Lenf sistemi daha iyi drenaj yapar, sabah ödem ve şişkinlik azalır. Solunum yolları açık kalır, horlama ve uyku apnesi riski düşer.

1.3. Etrafı Çevrili olmayan bir yerde uyumak

حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ الْمُثَنَّى، حَدَّثَنَا سَالِمٌ يَعْنِي ابْنَ نُوحٍ، عَنْ عُمَرَ بْنِ جَابِرٍ الْحَنَفِيِّ، عَنْ وَعْلَةَ بْنِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ وَثَّابٍ، عَنْ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ عَلِيٍّ يَعْنِي ابْنَ شَيْبَانَ، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «مَنْ بَاتَ عَلَى ظَهْرِ بَيْتٍ لَيْسَ لَهُ حِجَارٌ، فَقَدْ بَرِئَتْ مِنْهُ الذِّمَّةُ»

Şeybân'ın nakline göre Hz. Peygamber şöyle buyurmuştur. "*Kim etrafı çevrili olmayan (açık olan) bir dam üzerinde uyur (sonrasında düşerek ölürse) zimmeten (Allah'ın ona yapılacak haksızlıklardan dolayı ilgilileri dünyada sorumlu tutacağına dair vermiş olduğu) sözden uzaklaşmış olur.*[5] Rivayette Rasûlullah etrafı çevrili olmayan yani güvenli olmayan bir yerde uyumanın sakıncalı olduğunu ifade etmiştir. Çünkü güvenli olmayan bir yerde uyumak insan sağlığını riske atmak anlamına gelmektedir.

Zimmet: Lügatta hıfz ve himayesi icab eden ahd, eman teahhud manalarına gelir ki, yerine getirilmemesi kötülenmeyi gerektirir. Fakihler bu kelimeyle insanın bu ahitleşme neticesinde doğan sorumluluğu yüklendiği yeri, yani insanın kendisini kastederler.[6] Yani kişi kendi hatası sebebiyle kendi bedenine zarar verdiği için başkalarını suçlayamaz. Sonuç olarak sünnet, kişinin yattığı yere dikkat etmesi, kendi sağlığı veya başkalarının sağlığına zarar verecek yerlerde uyumamak olarak ifade edilebilir.

1.4. Abdestli Şekilde Uyumak.

حَدَّثَنَا مُوسَى بْنُ إِسْمَاعِيلَ، حَدَّثَنَا حَمَّادٌ، أَخْبَرَنَا عَاصِمُ بْنُ بَهْدَلَةَ، عَنْ شَهْرِ بْنِ حَوْشَبٍ، عَنْ أَبِي ظَبْيَةَ، عَنْ مُعَاذِ بْنِ جَبَلٍ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: «مَا مِنْ مُسْلِمٍ يَبِيتُ عَلَى ذِكْرٍ طَاهِرًا، فَيَتَعَارُّ مِنَ اللَّيْلِ فَيَسْأَلُ اللَّهَ خَيْرًا مِنَ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ إِلَّا أَعْطَاهُ إِيَّاهُ

Hz. Peygamber uyumak için yatağına giden kişinin abdestli bir şekilde gitmesini tavsiye etmiştir. Konumuzla ilgili rivayet Muâz b. Cebel'den gelmektedir. Muâz'ın nakline göre Hz. Peygamber, "*Abdestli olarak ve (Allah'ı) zikrederek yatıp da geceleyin uyanıp Allah'dan dünya ve âhiret işlerinden bir hayır isteyen her bir Müslümana, Allah istediğini verir.*" demiştir.[7] Hz. Peygamber günlük hayatta yapılan birçok işte özellikle de hayırlı işlerde abdestli olmayı tavsiye etmiştir. Onun abdestli olmayı tavsiye ettiği yerlerden biri de hadiste ifade edildiği gibi yatma halidir. Hadiste ayrıca geceleyin uyandıktan sonra yapılan duanın makbul olduğuna dair bilgi de yer almaktadır.

Abdestli bir şekilde uyuyan kişi uykuyu ibadet kisvesine büründürür. Bu şekilde rabbine dayanarak sakin bir şekilde uyur. Kalbi daha sakin atar. Gece korkuları ve

---

5 Ebû Dâvûd, *Sünen*, Edeb, 96.

6 Ebû Dâvûd, *Sünen*, Ter. Necati Yeniel, Hüseyin Kayapınar, İstanbul, Şamil Yayınları, 1987, 16/65.

7 Ebû Dâvûd, *Sünen*, "Edeb", 97.

vesveseleri azaldığı gibi rüyasında kâbus da görmez. Bilakis salih rüya görme ihtimali artar. Ertesi güne de dinlenmiş bir şekilde uyanır.

2. Yatağın Konumu

İslâm insanlara Allah'ın kulu oldukları bilincini vermeye çalışmaktadır. Bu bilincin insanda yerleşmesi için ise insana bu bilinci hatırlatacak her şey önemlidir. Hz. Peygamber de hadislerinde insanlara bu bilinci hatırlatacak birçok şeyi emretmiştir. Bunlardan bir tanesi de insanın yatağının konumudur. Yatağın konumu ilk bakışta insan için önemsiz bir detay gibi gelebilir. Ancak Hz. Peygamber'in konuyla ilgili uygulaması gözden geçirilince hiç de önemsiz bir mesele olmadığı anlaşılır.

– حَدَّثَنَا مُسَدَّدٌ، حَدَّثَنَا حَمَّادٌ، عَنْ خَالِدٍ الْحَذَّاءِ، عَنْ أَبِي قِلَابَةَ، عَنْ بَعْضِ، آلِ أُمِّ سَلَمَةَ «كَانَ فِرَاشُ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ نَحْوًا مِمَّا يُوضَعُ الْإِنْسَانُ فِي قَبْرِهِ وَكَانَ الْمَسْجِدُ عِنْدَ رَأْسِهِ»

Hz. Peygamber'in eşi Ümmü Seleme'nin rivayetine göre Peygamber (s.a.)'in yatağının konumu insanın kabrine konuluşu gibidir.[8] Yatağını evinin odasına yerleştiren bir Müslüman bu hadisten hareket ederek yatağının konumu mezara konduğu yöne göre belirlerse her yatağa geldiğinde şüphesiz ölümü hatırlayacaktır. Ölüm ise insana bu dünyada geçici olduğunu, asıl olanın Allah'a kulluk etmek olduğunu hatırlar. İşte böylece insan rabbinin kulu olduğunu iliklerine kadar hissetmeye başlar. Bu da insanı kötülük yapmaktan alıkoyup, çevresine faydalı, iyi bir kişilik haline getirir.

3. Uyumadan Önce Yapılacak Dua

Hz. Peygamber duayı ibadetlerin özü olarak nitelemiştir. Aslında dua insana acziyetini hatırlatan bir durumdur. Dua, kendi kendine yetemeyen insanın ellerini açarak rabbinden yardım istemesi anlamına gelmektedir. Bu da duanın ibadetlerin özü olma vasfını açıklayan önemli bir husustur. Duanın bu kadar önemli olması sebebiyle Hz. Peygamber birçok hususu duaya vesile kılmış, insanın sürekli rabbine yönelip, istek ve dileklerini ona arz etmesini tavsiye etmiştir. O, eve girerken, evden çıkarken, seyahate çıkarken, uyuduğunda uyandığında hep dua etmeyi tavsiye etmiştir. Bu anlamda duanın uyku ile ilişkisinde Rasûlullah üç zaman diliminde dua etmeyi tavsiye etmiştir. Bunlar uyumadan önce, geceleyin uyandığında ve sabahleyin uyandığındadır.

حَدَّثَنَا مُوسَى بْنُ إِسْمَاعِيلَ، حَدَّثَنَا أَبَانُ، حَدَّثَنَا عَاصِمٌ، عَنْ مَعْبَدِ بْنِ خَالِدٍ، عَنْ سَوَاءٍ، عَنْ حَفْصَةَ، زَوْجِ النَّبِيِّ صلّى [ص:311] الله عليه وسلم، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ إِذَا أَرَادَ أَنْ يَرْقُدَ وَضَعَ يَدَهُ الْيُمْنَى تَحْتَ خَدِّهِ ثُمَّ يَقُولُ: «اللَّهُمَّ قِنِي عَذَابَكَ يَوْمَ تَبْعَثُ، عِبَادَكَ ثَلَاثَ مِرَارٍ»

[8] Ebû Dâvûd, *Sünen*, Edeb, 98.

Peygamber efendimizin eşlerinden Hafsa'nın rivayetine göre Rasûlullah (a.s.) uyumak istediği zaman sağ elini (sağ) yanağının altına koyup sonra üç defa: "*Ey Allah'ım, kıyamet günü kullarını (hesaba çek-mek üzere tekrar) dirilttiğinde beni azabından koru!"* demiştir. Ebû Dâvûd'un bundan sonra naklettiği bir başka hadis ise Sa'd b. Ubeyde'den nakledilmiştir. Sa'd'ın rivayetine göre Hz. Peygamber şöyle buyurmuştur: *Yatmak istediğinde namaz için aldığın abdest gibi bir abdest al, sonra sağ tarafının üzerine yat ve: "Ey Allah'ım, ben yüzümü sana teslim ettim, işimi de sana havale ettim, (azabından) korkarak ve sevabını umarak (bütün İşlerimde) sırtımı sana dayadım. Senden kurtulup sığınılacak ancak sen varsın, indirmiş olduğun kitabına ve göndermiş olduğun peygamberine iman ettim, diye dua et. (Böyle yaptığın takdirde) ölürsen İslam üzere ölürsün. Bunlar son sözlerin olsun."* demiştir.[9]

Yüce kitabımız Kur'ân'ı Kerim'de Âli İmrân suresinde "*Şüphesiz ki göklerin ve yerin yaratılışında, gece ile gündüzün birbiri ardınca gelişinde, selim akıl sahipleri için ibret verici deliller vardır ki onlar ayakta iken, otururken ve yanları üzerine yatarken, Allah'ı anarlar ve göklerin ve ye-rin yapısındaki harikalar) hakkında inceden inceye düşünürler."* buyrulmuştur. Ayete dikkat edilirse Müslümanların ayakta, otururken, yatarken Allah'ı andıkları üzerine vurgu vardır. Şu hâlde Hz. Peygamber uyumadan önce, uyandığında ve sabahleyin uyandığında dua etme fiili bu âyet ile örtüşmektedir.

Bu itibarla insanlığın hakka ve kurtuluşa ermesinin ancak, Hz. Peygamberin sünnetini her an pusula gibi önünde bulundurup ona göre hareket etmekle mümkün olabileceğinin idraki içinde olan bir Müslüman da her an tefekkür içerisinde olup malayaniden, keyfilikten uzak durur. Kulluk icabı her zaman için onun kapısını çalıp ihtiyaçlarını ona arz eder. Sadece ona el açıp ihtiyaçlarını ondan ister. Hangi saatte hangi duaların yapılması lâzım geldiğini araştırır, ona göre hareket eder. Bu hususta yegâne örnek Allah'ın Resulüdür.[10]

Uykudan uyandığında yapılacak dua ise aynı babta Huzeyfe tarafından nakledilmiştir. Huzeyfe'nin nakline göre Hz. Peygamber uyumak isteğinde *"Ey Allah'ım, senin isminle ölür, senin isminle dirilirim" derdi.* Uykudan uyanınca da *"Bizi öldürdükten sonra (tekrar) dirilten Allah'a hamd olsun. (Yaratıkları) öldükten sonra diriltmek de ona mahsustur"* derdi.[11]

Hz. Peygamber uyumadan önce Felak ve Nâs surelerini okur, avucunun içeresine üfler sonra elleriyle bütün bedenini sıvazlayarak uyurdu.[12] Hz. Peygamber bu fiiliyle ümmetine şeytandan her halde korunmak gerektiğini buna uykunun da dahil olduğunu öğretmek istemektedir.

---

[9] Ebû Dâvûd, Edeb, 98.

[10] Komisyon, *Ebû Dâvûd, Tercümesi,* 16/71.

[11] Ebû Dâvûd, Edeb, 98.

[12] Buhârî, Daavât, 12.

Uyumadan önce dua etmek, öncelikle kişinin Allah ile olan bağını güçlendirir. Bu an, günü bitirirken yapılan bir hesaplaşma ve şükür vaktidir. Kişi, o gün yaşadığı güzellikler için Hamd (şükür) ederek gönlünü huzurla doldurur. İşlediği hatalar ve kusurlar için istiğfar (af dileme) ederek manevi yükünü hafifletir. Dua, imanı pekiştirir ve kişinin kendini ilahi güvence altında hissetmesini sağlar. Bu, ruhun derin bir sükûnete kavuşmasına vesile olur. Dua anında kalp yumuşar ve manevi hassasiyet artar. Kişi, Rabbine olan teslimiyetini bu son eylemle tazeleyerek uykuya dalar. Dua, ruhun arınmasını ve manevi olarak yenilenmesini destekler. Bu ritüel, hayatın amacı ve anlamı üzerine tefekkür etme fırsatı sunar.

Dua, yatmadan önce zihni meşgul eden endişe ve kaygıları hafifleten etkili bir araçtır. Stresi azaltma konusunda bilimsel olarak da desteklenen bir rahatlama sağlar. Dua esnasında zihin, pozitif ve huzur verici düşüncelere odaklanır. Bu durum, beynin dinlenme moduna daha hızlı geçmesine yardımcı olur. Geçmiş günün getirdiği negatif duygular ve gerginlik, dua ile salıverilir. Bu ritüel, zihinsel dağınıklığı toparlar ve iç huzuru yeniden tesis eder. Kişi, dileklerini ve korkularını Allah'a arz ederek yalnızlık hissini ortadan kaldırır. Duanın tekrarlayıcı ve ritmik doğası, bir tür meditasyon etkisi yaratarak sinir sistemini yatıştırır. Bu, psikolojik dayanıklılığı artırır.

Uyumadan önceki dua, bedeni rahatlatarak daha kaliteli bir uyku için zemin hazırlar. Stresin azalmasıyla birlikte kalp atış hızı düşer ve kan basıncı normale döner. Vücut, kendini onarım ve yenilenme sürecine daha etkili bir şekilde hazırlar. Huzurlu bir zihin, uykuya dalma süresini kısaltır ve gece boyunca kesintisiz uyku olasılığını artırır. Duanın sağladığı rahatlama, kas gerginliklerini hafifletmeye yardımcı olur. Vücudun bağışıklık sistemi üzerinde dolaylı yoldan olumlu etkiler yaratır, zira stresin azalması bağışıklığı güçlendirir. Kâbus görme sıklığını azaltabilir ve sabahları dinlenmiş olarak uyanmaya katkıda bulunur. Bu ritüel, uyku düzenini sağlamlaştırarak biyolojik ritmin (sirkadiyen ritim) korunmasına yardımcı olur. Sonuç olarak, uyku öncesi dua, bedenin ve zihnin en iyi şekilde şarj olmasını sağlayan bir anahtardır.

Dua, yatmadan önce zihni meşgul eden endişe ve kaygıları hafifleten etkili bir araçtır. Stresi azaltma konusunda bilimsel olarak da desteklenen bir rahatlama sağlar. Dua esnasında zihin, pozitif ve huzur verici düşüncelere odaklanır. Bu durum, beynin dinlenme moduna daha hızlı geçmesine yardımcı olur. Geçmiş günün getirdiği negatif duygular ve gerginlik, dua ile salıverilir. Bu ritüel, zihinsel dağınıklığı toparlar ve iç huzuru yeniden tesis eder. Kişi, dileklerini ve korkularını Allah'a arz ederek yalnızlık hissini ortadan kaldırır. Duanın tekrarlayıcı ve ritmik doğası, bir tür meditasyon etkisi yaratarak sinir sistemini yatıştırır. Bu, psikolojik dayanıklılığı artırır.

4. Uyku Rızık İlişkisi

Ayette de ifade edildiği gibi uyku, fizyolojik olarak insan bedeninin dinlenmesi için yaratılmıştır. Her şeyin bir sınırı olduğu gibi uykunun da fazlası zarardır. Hz. Peygamber bazı hadislerinde uyku ile rızık arasında bir ilişkiden bahsetmiştir. Araştırmamızın bu bölümünde bu konudan bahsetmek faydadan hali değildir.

حَدَّثَنَا عَبْدُ اللهِ، حَدَّثَنَا أَبُو إِبْرَاهِيمَ التَّرْجُمَانِيُّ، حَدَّثَنَا إِسْمَاعِيلُ بْنُ عَيَّاشٍ، عَنِ ابْنِ أَبِي فَرْوَةَ، عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ يُوسُفَ، عَنْ عَمْرِو بْنِ عُثْمَانَ بْنِ عَفَّانَ

عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " الصُّبْحَةُ تَمْنَعُ الرِّزْقَ

Osman b. Affân'ın nakline göre Hz. Peygamber, "sabah uykusu rızka engel olur demiştir.[13]

Malum olduğu üzere atalarımız "Erken kalkan yol alır." demiştir. Bu söz çalışmaya erken başlayanın gününün daha verimli geçtiği ve kazancının daha fazla olacağını beyan etmektedir. Bundan ötürü Rasûlullah *"Allah"ım! Ümmetimden sabahın erken vakitlerinde işe koyulanlara bereket ver."* Yine bir askerî birlik göndereceğinde onları günün ilk saatlerinde gönderirdi.[14] Konuyla ilgili bir başka hadis ise Cabir b. Abdullah'tan nakledilmiştir. Rivayete göre Rasûlullah şöyle buyurmuştur: *"Dâvûd"un oğlu Süleyman Peygamber"in annesi, Süleyman"a şöyle demişti: "Evlâdım! Geceleyin fazla uyuma! Zira geceleyin fazla uyumak, kişiyi kıyamet günü fakir bırakır. R*ivayetlere dikkat edilirse sabah uykusu ve geceleyin fazla uyumanın rızkı azalttığı vurgulanmıştır. Bu rivayette de uykunun ibadete engel olmaması gerektiği konusu üzerinde durulmuştur. Aynı hassasiyetle Hz. Peygamber yatsı namazından sonra konuşmayı hoş karşılamamıştır.[15] Elbette burada kastedilen yatsı namazından sonra konuşmak değil, uyumadan başka işlerle uğraşarak vakit geçirmektir. Bütün bunların amacı da sabah namazına uyunmak ve ibadet yapabilmektir.

Sabahleyin uyuma ile rızık ilişkisin hakkında önemli rivayetlerden biri de Rasûlullah'ın kızı Hz. Fatıma'ya yaptığı tavsiyelerle ilgilidir.

أخبرنا عبد الخالق بن علي بن عبد الخالق النيسابوري، أنا أبو بكر محمد بن أحمد بن خنب، نا أبو بكر محمد بن أحمد بن يزيد بن أبي العوام الرياحي، نا أبي، نا المشمعل بن ملحان القيسي، نا عبد الملك بن هارون بن عنترة، عن أبيه، عن جده، عن فاطمة بنت محمد صلى الله عليه وسلم قالت: مر بي رسول الله صلى الله عليه وسلم وأنا مضطجعة متصبحة، فحركني برجله، ثم قال: " يا بنية قومي اشهدي رزق ربك، ولا تكوني من الغافلين، فإن الله يقسم أرزاق الناس ما بين طلوع الفجر إلى طلوع الشمس

Rivayete göre Rasûlullah kızının yanına sabah namazı vaktinde gelmiş, kızı ve Hz. Ali'nin namaz vaktinde uyuduğunu görmüş onları uyandırdıktan sonra şöyle demiştir.

---

13 Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, 1/547.

14 Dârimî, Siyer, 1.

15 İbn Mâce, İkamet, 174.

"*Kızım kalk, Rabbinin nimetine şahitlik et. Sakın gafillerden olma. Allah insanların rızıklarını fecrin doğuşu ile güneşin doğuşu arasında taksim eder*."[16]

Resûl-i Ekrem, şeytanın uyku esnasında insana verebileceği namaz vaktini kaçırmak, uyuşukluk ve huzursuzluk gibi zararlardan kurtulmak için şunları tavsiye etmektedir: "*İnsan uyuduğunda şeytan onun ensesine üç düğüm atar. Her bir düğümü atarken "Önünde uzun bir gece var, yat!" der. Eğer kişi gece uyanıp Allah"ı zikrederse düğümün biri çözülür. Kalkıp abdest alınca bir düğüm daha çözülür. Namaz kılınca üçüncüsü de çözülür ve kişi canlı ve kendini iyi hissederek sabaha girer. Eğer böyle yapmazsa kendini kötü hissederek tembel bir şekilde güne başlar*."[17]

İslâm literatüründe sabah erken kalkma ile rızık arasındaki ilişkiye sıklıkla temas edilmiştir. Ayrıca bu genel yaşam tecrübesinde güçlü bir şekilde vurgulanan temel bir prensiptir. Erken kalkmak, öncelikle fecir ve sabah namazı vakitlerini ihya etme fırsatı sunarak güne manevi bir başlangıç yapmayı sağlar. Bu vakit, hadislerde belirtildiği üzere Allah'ın rahmetinin ve rızkının dağıtıldığı kutsal bir zaman dilimidir. İnsanın bu ilahi taksime uyanık ve zinde olarak şahit olması, doğrudan bir manevi rızık kazanımıdır. Sabahın erken saatlerinde uyumak ise, bu bereket ve feyzden mahrum kalma riski taşır.

Fiziksel ve dünyevi açıdan bakıldığında, erken uyanış kişinin üretkenliğini ve verimliliğini katlar. Zira sabahın ilk saatlerinde zihin dinlenmiş, enerjisi en yüksek seviyededir ve bu durum, karmaşık görevleri çözmede ve stratejik planlama yapmada büyük avantaj sağlar. Erken başlanan her iş, günün geri kalanına bir düzen ve disiplin getirir. Bu disiplin, kişinin iş hayatında daha başarılı, kararlı ve güvenilir olmasını sağlar ki, bunlar da maddi rızkın anahtarlarıdır.

İnsanlar, tembelliği ve uyuşukluğu temsil eden sabah uykusundan kaçındıkça, azim ve gayreti temsil eden erken kalkışı benimserler. Bu aktif tutum, sadece çalışılan işin kalitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda kişinin çevresindeki fırsatları daha iyi görmesine ve yeni rızık kapılarını açmasına yardımcı olur. Bu, rızkın sadece fiziksel çaba ile değil, aynı zamanda zihinsel uyanıklık ve fırsat değerlendirme yeteneği ile de yakından ilişkili olduğunu gösterir.

Sonuç olarak, sabah erken kalkış, bireye sadece zaman kazandırmaz; aynı zamanda manevi güç, zihinsel berraklık ve fiziksel enerji sağlayarak, kişinin Allah katındaki bereketli rızkı ve dünyevi çabalarının başarılı sonucunu en üst düzeyde elde etmesine imkân tanıyan en temel yaşam stratejisidir. Bu, rızık arayışının sadece bir görev

---

16 Beyhakî, *Şuabü'l-iman* (Beyrut: Mektebetü'r-Rüşd, 2003), 6/404.

17 Buhârî, Teheccüd, 13; *Hadislerle İslam*, 7, 476.

değil, aynı zamanda şükür ve uyanıklık gerektiren bir ibadet olduğu bilincini güçlendirir.

5. Kaylule

Hz. Peygamber geceleyin ibadet etmesine fırsat tanıdığı ve vücudunu dinlendirdiği için öğle namazından sonra uyumaya da önem vermiştir. Elbette onun bu şekilde davranmasında yaşadığı bölgenin ve iklimin etkisi vardır. O, öğle namazını kıldıktan sonra uyuduğu birçok hadis kitabında yer almaktadır.[18] Öğle uykusu, özellikle 20 ila 30 dakika sürdüğünde, bilgilerin hafızaya yerleşmesine ve hatırlanma yeteneğinin güçlenmesine yardımcı olur.

Öğle uykusu, günün ilerleyen saatlerinde düşen dikkat seviyesini ve uyanıklığı artırarak, iş veya ders performansını yükseltir. Uyandıktan sonra zihinsel görevleri daha iyi yerine getirmeyi sağlar. Bunun yanında vücudun gün içinde biriken yorgunluğunu ve gerginliğini hızla atmasına olanak tanır. Kısa bir uyku, stresi azaltır, sinirlilik halini yatıştırır ve genel olarak ruh halini iyileştirdiği de söylenebilir. Düzenli öğle uykusunun, özellikle stresle ilişkili durumlar için kalp sağlığı üzerinde koruyucu etkileri olabileceğine dair bazı çalışmalar bulunmaktadır.

Sonuç

İslam, uykuyu başıboş bir dinlenme değil, başlı başına bir ibadet kabul eder. Uyku âdâbının uygulanması, kişiyi gece boyunca Allah'ın himayesi altına sokar. Abdest alarak yatmak, yanına bir meleğin tayin edilmesine ve o kişinin sabaha kadar istiğfarla korunmasına vesile olur. Bu manevi kalkan, uyku anını ibadete dönüştürür ve şeytanın vesveselerinden, kötü rüyalardan ve her türlü şerden uzak kalmayı sağlar. Zikirle uyuyan kalbi nurlanır, rüyaları sâlihâta döner, sabah teheccüde kolay kalkar. Bu süreç, kişinin gün içinde kazandığı manevi arınmayı gece boyunca sürdürmesine yardımcı olur. Yüz üstü yatmaktan uzak durmak şeytanî vesveseyi azaltır, ölümü hatırlatan sağ yan kıble duruşu tevazuyu pekiştirir. Böylece uyku, insanın Rabbine en yakın olduğu saatlerden biri olur

Uyku öncesinde yapılan zikirler, dualar ve tefekkür (düşünme), günün getirdiği endişe, stres ve zihinsel karmaşayı yatıştırır. Kişi, Allah'a teslimiyetle yatarak psikolojik yükünden kurtulur ve kendini güvende hisseder. Bu rahatlama ritüeli, zihni sakinleştirir ve kaliteli bir uyku için gerekli huzur ortamını hazırlar.

---

[18] Buhârî, Et'ime, 17; Müslim, Cuma, 30; İbn Mâce, Sıyam, 22.

Sağ yan yatış kalbi serbest bırakır, mide asidinin yemek borusuna kaçmasını önler, karaciğere baskı yapmaz, lenf drenajını artırır; sabahları zinde kalkılır. Abdestli uyumak dolaşımı düzenler, stresi azaltır, bağışıklığı güçlendirir. Düzenli erken yatış-uyanış biyolojik saati korur, melatonin ve kortizol dengesi kurulur; böylece depresyon, obezite ve kalp hastalığı riski düşer.

Sonuç olarak, uyku âdâbı, Müslüman'ın hayatındaki her anı anlamlandırma çabasının bir parçası olup, uykuyu dahi bereketli ve sağlık verici bir dinlenme süresine dönüştürmenin anahtarıdır. Neticede sünnete uyarak uyuyan kişi, uykusunu ibadete çevirir. Beden sıhhat bulur, kalp mutmain olur, ruh yükselir. Gecesini böyle geçiren, gündüzünü de bereketli yaşar. Zira Rasûlullah'ın sünneti hem dünya hem ahiret için en güzel reçetedir.

Kaynakça

Ahmed b. Hanbel. *Müsned* Beyrut: er-Risâle Yayınları, 2002.

Ahmed b. Şuayb b. Alî en-Nesâî Nesâî. *Sünen.* thk. Abdulfettâh Ebû Gudde Haleb: Mektebetü Matbûâti'l-İslâmiyye, 1400

Beyhakî, *Şuabü'l-iman*. Beyrut: Mektebetü'r-Rüşd, 2003.

Komisyon, *Hadislerle İslam*, "Uyku" TDV Yayınları, Ankara,2020.

es-Sicistânî Ebû Dâvûd, *Sünen*. Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts

Buhârî, *Sahîh.* Beyrut: Dâru'l-Kalem, 1995.

Dârimî, *Sünen.* Beyrut: Dârü'l-Muğnî, 2000.

İbn Mâce, *Sünen*. Beyrut: Dâru İhyâi'l-Kutubi'l-Arabiyye.

Müslim, *Sahîh.* Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.

YEDİNCİ BÖLÜM

KÜLTÜRLERARASI DİYALOG VE YUMUŞAK GÜÇTE YABANCI DİLİN ROLÜ

Abdulmuttalip IŞIDAN

Doç. Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi

Temel İslam Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

abdulmuttalip.isidan@gop.edu.tr

https://orcid.org/0000-0002-8391-0629

Kültürlerarası Diyalog ve Yumuşak Güçte Yabancı Dilin Rolü: Kuramsal Bir İnceleme

Giriş

Küresel ölçekte artan kültürel temaslar, uluslararası ilişkilerden eğitim politikalarına kadar pek çok alanda kültürlerarası etkileşimi çağın temel dinamiklerinden biri hâline getirmiştir. Günümüzde toplumların birbirini nasıl algıladığı, kimliklerin nasıl temsil edildiği ve farklı kültürlerin bir arada nasıl yaşayabildiği gibi sorular, yalnızca siyasal alanı değil; eğitim, kültür, medya ve diplomasi gibi pek çok disiplini yakından ilgilendirmektedir. Bu bağlamda kültürlerarası diyalog kavramı hem uluslararası barışın hem de sosyal uyumun temel araçları arasında görülmektedir. UNESCO'nun *World Report on Cultural Diversity and Intercultural Dialogue* raporunda kültürlerarası diyalog, karşılıklı saygı, anlayış ve etkileşime dayalı bir iletişim modeli olarak tanımlanır ve barış kültürünün inşasının ön koşulu olarak değerlendirilir.[1] Avrupa Konseyi de kültürlerarası diyaloğu demokratik toplumların sürdürülebilirliği açısından merkezi bir unsur olarak kabul eder.

Bu çerçevede dil, kültürlerarası etkileşimin hem nedeni hem de sonucudur. Dil, yalnızca iletişim kurma aracı değildir; bireyin dünyayı yorumlama biçimini, değerler sistemini, kültürel hafızasını ve toplumsal aidiyetlerini taşıyan bir yapıdır. Sapir, dili kültürle iç içe geçmiş bir sistem olarak tanımlar ve dilin toplumsal gerçekliği şekillendirdiğini vurgular.[2] Hall ise kültürü iletişimin "sessiz dili" olarak nitelendirir; bu yaklaşım, bir dili öğrenmenin aynı zamanda bir toplumun davranış kalıplarına, sembolik dünyasına ve tarihsel birikimine girmek anlamına geldiğini gösterir.[3] Dolayısıyla yabancı dil öğrenimi yalnızca gramer kurallarını ezberlemek değil; başka bir kültürün zihinsel evreniyle ilişki kurma sürecidir.

Dil aynı zamanda diplomatik bir araç olarak işlev görür. Nye, yumuşak gücü bir ülkenin kültürü, değerleri ve dış politika söylemlerinin gönüllü çekicilik yoluyla uluslararası alanda etki oluşturma kapasitesi olarak tanımlar.[4] Kültür, eğitim, sanat, medya ve dil öğretimi gibi yumuşak güç unsurları, ülkelerin kendilerini olumlu biçimde konumlandırmalarına ve uluslararası arenada daha etkili olmalarına katkı sağlar. Bu

---

1 UNESCO, Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: World Report – Executive Summary (Paris: UNESCO Publishing, 2009), 4–8.

2 Edward Sapir, "The Status of Linguistics as a Science", *Language* 5/4 (1929), 209.

3 Edward T. Hall, *The Silent Language* (Garden City, NY: Doubleday, 1959), 119–126.

4 Joseph S. Nye, *Soft Power: The Means to Success in World Politics* (New York: PublicAffairs, 2004), 5–6.

çerçevede kültürel diplomasi, resmi diplomatik kanalların ötesine geçen; kültürel etkileşim, karşılıklı anlayış ve uzun vadeli güven ilişkileri oluşturmaya dayanan bir yaklaşım olarak öne çıkar. Yeni kamu diplomasisi klasik propagandadan farklı olarak diyalog temelli, çok aktörlü ve kalıcı ilişkiler kurmayı amaçlayan bir yapıya dönüşmüştür.[5] Dil öğretimi ise bu dönüşümün en görünür alanlarından biridir; çünkü bir ülkenin dili aracılığıyla kültürü, değerleri ve dünya görüşü diğer toplumlara doğal olarak aktarılır.

Kültürlerarası iletişim yaklaşımları, dilin bu kültürel ve diplomatik işlevlerini daha açık hâle getirir. Kramsch, yabancı dil öğrenimini bireyin farklı kültürel perspektiflerle etkileşime girerek anlamı yeniden kurduğu bir süreç olarak ele alır; dil öğrenen kişi her kullanımda hem yeni kültürel çerçeveleri keşfeder hem de kendi kültürel ön kabullerini yeniden değerlendirir.[6] Bu çerçevede Byram ise kültürlerarası iletişim yeterliğini, bireyin kendi kültürel konumunu fark ederek diğer kültürleri anlama, ilişkilendirme ve eleştirel bir bakış açısıyla diyalog kurabilme kapasitesi üzerinden açıklamaktadır.[7] Bu iki yaklaşım, yabancı dil öğretimini bilişsel bir beceri olmaktan çıkarıp kültürel empati, ötekiyle karşılaşma ve kültürlerarası diyalog kurma süreçleriyle ilişkilendirir.

Günümüzde diller yalnızca iletişim araçları değil, aynı zamanda sembolik ve kültürel değerlerin taşıyıcılarıdır. İngilizcenin küresel modernite, Fransızcanın sanat ve estetik, Japoncanın teknoloji, Türkçe'nin misafirperverlik ve kültürel aidiyet, Arapçanın ise medeniyet ve dinî mirasla özdeşleşmesi dillerin uluslararası arenada sembolik işlevler yüklendiğini göstermektedir. Bu sembolik anlamlar, bir dili öğrenmeyi yalnızca teknik bir süreç olmaktan çıkarır; öğrenen, aynı zamanda bir ülkenin kültürel kimliğine dair belirli bir imajla da temas eder. Böylece yabancı dil öğretimi ulusal imaj, kültürel aktarım ve uluslararası temsilin önemli bir unsuru hâline gelir.

Tüm bu çerçevede bu çalışma, kültürlerarası diyalog ve yumuşak güç bağlamında yabancı dilin rolünü kuramsal bir perspektifle incelemeyi amaçlamaktadır. Dilin kültürel temsili, diplomatik işlevi ve kültürlerarası etkileşimdeki yeri analiz edilerek, yabancı dil öğretiminin bugün yalnızca pedagojik bir etkinlik olmadığı; aynı zamanda toplumları birbirine yaklaştıran, karşılıklı anlayışı güçlendiren ve uluslararası ilişkilerde kalıcı bağlar oluşturan stratejik bir alan olduğu ortaya konulacaktır.

---

[5] Jan Melissen, *The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005), 1–3.

[6] Claire Kramsch, *Language and Culture* (Oxford: Oxford University Press, 1998).

[7] Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Clevedon: Multilingual Matters, 1997).

1. Dilin Kültürel İşlevi

Dil, yalnızca kelimeleri bir araya getiren teknik bir sistem değil; kültürel değerlerin, toplumsal hafızanın ve insanın dünyayı anlamlandırma biçimlerinin taşıyıcısıdır. Sapir, dili kültürün en temel ifade alanı olarak konumlandırır ve dil ile kültürün "ayrılmaz bir bütün" olduğunu vurgular. Ona göre bir toplumun dili, yalnızca nesneleri tanımlamak için kullanılan bir araç değil; aksine, dünyayı görme biçimini ve düşünsel kategorileri şekillendiren bir zihinsel çerçevedir.[8] Bu nedenle bir dili öğrenmek, o toplumun gerçekliği nasıl inşa ettiğini de öğrenmek anlamına gelir.

Sapir'in bu bilişsel yaklaşımı, kültürün iletişimsel boyutunu merkeze alan Hall'un çalışmalarıyla yeni bir boyut kazanmıştır. Hall, kültürü iletişimin "sessiz dili" olarak tanımlar ve dilin açık, kültürün ise örtük bir iletişim biçimi oluşturduğunu vurgular.[9] Bu yaklaşım, dil öğrenen bireyin yalnızca sözcükleri değil, o dil topluluğunun davranış kalıplarını, jest-mimik repertuarını, değerler hiyerarşisini ve sosyal beklentilerini de anlama ihtiyacını ortaya koyar. Dil, bu anlamda kültürün hem görünen hem de örtük boyutlarını yansıtan bir sistemdir.

Kramsch, dilin kültürel anlam üretiminin merkezinde yer aldığını ve her dilin kendi kültürel gerçekliğini ifade eden sembolik bir sistem oluşturduğunu belirtir. Ona göre dil, kullanıcıların dünyayı yorumladığı ortak bir sembolik alan yaratır.[10] Bu nedenle her dil, kendine özgü bir kültürel perspektif taşır; kelimeler yalnızca anlam iletmez, aynı zamanda belirli bir tarihsel bağlamı, toplumsal deneyimi ve ortak bir kimliği de çağrıştırır. Dil öğrenicisi, bu sembolik alanla karşılaştığında kendi kültürel ön kabullerini yeniden değerlendirir ve yeni bir perspektif edinir.

Bu bütünlük ilişkisi, Jiang'ın "dil ve kültür okyanustaki bir buzdağına benzer; görünen kısmı dil, suyun altında kalan kısmı ise kültürdür" metaforunda somutlaşır.[11] Buna göre yalnızca buzdağının görünen kısmına, yani dile odaklanmak, kültürel bağlamı göz ardı etmek anlamına gelir. Benzer biçimde Göçer, "dil olmadan kültür temelsiz bir binaya; kültürü olmayan bir dil ise kaynağı kurumuş bir nehre benzer" diyerek bu karşılıklı bağımlılığı açıkça ifade etmektedir.[12]

Bu açılardan bakıldığında dil, bir toplumun kültürel kimliğini temsil eden en güçlü araçlardan biridir. Dilsel ifadeler, atasözleri, deyimler, hitap biçimleri, mizah anlayışı ve duygusal aktarım şekilleri, toplumun kültürel hafızasını ve yaşam biçimini yansıtır. Yabancı bir dili öğrenmek ise bu hafızayla etkileşime geçmek, farklı bir anlam dünyasının içinde konumlanmak ve kültürlerarası farkındalık geliştirmek anlamına

---

8 Edward Sapir, "The Status of Linguistics as a Science," *Language* 5/4 (1929): 214.

9 Edward T. Hall, *The Silent Language* (New York: Doubleday, 1959), 43-45.

10 Claire Kramsch, *Language and Culture* (Oxford: Oxford University Press, 1998), 3–7.

11 Wen Jiang, "The Relationship Between Culture and Language," *ELT Journal* 54/4 (2000): 328.

12 Ali Göçer, "Dil–Kültür İlişkisi ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi," *Turkish Studies* 7/4 (2012): 53.

gelir. Bu çerçeve, dilin yalnızca toplumsal yapıları değil; bireyin zihinsel kavramsallaştırmalarını ve anlam dünyalarını da nasıl şekillendirdiğini daha ayrıntılı biçimde ele almayı gerektirir.

2. Dil Öğrenimi ve Kültürel Anlamın İnşası

Yabancı dil öğrenimi, yalnızca dilsel biçimleri çözmekten ibaret bir süreç değildir; bu süreç aynı zamanda kültürel, bilişsel ve sosyal anlam dünyalarına erişimi de içerir. Dil öğrenicisi, yeni bir dil aracılığıyla farklı bir kültürel gerçekliğe adım atar ve bu gerçeklik içinde yeni anlamlar üretmeyi öğrenir. Bu nedenle dil öğrenimi, bilişsel olduğu kadar kültürel bir dönüşümü de beraberinde getirir.

Dilsel görelilik yaklaşımına göre her dil, dünyayı kavramsallaştırmak için kendine özgü kategoriler sunar ve bu kategoriler bireyin düşünme biçimini etkiler.[13] Dolayısıyla bir dili öğrenmek, yalnızca yeni kelimeler ezberlemek değil; aynı zamanda o dilin taşıdığı zihinsel çerçevelere aşina olmak anlamına gelir. Bu görüş, dil öğrenicisinin öğrendiği dille birlikte yeni bir bilişsel perspektif kazandığını ve anlam dünyasının genişlediğini gösterir.

Hymes'ın "iletişimsel yeterlik" kavramsallaştırması da bu süreci sosyokültürel boyutuyla ele alır. Hymes'a göre dili bilmek, yalnızca doğru cümle üretme yeteneği değil; aynı zamanda o dil topluluğunun sosyal kurallarına, iletişim normlarına ve bağlam temelli beklentilerine uygun biçimde konuşabilme becerisidir.[14] Bu bakış açısı, dil öğrenimini sosyal roller, kimlikler ve kültürel normlarla iç içe geçmiş bir süreç olarak konumlandırır.

Dil öğreniminin anlam dünyalarıyla ilişkisini açıklayan bir diğer önemli yaklaşım, Geertz'in kültürü "anlamların örüldüğü ağ" olarak tanımlayan yorumlayıcı antropolojisidir. Geertz'e göre kültürel anlamlar yalnızca dilsel göstergelerle değil, ritüeller, semboller ve toplumsal pratiklerle inşa edilir.[15] Bu nedenle bir dili öğrenmek, bu ağın içine girerek sözlü ve sözsüz işaretler arasında ilişki kurmayı gerektirir. Öğrenici, dilsel ifadelerin arkasındaki kültürel kodları çözdükçe, o kültürün anlam atlasına daha derin bir şekilde nüfuz eder.

Risager ise dil ve kültür ilişkisini ulus-ötesi bir bağlama taşıyarak, dil öğreniminin artık yalnızca belirli bir ulusal kültüre bağlı olmadığını belirtir. Ona göre modern dünyada diller, küresel hareketlilik, medya ve göçle birlikte farklı kültürel etkilerin

---

[13] Benjamin Lee Whorf, *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, ed. John B. Carroll (Cambridge, MA: MIT Press, 1956), s. 212-213.

[14] Dell Hymes, "On Communicative Competence," in *Sociolinguistics: Selected Readings*, ed. J. B. Pride and Janet Holmes (Harmondsworth: Penguin, 1972), s. 281–282.

[15] Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, 1973), s. 5,9-13.

buluştuğu hibrit anlam alanlarına dönüşmektedir.[16] Bu nedenle dil öğrenicisi, dili yalnızca "tek bir kültürle" ilişkili olarak değil; çok kültürlü bağlamlarda işleyen bir iletişim aracı olarak deneyimler. Bu yaklaşım, kültürlerarası iletişimde esneklik ve çoklu perspektif kazanma açısından dil öğreniminin işlevini genişletir.

Tüm bu yaklaşımlar, dil öğreniminin bireyin anlam dünyasını genişleten ve kültürel perspektiflerini dönüştüren bir süreç olduğunu göstermektedir. Öğrenici, dili yalnızca bilgi aktarımı için değil; yeni kültürel kodları tanımak, farklı kimliklerle etkileşime girmek ve kültürlerarası bağlamlarda yeni anlamlar üretmek için de kullanır. Dolayısıyla dil öğrenimi, kültürler arası diyalogun temellerini oluşturan anlam üretim süreçleriyle yakından ilişkilidir.

3. Kültürel Temsil ve Dilsel Semboller

Dil, kültürel temsilin en temel araçlarından biridir. Bir toplumun tarihsel deneyimlerini, kimlik anlatılarını, değerler sistemini ve dünyayı anlama biçimini sembolik düzeyde yansıtır. Bu nedenle dilsel öğeler yalnızca iletişim aracı değil; aynı zamanda bir kültürün kendisini nasıl gördüğünü ve dış dünyaya nasıl sunduğunu belirleyen temsil unsurlarıdır.

Barth'ın etnik sınırlar yaklaşımı, kimliklerin kültürel içeriklerden ziyade sınırlar ve semboller aracılığıyla tanımlandığını öne sürer. Dil, bu sınırların en etkili belirleyicilerinden biridir; çünkü bir dilin kullanım biçimi, telaffuz özellikleri, lehçeleri veya hitap kalıpları bile bir topluluğun kendini diğerlerinden ayırma ve tanımlama biçimlerini görünür kılar.[17] Bu açıdan dilsel semboller, kimlik performansının hem bireysel hem de kolektif düzeyde en güçlü göstergeleri arasında yer alır.

Dilsel sembollerin kültürel temsildeki rolünü açıklayan bir diğer yaklaşım Anderson'un "tasavvur edilen topluluklar" kavramıdır. Anderson'a göre ulus dediğimiz yapı, ortak dil, basılı metinler, eğitim ve kültürel semboller yoluyla hayal edilen bir topluluktur.[18] Bu çerçevede dil, ulusal aidiyetin ve kolektif kimliğin inşa edildiği başlıca araçtır. Bir dili öğrenmek, bu toplulukların haritasıyla etkileşime girmek; bir dili öğretmek ise bu haritanın dışa açılan yüzünü temsil eder. Bu nedenle bir dil öğretim sistemi, aynı zamanda bir kültürel temsil politikasıdır.

Dilsel semboller yalnızca büyük ölçekli kimlikler için değil; gündelik yaşam pratikleri için de belirleyicidir. Wierzbicka, farklı kültürlerin duyguları, değerleri ve

---

[16] Karen Risager, *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity* (Clevedon: Multilingual Matters, 2007), s. 7–9.

[17] Fredrik Barth, *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference* (Boston: Little, Brown and Company, 1969), s. 14–15.

[18] Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (London: Verso, 1983), s. 6, 44–46.

ahlaki konumlanmalarını dile yansıtan "kültürlere özgü anahtar kavramlar" (cultural key words) taşıdığını belirtir.[19] Örneğin Arapçada "كرامة / kerâmet, onur", Japoncada "和 / wa, uyum" veya Türkçede "misafirperverlik" gibi kavramlar, ilgili kültürlerin toplumsal değerlerini yansıtan sembolik kelimelerdir. Bu tür kelimeler, kültürün en yoğun anlam taşıyan öğeleri olduğu için bir dili öğrenirken bu sembollerle karşılaşmak, kültürel temsille doğrudan ilişki kurmak anlamına gelir.

Fought'da dile etnik kimlik perspektifinden yaklaşarak, dilsel özelliklerin bireylerin toplumsal konumlarını, aidiyet ilişkilerini ve etnik kimlik performanslarını taşıdığını gösterir.[20] Örneğin telaffuz, lehçe, hitap biçimleri veya deyimler, bir topluluğun kendine özgü kültürel pratiklerini görünür kılar ve grup aidiyetini sembolleştirir. Bu unsurlar, dil öğretiminde de önemli bir pedagojik boyut oluşturur; çünkü öğreniciler dilsel formları yalnızca teknik biçimde değil, toplumsal anlamlarıyla birlikte edinirler.

Sonuç olarak dil, kültürel temsilin en etkili alanlarından biridir. Dilsel semboller; kimlik, aidiyet, değerler ve toplumsal hafıza gibi unsurların görünür hâle geldiği kültürel göstergelerdir. Yabancı dil öğrenimi bu göstergelerle karşılaşmayı, onları anlamlandırmayı ve yeni kültürel perspektiflerle etkileşime girmeyi içeren çok katmanlı bir süreçtir. Bu nedenle dilsel semboller, kültürlerarası iletişimde anlam üretiminin merkezinde yer alır ve kültürlerarası diyalogun somutlaşmasına önemli katkılar sunar. Bu noktada kültürün dilsel temsiller üzerinden nasıl aktarıldığını ele almak kadar, bu etkileşimin öğrenici açısından kültürlerarası iletişim becerilerine nasıl dönüştüğünü incelemek de önem kazanır.

4. Yabancı Dil Öğretimi ve Kültürlerarası Diyalogun Temelleri

Yabancı dil öğretimi, günümüzde yalnızca dilsel becerilerin geliştirilmesine yönelik teknik bir eğitim süreci olarak görülmemektedir. Dil, kültürel anlamların taşıyıcısı olduğu için, yabancı dil öğrenimi bireylerin başka kültürlerle etkileşime girmesini sağlayan bir sosyal ve kültürel dönüşüm alanıdır. Bu nedenle yabancı dil öğretimi, kültürlerarası diyalogun oluşmasını destekleyen en önemli pedagojik ortamlardan biri hâline gelmiştir.

Byram'ın kültürlerarası iletişim yeterliği modeli, bireyin kendi kültürel kimliğinin farkında olarak diğer kültürlerle anlayışa dayalı bir etkileşim kurabilmesini amaçlayan

---

[19] Anna Wierzbicka, *Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations* (Oxford: Oxford University Press, 1992), s. 12–15.

[20] Carmen Fought, "Language and Ethnicity," in *The Handbook of Language and Linguistics*, ed. Jack Chambers, Peter Trudgill ve Natalie Schilling-Estes (Oxford: Blackwell, 2006), s. 444–446.

bilgi, tutum, beceri ve eleştirel kültürel farkındalık bileşenlerinden oluşur.[21] Dolayısıyla yabancı dil öğrenicisi, sadece hedef dilin gramerini değil; o dil topluluğunun değerlerini, sosyal normlarını ve kültürel pratiklerini de anlamaya yönelir. Bu yaklaşım, kültürlerarası diyalogun pedagojik zeminini oluşturan temel çerçevelerden biridir.

Dil öğretimi ile kültürlerarası etkileşim arasındaki bağı güçlendiren bir diğer görüş Deardorff'un "Kültürlerarası Yeterlik Süreci Modeli"dir. Deardorff'a göre kültürlerarası yeterlik doğrusal bir öğrenme süreci değil; tutumlar (saygı, açıklık), bilgi (kültürel farkındalık), beceriler (dinleme, yorumlama, uyarlama) ve içsel dönüşüm unsurlarının etkileşiminden oluşan döngüsel bir yapıdır. Bu modelde dil, bireyin kültürler arası etkileşimde anlam üretmesini, yanlış anlamaları azaltmasını ve empati geliştirmesini sağlayan temel araç olarak konumlandırılır.[22]

Kültürlerarası iletişimin psikolojik boyutunu ele alan Gudykunst, farklı kültürlerden bireyler arasındaki iletişimde belirsizlik ve kaygının önemli rol oynadığını vurgular. Ona göre yabancı dil öğrenimi, bireyin iletişimde belirsizliği yönetme becerisini artırarak kültürlerarası etkileşimde daha güvenli ve esnek bir tutum geliştirmesine katkı sağlar.[23] Bu durum, dil öğretiminin kültürlerarası anlayış ve karşılıklı güven inşasına doğrudan katkıda bulunduğunu gösterir.

Ting-Toomey'nin (1999) yüz-nezaket kuramı da kültürlerarası etkileşimde dilin rolünü açıklayan önemli yaklaşımlardan biridir. Kurama göre her kültür, sosyal ilişkilerde "yüz" olarak ifade edilen bir onur, itibar ve sosyal denge alanını koruma eğilimindedir.[24] Yabancı bir dili öğrenmek, farklı kültürlerde yüzün nasıl korunduğunu, hangi ifadelerin nezaket olarak kabul edildiğini ve hangi söylemlerin tehdit olarak algılandığını anlamayı sağlar. Bu bilgi, kültürlerarası diyalogun sürdürülebilirliğini güçlendirir.

Dil öğretiminin kültürlerarası diyalogla ilişkisini güçlendiren kurumsal çerçeveler de bulunmaktadır. UNESCO (2013) kültürlerarası diyaloğu, karşılıklı anlayış, empati ve barış inşasını destekleyen bir süreç olarak tanımlar ve bu sürecin merkezine eğitim, dil öğrenimi ve kültürel alışverişi yerleştirir.[25] Benzer biçimde Avrupa Konseyi'nin CEFR yaklaşımı, dil öğretimini kültürlerarası farkındalık, sosyokültürel yeterlik ve

---

21 Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Clevedon: Multilingual Matters, 1997).

22 Darla K. Deardorff, "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization," *Journal of Studies in International Education* 10/3 (2006): 254–256.

23 William B. Gudykunst, *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication* (Thousand Oaks, CA: Sage, 2004), s. 27–30.

24 Stella Ting-Toomey, *Communicating Across Cultures* (New York: Guilford Press, 1999).

25 UNESCO, *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework* (Paris: UNESCO Publishing, 2013).

çokkültürlü kimlik gelişimi ile ilişkilendirir.[26] Bu çerçevede yabancı dil öğretimi, kültürel çeşitliliği destekleyen, farklılıkları müzakere etmeyi öğreten ve uluslararası etkileşimi güçlendiren bir eğitim alanı hâline gelir.

Bu farklı kuramsal ve pedagojik yaklaşımlar, yabancı dil öğretiminin kültürlerarası diyalogun temel bileşenlerinden biri olduğunu göstermektedir. Dil, bireylere yalnızca yeni iletişim araçları kazandırmaz; aynı zamanda kültürel farklılıkları anlama, karşılıklı saygı geliştirme ve ortak bir anlam alanı oluşturma imkânı sunar. Bu nedenle yabancı dil eğitimi, günümüz çok-kültürlü dünyasında toplumlar arasında köprüler kuran stratejik bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir.

5. Yabancı Dil Öğretiminde Yumuşak Güç Mekanizmaları

Yumuşak güç kavramı, ülkelerin askeri veya ekonomik baskı yerine kültür, değerler ve eğitim gibi çekicilik unsurlarını kullanarak uluslararası etki oluşturma kapasitesine işaret eder. Nye, yumuşak gücü kültürel cazibe ve değer temelli meşruiyet üzerinden işleyen bir çekim kapasitesi olarak çerçevelendirir. Bu çerçevede yabancı dil öğretimi, kültürel etkileşim ve karşılıklı anlayış üreterek yumuşak gücün en etkili araçlarından biri hâline gelir.[27]

Kamu diplomasisi literatürü, eğitimi ve özellikle dil öğretimini "etkileşim temelli yumuşak güç" unsurları arasında görür. Cull, modern kamu diplomasisinin beş temel bileşeninden biri olarak eğitim ve kültürel değişim programlarını gösterir ve dil öğretimini uzun vadeli karşılıklı anlayışı güçlendiren stratejik alanlardan biri olarak değerlendirir.[28] Benzer şekilde Melissen, yeni kamu diplomasisinin monolog değil diyalog temelinde işlediğini ve eğitim faaliyetlerinin kalıcı ilişkiler kurmada kritik rol oynadığını belirtir.[29]

Zaharna, kamu diplomasisini "ağ temelli iletişim" modeliyle açıklayarak, dil öğretiminin kültürlerarası ağlar ve ilişki sistemleri kurduğunu vurgular. Ona göre dil öğrenicileri yalnızca bilgi alan kişiler değil; kültürel bağlantı noktaları ve iletişim köprüleridir.[30] Bu nedenle dil öğretimi, toplumlar arasında uzun vadeli sosyal sermaye oluşturan bir yumuşak güç mekanizmasıdır.

---

[26] Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001).

[27] Joseph S. Nye, *Soft Power: The Means to Success in World Politics* (New York: PublicAffairs, 2004), s. 5–6.

[28] Nicholas J. Cull, *Public Diplomacy: Lessons from the Past* (Los Angeles: Figueroa Press, 2009), s. 10.

[29] Jan Melissen, "The New Public Diplomacy: Between Theory and Practice," in *The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations*, ed. Jan Melissen (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005), s. 14–15.

[30] R. S. Zaharna, *Battles to Bridges: U.S. Strategic Communication and Public Diplomacy after 9/11* (New York: Palgrave Macmillan, 2010), 96–103, 115–128.

Kültürel diplomasi yaklaşımı da dilin sembolik ve etkileşimsel gücünü vurgular Ang, Isar ve Mar, kültürel diplomasiyi karşılıklı anlayış üretmeye yönelik ilişkisel süreçler olarak ele alır ve bu süreçlerde dil öğretiminin kültürel temsil ile anlatı inşasını desteklediğini belirtir.[31] Schneider ise kültürel diplomasi envanterinde dilin hem kültürel kimliği taşıyan hem de uluslararası diyalogu mümkün kılan bir araç olarak merkezi konumda olduğunu ifade eder.[32]

Dil politikası literatürü de dil öğretimini yumuşak güçle ilişkilendirir. Spolsky (2004), dilin ulusal kimliği temsil eden bir sembolik sistem olduğunu ve dil politikalarının uluslararası imajın bir parçası hâline geldiğini vurgular.[33] Lo Bianco'da dillerin diplomatik araçlar olarak kullanıldığını, devletlerin kültür ve eğitim yoluyla uluslararası mevcudiyet oluşturduğunu belirtir.[34] Bu çerçeveden bakıldığında yabancı dil öğretimi, yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda stratejik bir kültür politikasıdır.

Türkiye bağlamında da dil öğretiminin yumuşak güç politikalarında öncelikli bir yer tuttuğu görülmektedir. Yunus Emre Enstitüsü'nün dünya genelinde yürüttüğü Türkçe öğretim faaliyetleri, kültürel diplomasi hedefleriyle ilişkilendirilmiş ve Türkiye'nin uluslararası görünürlüğünü artırmayı amaçlayan programlar olarak kurgulanmıştır. Türkiye Maarif Vakfı ve TİKA'da dil öğretimini kültürel bağları güçlendiren bir etkileşim alanı olarak değerlendirmektedir. Bu kurumların faaliyetleri, Türkçenin uluslararası dolaşıma girmesini ve Türkiye'nin kültürel profilinin güçlenmesini sağlayan önemli yumuşak güç mekanizmaları üretmektedir.

Sonuç olarak yabancı dil öğretimi, yumuşak gücün kültürel, sosyal ve diplomatik boyutlarını aynı anda harekete geçiren bir alandır. Dil, yalnızca iletişim aracı değil; aynı zamanda ülkeler arasında karşılıklı anlayış, güven ve etkileşim üreten bir köprü işlevi görür. Bu nedenle dil öğretimi, modern kamu diplomasisi kapsamında devletlerin uzun vadeli kültürel stratejilerinde temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

6. Kültürlerarası Diyalogda Dil Öğretimi Uygulamaları

Yabancı dil öğretimi, kültürlerarası diyalogun yalnızca kuramsal bir zeminde değil, sınıf içi ve okul temelli uygulamalarda da somutlaştığı bir alan olarak değerlendirilmektedir. Eğitim ortamları, öğrenicilerin farklı kültürlerle karşılaşmalarını, anlam müzakeresine girmelerini ve kültürel empati geliştirmelerini sağlayan doğal

---

31 Ien Ang, Yudhishthir Raj Isar ve Phillip Mar, "Cultural Diplomacy: Beyond the National Interest?", *International Journal of Cultural Policy* 21/4 (2015), 366–368.

32 Cynthia P. Schneider, *Diplomacy That Works: "Best Practices" in Cultural Diplomacy*, (Washington, DC: Center for Arts and Culture, 2003), 3–4.

33 Bernard Spolsky, *Language Policy* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), 1–4, 9.

34 Joseph Lo Bianco, "Language Policy and Planning," içinde *Sociolinguistics and Language Education*, ed. Nancy H. Hornberger ve Sandra Lee McKay (Clevedon: Multilingual Matters, 2010).

laboratuvarlar niteliğindedir. Bu nedenle kültürlerarası diyalog, dil öğretiminin hem amaç hem de yöntem düzeyinde bütünleşik bir parçası hâline gelmiştir.

Liddicoat ve Scarino, kültürlerarası dil öğretimini öğrenicinin kendi kültürel varsayımlarını fark ederek hedef kültürle etkileşim içinde yeni anlamlar oluşturduğu bir süreç olarak ele alır.[35] Bu anlayışa göre dil öğrenicisi, kültürel farkları yalnızca bilgi olarak edinmez; karşılaşma, yorumlama ve yansıtma süreçleriyle içselleştirir. Bu yaklaşım, sınıf içi etkinliklerde kültürel temsil, çoklu perspektif ve karşılaştırmalı analiz yöntemlerini öne çıkarır.

Corbett, kültürlerarası dil öğretiminde metinlerin, söylemlerin ve dilsel kalıpların kültürel bağlamlarıyla birlikte ele alınmasının önemini vurgular. Ona göre öğreniciler, gerçek yaşamdan alınmış diyaloglar, medya içerikleri, hikâyeler ve kültürel pratiklere ilişkin örneklerle etkileşime girdiklerinde hem dilsel hem de kültürel yeterliklerini geliştirirler.[36] Bu yaklaşım, özellikle kültürlerarası farkındalık, empati ve hoşgörü gibi bilişsel-duyuşsal hedefleri destekler.

Kim'in kültürlerarası adaptasyon modeli, kültürel karşılaşmaların öğrenicilerde dönüşüm yarattığını öne sürer. Model, yabancı dil sınıfında hedef kültür unsurlarının kontrollü biçimde sunulmasının, bireyin esneklik, açık fikirlilik ve sosyal uyum becerilerini geliştirdiğini gösterir.[37] Bu nedenle dil öğretimi yalnızca akademik bir öğrenme alanı değil; kültürlerarası kimlik gelişimini destekleyen bir sosyal süreçtir.

Ders içi uygulamalarda kültürlerarası diyalogu güçlendiren en etkili yöntemlerden biri de karşılaştırmalı kültür çalışmalarıdır. Holliday (2011), kültürel farklılıkların yalnızca bilgi olarak aktarılmasının yeterli olmadığını; öğrencilerin kendi kültürleri ile hedef kültürü karşılaştırarak anlam üretmeleri gerektiğini belirtir.[38] Bu bağlamda öğretmen, farklı kültürel varsayımları görünür kılan tartışma oturumları, vaka analizleri ve rol yapma etkinlikleri düzenleyebilir.

UNESCO'nun kültürlerarası yetkinlik çerçevesi de dil öğretiminde empati, aktif dinleme, kültürel kaygıyı yönetme ve çoklu perspektif geliştirme gibi becerilerin pedagojik süreçlere entegre edilmesini önermektedir.[39] Bu doğrultuda sınıf içi faaliyetler yalnızca hedef dilin yapısına değil; kültürlerarası anlayışı destekleyen tutumların gelişimine de odaklanmaktadır.

---

35 Anthony J. Liddicoat ve Angela Scarino, *Intercultural Language Teaching and Learning* (Oxford: Wiley-Blackwell, 2013).

36 John Corbett, *An Intercultural Approach to English Language Teaching* (Clevedon: Multilingual Matters, 2003).

37 Young Yun Kim, *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation* (Thousand Oaks: Sage, 2001), 31, 53.

38 Holliday, Adrian, *Intercultural Communication and Ideology*, London: Sage, 2011.

39 UNESCO, *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework* (Paris: UNESCO, 2013).

Avrupa Konseyi'nin CEFR Companion Volume belgesinde ise dil öğretiminde "plurilingual and pluricultural competence" kavramı öne çıkarılmış, öğrenicilerin hem birden fazla dili kullanabilme hem de birden fazla kültürel çerçevede hareket edebilme becerileri hedeflenmiştir.[40] Bu yaklaşım, kültürlerarası diyalogun dil öğretiminin merkezine yerleştiğini göstermektedir.

Uygulama düzeyinde ülkelerin yürüttüğü kültürel diplomasi programları da dil öğretiminde diyalogun somut örneklerini oluşturmaktadır. British Council'ın kültür projeleri, Alliance Française'in kültür-sanat temelli dil öğretimi, Goethe-Institut'un kültürel etkinliklerle bütünleşen kursları ve Instituto Cervantes'in kültürel bağ kurma odaklı pedagojik yaklaşımı, dil öğretiminin uluslararası etkileşim için temel araç hâline geldiğini göstermektedir.[41] Bu kurumların yöntemleri, yabancı dil öğretiminde kültürlerarası diyalogun pratik karşılıklarını sunmaktadır.

Sonuç olarak dil öğretimi, kültürlerarası etkileşimi, karşılıklı anlamayı ve empatiyi destekleyen güçlü bir uygulama alanıdır. Sınıf içi etkinliklerden kültürel değişim programlarına, uluslararası kültür kurumlarının çalışmalarından müfredat politikalarına kadar geniş bir yelpazede sürdürülen bu faaliyetler, dil öğretimini kültürlerarası diyaloğun üretildiği stratejik bir platform hâline getirmektedir. Bu kuramsal çerçeve, farklı ülkelerin dil öğretimini nasıl kültürel diplomasi stratejilerine entegre ettiğini karşılaştırmalı olarak incelemeyi gerekli kılar.

7. Karşılaştırmalı Perspektifler: Farklı Dillerde Kültürel Diplomasi Yaklaşımları

Diller, yalnızca iletişim araçları değil; kültürel hafızayı, kimliği ve değerler sistemini taşıyan sembolik yapılardır. Bu nedenle yabancı dil öğretimi, kültürlerarası diyalog ve yumuşak güç bağlamında farklı ülkelerin farklı stratejik yaklaşımlarını yansıtan çok boyutlu bir alandır. Aşağıdaki alt başlıklarda İngilizce, Fransızca, Türkçe, Almanca, Çince, İspanyolca örnekleri üzerinden kültürel diplomasi stratejileri, dil öğretiminin sembolik konumu ve uluslararası etkileşim potansiyelleri kuramsal bir çerçevede karşılaştırılmaktadır.

7.1. İngilizce Öğretimi: Küresel İletişim ve Kültürel Etki

İngilizce günümüzde uluslararası akademi, ticaret, bilim, medya ve dijital kültür alanlarının hâkim dili hâline gelmiştir. Kachru'nun (1985) "Üç Çevre Modeli", İngilizcenin merkez (Inner Circle), dış çevre (Outer Circle) ve genişletilmiş çevre (Expanding Circle) ülkelerde farklı tarihsel işlevler ve prestij biçimleri kazandığını

---

[40] Avrupa Konseyi, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume* (Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020), 30, 123–127.

[41] Nancy Snow ve Philip M. Taylor, "Introduction," içinde *The Routledge Handbook of Public Diplomacy*, ed. Nancy Snow ve Philip M. Taylor (New York: Routledge, 2009).

ortaya koyar.[42] Bu küresel yayılma, Phillipson'ın (1992) "linguistic imperialism" kavramı çerçevesinde dilin ekonomik, siyasal ve kültürel güç ilişkileriyle iç içe geçtiğini gösterir.[43]

British Council'ın kültür projeleri, burs programları ve eğitim iş birlikleri İngilizceyi yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda güçlü bir kültürel diplomasi mekanizması hâline getirmektedir. Bu yönüyle İngilizce, küresel norm üretiminde belirleyici olan ve yumuşak gücün en etkili araçlarından biri olarak görülen bir dildir.

7.2. Fransızca Öğretimi: Kültürel Diplomasi ve Estetik Temsil

Fransızca, tarihsel olarak diplomasi, kültür ve sanat dili olarak konumlanmıştır. Frankofon ideolojisi ve Fransız kültür politikaları, dilin estetik, entelektüel ve tarihsel boyutlarını vurgulayan güçlü bir kültürel diplomasi geleneği oluşturmuştur.

Alliance Française, Fransız dili öğretimini tiyatro, müzik, edebiyat, gastronomi ve sinema gibi kültürel alanlarla bütünleştirerek Fransız kimliğinin sembolik sermayesini uluslararası düzeyde görünür kılmaktadır. Böylece Fransızca, estetik temsili güçlü, kültürel mirasla desteklenen bir yumuşak güç aracına dönüşmektedir.

7.3. Türkçe Öğretimi: Kültürel Etkileşimi Güçlendiren Bir Yumuşak Güç Aracı

Türkçe, son yıllarda bölgesel ve küresel ölçekte ilgi gören bir dil hâline gelmiştir. Türk dizileri, sinema, dijital kültür ürünleri ve edebiyat çevirileri, Türk kültürünün uluslararası görünürlüğünü artırmakta ve dilin öğrenilmesine yönelik motivasyonu güçlendirmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü'nün çok boyutlu kültür odaklı yaklaşımı, dil öğretimini kültürel etkinlikler, sanat programları, topluluk çalışmaları ve akademik iş birlikleriyle birleştirerek Türkiye'nin sembolik görünürlüğünü desteklemektedir.

7.4. Almanca Öğretimi: Teknoloji, Bilim ve Kurumsal Dil Politikaları

Almanca, Avrupa'da bilim, mühendislik, felsefe ve klasik müzik alanlarında güçlü tarihsel birikime sahip bir dildir. Goethe-Institut, Almanca öğretimini kültürel programlar, sanat projeleri, burslar ve akademik iş birlikleri ile destekleyerek Almanya'nın kültürel ve bilimsel kimliğini görünür kılar.

Goethe-Institut'un pedagojik modeli, dil öğretimini teknoloji, yenilik ve bilimsel üretimle ilişkilendirerek Almanya'nın eğitimde kalite ve kurumsal disiplin imajını güçlendirir. Bu nedenle Almanca, özellikle Avrupa bağlamında kurumsal kültürel diplomasi ile en fazla bütünleşmiş dillerden biridir.

---

[42] Braj B. Kachru, "Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle," içinde *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, ed. Randolph Quirk ve Henry G. Widdowson (Cambridge: Cambridge University Press, 1985), 29.

[43] Robert Phillipson, *Linguistic Imperialism Continued* (New York: Routledge, 2009), 1–12.

7.5. İspanyolca Öğretimi: Küresel Yayılım ve Latin Kültürünün Sembolik Gücü

İspanyolca hem İspanya hem de Latin Amerika ülkeleri aracılığıyla dünya çapında geniş bir kültürel coğrafyaya sahiptir. Instituto Cervantes, İspanyolca öğretimini edebiyat, müzik, dans (özellikle flamenko ve Latin ritimleri), gastronomi ve film festivalleriyle destekleyerek geniş çaplı bir kültürel diplomasi etkisi oluşturur.

İspanyolcanın küresel dolaşımı, Latin kültürünün sıcaklık, topluluk duygusu ve ritüel estetiğine dayanan güçlü bir sembolik değer taşır. Bu nedenle İspanyolca öğretimi yalnızca dilsel bir etkinlik değil, aynı zamanda Latin kültürünün kimliksel temsillerinin dünyaya açıldığı bir platformdur.

7.6. Çince Öğretimi: Ekonomik Güç ve Küresel Etkileşim Stratejisi

Çince (Mandarin), Çin'in ekonomik yükselişiyle birlikte uluslararası alanda stratejik bir konum kazanmıştır. Konfüçyüs Enstitüleri, dil öğretimini Çin kültürü, tarihi, mutfağı, sanatları ve geleneksel pratikleriyle bütünleştirerek Çin'in küresel kültürel görünürlüğünü artırmayı hedefler.

Çince öğretimi; ekonomi, ticaret, teknoloji ve jeopolitik etkileşimlerle yakın ilişkisi sebebiyle kültürel diplomasi içinde pragmatik bir araç hâline gelmiştir. Bu yaklaşım, Çin'in uluslararası alandaki yumuşak güç politikalarıyla uyumludur.

İngilizce, Fransızca, Türkçe, Almanca, İspanyolca ve Çince gibi farklı dillerin kültürel diplomasi stratejileri karşılaştırıldığında şu ortak noktalar dikkat çeker:

- Hepsi dil öğretimini kültürel temsil aracı olarak kullanır.
- Dil öğrenimi, ülkelerin sembolik kimliklerini aktardığı bir platformdur.
- Kültürel diplomasi kurumları (Goethe, YEE, British Council, Cervantes, Konfüçyüs) dil öğretimini etkileşim ve ilişki inşası amacıyla destekler.

Bu karşılaştırmalı çerçeve, dil öğretiminin küresel kültürel diplomasi sistemlerinde nasıl işlediğini açıklayan güçlü bir model sunmaktadır.

Tartışma

Dil öğretiminin kültürle ilişkisi uzun süredir tartışmalıdır. Kramsch, dil öğrenicisinin hedef dili yalnızca "aktarılmış hazır bir kültürel paket" olarak değil, etkileşim içinde sürekli yeniden üretilen bir anlam alanı olarak deneyimlediğini belirtir.[44] Bu bakış açısına göre kültür, dil öğretiminde dışarıdan sunulan sabit bir içerik değil; öğrenicinin kimliği, geçmiş deneyimleri ve sınıf içi etkileşimleriyle yeniden temsil edilen bir sosyal pratiktir. Byram ise kültür öğretimini ulusal kültürün aktarımı olarak

[44] Claire Kramsch, *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press, 1998, 3–8.

değil, öğrenicinin çoklu perspektif geliştirmesine imkân veren yorumlayıcı bir süreç olarak ele alır.[45] Dolayısıyla kültürlerarası dil öğretimi, kültür aktarımından çok kültürel temsil, müzakere ve karşılaşmalar üzerinden ilerleyen dinamik bir süreçtir.

Dil politikaları, müfredat yapıları ve kültürel diplomasi araçları çoğu zaman ideolojik yönelimlerle iç içedir. Fairclough'un söylem analizi çerçevesi, dilin toplumsal güç ilişkilerini yansıtan ve yeniden üreten bir araç olduğunu gösterir.[46] Phillipson'ın İngilizcenin küresel yayılımını "dilsel emperyalizm" olarak tanımlaması, dil öğretiminin hegemonik güç yapılarıyla nasıl ilişkilendiğini ortaya koyar.[47] Benzer şekilde Fransızca ve İspanyolca'nın kolonyal tarihler üzerinden kültürel temsil üretmesi; Türkçe ve Arapçanın bölgesel kimlik, tarih ve medeniyet temelli sembollerle ilişkilendirilmesi, dil öğretiminin hiçbir zaman tamamen nötr olmadığını göstermektedir. Bu nedenle dil öğretiminde stereotipleştirme, kültürel üstünlük iması ya da tek yönlü temsil oluşturmamak için etik sınırların dikkatle gözetilmesi gerekir.

Nye'nin yumuşak güç tanımı, kültür ve değerlerin çekicilik yoluyla etki üretmesine dayanır; ancak her dilin etkisi aynı yoğunlukta değildir.[48] İngilizce küresel hegemonya sayesinde yüksek bir çekicilik üretirken; Fransızca estetik ve sanat temelli bir sembolik sermaye sunar. Türkçe'nin görünürlüğü son yıllarda popüler kültür ve dijital medya ile artarken; Almancanın teknik ve akademik prestiji, İspanyolcanın Latin Amerika diasporası, Çincenin ekonomik güçle birleşen prestiji yumuşak güç etkilerini farklılaştırır. Bu nedenle dil öğretimi önemli bir yumuşak güç aracıdır; ancak etkisi ekonomik kapasite, kültürel üretim, medya gücü, diaspora yapıları ve kurumsal diplomasi unsurlarıyla birlikte ortaya çıkar.[49] Yani dil tek başına belirleyici değildir, fakat süreçte kritik bir katalizördür.

Kültürlerarası diyalogun kalıcı olabilmesi, pedagojik uygulamaların niteliğine ve bireyler arası ilişkilerin sürekliliğine bağlıdır. Deardorff'un modeli, empati, açık fikirlilik, esneklik ve karşılıklı saygının uzun süreli etkileşimlerle geliştiğini vurgular.[50] Ancak kısa süreli projeler, yüzeysel kültürel temaslar veya stereotipleştirilmiş içerikler bu dönüşümü sağlayamaz.

Bu nedenle sürdürülebilir kültürlerarası diyalog için dil öğretiminin:

---

45 Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Clevedon: Multilingual Matters, 1997).

46 Norman Fairclough, *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (London: Longman, 1995).

47 Robert Phillipson, *Linguistic Imperialism Continued* (London: Routledge, 2009), 1–3.

48 Joseph S. Nye Jr., *Soft Power: The Means to Success in World Politics* (New York: PublicAffairs, 2004), 5–6.

49 Ien Ang, Yudhishthir Raj Isar ve Phillip Mar, "Cultural Diplomacy: Beyond the National Interest?", *International Journal of Cultural Policy* 21/4 (2015), 366–368.

50 Darla K. Deardorff, "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization," *Journal of Studies in International Education* 10/3 (2006), 241–242.

- Sürekliliği destekleyen müfredata,
- Kültürel karşılaşma fırsatlarına,
- Çoklu bakış açısı geliştiren pedagojik yöntemlere,
- Öğretmen yetiştirmede kültürel farkındalık odaklı modellere dayanması gerekmektedir.

Aksi durumda kültürlerarası etkileşim, yalnızca "temas" düzeyinde kalır ve dönüştürücü gücünü kaybeder.

Farklı dillerin kültürel diplomasi stratejileri üzerine yapılan bu karşılaştırmalı inceleme, yabancı dil öğretiminin kültürlerarası etkileşim ve sembolik temsil boyutlarının anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğretimi, bireylerin farklı kültürlerle karşılaşmasını, anlam müzakeresi yapmasını ve kültürel farkındalık geliştirmesini sağlayan güçlü bir sosyal öğrenme alanıdır. Çalışmada ortaya konduğu üzere dil, yalnızca yapısal bir iletişim aracı değil; kimlik, değerler, semboller ve kültürel hafızanın taşıyıcısıdır. Bu nedenle yabancı dil öğrenimi kültürlerarası diyalogun hem koşulu hem de aracıdır.

Kramsch[51], Byram[52] ve Deardorff[53] gibi araştırmacıların ortaya koyduğu kuramsal yaklaşımlar, dil öğrenim sürecinin kültürlerarası empati, çoklu perspektif ve esneklik gibi bilişsel-duyuşsal beceriler geliştirdiğini göstermektedir. Bu beceriler, kültürlerarası ilişkilerin sürdürülebilirliği için temel öneme sahiptir.

Çalışmada ele alınan karşılaştırmalı dil analizleri, dillerin küresel konumlarının eşit olmadığını ortaya koymuştur. İngilizce küresel hegemonya üzerinden, Fransızca estetik ve tarihsel temsil üzerinden, Türkçe kültürel üretim ve popüler medya üzerinden, Arapça ise medeniyet ve kimlik temelli bağlar üzerinden etkileşim üretmektedir. Bu durum, dil öğretiminin yumuşak güç mekanizması içindeki etkisinin, kullanılan dile ve içinde bulunduğu sosyo-kültürel bağlama göre farklılaştığını göstermektedir.

---

[51] Claire Kramsch, *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press, 1998

[52] Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Clevedon: Multilingual Matters, 1997).

[53] Darla K. Deardorff, "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization," *Journal of Studies in International Education* 10/3 (2006)

Bununla birlikte dil öğretimi, güç ilişkileri ve ideolojik temsillerle iç içe geçebildiği için nötr bir süreç değildir. Phillipson'un[54] ve Fairclough'un[55] çalışmaları, dil öğretiminin kimi bağlamlarda kültürel üstünlük, merkez-çevre ilişkileri veya hegemonik söylemlerle bağlantılı olarak yeniden üretilebileceğini göstermektedir. Bu nedenle kültürlerarası diyalog, ancak çoklu perspektif ve karşılıklı temsil temelli bir yaklaşım benimsendiğinde sürdürülebilir nitelik taşır.

Sonuç olarak yabancı dil öğretimi; kültürel öğrenme, kimlik farkındalığı ve uluslararası etkileşim üretme kapasitesi sayesinde kültürlerarası diyalogun gelişimine katkı sunan stratejik bir alandır. Dil öğretiminin bu potansiyelinin ortaya çıkması, pedagojik uygulamaların niteliği, öğretmen eğitimi ve kültürel diplomasi programlarının içeriği ile yakından ilişkilidir. Bu kapsamda şu önerilerde bulunmak yerinde olur:

1. Öğretmen Eğitimi Programlarına Kültürlerarası Beceriler Eklenmelidir

Dil öğretmenleri, kültürün temsil, yorum ve müzakere süreçlerini yöneten kültürel arabuluculardır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında:

- Kültürlerarası iletişim,
- Kültürel empati,
- Stereotiplerin analizi,
- Çoklu perspektif çalışmaları gibi bileşenler yer almalıdır.[56]

2. Ders Materyalleri Kültürel Çoğulculuğu Yansıtmalıdır

Ders kitapları ve dijital materyaller:

- Tekil kültür aktarımından kaçınmalı,
- Karşılaştırmalı kültür çalışmalarına yer vermeli,
- Öğrencinin kendi kültürüyle hedef kültürü ilişkilendirmesine imkân tanımalıdır.

3. Dil Politikaları Sürdürülebilir Kültürlerarası Diyaloğu Desteklemelidir

Dil öğretimi programları, yalnızca dilsel beceriyi artırmayı değil, kültürlerarası yeterlik geliştirmeyi de amaçlamalıdır.

4. Kültürel Diplomasi Programları Dil Öğretimi ile Entegre Edilmelidir

---

54 Robert Phillipson, *Linguistic Imperialism Continued* (London: Routledge, 2009), 1–3.

55 Norman Fairclough, *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (London: Longman, 1995).

56 Liddicoat, Anthony J., ve Angela Scarino, *Intercultural Language Teaching and Learning* (Oxford: Wiley-Blackwell, 2013), 79–85.

Ülkelerin kültür enstitüleri (British Council, Goethe, Alliance Française, YEE, Cervantes Konfüçyüs vb.) dil kurslarını kültür-sanat programları, topluluk çalışmaları ve uluslararası projelerle bütünleştirmelidir. Bu yöntem hem kültürel görünürlüğü artırır hem de öğrenicilerin kültürlerarası deneyim alanlarını genişletir.

5. Araştırmalar Çok Dillilik ve Dijital Kültür Alanına Yönelmelidir

Gelecek çalışmalar:

- Dijital kültür ortamlarında dil-kültür ilişkisi,
- Sosyal medyada kültürel temsil,
- Çevrimiçi dil öğreniminde kültür aktarımı,
- Çok dillilikte kimlik oluşumu gibi alanlara yoğunlaşmalıdır.

  Bu konular, güncel kültürel diplomasi ve dil öğretimi tartışmaları açısından önemlidir.

Kaynakça

Anderson, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.* London: Verso, 1983.

Ang, Ien, Yudhishthir Raj Isar ve Phillip Mar. "Cultural Diplomacy: Beyond the National Interest?" *International Journal of Cultural Policy* 21/4 (2015): 365–381.

Barth, Fredrik. *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference.* Boston: Little, Brown and Company, 1969.

Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

Corbett, John. *An Intercultural Approach to English Language Teaching.* Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Cull, Nicholas J. "Public Diplomacy: Lessons from the Past." Los Angeles: Figueroa Press, 2009.

Deardorff, Darla K. "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization." *Journal of Studies in International Education* 10/3 (2006): 241–266.

Fairclough, Norman. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language.* London: Longman, 1995.

Fought, Carmen. "Language and Ethnicity." içinde *The Handbook of Language and Linguistics*, ed. Jack Chambers, Peter Trudgill ve Natalie Schilling-Estes, 444–466. Oxford: Blackwell, 2006.

Geertz, Clifford. *The Interpretation of Cultures.* New York: Basic Books, 1973.

Göçer, Ali. "Dil–Kültür İlişkisi ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi." *Turkish Studies* 7/4 (2012): 49–69.

Gudykunst, William B. *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication.* Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.

Hall, Edward T. *The Silent Language.* Garden City, NY: Doubleday, 1959.

Holliday, Adrian. *Intercultural Communication and Ideology.* London: Sage, 2011.

Hymes, Dell. "On Communicative Competence." içinde *Sociolinguistics: Selected Readings*, ed. J. B. Pride ve Janet Holmes, 269–293. Harmondsworth: Penguin, 1972.

Jiang, Wen. "The Relationship Between Culture and Language." *ELT Journal* 54/4 (2000): 328–334.

Kachru, Braj B. "Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle." içinde *English in the World*, ed. Randolph Quirk ve Henry G. Widdowson. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Kim, Young Yun. *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation.* Thousand Oaks: Sage, 2001.

Kramsch, Claire. *Language and Culture.* Oxford: Oxford University Press, 1998.

Liddicoat, Anthony J. ve Angela Scarino. *Intercultural Language Teaching and Learning.* Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

Lo Bianco, Joseph. "Language Policy and Planning." içinde *Sociolinguistics and Language Education*, ed. Nancy H. Hornberger ve Sandra Lee McKay. Clevedon: Multilingual Matters, 2010.

Melissen, Jan. *The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations.* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

Melissen, Jan. "The New Public Diplomacy: Between Theory and Practice." içinde *The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations*, ed. Jan Melissen. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

Nye, Joseph S. *Soft Power: The Means to Success in World Politics.* New York: PublicAffairs, 2004.

Phillipson, Robert. *Linguistic Imperialism Continued.* New York: Routledge, 2009.

Risager, Karen. *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity.* Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

Sapir, Edward. "The Status of Linguistics as a Science." *Language* 5/4 (1929): 207–214.

Schneider, Cynthia P. *Diplomacy That Works: "Best Practices" in Cultural Diplomacy.* Washington, DC: Center for Arts and Culture, 2003.

Snow, Nancy ve Philip M. Taylor. "Introduction." içinde *The Routledge Handbook of Public Diplomacy*, ed. Nancy Snow ve Philip M. Taylor. New York: Routledge, 2009.

Spolsky, Bernard. *Language Policy.* Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Ting-Toomey, Stella. *Communicating Across Cultures.* New York: Guilford Press, 1999.

UNESCO. *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: UNESCO World Report – Executive Summary.* Paris: UNESCO Publishing, 2009.

UNESCO. *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework.* Paris: UNESCO Publishing, 2013.

Wierzbicka, Anna. *Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations.* Oxford: Oxford University Press, 1992.

Zaharna, R. S. *Battles to Bridges: U.S. Strategic Communication and Public Diplomacy after 9/11.* New York: Palgrave Macmillan, 2010.

SEKİZİNCİ BÖLÜM

DİN, HAKİKAT ve ŞİDDET: Dinî Çoğulculuk Bir Çözüm mü, Yanlış Bir Teşhis mi?

(John Hick Bağlamında Eleştirel Bir Değerlendirme)

Abdullah PAKOĞLU

Dr. Öğrt. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi

Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

apakoglu@cumhuriyet.edu.tr

https://orcid.org/0000-0002-1584-4164

Din, Hakikat ve Şiddet: Dinî Çoğulculuk Bir Çözüm mü, Yanlış Bir Teşhis mi?

(John Hick Bağlamında Eleştirel Bir Değerlendirme)

Giriş

Tarih boyunca din, kimi zaman bireysel ve toplumsal anlam dünyalarını inşa eden kurucu bir unsur olarak görülmüş, kimi zaman ise çatışma ve savaşların temel sebeplerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Din ile şiddet arasındaki ilişki, modern dönemde hem akademik hem de toplumsal tartışmaların merkezinde yer alan temel problemlerden biri hâline gelmiştir. Özellikle dünya tarihindeki büyük savaşlar ve kitlesel çatışmalar söz konusu olduğunda, din çoğu zaman bu olguların temel nedeni olarak sunulmakta; savaşların dinî inançlar, kutsal metinler ya da mutlak hakikat iddiaları sebebiyle ortaya çıktığı ileri sürülmektedir.[1] Özellikle modern dönemde dinin şiddet, hoşgörüsüzlük ve dışlayıcılıkla ilişkilendirilmesi, din olgusunun kamusal ve entelektüel alandaki meşruiyetini sorgulayan eleştirel yaklaşımların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu bağlamda dinin, insanlık tarihindeki çatışmalarla olan ilişkisi, yalnızca tarihsel bir olgu olarak değil, aynı zamanda felsefî ve teolojik bir problem alanı olarak da ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, ilk bakışta ikna edici görünmekle birlikte, savaş olgusunun tarihsel ve sosyolojik açıdan son derece karmaşık olan nedensellik yapısını büyük ölçüde basitleştirme riskini taşımaktadır.

Modern düşüncede yaygın olan bu anlatıya göre dinler, mutlak doğruluk iddiaları nedeniyle kaçınılmaz biçimde dışlayıcıdır; dışlayıcılık ise çatışmayı ve şiddeti beslemektedir. Bu anlatı, özellikle "din savaşları" kavramı üzerinden desteklenmekte; Haçlı Seferleri gibi tarihsel örnekler, dinin şiddet üretici doğasının kanıtı olarak sunulmaktadır. Ancak bu tür açıklamalar, dinin tarihsel süreçlerde oynadığı rolü çoğu zaman bağlamından koparmakta ve o günkü ve devam eden bu günkü savaşların arkasındaki iktidar, ekonomi ve siyasal çıkar gibi belirleyici unsurların göz ardı edilmesine sebep olmaktadır.[2]

---

1 William T. Cavanaugh, *The Myth of Religous Violence: Secular Ideology and The Roots of Modern Conflict* (Oxford: Oxford University Press, 2009), 3.

2 Talal Asad, *Formations of The Secular: Christianity, Islam, Modernity* (Stanford, Calif: Stanford Univ. Press, 2003), 100.

Bu bağlamda, modern din felsefesinde öne çıkan ve savaşların dinî yönü üzerinden hareket ederek buna karşı sunulan çözüm önerilerinden biri, İngiliz filozof John Hick (ö. 2012) ile özdeşleşen dinî çoğulculuk yaklaşımıdır. Hick'e göre farklı dinî gelenekler, nihai gerçekliğe yönelen farklı fakat eşdeğer insanî tepkiler olarak anlaşılmalıdır.[3] Bu yaklaşım, dinler arası ilişkilerde hoşgörüyü ve karşılıklı saygıyı merkeze almakta; çatışmaların temelinde yatan mutlaklık iddialarını problemli görmektedir. Dinî çoğulculuk, bu yönüyle modern, çoğulcu toplumlarda barışçıl birlikte yaşamın teorik zemini olarak sunuluyor gözükmektedir.

Ne var ki dinî çoğulculuğun, tarihsel süreçte pek çok savaşın temel sebebi olduğu varsayılan "din" olgusunun ortaya çıkardığı karamsar tabloyu değiştirmede gerçekten yeterli ve etkili bir çözüm sunup sunmadığı ciddi biçimde tartışmaya açıktır. Zira savaş olgusunu yalnızca epistemik düzlemde, yani "yanlış hakikat iddiaları" üzerinden açıklamak, savaşların siyasal, ekonomik ve antropolojik boyutlarını göz ardı etme riskini de beraberinde taşıyor görünmektedir. Dolayısıyla bu durum, çözüm önerisinin de sorunun gerçek kaynağına temas edip etmediği sorusunu gündeme getirmektedir.

Bu çalışmanın temel tezi şudur: Din, doğruluğundan sürekli şüphe duyulan ikircikli bir düşünce değildir; özellikle vahye dayalı bir din söz konusu olduğunda, hakikatin kendisinde olduğu iddiası dinin ontolojik ve epistemolojik yapısının zorunlu bir unsurudur ve bu hakikat iddiası, tek başına savaşların asli veya zorunlu nedeni olarak görülemez. Dinin savaşlarda görünür bir sebep hâline gelmesi, daha ziyade inancın insan motivasyonu üzerindeki yüksek etkisinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla dinî çoğulculuk, din düşüncesini geniş bir alana yayarak görünür nedeni hedef alsa da, savaşların ağırlıklı nedenleri olan iktidar mücadeleleri ve ekonomik çıkarları çözmediği için kalıcı bir çözüm olarak görünmemektedir.

Bu çerçevede çalışma, öncelikle dinin hakikat iddiasının felsefî statüsünü ele alacak (I), ardından savaşların nedeni olarak "din söylemi"nin kavramsal sorunlarını tartışacak (II), Haçlı Seferleri örneği üzerinden tarihsel bir analiz sunacak (III), John Hick'in dinî çoğulculuk yaklaşımını ve bu yaklaşıma yöneltilebilecek eleştirileri karşıt görüşlerle birlikte değerlendirecek (IV) ve nihayet savaşların asıl nedenlerini iktidar, ekonomi ve insan doğası ekseninde ele alarak genel bir değerlendirmeye ulaşmaya çalışacaktır (V).

1. Dinin Hakikat İddiasının Felsefî Statüsü

[3] John Hick, *An Interpretation of Religion: Human Responses to the Transcendent* (Basingstoke: Palgrave Macmillan UK, 1989), 236.

1.1. Din, Şüpheli Bir Hipotez midir? Epistemik Kategori Problemi

Modern bilgi anlayışı, özellikle bilimsel yöntemin başarılarıyla birlikte, doğruluğu büyük ölçüde deneysel doğrulama, yanlışlanabilirlik ve ölçülebilirlik kriterleri üzerinden tanımlama eğilimi taşımaktadır. Bu bağlamda dinî inançlar da çoğu zaman bilimsel hipotezlerle aynı epistemik düzlemde değerlendirilmekte ve bu ölçütlere göre "kanıtlanamadığı" gerekçesiyle ikincil ya da problemli bir bilgi türü olarak konumlandırılmaktadır.[4] Ancak bu yaklaşım, dinin mahiyetine ilişkin ciddi bir kategori hatası içermektedir.

Din, yalnızca olgusal açıklamalar sunan bir bilgi sistemi değildir. Dinin temel iddiaları, varoluşun anlamı, hayatın amacı, ahlâkî yükümlülükler ve insanın nihai kaderi gibi normatif ve metafizik boyutları kapsamaktadır. Bu nedenle dinî inancı, doğrudan bilimsel hipotezlerle aynı doğrulama rejimine tabi kılmak, dinin işlevini ve içsel mantığını göz ardı etmek anlamına gelir. Din felsefesi literatüründe sıkça vurgulandığı üzere, dinî inancın rasyonelliği, yalnızca deneysel kanıtlarla değil; tutarlılık, açıklayıcılık, varoluşsal uygunluk ve pratik akıl gibi ölçütlerle de değerlendirilmelidir.[5]

Bu noktada "din = şüpheli fikir" varsayımı, modern seküler epistemolojinin örtük bir ön kabulü olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa dinler, özellikle de vahye dayalı olanlar, kendilerini başlangıçtan itibaren geçici bir kanaat veya ihtimal olarak değil, bağlayıcı bir hakikat iddiası olarak sunmuşlardır. Bu durum elbette dinin eleştirilemez olduğu anlamına gelmez; ancak eleştirinin doğru düzlemde yapılmasını zorunlu kılar. Zira dinî inancı sürekli epistemik şüphe altında tutmak, dinin kendi öz-anlayışıyla bağdaşmayan bir dışsal ölçüt dayatması anlamına gelir.[6]

1.2. Vahye Dayalı Dinlerde Hakikat İddiasının Zorunluluğu

Vahye dayalı dinlerde Tanrı'nın insanla iletişime geçtiği iddiası, dinin merkezî önermesini oluşturur. Böyle bir iddia, dinin kendisini yalnızca mümkün doğrulardan biri olarak değil, hakikatin kendisi olarak sunmasına yol açar. Bu bağlamda hakikat iddiası, vahye dayalı dinler için tali bir unsur değil, yapısal bir zorunluluktur. Hakikat iddiası olmaksızın vahiy düşüncesi anlamsız hâle gelir.

Modern din eleştirilerinde sıklıkla karşılaşılan hata, bu hakikat iddiasının doğrudan dışlayıcılık ve şiddetle özdeşleştirilmesidir. Oysa bir önermenin doğru

---

4 A. J. Ayer, *Language, Truth and Logic* (London: Penguin Books, 1971), 171-172.

5 Alvin Plantinga, *Warranted Christian Belief* (New York Oxford: Oxford University Press, 2000), 178.

6 Nicholas Wolterstorff, *Reason within the Bounds of Religion* (Grand Rapids, Mi: Eerdmans, 1988), 35.

olduğuna inanmak ile bu önermeyi zorla dayatmak arasında zorunlu bir bağ yoktur. Bu ayrım, epistemik düzlem ile ahlâkî-siyasal düzlem arasındaki farkı ortaya koymaktadır. Çünkü hakikat iddiası epistemik bir tutumdur; şiddet ise ahlâkî ve siyasal bir eylem biçimidir.[7]

Dolayısıyla şiddetin kaynağını doğrudan hakikat iddiasında aramak, insan iradesini ve ahlâkî sorumluluğu ikincil konuma itmektedir. Din, şiddeti meşrulaştırmak için de kullanılabilir; şiddeti sınırlandıran güçlü ahlâkî ilkeler üretmek için de. Bu çift yönlü imkân, dinin özsel olarak şiddet üretici olmadığını; şiddetin, dinin yorumlanma ve siyasal bağlamda araçsallaştırılma biçimleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.[8]

Bu nedenle dinin hakikat iddiasını savaşların asli nedeni olarak görmek, hem dinin içsel mantığını hem de savaş olgusunun çok boyutlu yapısını göz ardı eden indirgemeci bir yaklaşımdır. Savaşların tarihine bakıldığında, dinî olduğu kadar seküler ideolojilerin de benzer biçimde mutlaklık iddialarıyla şiddeti meşrulaştırabildiği görülmektedir. Bu durum, sorunun hakikat iddiasının varlığından ziyade, bu iddianın iktidar ve çıkar ilişkileriyle nasıl birleştiği sorusunda aranması gerektiğini göstermektedir.[9]

2. Savaşların Nedeni Olarak "Din" Söylemi

2.1. Sebep, Gerekçe ve Araç Ayrımı

Savaşların dinle ilişkilendirilmesinde en sık karşılaşılan metodolojik sorunlardan biri, "sebep", "gerekçe" ve "araç" kavramlarının birbirine karıştırılmasıdır. Bir savaşın dinî söylemlerle gerekçelendirilmiş olması, o savaşın asli nedeninin din olduğu sonucunu zorunlu olarak doğurmaz. Oysa modern savaş analizlerinde, bu ayrımın net biçimde yapılması, savaş olgusunun doğru anlaşılması açısından hayati öneme sahiptir.[9]

Sebep, bir olayın ortaya çıkmasını mümkün kılan yapısal ve maddi koşulları ifade eder. Gerekçe ise bu sebebin meşrulaştırılma biçimidir. Araç ise kitleleri harekete geçiren ve mobilize eden pratik unsurları kapsar. Din, tarihsel süreçte çoğu zaman savaşların gerekçesi veya aracı olarak kullanılmıştır;[10] ancak bu durum, dinin savaşların asli sebebi olduğu anlamına gelmez. Aksine din, insan davranışlarını motive etme gücü yüksek bir

---

7 Charles Taylor - Dost Körpe, *Seküler Çağ* (Beyoğlu, İstanbul: Türkiye İş Bankası, 2014), 718-719.

8 Sevda Hüseynova, "Din - Savaş İlişkileri ve Sulh Kültürü", *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları* 5 (2008), 91.

9 Jonathan Riley-Smith - Susanna A. Throop, *The Crusades: A History* (London: Bloomsbury Publishing Plc, 2023), 20-21.

10 Asad, *Formations of the Secular*, 36-37.

inanç sistemi olduğu için, savaş gibi kolektif ve yıkıcı eylemlerde etkili bir meşrulaştırma dili olarak tercih edilmiştir.

Bu ayrım yapılmadığında, savaşların karmaşık nedenleri tek bir faktöre indirgenmekte ve din, tarihsel bağlamından koparılarak adeta günah keçisi hâline getirilmektedir. Böyle bir indirgeme, hem dinin toplumsal işlevini hem de savaşların siyasal-ekonomik arka planını görünmez kılmaktadır.

2.2. Din ve Mobilizasyon: İnancın Gücü

Dinlerin savaşlarda görünür bir unsur hâline gelmesinin temel nedenlerinden biri, inancın insan üzerindeki yüksek mobilize edici gücüdür. İnsanlar, hayatlarını riske atmayı gerektiren eylemlere çoğu zaman yalnızca maddi çıkarlar için değil, anlam, kutsallık ve aşkınlık gibi değerler uğruna yönelirler. Din, bu değerleri güçlü bir sembolik dil aracılığıyla sunar. Bu nedenle siyasal iktidarlar, savaş dönemlerinde dinî söylemleri sıklıkla seferber edici bir araç olarak kullanmışlardır.[11]

Bu durum, dinin özsel olarak şiddeti teşvik ettiği şeklinde yorumlanmamalıdır. Aksine dinin, fedakârlık, itaat ve anlam üretme kapasitesi, savaş gibi olağanüstü durumlarda etkili bir motivasyon kaynağına dönüştürülmüştür. Aynı mekanizma, seküler ideolojilerde de gözlemlenmektedir. Ulus, devrim, özgürlük ya da ilerleme gibi seküler kavramlar da benzer biçimde kutsallaştırılarak kitleleri savaşa sevk edebilmiştir.[12]

Bu bağlamda din ile seküler ideolojiler arasında yapısal bir benzerlik ortaya çıkmaktadır: Her ikisi de mutlak değerler üreterek bireylerin eylemlerini yönlendirebilir. Dolayısıyla savaşların kaynağını yalnızca dinle sınırlamak, seküler ideolojilerin tarihsel şiddet pratiklerini açıklamakta yetersiz kalacaktır.

Nitekim, 20. yüzyıla baktığımızda insanlık tarihinin en kanlı yüzyıllarından birisi idi. Din ile hiçbir ilgisi olmayan iki büyük dünya savaşı ve Rusya, Çin, Güneydoğu Asya ve Küba'daki Devrimler, en az tahminle 50 milyon insanın ölümüne neden olmuştur ki bu rakamın 70 milyon hatta 100 milyondan daha fazla olduğunu söyleyenler de vardır. Bu çatışmaların ve soykırımların tek ortak noktası, dinsel değil, ideolojik olmalarıdır.

2.3. "Din Savaşları" Kavramının Problemliliği

---

[11] Mark Juergensmeyer, *Terror in the Mind of God: The Global Rise of Religious Violence* (Berkeley, Calif.: Univ. of California Press, 2003), 8-9.

[12] *The New Science of Politics: An Introduction* (Chicago: University of Chicago Press, 1974), 124.

Tarih yazımında sıklıkla kullanılan "din savaşları" kavramı, kavramsal açıdan problemli bir genelleme içermektedir. Bu kavram, savaşların temelinde doğrudan dinî farklılıkların yattığı izlenimini vermekte; oysa tarihsel incelemeler, bu tür savaşların çoğunda dinî gerekçelerin, daha derin siyasal ve ekonomik çatışmaların üzerini örten bir söylem işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır.[13]

Örneğin Avrupa'daki mezhep savaşları, yüzeyde Katolik–Protestan çatışması olarak görünse de, arka planda hanedan mücadeleleri, toprak paylaşımı ve siyasal egemenlik sorunları belirleyici olmuştur. Benzer şekilde, dinî kimliklerin belirgin olduğu pek çok çatışmada, din, çatışmanın dili hâline gelmiş; fakat çatışmanın kaynağı olmamıştır.[14]

Bu noktada William T. Cavanaugh'un "dinî şiddet miti" olarak adlandırdığı yaklaşım önemlidir. Cavanaugh'a göre modern seküler söylem, şiddeti dinden ayırarak seküler devleti masum ve düzen kurucu bir aktör olarak sunma eğilimindedir. Oysa modern devletin kendisi de şiddetin başlıca üreticilerinden biridir.[15] Bu tespit, din–şiddet ilişkisinin yalnızca teolojik değil, aynı zamanda ideolojik bir inşa olduğunu göstermektedir.

2.4. Din Eleştirisinin Sınırları

Din merkezli savaş eleştirileri, çoğu zaman dinin içsel çeşitliliğini ve yorum farklılıklarını göz ardı etmektedir. Oysa aynı dinî gelenek içerisinde, şiddeti meşrulaştıran yorumlarla birlikte, şiddeti sınırlandıran ve barışı yücelten güçlü ahlâkî öğretiler de mevcuttur. Bu durum, dinin tekil ve homojen bir yapı olarak ele alınamayacağını göstermektedir.[16]

Din eleştirisinin meşru olduğu alan, dinin siyasal iktidarla birleşerek baskı ve tahakküm üretmeye başladığı noktadır. Ancak bu eleştiri, dinin hakikat iddiasını hedef aldığında, sorunun özünü ıskalama riskini taşır. Zira tarihsel deneyim, hakikat iddiasından vazgeçilmesinin, tek başına şiddeti ortadan kaldırmadığını açıkça göstermektedir. Aksine 20. yüzyılın seküler ideolojileri, din dışı mutlaklık iddialarının da son derece yıkıcı olabileceğini ortaya koymuştur.[17]

---

13 Cavanaugh, *The Myth of Religous Violence*, 130.

14 Rajeev Bhargava (ed.), *Secularism and Its Critics* (Delhi Oxford: Oxford University Press, 2010), 99-100.

15 Cavanaugh, *The Myth of Religous Violence*, 10.

16 Miroslav Volf, *Exclusion and Embrace, Revised and Updated: A Theological Exploration of Identity, Otherness, and Reconciliation* (Nashville: Abingdon Press, 2019), 30.

17 Hannah Arendt, *On Violence* (San Diego New York London: Harcourt Barce Javanovich Publishers, 1970), 45-46.

Bu nedenle savaşların nedeni olarak din söylemini mutlaklaştırmak yerine, dinin hangi bağlamlarda, kimler tarafından ve hangi amaçlarla kullanıldığını analiz etmek daha açıklayıcı bir yaklaşım sunmak esas olmalıdır. Nitekim bu yaklaşım, savaş problemini daha geniş bir siyasal ve ahlâkî çerçevede ele alma imkânı tanımaktadır.

3. Haçlı Seferleri Örneği: Din Mi, İktidar Mı?

3.1. Haçlı Seferlerinin Geleneksel Yorumu

Haçlı Seferleri, Batı düşüncesinde ve popüler tarih anlatılarında sıklıkla dinî fanatizmin ve mutlak hakikat iddialarının yol açtığı şiddetin en tipik örneklerinden biri olarak sunulmaktadır. Bu yoruma göre Orta Çağ Hristiyan dünyası, kutsal toprakları ele geçirmek ve "kâfir" olarak görülen Müslümanlara karşı dinî bir görev yerine getirmek amacıyla kitlesel bir askerî harekete girişmiştir. Böyle bir anlatı, dinin savaş üretici doğasına dair modern eleştiriler için güçlü bir tarihsel referans işlevi görmektedir.[18]

Ne var ki bu geleneksel yorum, Haçlı Seferleri'nin tarihsel bağlamını büyük ölçüde indirgemeci bir bakışla ele almaktadır. Modern tarih yazımı, bu seferlerin yalnızca dinî motivasyonlarla açıklanamayacağını; aksine dönemin siyasal, ekonomik ve toplumsal koşullarının belirleyici rol oynadığını açıkça ortaya koymaktadır. Dinî söylem, bu süreçte güçlü bir mobilizasyon ve meşrulaştırma aracı olmakla birlikte, seferlerin asli nedeni değildir.

3.2. Avrupa'nın Sosyo-Ekonomik Arka Planı

11. yüzyıl sonlarında Batı Avrupa, ciddi demografik, ekonomik ve siyasal sorunlarla karşı karşıyaydı. Toprak kıtlığı, feodal düzenin yarattığı iç çatışmalar ve aristokrasi arasındaki güç mücadeleleri, toplumsal istikrarsızlığı derinleştirmekteydi. Özellikle şövalye sınıfı, sürekli iç savaşlar ve yağma faaliyetleriyle hem siyasal otoriteyi zayıflatmakta hem de toplumsal düzeni tehdit etmekteydi.[19] Bu koşullar, Avrupa toplumlarında geniş kitlelerin yeni yaşam alanları ve ekonomik fırsatlar aramasına yol açmıştır.

Bu bağlamda Haçlı Seferleri, Batı'daki bu şiddet potansiyelini dışa yönlendiren bir mekanizma olarak işlev görmüştür. Papa'nın çağrısı, yalnızca dinî bir davet değil, aynı zamanda Avrupa içindeki siyasal ve toplumsal sorunlara geçici bir çözüm üretme

---

[18] Karen Armstrong, *Holy War: The Crusades and Their Impact on Today's World* (New York, NY: Anchor Books, 2001), 49-52.

[19] Christopher Tyerman, *God's War : A New History of the Crusades* (Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard Univ. Press, 2006), 96-98.

girişimidir. Seferler aracılığıyla şiddet, "kutsal" bir amaç etrafında yeniden çerçevelenmiş ve Avrupa dışına yönlendirilmiştir.

3.3. İslam Coğrafyasının Cazibesi ve Ekonomik Boyut

Haçlı Seferleri'nin hedefi olan İslam coğrafyası, dönemin Avrupa'sına kıyasla ekonomik ve kültürel açıdan oldukça müreffeh bir yapıya sahipti. Ticaret yolları, şehirleşme, bilimsel ve kültürel birikim bakımından İslam dünyası, Avrupa için hem bir rakip hem de bir cazibe merkeziydi. Bu durum, seferlerin ekonomik boyutunu göz ardı etmeyi imkânsız kılmaktadır.[20]

Modern tarihçiler, Haçlı Seferleri'nin önemli ölçüde toprak kazanımı, ganimet elde etme ve ticaret yollarını kontrol altına alma hedefleriyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Dinî motivasyon, bu hedefleri meşrulaştıran bir söylem sunmuş; ancak seferlerin sürekliliğini ve yoğunluğunu belirleyen unsur ekonomik beklentiler olmuştur. Bu durum, savaşların ardındaki temel dinamiğin dinî inançlardan ziyade maddi çıkarlar olduğunu gösteren güçlü bir örnektir.

3.4. Dinî Söylemin Meşrulaştırıcı İşlevi

Haçlı Seferleri'nde dinî söylem, yalnızca savaşın başlatılmasında değil, aynı zamanda savaş sırasında işlenen şiddetin meşrulaştırılmasında da merkezi bir rol oynamıştır. "Kutsal savaş" anlayışı, normal şartlarda ahlâken kabul edilemeyecek eylemleri, ilahî bir amaç doğrultusunda meşru hâle getirmiştir. Ancak bu durum, dinin özsel olarak şiddeti emrettiği anlamına gelmez; aksine dinin, belirli tarihsel koşullarda nasıl araçsallaştırılabildiğini göstermektedir.[21]

Benzer meşrulaştırma mekanizmaları, modern dönemde seküler ideolojilerde de gözlemlenmektedir. Ulusal çıkar, güvenlik veya medeniyet söylemleri, modern savaşlarda dinî söylemlerin işlevine benzer bir rol oynamaktadır. Bu paralellik, sorunun dinin kendisinden ziyade, mutlaklaştırılmış ideallerin siyasal iktidarla birleşmesinde yattığını göstermektedir.

3.5. Haçlı Seferleri Üzerinden Din Eleştirisinin Sınırları

Haçlı Seferleri'ni dinin zorunlu olarak şiddet ürettiğinin kanıtı olarak sunmak, tarihsel bağlamı ihmal eden anakronik bir yaklaşımdır. Bu tür bir okuma, modern

---

[20] Jonathan Simon Christopher Riley-Smith, *The First Crusade and the Idea of Crusading* (London: Continuum, 2003), 21.

[21] Tyerman, *God's War*, 121-123.

seküler değerleri Orta Çağ'a geriye dönük olarak uygulamakta ve dönemin zihniyet dünyasını yeterince dikkate almamaktadır. Ayrıca bu yaklaşım, din dışı nedenleri görünmez kılarak, savaş olgusunun çok boyutlu doğasını basitleştirmektedir.[22]

Bu nedenle Haçlı Seferleri örneği, dinî çoğulculuğun neden savaş problemini çözmede yetersiz kaldığını da göstermektedir. Sorun, dinlerin hakikat iddialarının çoğulluğundan değil; dinin, iktidar ve çıkar ilişkileriyle birleşerek şiddeti meşrulaştırmasından kaynaklanmaktadır. Hakikat iddialarının yumuşatılması, bu yapısal ilişkiyi ortadan kaldırmadığı sürece, benzer şiddet biçimlerinin seküler ya da dinî formlarda yeniden ortaya çıkması kaçınılmazdır.[23]

Bu ilişki (din-savaş) esasen tüketici karakterli idi. Din savaşta zafer için bir araç idi, savaş ise dini törenlere esirler almak için araçtı.[24]

4. Dinî Çoğulculuk: John Hıck Ve Karşıt Görüşlerle Eleştirel Değerlendirme

4.1. John Hick'in Dinî Çoğulculuk Modelinin Temel Varsayımları

John Hick'in dinî çoğulculuk yaklaşımı, modern din felsefesinde dinî çeşitliliği açıklamaya yönelik en etkili teorilerden biri olarak kabul edilmektedir. Hick, farklı dinlerin birbirleriyle çelişen hakikat iddialarını, Kantçı fenomen–numen ayrımına dayalı bir epistemolojik çerçeve içerisinde yeniden yorumlamayı amaçlamıştır. Buna göre dinler, "kendinde gerçeklik" hakkında doğrudan bilgi sunmaz; aksine insan zihninin tarihsel, kültürel ve dilsel koşulları içerisinde şekillenen fenomenal tepkiler üretir.[25]

Bu modelde farklı dinler, aşkın hakikate yönelen farklı insanî tepkiler olarak değerlendirilir. Hristiyanlık, İslam, Hinduizm veya Budizm gibi gelenekler, nihai gerçekliğin farklı tezahürleriyle karşılaşan insan topluluklarının yorumlarıdır. Dolayısıyla bu dinlerin hiçbirinin, hakikatin mutlak ve tek temsilcisi olduğunu iddia etmesi epistemik olarak meşru değildir. Hick'e göre bu yaklaşım, dinler arası çatışmaların temelinde yatan dışlayıcılığı aşmanın felsefî yolunu sunmaktadır.[26]

---

22 Bernard Lewis, *The Crisis of Islam: Holy War and Unholy Terror* (New York: Random House Trade Paperbacks, 2003), 47-49.

23 Armstrong, *Holy War*, 62.

24 Hüseynova, "Din - Savaş İlişkileri ve Sulh Kültürü", 89.

25 R. Scott Appleby, *The Ambivalence of the Sacred: Religion, Violence, and Reconciliation* (Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers, 2000), 62.

26 John Hick, "Dini Çoğulculuk ve İslam", çev. Mevlüt Albayrak, *tabula rasa-felsefe&teoloji* 6/17 (2006), 141.

4.2. Dinî Çoğulculuğun Normatif Vaadi: Hoşgörü ve Barış

Dinî çoğulculuğun en güçlü yönlerinden biri, normatif düzeyde sunduğu hoşgörü ve barış idealidir. Hick'in modeli, farklı din mensuplarının birbirlerini epistemik olarak aşağılamadan, karşılıklı saygı temelinde ilişki kurmalarını hedefler. Bu yönüyle çoğulculuk, modern çoğulcu toplumlarda birlikte yaşamın ahlâkî zeminini güçlendiren bir yaklaşım olarak sunulmaktadır.[27]

Bu normatif vaat, özellikle dinî çatışmaların yoğun olduğu coğrafyalarda cazip bir çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Dinî çoğulculuğa göre çatışmanın temel nedeni, dinlerin mutlaklık iddialarıdır; dolayısıyla bu iddiaların epistemik düzeyde yumuşatılması, çatışma potansiyelini de azaltacaktır. Ancak bu varsayımın, savaş olgusunun tarihsel ve yapısal nedenlerini yeterince dikkate alıp almadığı tartışmalıdır.

4.3. Dinî Çoğulculuğun Epistemik Problemleri

Dinî çoğulculuğun karşı karşıya olduğu temel problemlerden biri, kendi içinde taşıdığı epistemik gerilimdir. Hick, dinlerin hakikat iddialarını sınırlandırırken, çoğulculuk modelini adeta üst-düzey bir meta-teori olarak konumlandırmaktadır. Bu durum, çoğulculuğun kendisini, eleştirdiği dışlayıcı modellerin yerine yeni bir normatif merkez hâline getirdiği eleştirisini gündeme getirmektedir.[28]

Ayrıca Hick'in modeli, vahye dayalı dinlerin kendi öz-anlayışlarıyla ciddi bir gerilim içerisindedir. Örneğin İslam veya Hristiyanlık açısından vahiy, Tanrı'nın tarihsel olarak belirli bir biçimde kendini açığa vurması anlamına gelir. Bu iddia, salt fenomenal bir yorum olarak yeniden tanımlandığında, dinin merkezî önermeleri ciddi ölçüde dönüştürülmüş olmaktadır. Bu durum, çoğulculuğun kapsayıcılık iddiasıyla çelişen bir sonuç üretmektedir.[29]

4.4. Karşıt Görüş I: Mutlak Hakikat İddiaları Kaçınılmaz Olarak Şiddet Üretir mi?

Dinî çoğulculuğu savunanlara göre mutlak hakikat iddiaları, tarihsel olarak dışlayıcılığı ve şiddeti beslemiştir. Bu görüşe göre bir dinin kendisini hakikatin yegâne

---

27 Hick, "Dini Çoğulculuk ve İslam", 144-145.

28 Gavin D'Costa, *Christianity and World Religions: Disputed Questions in the Theology of Religions* (Malden, MA Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009), 107.

29 Paul J. Griffiths, *Problems of Religious Diversity* (Oxford: Wiley-Blackwell, 2001), 84.

temsilcisi olarak sunması, diğer inanç geleneklerini epistemik olarak değersizleştirir ve bu durum çatışma riskini artırır.[30]

Bu argüman ilk bakışta güçlü görünmekle birlikte, hakikat iddiası ile şiddet arasında zorunlu bir nedensellik bağı kurması bakımından problematiktir. Zira tarihsel tecrübe, güçlü hakikat iddialarına sahip dinî ve felsefî geleneklerin uzun süreli barışçıl birlikte yaşam pratikleri geliştirebildiğini de göstermektedir. Bu durum, çatışmanın kaynağının hakikat iddiasının varlığından ziyade, bu iddianın siyasal iktidarla birleşme biçiminde aranması gerektiğini ortaya koymaktadır.[31]

4.5. Karşıt Görüş II: Dinî Çoğulculuk Şiddeti Normatif Olarak Sınırlar mı?

Bir diğer karşıt görüşe göre dinî çoğulculuk, "öteki"ni mutlak yanlış olarak görmeme tutumunu teşvik ederek dinî şiddeti normatif olarak sınırlar. Bu yaklaşım, dinler arası etik bir dil üreterek şiddeti meşrulaştıran söylemlerin etkisini azaltabilir.[32]

Bu etik katkı teslim edilmelidir; ancak dinî şiddetin çoğu zaman saf teolojik farklılıklardan değil, bu farklılıkların siyasal ve ekonomik bağlamlarda araçsallaştırılmasından kaynaklandığı da dikkate alınmalıdır. Bu nedenle çoğulculuk, şiddeti sınırlayan ahlâkî bir kaynak sunmakla birlikte, savaşların asıl nedenlerini çözmede tek başına yeterli değildir.[33]

4.6. Karşıt Görüş III: Hick'in Modeli Yanlış mı Anlaşılıyor?

Hick savunucuları, eleştirilerin çoğu zaman Hick'in çoğulculuk modelini indirgemeci biçimde okuduğunu ileri sürmektedir. Bu yoruma göre Hick, dinlerin kendi iç teolojik doğruluk iddialarını terk etmelerini değil, bu iddiaların mutlak epistemik üstünlük olarak dayatılmamasını önermektedir.

Bu savunma, Hick'in niyetini doğru yansıtmakla birlikte, meta-düzeyde getirilen epistemik sınırlandırmaların pratikte dinlerin öz-anlayışları üzerinde dönüştürücü bir baskı oluşturabileceği gerçeğini ortadan kaldırmamaktadır. Bu durum, çoğulculuğun kapsayıcılık iddiasıyla yeni bir normatif merkez üretme riskini beraberinde getirmektedir.

---

30 Hans Küng, *Christianity and the World Religions : Paths of Dialogue with Islam, Hinduism, and Buddhism*, çev. Peter Heinegg (New York: Doubleday & Company, Inc., 1986), 440-443.

31 Thomas Hobbes - Semih Lim, *Leviathan veya Bir Din ve Dünya Devletinin İçeriği, Biçimi ve Kudreti* (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları Ltd. Şti., 2007), 87-89.

32 Arendt, *On Violence*, 35-37.

33 Raymond Aron, *Peace & War: A Theory of International Relations* (New York: Routledge, 2017), 14.

4.7. Genel Değerlendirme: Teşhis mi, Temenni mi?

Bu karşıt görüşler ışığında dinî çoğulculuğa yönelik eleştirinin amacı, çoğulculuğu bütünüyle reddetmek değildir. Aksine amaç, çoğulculuğun savaş problemini çözme iddiasının sınırlarını görünür kılmaktır. Dinî çoğulculuk, dinler arası etik dil üretme bakımından önemli bir katkı sunabilir; ancak savaşların tarihsel ve yapısal nedenleri dikkate alındığında, tek başına yeterli bir çözüm olarak sunulması ikna edici görünmemektedir.[34]

5. Asıl Nedenler: İktidar, Ekonomi Ve İnsan Doğası

5.1. İktidar Arzusu ve Şiddetin Sürekliliği

Savaş olgusunun tarihsel sürekliliği, onun yalnızca belirli inanç sistemleriyle açıklanamayacağını açık biçimde göstermektedir. Antik dönemden modern çağa kadar uzanan geniş bir zaman diliminde savaşlar, çoğunlukla iktidar mücadelesi, toprak hâkimiyeti ve siyasal üstünlük arayışıyla bağlantılı olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda savaş, dinî veya seküler ideolojilerden bağımsız olarak, insan topluluklarının iktidar ilişkileri içerisinde ürettiği yapısal bir olgu olarak değerlendirilebilir.[35]

Thomas Hobbes'un insan doğasına ilişkin analizleri, bu noktada açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Hobbes'a göre insanlar, güvenliklerini sağlamak ve egemenlik kurmak amacıyla sürekli bir rekabet hâlindedir. Bu rekabet, uygun siyasal ve ahlâkî sınırlar oluşturulmadığında, kaçınılmaz olarak şiddete ve savaşa yol açmaktadır.[36] Din, bu süreçte savaşın nedeni değil; savaşın meşrulaştırılmasında kullanılan güçlü bir söylem hâline gelmektedir.[37]

5.2. Ekonomik Çıkarlar ve Yapısal Şiddet

Savaşların arka planında yer alan bir diğer temel unsur, ekonomik çıkarlardır. Tarihsel incelemeler, savaşların büyük bölümünün ticaret yollarının kontrolü, doğal kaynakların ele geçirilmesi ve ekonomik üstünlük sağlama amacıyla gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, savaşların yalnızca ideolojik veya inanç temelli motivasyonlarla açıklanamayacağını göstermektedir.

---

[34] Appleby, *The Ambivalence of the Sacred*, 2-3.

[35] John Gray, *Black Mass: Apocalyptic Religion and the Death of Utopia* (Canada: Doubleday Canada, 2007), 23-24.

[36] *The New Science of Politics*, 152-154.

[37] Hüseynova, "Din - Savaş İlişkileri ve Sulh Kültürü", 92.

Modern dönemde savaşların dinî gerekçelerden ziyade güvenlik, enerji veya ulusal çıkar söylemleriyle yürütülmesi, bu yapısal sürekliliğin bir göstergesidir. Bu bağlamda dinî çoğulculuğun, savaşların ekonomik nedenlerine doğrudan temas etmediği görülmektedir. Hakikat iddialarının yumuşatılması, ekonomik çıkarların çatışma üretici etkisini ortadan kaldırmamaktadır.

5.3. İnsan Doğası, Ahlâk ve Sorumluluk

Savaş problemini anlamada göz ardı edilmemesi gereken bir diğer boyut, insan doğası ve ahlâkî sorumluluktur. Reinhold Niebuhr'un vurguladığı üzere, bireyler ahlâkî davranışlar sergileyebilirken, kolektif yapılar çoğu zaman daha az ahlâkî hareket etmektedir.[38] Bu durum, savaşların bireysel inançlardan ziyade, kolektif iktidar yapılarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Din, bu noktada iki yönlü bir işleve sahiptir: Bir yandan şiddeti meşrulaştırmak için araçsallaştırılabilir; diğer yandan şiddeti sınırlayan güçlü ahlâkî ilkeler sunabilir. Bu çift yönlü yapı, dinin özsel olarak şiddet üretici olmadığını; şiddetin, insanın ahlâkî tercihlerinden ve siyasal bağlamlardan kaynaklandığını göstermektedir.[39]

5.4. Dinî Çoğulculuğun Çözüm Sınırları

Bu bağlamda dinî çoğulculuğun savaş problemini çözmedeki sınırları daha net biçimde ortaya çıkmaktadır. Çoğulculuk, dinler arası ilişkilerde etik bir dil üretme bakımından değerli bir katkı sunabilir; ancak savaşların asıl nedenleri olan iktidar arzusu, ekonomik çıkarlar ve insan doğasındaki çatışma potansiyeli karşısında yetersiz kalmaktadır.

Sorunun kaynağı doğru teşhis edilmediğinde, çözüm önerilerinin de yüzeysel kalması kaçınılmazdır. Dinî çoğulculuk, savaşların görünür gerekçesine odaklanmakta; ancak bu gerekçenin arkasındaki yapısal nedenleri çözmemektedir. Bu nedenle çoğulculuk, bir "temenni" olarak değerli olmakla birlikte, savaş problemini ortadan kaldıracak yapısal bir çözüm olarak görülemez.[40]

---

[38] R einhold Niebuhr, *Moral Man and Immoral Society: A Study in Ethics and Politics* (New York: Charles Scribner's Sons, 1960), 9-11.

[39] Appleby, *The Ambivalence of the Sacred*, 2.

[40] Gray, *Black Mass*, 26-27.

Sonuç

Bu çalışma, dinin savaşların asli veya zorunlu nedeni olduğu yönündeki yaygın kabulleri felsefî ve tarihsel açıdan sorgulamıştır. Özellikle vahye dayalı dinlerin hakikat iddialarının, dinin yapısal bir unsuru olduğu; bu iddiaların tek başına şiddeti veya savaşı zorunlu kılmadığı gösterilmiştir. Din, tarihsel süreçte çoğu zaman savaşların nedeni olarak değil, insanları harekete geçirmede etkili bir araç ve meşrulaştırma dili olarak kullanılmıştır.

John Hick'in dinî çoğulculuk yaklaşımı, dinler arası ilişkilerde hoşgörü ve karşılıklı saygıyı teşvik eden normatif bir değer sunmaktadır. Ancak bu yaklaşımın, savaş problemini çözmede yeterli olduğu iddiası ikna edici görünmemektedir. Zira savaşların temelinde dinî hakikat iddialarından ziyade, iktidar mücadeleleri, ekonomik çıkarlar ve insan doğasındaki çatışma potansiyeli yer almaktadır. Hakikat iddialarının epistemik düzeyde yumuşatılması, bu yapısal nedenleri ortadan kaldırmamaktadır.

Sonuç olarak savaş problemini anlamak ve çözmek için dinin hakikat iddiasını hedef almak yerine, insanın ahlâkî sorumluluğunu, siyasal iktidarın sınırlandırılmasını ve ekonomik adalet arayışını merkeze alan daha bütüncül bir perspektife ihtiyaç vardır. Dinî çoğulculuk, bu çabanın bir parçası olabilir; ancak tek başına yeterli bir çözüm değildir. Savaşların gerçek nedenleriyle yüzleşmeyen hiçbir teori, kalıcı barışın imkânını sağlayamaz.

Kaynakça

Appleby, R. Scott. *The Ambivalence of the Sacred: Religion, Violence, and Reconciliation*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

Arendt, Hannah. *On Violence*. San Diego New York London: Harcourt Barce Javanovich Publishers, 1970.

Armstrong, Karen. *Holy War: The Crusades and Their Impact on Today's World*. New York, NY: Anchor Books, 2. ed., 2001.

Aron, Raymond. *Peace & War: A Theory of International Relations*. New York: Routledge, 2017.

Asad, Talal. *Formations of The Secular: Christianity, Islam, Modernity*. Stanford, Calif: Stanford Univ. Press, Reprint., 2003.

Ayer, A. J. *Language, Truth and Logic*. London: Penguin Books, 1971.

Bhargava, Rajeev (ed.). *Secularism and Its Critics*. Delhi Oxford: Oxford University Press, 9. impr., 2010.

Cavanaugh, William T. *The Myth of Religous Violence: Secular Ideology and The Roots of Modern Conflict*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

D'Costa, Gavin. *Christianity and World Religions: Disputed Questions in the Theology of Religions*. Malden, MA Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009. https://doi.org/10.1002/9781444308358

Gray, John. *Black Mass: Apocalyptic Religion and the Death of Utopia*. Canada: Doubleday Canada, 2007.
Griffiths, Paul J. *Problems of Religious Diversity*. Oxford: Wiley-Blackwell, 1. Aufl., 2001.
Hick, John. *An Interpretation of Religion: Human Responses to the Transcendent*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK, Transferred to digital print., 1989.
Hick, John. "Dini Çoğulculuk ve İslam". çev. Mevlüt Albayrak. *tabula rasa-felsefe&teoloji* 6/17 (2006), 137-147.
Hobbes, Thomas - Lim, Semih. *Leviathan veya Bir Din ve Dünya Devletinin İçeriği, Biçimi ve Kudreti*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları Ltd. Şti., 6. Basım, 2007.
Hüseynova, Sevda. "Din - Savaş İlişkileri ve Sulh Kültürü". *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları* 5 (2008), 87-95.
Juergensmeyer, Mark. *Terror in the Mind of God: The Global Rise of Religious Violence*. Berkeley, Calif.: Univ. of California Press, 3. ed., rev.Updated [Nachdr.]., 2003.
Küng, Hans. *Christianity and the World Religions : Paths of Dialogue with Islam, Hinduism, and Buddhism*. çev. Peter Heinegg. New York: Doubleday & Company, Inc., 1986.
Lewis, Bernard. *The Crisis of Islam: Holy War and Unholy Terror*. New York: Random House Trade Paperbacks, 2003.
Niebuhr, Reinhold. *Moral Man and Immoral Society: A Study in Ethics and Politics*. New York: Charles Scribner's Sons, 1960.
Plantinga, Alvin. *Warranted Christian Belief*. New York Oxford: Oxford University Press, 2000. https://doi.org/10.1093/0195131932.001.0001
Riley-Smith, Jonathan - Throop, Susanna A. *The Crusades: A History*. London: Bloomsbury Publishing Plc, 4th ed., 2023.
Riley-Smith, Jonathan Simon Christopher. *The First Crusade and the Idea of Crusading*. London: Continuum, Repr., 2003.
Taylor, Charles - Körpe, Dost. *Seküler Çağ*. Beyoğlu, İstanbul: Türkiye İş Bankası, 1.basım : Kasım 2014., 2014.
Tyerman, Christopher. *God's War : A New History of the Crusades*. Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard Univ. Press, 1. Harvard Univ. Press paperback ed., 2006.
Volf, Miroslav. *Exclusion and Embrace, Revised and Updated: A Theological Exploration of Identity, Otherness, and Reconciliation*. Nashville: Abingdon Press, Revised and Updated., 2019.
Wolterstorff, Nicholas. *Reason within the Bounds of Religion*. Grand Rapids, Mi: Eerdmans, 2. ed; Repr., 1988., 1988.
The New Science of Politics: An Introduction. Chicago: University of Chicago Press, 9. Basım, 1974.

DOKUZUNCU BÖLÜM

EĞİTİMİ DÜŞÜNMEK: HİLMİ ZİYA ÜLKEN'İN METAFORİK EĞİTİM TASAVVURU

Kubat Ali TOPÇUBAY

Doç. Dr. TOGÜ İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

kubatali.topcubay@gop.edu.tr

https://orcid.org/0000-0001-9326-5988

Ramazan DİLER

Doç. Dr. TOGÜ İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

ramazan.diler@gop.edu.tr

https://orcid.org/0000-0002-8659-0018

Hatice DİLER

TOGÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD Doktora Öğrencisi,

hatice.diler2425@gop.edu.tr

https://orcid.org/0009-0004-9736-7227

Eğitimi Düşünmek: Hilmi Ziya Ülken'in Metaforik Eğitim Tasavvuru

Giriş

İnsanın tüm yaşamı eğitim olayı ile iç içedir. Bu bakımdan eğitim olgusu insan hayatının tamamına eşlik eden bir süreçtir. Eğitimin insan hayatına eşlik etmesi insanın kendi kendisini inceleyen varlık olmasından ileri gelir. Çünkü insanoğlu tarih boyunca kendisine yönelik sorular sormuştur. Bu soruların cevabına yönelik arayışlar bir yandan metafizik düşüncenin diğer yandan ise akıl melekesinin ürünü olan felsefenin doğmasına neden olmuştur. İnsanın akıl melekesi sadece felsefe ile sınırlı kalmamış birçok bilimin ortaya çıkmasını da sağlamıştır. Bu durum insanı sürekli öğrenme ve öğretme eylemleri ile meşgul olmaya zorlamıştır. Dolayısıyla öğrenme ve öğretmeyi kapsayan eğitimin niteliği hayatın belirleyici unsurları arasında yerini almıştır. Bu bağlamda eğitimin bilinçli bir şekilde ele alınması hem bireyin hem de toplumunun gelişmesinde etkili olmuştur. Eğitim konusunda bilinçlenmek, yeni fırsatlarla yaşamın niteliğini belirlemek anlamına gelir.

Eğitim, insanın kendini ve içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırma çabasının en eski, en köklü ve süreklilik gösteren alanlarından biridir. Bireyin doğuştan getirdiği potansiyelleri geliştirmesi, toplumsal yaşama hazırlanması ve varoluşunu şekillendirmesi bakımından eğitim, yalnızca bilgi aktarımının ötesinde, insanın bütüncül biçimde dönüşümünü hedefleyen bir süreç olarak görülür. Bu süreç, düşünceyle, sorgulamayla, anlam üretimiyle ve kültürel birikimin aktarımıyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla eğitim, tek başına işleyen bir mekanizma değil; toplumsal, tarihsel ve felsefi bağlamlarla iç içe geçmiş, çok katmanlı bir insan etkinliğidir. Bu yönüyle eğitim üzerine düşünmek, yalnızca öğretim yöntemlerinin ya da program içeriklerinin tartışılması anlamına gelmez; daha derin bir anlamlandırmayla insanın kim olduğu, nasıl bir dünya içinde yaşadığı ve nasıl bir dünya kurmak istediği gibi temel sorularla yüzleşmeyi içerir. Dolayısıyla eğitim, yalnızca pedagojik bir mesele değil; aynı zamanda felsefi, sosyolojik, kültürel ve epistemolojik hatta hukuki ve ekonomik sorgulamaları içinde barındıran bir düşünme alanıdır. Eğitimin ne olduğu, neyi amaçladığı, nasıl gerçekleştiği, ne yarar sağladığı ve bireyde nasıl sonuçlar doğurduğu; ancak bu alan üzerine sistemli biçimde düşünmekle anlaşılabilir.[1]

[1] Durmuş Günay, "Eğitim Felsefesi", *TUBİTAK Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*, (Erişim 20 Aralık 2025).

Eğitim felsefesinin önemi de tam da burada ortaya çıkar. Eğitim felsefesi, eğitimin ne olduğu ne olması gerektiği, nasıl bir amaç taşıdığı, hangi değerleri benimsediği ve hangi yöntemlerle yürütülmesi gerektiği gibi temel soruları sistemli biçimde inceleyen bir disiplindir. Bu bağlamda eğitim felsefesi, eğitim ile ilgili sorgulamanın kurumsallaşmış hâlidir. Eğitim felsefesinin önemi, eğitimin uygulama boyutunu yönlendiren düşünsel altyapıyı görünür kılmasından ileri gelir. Bu disiplin, yalnızca eğitimcilerin değil, toplumun tüm bireylerinin eğitime dair bakış açısını etkileyen bir düşünsel çerçeve sunar. Eğitim felsefesi olmadan eğitim politikaları, öğretim programları veya öğrenme-öğretme süreçleri sağlam bir temelden yoksun kalır. Bir anlamda eğitim felsefesi, eğitimi yönlendiren pusuladır. Eğitimcinin sahip olduğu felsefi bakış, öğrenciyi nasıl gördüğünü, bilginin doğasına nasıl yaklaştığını ve eğitim ortamında yaratmak istediği atmosferi belirler.[2]

Hilmi Ziya Ülken'in eğitim felsefesindeki yeri bu genel çerçevede özel bir önem taşır. Ülken, Türkiye'nin modern eğitim ve düşünce tarihi arasında köprü görevi gören çok yönlü bir aydın olarak dikkat çeker. Bu yönüyle Ülken'in Türkiye'de eğitim felsefesinin kurucularından olduğu ifade edilir.[3] Ayrıca Ziya Ülken, Batı ve Doğu düşünce birikimini sentezlemesi ve bu sentezden yola çıkarak Türkiye'nin modernleşmesine özgü bir "insan modeli" tasarlamasıyla tanınan bir düşünürdür. Ülken, Türkiye'ye özgü insan modelini anlatabilmek için doğadan, kültürden ve gündelik hayattan derlediği metaforlara başvurduğu görülür. Metaforlar, Ülken'in düşünce dünyasında yalnızca bilişsel bir anlama ve deneyimleme biçimi değil, aynı zamanda felsefe ile eğitim uygulaması arasında köprü görevi ifa eden temel bir yöntem olarak öne çıkar. Onun eserlerinde kullandığı metaforlar, eğitimin doğasına dair derin felsefi duruşunu somutlaştırır. Ülken hem felsefe tarihi hem sosyoloji hem de kültür ve medeniyet analizleri alanındaki derin ilmî birikimiyle, eğitimi yalnızca okul duvarları arasına sıkışmış teknik bir süreç olarak değil, toplumun zihniyet dünyasını ve değerler sistemini dönüştüren köklü bir faaliyet olarak ele alır. Onun çok yönlü bakış açısı, eğitimin metafizik, ahlâkî, sosyolojik ve tarihsel boyutlarını birlikte düşünmeye imkân tanır.[4]

---

[2] Vefa Taşdelen, "Eğitim Felsefesi", *Türk Maarif Ansiklopedisi* (20 Aralık 2025); Selahattin Ertürk, "Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3 (1988), 11-16; Ahmet Cevizci, *Eğitim Felsefesi* (Ankara: Say Yayınları, 2023), 11-20.

[3] Mehmet Vural, *Hilmi Ziya Ülken* (Ankara: DİB Yayınları, 2019), 119-120; Aynelhayat Demir, *Hilmi Ziya Ülken'in Hayatı, Eserleri ve Görüşleri* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, 2019).

[4] Geniş bilgi için bk. Serkan Tuncer, *Hilmi Ziya Ülken ve Mümtaz Turhan'ın Eğitimle İlgili Görüşleri* (Kırıkkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, 2019); Demet Güleç, *Hilmi Ziya Ülken ve John Dewey'in Eğitim Felsefelerinin Mukayesesi* (Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, 2022).

Ülken'e göre eğitim, bir toplumun kendisini yeniden inşa etme ve kendi varoluş anlamını gelecek kuşaklara aktarma biçimidir; dolayısıyla eğitim politikaları ve programları, köksüz ve taklitçi bir zemine değil, milletin tarihsel tecrübesiyle evrensel insanlık birikimini uzlaştıran sağlam bir felsefî temele dayanmalıdır. Onun eserlerinde sıkça vurgulanan "şahsiyet" ve "kültür" kavramları, eğitimin temel hedefinin, sadece meslek sahibi bireyler yetiştirmek değil, aynı zamanda düşünen, sorgulayan, estetik ve ahlâkî duyarlılık geliştirmiş, kendi kültürel kökleriyle barışık, evrensel değerlere açık bir insan tipi oluşturmak olduğunu ortaya koyar. Bu açıdan Hilmi Ziya Ülken, Türkiye'nin modernleşme sürecinde eğitim yoluyla nasıl bir insan ve nasıl bir toplum inşa edilmesi gerektiğine dair ufuk açıcı, eleştirel ve bütüncül bir perspektif sunan öncü bir düşünür konumundadır.[5] Hilmi Ziya Ülken'in eğitim ve eğitim felsefesi üzerine düşünürken metaforlara sıkça başvurur. Bu yaklaşım onun eğitimi yalnızca kavramsal bir alan olarak değil, aynı zamanda hayal gücüyle ve kültürel imgelerle örülü bir insan etkinliği olarak gördüğünü gösterir.

Eğitim bağlamında kullanılan metaforların, öğretme ve öğrenme süreçlerinin nasıl anlaşıldığına dair ipuçları sunduğu düşünülürse, Hilmi Ziya Ülken'in dilindeki imgeler, onun eğitim tasavvurunun da aynasıdır. Örneğin eğitimi bir "şahsiyet inşası" ya da "kültür taşıyıcılığı" olarak ele alması, öğretmeni bilgi aktaran bir teknisyen değil, kültürel sürekliliği sağlayan bir rehber, bir "yol gösterici" olarak konumlandırır; öğrenciyi de pasif alıcı değil, bu inşa sürecinin aktif öznesi, yani "yarının kurucusu" metaforu içinde anlamlandırır.[6] Böylece metaforlar, Ülken'in felsefî çerçevesini somutlaştırırken, okurun eğitimi yalnızca pedagojik teknikler düzeyinde değil, derin bir varoluş ve anlam arayışı bağlamında kavramasına yardımcı olur. Onun eğitim felsefesinde metafor kullanımı, düşünceyi süsleyen ikincil bir unsur değil; eğitimin ne olduğu, neyi amaçladığı ve nasıl bir insan tipi yetiştirmek istediği sorularını zihinde daha açık, daha çarpıcı ve daha kalıcı hâle getiren temel bir anlatım aracıdır. Bu açıdan Hilmi Ziya Ülken'in metaforlarla kurduğu anlatı, eğitim üzerine düşünmeyi derinleştiren, eğitimcinin ve toplumun eğitim algısını dönüştüren önemli bir felsefî imkân sunar.

Bu çalışmada Türkiye'nin eğitim serüveninde derin izler bırakan Hilmi Ziya Ülken'in *Eğitim Felsefesi* adlı eserinde başvurduğu metaforlar incelenmiştir. Bu bağlamda, Ülken'in temel düşünce yapıları betimlenerek metaforların eğitim felsefesinin oluşumuna nasıl katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Zira bu çalışmayla Ziya Ülken'in eğitim ile ilgili düşüncelerinin derin detayları ve karmaşık yönleri daha görünür kılınmaya çalışılmıştır. Ziya Ülken'in eserlerinde kullandığı metaforları

---

[5] Mustafa Cihan, "Hilmi Ziya Ülken'in Eğitim Felsefesi", *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/1 (01 Haziran 2015), 132.

[6] Cihan, "Hilmi Ziya Ülken'in Eğitim Felsefesi", 140-141.

merkeze alan incelemelerin literatürde yer almaması böyle bir çalışmanın yapılmasını hem gerekli hem anlamlı kılmıştır. Bu yönüyle çalışma Ziya Ülken'in eğitim görüşlerini daha anlaşılır ve uygulanabilir hale getirme girişimi olarak değerlendirilebilir. Özellikle T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulanmakta olan Türkiye Yüzyılı Maarif modelinin kuramsal temellerini inşa etme ve anlamlandırma çabasına katkı sunması beklenmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim yaklaşımı kullanılmıştır. Söz konusu yaklaşım çerçevesinde Ülken'in eğitim konusunu nasıl anlamlandırdığı onun ortaya koyduğu metaforlar aracılığıyla analiz edilmiş; temalandırılmıştır. Bu bağlamda *Eğitim Felsefesi* adlı eserdeki metaforlar tespit edilmiştir. Daha sonra metaforlar ele aldığı konular çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan başlıca temalar şunlardır:

1. Çiftçi Öğretmen

Hilmi Ziya Ülken'in *Eğitim Felsefesi* adlı eseri anlamlı bir metafor ile başlar: "Ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir". Bu benzetme öğretmenlik mesleğinin zamansal ertelenmişliğini ve sonuçlarının dolaylılığını, eğitim yatırımının uzun vadesini vurgulayan önemli bir metafor olarak dikkat çeker. Ülken, bu metaforu hekimin ve kumandanın mesleki pratikleriyle karşılaştırmalı biçimde derinleştirir: Hekim, hastasının iyileşip iyileşmediğini doğrudan gözlemleyebilir; kumandan, mücadelesinin sonucunu zafer ya da yenilgiyle kısa sürede tecrübe edebilir. Buna karşılık öğretmen, emeğinin ürününü ancak birkaç kuşak sonra görebilme imkânına sahiptir. Hatta sonucunu görememe olasılığı da vardır. Bu yönüyle öğretmenlik paydaşları tarafından daha fazla eleştiriye maruz kalabilirken, diğer yönden öğretmenlerin kendilerini eksik hissetmesini de beraberinde getirebilir. Ancak Ülken'e göre bu gecikme, sıradan bir bekleyiş değil, hakiki ve kalıcı bir dönüşümün önkoşuludur.[7]

Öğretmenin faaliyeti, diğer sanat ve mesleklerin aksine, olayların yüzeyinde değil, doğrudan insanın değişimi üzerinde yoğunlaşır. Bu yönüyle eğitim, insanın zihinsel, ahlaki ve kültürel inşasını hedefleyen en kapsamlı ve en uzun erimli etkinlik olarak konumlanır. Ülken, öğretmeni, eserinin karşılığını çoğu zaman doğrudan alamayan; buna rağmen insanlığın kültürel birikiminin ve tarihsel ilerlemesinin asli taşıyıcısı olan "unutulmuş bir kahraman" olarak tasvir eder. Çünkü Ülken'in ifadesiyle "bütün sanatlar işlerinin ödülünü yüzlerce misli aldıkları halde öğretmen eserinin yüce gölgesinde unutulmuş kahraman olarak kalır".[8] Nitekim öğretmenler inkılapların ve devrimlerin gerçekleşmesindeki, insanlığın kültürel zaferlerinin arkasındaki gizli

[7] Hilmi Ziya Ülken, *Eğitim Felsefesi* (Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2013), 9.
[8] Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 9.

kahramanlardır. Öğretmenler istikbalin kazanılması için günün küçük kazançlarından vazgeçmesini bilen ileri görüşlü kimselerdir.

2. Bahçıvan Öğretmen

Hilmi Ziya Ülken'e göre psikoloji ve sosyoloji bilim dalları insanı kendi perspektiflerinden ele alarak incelemekte kendi görüşlerinin doğru olduğunu iddia etmektedirler. Psikoloji insanı birey olarak ele almayı amaçlarken, sosyoloji bunun mümkün olmadığını savunmakta ve insana dair her şeyin toplum kökenli olduğunu öne sürmektedir. Ziya Ülken'e göre insan gerçekliğini bütün olarak görme ihtiyacı varken, her iki bilim dalı da insanla, bilinçli olaylarla uğraşmasına rağmen, konu ve metot bakımından büyük ayrılıklar yaşamakta, hatta birbirlerini inkâr ederek işe başlamaktadırlar. Ona göre bu disiplinlerin objektif bilimden çok ideolojik bir görünüm sergilemesi, eğitimcinin hangi kuramsal yolu izleyeceği sorunsalını ortaya koymaktadır.[9] Ülken'e göre bir pedagog çocuğun yetişmesinde toplum veya birey gerçeğinden birisi yokmuş gibi davranamaz çünkü onun tekniği bu iki manzarayı aynı zamanda görmeyi gerektirir. O teorisyenlerin diyalektiğine kapılmamalı, iki taraftan birini tercih etmeye mecbur olmamalıdır. Aksine hem bireyci hem de toplumcu olmak zorundadır. Ülken, "bahçıvan gibi o da herkesin söylediğine değil, yetişecek mahsule bakacaktır",[10] der. Yani öğretmen, çocuğu ne sadece aile içinde bir birey ne de yalnızca toplumun ürünü olarak görebilir; ikisini birlikte düşünmek zorundadır. Bu nedenle onun görevi, teorik tartışmalara kapılmadan, somut olarak "nasıl bir insan yetiştirmek istediğine" odaklanmaktır.

3. Lüleci Hamuru Çocuk

Bir eğitimcinin insana yönelişi, rastgele ve dağınık bir ilgiyle değil, temeli sağlam bir insan tasavvuruyla başlamalıdır. Eğitim, yalnızca belirli davranışları kazandırma ya da belli bilgileri aktarma çabası değil; insanın ne olduğu, hangi imkânlarla dünyaya geldiği ve hangi yönlerde gelişebileceği sorularına verilen cevaba göre şekillenen köklü bir faaliyettir. Bu nedenle eğitimci, müdahale ettiği varlığın –yani çocuğun ya da gencin– sıradan, nötr bir "nesne" değil, kendine özgü imkânlar taşıyan bir "insan gerçeği" olduğunu kavramak zorundadır. Eğitime nereden başlanacağı sorusu, aslında insana nereden bakılacağı sorusuyla iç içedir. İnsanın doğuştan taşıdığı potansiyelleri, karakter imkânlarını, eğilimlerini ve gelişme süreçlerini dikkate almayan bir eğitim anlayışı, kaçınılmaz olarak yüzeyde kalır ve hem bireysel hem toplumsal düzeyde kalıcı sonuçlar

[9] Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 84-94.
[10] Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 98.

üretemez. Bu noktada çocukluk dönemi, insanın yalnızca biyolojik değil, ruhsal, zihinsel ve ahlaki oluşumunun temellerinin atıldığı bir safha olarak, eğitim düşüncesinin merkezine yerleşir; dolayısıyla eğitimin niteliği, en başta bu döneme bakıştaki derinlik ve ciddiyetle belirlenir.[11]

Bir pedagog, bir eğitimci insana odaklanmalı ama onun eğitimine onun gelişimine katkı sağlamaya nereden başlamalıdır? Hilmi Ziya Ülken'e göre çocukluk insan gerçeğinin en önemli safhasıdır, insanlığın bütün gücü ve tohumu onda yaşamaktadır. Ancak çocuğu tanımak kolay bir iş değildir. Tarihi, medeniyeti, kültürü tanımak kadar güçtür. Dolayısıyla çocuğun yetişmesini hedefleyen eğitim, çok büyük bir görev üstlenmektedir. Pedagoji, çocuk psikolojisi, pedoloji, çocuk fizyolojisi gibi çeşitli alanlarda yapılan bilimsel çalışmaların çocuğu tanıma konusundaki katkılarına rağmen, bilimlerin kendi aralarındaki birlik henüz sağlanamamıştır. Bilimler arası bütünlüğün sağlanamaması parçalardan bütünü görememe riskini beraberinde getirmiştir. Buna bağlı olarak çocukla ilgili ihtisas bilgilerin arttığını ifade eden Hilmi Ziya Ülken, eğitim felsefesinin söz konusu disiplinler ile iş birliği yapması, üretilen bilgiler arasında bağı kurması ve faydalanması gerektiğini ifade eder.[12]

Ülken'e göre çocuğu "boş levha" (tabula rasa) olarak değerlendirmek yanlış bir düşüncedir. Ancak "onun sert bir kaya değil birçok şekilleri almaya elverişli bir lüleci hamuru" olduğu da bilinmelidir. Öğretmen maharet derecesine göre çocuğun irade ve karakter eğitimine yardımcı olmalıdır.[13] Çocuklar insanlığın bütün potansiyelini ve geleceğini içinde barındıran tohuma benzer. Bu yönüyle çocuklar eğitimin en hassas öznesidir. Çocukluk dönemi eğitim sürecinde gerekli özen ve bilinç gösterilmediği takdirde, bu dönemde edinilen olumsuz alışkanlıklar zamanla kökleşme riski vardır. Nitekim küçükken kazanılmış kötü alışkanlıklar ilerleyen yaşlarda daha büyük zararlar doğuran unsurlar haline gelir.[14]

4. Beşikle Şekillenen İnsan

Çocukluk dönemini evrelere ayıran Hilmi Ziya Ülken, kültürel unsurların bireyin gelişimindeki belirleyici rolünü ele alır. Ülken'e göre eğitim süreci daha anne karnındayken başlar. Zira annenin yaşam tarzı ve kültürel birikimi, çocuğun gelecekteki yeteneklerinin temelini oluşturur. Doğum sonrasındaki kundak ve beşik geleneği gibi

---

11 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 200-250.
12 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 23-25.
13 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 343.
14 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 19.

kültürel uygulamaların, çocuğun fiziksel hareket kabiliyeti ile duyusal gelişimi üzerinde doğrudan etkileri olduğu vurgulanır.[15]

Anne karnında geçirilen yaklaşık dokuz aylık bir süreçten sonra gözlerini dünyaya açan bebeğin şaşkınlığı artmakta, gelişimi ve öğrenmeleri hızla devam etmektedir. Bebek anne karnındakinden farklı bir şekilde beslenmeye ve büyümeye başlayacak birtakım yetiler kazanma sürecine girecektir. Ülken'e göre çocuğun bütün yetilerine ait gelişme üzerinde uykunun da tesiri büyüktür. Bu da kültürün kattığı beşik'le şekillenir. Çocuğun beşiğe konması, ninni söylenmesi, emzirme zamanlarının düzenlenmesi, uyku yeri ve zamanın tayini ve uyku fasılaları da onun sonraki gelişmelerini olumlu veya olumsuz yönde tayin eder. Çocuk ilk tepkilerinin büyük bir kısmını uyku sırasında alır. Uyku, bu yaştaki çocuk için bütün yaşamını ve etkinliklerini çevresinde şekillendirecek en temel işlevdir.[16]

Ülken'e göre bebek uykuda önce anne karnındaki cenin vaziyeti alır sonra gittikçe şekilden şekle geçerek kol ve bacaklarını kımıldatır. Bu vaziyet, kundağın kültür oluşumu üzerindeki ilk damgasını temsil eder. Kundağın şekline ve kundaklama zamanlamasına ve süresine göre çocuğun sonraki birçok yetileri şekillenir. Kundak, çocuğun duyu hareket egzersizlerine engel olur. Farklı coğrafyalardaki çocuk yetiştirme alışkanlıklarını kıyaslayan Ülken, yapılan araştırmalardan yola çıkarak Arnavut çocukların 2 yaşına kadar kundakta kaldıkları için duyu hareket egzersizlerini geç yaptıklarını ifade eder. Buna mukabil Kuzey Afrika'daki çocukların da erkenden serbest bir çevrede yetişmeleri yüzünden kapalı yetişen çevrelerden daha düzenli heyecanlara sahip olduklarını, daha aydın algılarının olduğunu belirtir.[17] Ülken'in bu açıklamaları, çocukluğun sadece biyolojik bir süreç olmadığını, aksine toplumsal alışkanlıklarla şekillenen köklü bir gelişim evresi olduğunu vurgular.

5. Gerilme ve Genişleme Arasında Savrulan İnsan

Anne karnında başlayıp doğumla devam eden insanın eğitim sürecinin, hayatın sonuna kadar olumlu ve olumsuz yönleriyle devam edeceği bir gerçektir. Aklıyla, zamanla edindiği irade ve kültürel kodlarıyla insan bu süreci yaşamaktadır. Yetiler, alışkanlıklar kazanmakta bilim, sanat ve zanaat gibi birçok alanla ilgilenmektedir. Bir inanca sahip olmakta, ahlak ve normlar üretmekte, bunları uygulamak ve uygulanmasını sağlamak için gayret etmektedir. Sadece hayatta kalabilmek için değil; insan, hayata kalite katabilmenin de mücadelesini vermektedir. Zaman zaman hırslanarak, yarışarak hatta savaşarak mücadele eder, yorulunca da barış ve dayanışma

---

15 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 199-200.

16 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 203.

17 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 207-208.

içinde olarak rahatlamaya çalışır. Bazen kazanır ama tükenip bittiği zamanlar da olur. Farklı rollere bürünür, farklı yüzler ve maskeler edinir. Hilmi Ziya Ülken insanın bu iniş çıkışlarına, farklı yönlere gidiş gelişlerine bakarak insan psikolojisinin ve toplumsal yaşamın temelinde gerilme ve genişleme olarak adlandırdığı iki döngüsel evrenin, iki yüzün ve iki görünüşün bulunduğunu savunur.[18]

Gerilme safhası zekâ, irade ve rekabetçi bir benlik bilinciyle dış dünyaya yönelirken; genişleme safhası gevşeme, dayanışma ve içsel bir bütünleşmeyi temsil eder. Bu iki kutbun birbirini tamamlayan bir ritim oluşturduğu, birindeki aşırılığın veya diğerinin ihmal edilmesinin bireysel ve toplumsal çöküşe yol açacağı belirtilir. Ziya Ülken'e göre insan hayatı birinciden alınan hızla ikincide dinlenmeyle ve yeniden harekete geçmekle devam eder. Gerilme ile kassal çaba, dikkat, yeti kazanma ve aktif zekâ işlemekte irade ve ihtiras meydana gelmektedir.[19] Gerilme kavsinde insan hedefine doğru gerilmiş bir ok gibi davranır bu yüzden hedefine atılmak için geri çekilir. Gerilme hali benlikler arasında bir yarışma ve savaş hali demektir. Adeta gerilmede insan ruhları birbirlerini aşmak için bir yarışa girmişlerdir. Buna karşın insanın yaşama ritmi genişleme kavsi ile gerçekleşecektir. Hiçbir çaba uzun bir süre aynı şiddetle gidemez, hiçbir dikkat bir konu üzerinde uzun zaman duramaz. Sonunda yorulur gevşer ve seviyesi düşer. Bu düşme aslında yeni bir çabaya hazırlanmak için ise yaşama ritmine uygundur.[20]

Ülken'e göre gerilmede benlik ve bencillik meydana gelirken; genişlemede başkacılık, dayanışma ve barış hali, biz hali meydana gelir. Günlük hayatta doğal olarak yaşanılan gerilmeler ve daralmalar yerini hayatın diğer ritmine göre rahatlama ve genişlemeye bırakır. Hatta gülmek ve ağlamak da hayatın genişleme kavsine katkıda bulunurlar. Gülmek ve ağlama bir kuvvet boşalmasıdır. Gülmeye başlayınca insanın kasları yumuşar, dayanma gücü, çabası azalır. Gülme gibi ağlama da fazla kuvvetin tasfiyesidir. Ağlamanın da rahatlık ve gevşeme verdiğine dair tecrübeler vardır. Her ikisiyle uzuvlar bir nevi boşalma, kendini bırakma haline girer.[21] Ülken 'e göre insan, hayat ritminde, bütün yapıp etmelerinde gerilme ve genişleme fiillerini nöbetleşe kullanır. Aynı zamanda hayat ritminin bu iki kavsi askerlikteki "hazır ol-yerinde rahat!" emrine benzer. Zaman zaman dikkat kesilmek mecburiyetinde olan insanın rahatlaması gerekir.[22]

Söz konusu eğitim felsefesi olunca hayatın bu iki ritmi arasında pedagog, öğretmen/eğitimci ne yapmalıdır, nasıl hareket etmelidir sorusu önem kazanır. Ülken'e

---

18 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 65-82.
19 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 65-67.
20 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 73-74.
21 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 206-207.
22 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 75.

göre çocuk ve ergen eğitimi için de süreç aynıdır. Onların iradelerini tüketecek gibi kullanmamaları gerekir. Eğitimcinin buradaki esaslı görevi ise çocuğun zekasında olduğu gibi iradesinde de aşırı gerginliği önlemek ve ona yeni hamleler yaparak devam etme imkânı sağlamaktır. Pedagog bu zıt gibi görünen fakat aslında tamamlayıcı olan güçler arasındaki münasebetleri daima göz önünde bulundurmalıdır.[23]

Hayatın gerilme ve genişleme ritimleri sadece insan için mi geçerlidir sorusunu tartışan Ülken'e göre milletler de medeniyetler de sağlıklı büyümek ve gelişmek için hayatın bu iki ritmine ayak uydurmalıdır. Gerginlik ritminde aklı ve iradeyi, hırs ve çabayı aşırı derecede kullanan bir medeniyette mücadele gücü çok gelişmiştir. İhtiraslar sayesinde başarılı eserler verilmiştir. Ancak dayanışma, başkalarını düşünme, birlikte hareket etme gibi hasletler fakirleşmiştir. Buna karşı genişlemeyi aşırı derecede kullanan bir medeniyetlerde ise "ben" bilinci yerine "biz" bilinci gelişmiştir. Ancak pratik zekâ fakirleşmiştir, tabiata çevrilecek yerde iç dünyaya dikkat kesilmiştir. İnsanın gerilme ve genişleme manzarası ayrı ayrı alınırsa insanlık eksik kalır. Bu durum insanlığı çökmeye mahkûm bırakır. Ülken bu duruma Ortadoğu medeniyeti ile Batı medeniyetini örnek gösterir. Birinde aşırı gerilme hakimken diğerinde genişlemenin hâkim olduğu ifade edilir. Ona göre "Doğu kendi mistisizminin, Batı makineleşmesinin buhranlarını yaşıyor. Bu iki çözülmüş insan tipinin her ikisi de devam edemez. Çünkü bütün insanla ilgileri kesilme tehlikesindedir. Eğitimin en büyük hedefi çözülmüş insanı kurtarmak ve bütün insana dönmek olacaktır".[24]

6. Yamalı İnsan Kişiliği

İnsan sadece bedenden ibaret değildir; bir ruhu da vardır. Aynı şekilde kafa ve koldan ibaret olmayıp kalp ve gönül gözüne de sahiptir. Çalışıp kazanmak, istediği gibi sevmek, inanmak, güvenmek gibi duyguları da yaşamak isteyebilir. Hem bireysel yönleri hem toplumsal yönleri vardır. Birbirine zıtmış gibi görünen yönler aslında insan bütünlüğünü sağlayan bileşenlerdir, güçlerdir. Ülken'e göre bir öğretmen bu zıt gibi görünen fakat aslında tamamlayıcı olan güçler arasındaki münasebetleri daima göz önünde bulundurmalıdır.[25] Çocuğun doğumdan erişkinliğe kadar bütün safhalarında bu ritme göre bir öğretme ve eğitme metodu kullanmalıdır. Hiçbir zaman yalnızca iradeli insan yetiştirmeye odaklanmamalı ya da eğitimi sadece inanç ve kalp eğitiminden ibaret sayarak birini diğerine tercih etmemelidir. İnsan doğasındaki zıt kutuplu yapı tek taraflı görüşlere kurban edilmemelidir. Tek taraflı görüşler insanın diğer özelliklerini ötekileştirdikçe görüşler arasında çatışma ve savaş kaçınılmaz olur.

---

23 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 78-81.

24 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 151-152.

25 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 81.

Bu durumda insanı bir bütün olarak görmek, görüşleri birleştirmek zorlaşır. Ülken, "tek taraflı görüşleri yan yana getirmek ancak yamalı ve iki parçalı insan kişiliğini meydana getirir",[26] der.

Ülken'e göre gerçek bir eğitim sistemi, insanı tek boyutlu bir varlık olarak görmekten ziyade, onun tüm potansiyelini kapsayan hareketli bir bütün olarak ele alır. Eğitim felsefesi bu doğal dengeye göre şekillendiğinde, bireyin gelişiminin yanı sıra toplumsal ilerlemenin de önü açılır. Bu yaklaşım, bireyin gelişim sürecinde zihinsel yetiler ile manevi değerlerin birbirinden kopuk değil, bütüncül bir ritim içerisinde eğitilmesini sağlar. Ülken'in insan bütünlüğünü önceleyen görüşleri insan gerçekliğini tüm yönleriyle kavranması gerektiğini vurgulayarak köklü bir perspektif sunar.

Büyük bir potansiyelle dünyaya gelen insanı tek yönlü yetiştirmek, diğer yönlerinin gelişmesine fırsat vermemek birey ve toplumun gelişimini olumsuz etkiler. İnsandaki potansiyeli açığa çıkaracak çok yönlü eğitimler, insanı geliştirebileceği gibi topluma da olumlu katkılar sağlar. Eğitim felsefesinin bu gerçeğe göre oluşturulması, eğitim öğretim faaliyetlerinde bu felsefeye uygun hareket edilmesinin insan ve topluma önemli katkılar yapacağı söylenebilir.

7. Başkasında Var Olan İnsan

Hilmi Ziya Ülken'in temel metaforlarından biri, insanın varoluşunun ancak başkaları aracılığıyla gerçekleşebileceği düşüncesidir. Buna göre insan olmak başkasında var olmak demektir. Dolayısıyla Ülken'e göre insanın sadece kendi bilincine sahip olması yeterli değildir; insan varlığını başka insanlara borçludur. İnsan tek başına hiçbir zaman var olamamıştır. Çünkü tek başına kalmak, başkaları ile hiçbir zaman iletişim kurmamak, toplumdan izole olmak insani vasıfların körelmesi demektir. Böyle biri biyolojik olarak insan olsa da tam anlamıyla insan olarak değerlendirmek zordur. O halde insan tek başına değil, ancak başka insanların varlığıyla gerçek bir "insan" olur.[27] Haliyle insan, varlığını başka insanlarla kurduğu görünmez bağlarda aramalıdır.

Ülken, başkasında var olma hususunu insan sosyalliği ile sürü halinde yaşayan hayvanların küme hayatını karşılaştırarak farklı bir örneklendirmeye gider. Ona göre karıncalar ve arılar bir arada yaşasalar da bu durum sadece benzer içgüdülerin mekanik bir sonucudur. İnsanlarda olduğu gibi aralarında ortak düşünce, duygu veya iradeye dayalı bir "iç dünya" birliği yoktur. Buna göre tam anlamıyla insan olma süreci başka

[26] Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 83-84.
[27] Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 99-106.

bilinçlerle kurulan ilişki ve onlarla geliştirilen ortak bir değer dünyası sayesinde gerçekleşir.[28]

Ülken, bireyin kendisini tanıması ve kişiliğini oluşturması tamamen başkalarıyla kurduğu ilişkilere bağlı olduğunu da ifade eder. Bu minvalde bir çocuğun "ben" demeyi öğrenmeden önce, etrafındakilere "sen" diyerek dünyayı tanımaya başlamasını örnek verir.[29] Görüldüğü gibi dünyayı tanıma ve kişiliğin gelişmesi başkası ile temasla şekillenir. Hatta kendini başkasına ifade etmekle kişiliğin temeli atılır. İnsan kendini başkasında bulan varlık olması hasebiyle kendinde başkasının bilincini yansıtır. Bu durum bir taraftan ayna diğer yönden maske görevi görür. Maske metaforuna göre her insan, başka insanları yansıtan bir maskedir.[30] Ayna metaforu açısından insan bilinci tıpkı bir ayna gibi başkalarının bilincini aksettirerek şekillenir. Maske, insanın kendisini başkasına ifade etme ve başkasıyla kurduğu ilişki içinde var olma biçimidir. Bu anlamda maske bir şeyi gizlemek için değil, aksine insani bir değer dünyasında yer edinmek ve görünür olmak için vardır. Ülken, ayna benzetmesi ile bireyin kendi benliğini başkalarını algılamakla kazandığını ve her insanın bilincinin daima diğerinin bilincinin bir aynası işlevi gördüğünü öne sürer. Buna göre, hiçbir bilinç tek başına gelişemez; bireyin yetileri ve bilincinin ritmi, yalnızca başka insanlarla kurulan etkileşimlere, dayanışmaya ve hatta çekişmelere borçludur.[31]

8. Disiplinler Arasında Paylanan İnsan

Davranış değiştirme süreci çok katmanlı ve birçok birleşeni içine alan karmaşık bir olaydır. Bu bakımdan öğretmenin hangi disiplinin düşünceleri ile hareket etmesi gerektiği, olayı daha da karmaşık hale getirebilir. Zira tek disiplinin düşünceleri ile hareket etmesi halinde diğer disiplinlerin ortaya koydukları eksik kalmış olur. Hatta bu noktada Ülken'in ifadesi ile "öğretmenin renksiz eklektik tercihi" belli bir görüşe indirgenen öğretim sürecini ortaya çıkarır. Bu durum öğretim sürecinde bir taraftan bireyin doğası ile ilgili bulguların payı ne kadar olmalı, diğer taraftan bilimsel disiplinlerin bulgularının payı ne kadar olmalı hususunu gündeme getirir. Ülken, bu gündemi hem bireyin doğasının hem de bilimsel disiplinlerin bütünlüğü ile çözümlenebileceğini savunur. Aksi halde karşılıklı istila politikasının önüne geçilemez olduğu ifade edilir. Bu bağlamda eğitime yalnızca zihnin gelişmesine pay verilmesi

---

[28] Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 100.
[29] Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 104.
[30] Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 105.
[31] Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 106-108.

yahut eğitimi sadece inanç merkezli yürütmenin istila politikasından farklı bir şey olmadığı vurgulanır.[32]

İstila politikasının sadece insanın doğası ile sınırlı olmadığını savunan Ülken, bu durumun birey ve toplumun eğitimdeki payı açısından da geçerli olduğunu belirtir. Bu hususta öğretmenin öğrenciyi birey olarak mı ya da toplumun bir parçası olarak mı incelemesi gerektiği sorusu gündeme gelir. Başka bir ifade ile öğretmen psikolojinin verilerine mi yoksa sosyolojinin verilerine göre mi hareket etmeli sorusu ortaya çıkar. Birey ve toplum meselesi aynı zamanda psikoloji ve sosyoloji gibi disiplinleri karşı karşıya getirdiği ileri sürülür. Ülken'e göre söz konusu disiplinler insanı ele alma biçimleri farklı olduğu için bulguları da farklıdır. Haliyle eğitimde hangi disiplinin bulgusuna ne kadar pay biçileceği konusu ortaya çıkar. Ülken'e göre bu hususta her ne kadar sosyal psikoloji gibi bir senteze gidilse de sosyal psikoloji toplum olaylarını bireyselliğe indirgemenin ötesine geçememiştir. Hatta psikoloji ve sosyoloji bilimleri birbirlerinin konularına karşılıklı indirgemeci tavır takınarak ilerlemektedir. Söz konusu bilimler arasındaki bu sorun dostça çözülemediği, daha çok birbirlerini sömürme eğiliminde olduğu ifade edilir. Ülken'e göre böyle bir çatışmacı durum başka bilimler arasında yoktur.[33]

Eğitim konusu bireycilik ve toplumculuk gibi çatışma girdabında gitgellere maruz kalmıştır. Bireyci çizgi, eğitimin rehberi olarak doğayı ve hürriyeti temel alıp, her türlü dışsal baskıyı reddetmişlerdir. Toplumcu yaklaşımlar ise eğitimin amacını bireyin devlet veya toplumsal kurumlar aracılığıyla disipline edilmesi ve sosyalleşmesi olarak tanımlamışlardır. Bu noktada Ülken'e göre eğitimin temel meselesi, çocuğun hürriyet payı ile toplumun disiplin payının sınırlarının nerede başlayıp nerede bittiğinin ayarlanmasıdır.[34] Bireyin eğitim sürecinde iki tarafın nöbetleşerek durumu ele alması çözüm olarak görülebilir, ancak yeterli değildir. Çünkü her bilimin kendi içinde de farklılaşan yönleri vardır. Örneğin psikoloji alanı açısından bireyin eğitiminde davranışçı, doğacı, Geştaltçı, Freudcu, materyalist, spritualist yaklaşımların payı sorgulanır. Sosyoloji alanında da durum farklı değildir. Buna göre kimi sosyologlar toplum için önemli olan iktisadi olaylar olduğu varsayılır, eğitim iktisadi-teknik öğretimine odaklanması gerektiğini savunur. Kimi sosyologlar ise toplum hayatında esas olanın manevi olaylar olduğunu ileri sürer, eğitim bu durumda toplumun manevi değerlerini öğretme süreci olması gerektiği öne sürülür. Buna insanların felsefi ve

---

32 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 84-85.
33 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 85-90.
34 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 92-94.

ideolojik düşüncelerden etkilenme hususu eklenince durum daha da karmaşık hale gelir.[35]

Ülken bütün bu tartışmaların birey ve toplum realitelerinden kaynaklandığını ileri sürer. Bu noktada insan varlığının bütünlüğünün göz ardı edilmemesinin elzem olduğunu ifade eder. Dolayısıyla tek cepheli tüm görüşlerin eksik kaldığını öne sürer. Özellikle yeni görüşler önceki görüşleri geçersiz kılmadığını, eğitimi bir bütün olarak düşünmeyi tamamlayan görüş olarak değerlendirmenin önemine işaret eder. Bu bağlamda insan gerçeğinin henüz tam olarak anlaşılabildiğini söylemek zordur. Görüldüğü üzere her devrin ihtiyacı ve öncelikleri dikkate alınarak insanı ve toplumu anlama çabaları süregelmiştir. Bu gerçeklikler dikkate alındığında günümüzde eğitim sürecini şekillendirmenin zorluğu da ortaya çıkmaktadır.

9. Kültürü Yaratan Varlık: İnsan

Hilmi Ziya Ülken eserlerinde, kültür meselesini toplumsal kimliğin ve düşünce yapısının temel taşı olarak değerlendirir. Eğitim ile ilgili görüşlerinde de kültür meselesi önemli kavram olarak dikkat çeker. Ona göre kültür yalnızca geçmişin korunması yahut dışardan aktarılan kalıpların benimsenmesi değildir. Kültür sürekli inşa edilen dinamik bir yapıdır. Ayrıca kültür insanı hayvandan ayıran temel özelliklerden biridir. Bu yönüyle kültür sonradan kazanılan ve sürekli değişen yaratıcılık alanıdır. Kültür de çevre de insan sayesinde var olur. Çünkü kültür insanın hem kendi doğal potansiyelini hem de dış dünyadaki fiziksel varlıkları işleyerek onlara bir anlam ve form kazandırma sürecini ifade eder. Buna göre bir yandan bireyin doğuştan gelen kabiliyetleri, kültür içerisinde yoğrularak değere, adabı muaşerete dönüşürken, diğer yandan doğadaki nesneler insanın ihtiyaçları ve zihniyeti doğrultusunda imal edilerek hayata kazandırılır. Bu bakımdan kültür insanın aktif ve dinamik bir yaratma faaliyeti olarak değerlendirilir.[36]

Ülken'in kültür ile ilgili üzerinde durduğu önemli kavramlardan biri medeniyettir. Ona göre kültür, sürekli bir oluşum içinde toplumun canlı, yaratıcı gücünü temsil ederken, medeniyet ise kültürün dinamik yaratılış faaliyetinin neticesinde ortaya çıkan şekillenmiş ve statik hale gelmiş sonucu temsil eder. Bu bakımdan kültür bir "süreç" iken, medeniyet ise bu sürecin "meyvesi" olarak değerlendirilir. Medeniyetin yayılmasının kolay olduğu, ancak kültürün yaratıcılık özelliğinin transferinin zor olduğu dile getirilir. Zira makine, teknik, kitap, moda gibi medeniyet eserleri başka toplumlara kolayca taşınabilir ve taklit edilebilir niteliktedir. Hatta statik hale gelmiş medeniyet unsurları dinamik kültürü baskı altına alarak yön

---

[35] Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 94-98.

[36] Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 159-165.

vermeye çalışırsa, toplumun dinamik yapısı kaybolarak donuklaşma riski ile karşı karşıya kalır.[37]

Bir toplumun kültür yaratma potansiyeli kaybolursa kültürel sarsıntılar kaçınılmaz hale gelir. Örneğin Batılı eğitim sistemlerinin az gelişmiş veya gelişmekte olan toplumlara doğrudan tatbik edilmesi, o toplumların yerel dokusunda uyumsuzluklar yaratır. Bu durum kültürel sarsıntının işaretleridir. Genel olarak bu sarsıntıların temelinde pedagojik yaklaşımların evrensel sanılarak, bir kültür çevresine ait değerlerin başka bir çevreye sorgulanmadan aktarılması yatar. Kültürel sarsıntıların toplumda ciddi sonuçları vardır. İlk sonuçlarından biri toplumsal yabancılaşma ve yeni bir sınıfın doğmasıdır. Buna göre geleneksel çevreden kopuş yaşayanlar yeni bir "seçkin sınıf"ı meydana getirir. Hatta bu sınıf, yerel olana karşı küçümseme tavrı takınmaya başlar. Diğer bir sonuç ise aile yapısının ve sosyal disiplinin bozulmasında kendini gösterir. Bu bağlamda geleneksel aile hayatı sarsılarak gençlerin geleneksel değerler ile modern eğitim arasında bağ kurması zorlaşır. Hatta gençlerin geleneksel işlerden soğuması bile gündeme gelir. Böylece toplumda uyumsuz çocuklar sorunu ortaya çıkar ve kuşaklar arası çatışma kaçınılmaz olur.[38]

Sağlıklı toplumların kültür yaratan insanlarla inşa edilebileceğini vurgulayan Ülken, eğitim sürecini planlarken kültürel antropolojinin önemine de değinir. Bu bağlamda pedagojik yaklaşımların evrensel niteliğinin sorgulanması gerektiği ifade edilir. Özellikle Batı kültürüne ait bulguları evrensel kabul ederek onları farklı kültür çevrelerinde olduğu gibi uygulamak "feci hata"[39] olarak değerlendirilir. Çünkü bir kültür çevresi için geçerli olan hükümlerden, başka bir çevrede aynı sonuçları doğurması beklenilmez. Bu bakımdan insanı doğduğu kültür çevresinden bağımsız bir varlık olarak ele almak indirgemeci bir yaklaşım olur. Tam bu noktada kültürel antropolojinin dediklerine kulak vermekte yarar var. Kültürel antropolojiye göre her kültürün kendine has ergenlik geçişleri, merasimleri ve psikolojik kompleksleri vardır. Haliyle söz konusu unsurlar kültürel dokuya göre renk değiştirebilir.[40] Özellikle öğretmenler açısından bu gerçekler dikkate değerdir. Bu noktada kültürel antropoloji ile iş birliği, eğitimi toplumun gerçek dokusuna uygun hale getirmede rehberlik eder. Eğitim, kültürel dokuyla uyumlu hale getirilmezse insan kültürü yapan, oluşturan varlık özelliğini kaybeder.

---

37 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 164-165.
38 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 169-174.
39 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 170.
40 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 162.

10. Minyatür Bir Toplum: Okul

Anlama ve açıklama yetilerinin kazanılması açısından okulların önemine işaret eden Hilmi Ziya Ülken'e göre okul, toplumun bir minyatürüdür.[41] Bu bakımdan okulun görevi yalnızca bugünün koşullarına göre insan yetiştirmek değildir. Aynı zamanda yarını ve geleceği düşünmek zorundadır. Geleceği inşa edebilecek, yarının toplumsal düzeninde sorumluluk alabilecek bireyler yetiştirme görevi mevcuttur. Bu noktada Ülken, okullar ile ilgili durum tespiti yaparak bazı önerilerde bulunur. Durum tespitlerinden biri okulların daha çok ilgi merkezli öğretime odaklandığıdır. Bu tercihte Avrupa ve Amerika'daki eğitimcilerin etkisinin büyük olduğu ifade edilir. Çocuklarda ilgilerin dağınık vaziyette olmasından ötürü ilgiyi merkezileştirmenin yararlı olmadığı ileri sürülür. Öneri olarak bireyin çaba gücünün uyandırılması gerektiği belirtilir. Zira çaba kuvveti gelişmeden ilgiyi merkezileştirmek zordur.[42]

Ülken'e göre eğitimin temel hedeflerinden biri değerler dünyasının yeni kuşaklar tarafından anlaşılması ve açıklanmasıdır. Başka bir ifade ile kültürü anlamak ve açıklamaktır. Bu bağlamda anlama kavramını ele alan Ülken, söz konusu kavramı yüzeysel bir bilme biçimi olarak değil, bir varlığın içyapısına nüfuz etmek, onunla adeta birlikte yaşamak olarak tanımlar. Bu noktada anlamak, mevcut görünümün ötesine geçip içeriden görmek ve incelemek çabasını ifade eder. Anlamak, maddi olanla manevi olan arasındaki ayrımı ortadan kaldırır. İnsan yalnızca dıştan gözlemlediği sürece varlıkları tasvir eder; yani onları sadece betimler. Oysa bir varlığın içyapısına girince, onun ne olduğu gerçekten kavranmaya başlanır. Bu durum yalnızca insan için değil, bitki ve hayvanlar gibi diğer varlıklar için de geçerlidir. Onları anlamak, insanın kendi iç dünyasına nüfuz etmeye çalıştığı gibi onların iç düzenini kavramaya çalışmakla mümkündür.[43]

Ülken'e göre anlamak açıklamanın önkoşulu olarak değerlendirilir. Anlaşılmayan olayı açıklamak mümkün değildir, açıklamanın niteliği anlamaya bağlıdır. Eğer bir varlık yalnızca parça parça ele alınır ve onun bütünü gözden kaçırılırsa yapılan açıklamalar eksik kalır. Gerçek bir açıklama, ancak parçalarla bütün arasındaki ilişkileri görebilmekle mümkün olur. Bu nedenle açıklama, zihinsel bir hazırlık sürecini ve sistemli egzersizleri gerektirir.[44]

Bir varlığın içyapısını "bir hamlede" kavrayabilmek, ancak önceden yapılan açıklama alıştırmaları ve deneme–yanılma deneyimleriyle kazanılan bir yeti sayesinde

---

41 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 362.
42 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 353.
43 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 41-46.
44 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 41-46.

gerçekleşir. Ülken bu durumu matematik örneğiyle açıklar: İyi bir matematikçi, karmaşık bir problem karşısında şaşkına dönmez; çünkü problemin iç ilişkilerini bir bütün olarak kavrayabilir. Bu kavrayış, problemin nasıl çözüleceğini anlamasını sağlar. Ardından zihinsel işlemler devreye girer ve çözüm süreci başlar.[45]

Ülken'in, anlama ile ilişkili aktardıkları bir bütün olarak değerlendirildiğinde anlamanın bütünü kavramak olduğunu söylemek mümkündür. Ancak anlama süreci aniden ortaya çıkmaz. Bütünü kavrayabilmek için zihnin önceden eğitilmiş, yetilerinin geliştirilmiş olması gerekir. Tam bu noktada öğretimin devreye girer. Okuldaki egzersizler, hedefe ulaşma yollarını kısaltır; bireyin yetilerini sistemli biçimde geliştirir ve kontrol eder. Böylece daha az çaba ve daha az hata ile daha etkili sonuçlar elde edilir. Bireylerin anlama ve açıklama yetileri sayesinde kültürün ve değerler dünyasının yeni kuşaklar tarafından içselleştirilmesi kolaylaşır.

Ülken'in okullar ile ilgili diğer bir durum tespiti ise okulların düşüncelere ve ideolojilere bağımlı hareket etmesidir. Bu anlamda Ülken, tarihte eğitimin Skolastik düşünceye, komünist ideolojiye nasıl bağımlı hareket ettiğini örneklerle gözler önüne serer.[46] Şimdilerde ise eğitim ve öğretimi demokratikleştirme idealine esir olurcasına hareket edildiğinden yakınır.[47] Ona göre okullarda eğitim ve öğretim bağımsızlığı temel olmalıdır. Çünkü okullar gence objektif bilgi bilinci ve inancının verildiği ortamlardır. Buna ilave olarak okullar gelecek nesle eleştirel zihniyet ve göreceli fikirler aşılayan mekanlardır. Aksi halde okullar belli bir ideolojinin kuklası haline gelir. Her ideoloji okulu kendi hedefine göre değiştirmeye kalkar. Böyle bir okullarda geleceği inşa edecek nesillerin yetişmesi zordur.

Okullarla ilgili olarak Ülken'in bir diğer tespiti de, öğretim ve eğitim yöntemlerinin sınırlı oluşudur. Ona göre okullardaki eksiklik bununla sınırlı değil, karakter eğitiminin ve bireysel yeteneklerin göz ardı edilmesi, okulların sınav ve not merkezli yarış ortamlarına dönüşmesi gibi sorunlar da mevcuttur. Okullarda öğrencilerin yeteneklerine göre yönlendirilmesi yerine daha çok test ve numara sistemleri esastır. Bu okullardan mezun olanlar ancak "okul kurbanları" olarak adlandırılır. Okullarla ilgili tespitlerine devam eden Ülken, okullardaki sınıf mevcudiyetlerinin fazlalığından yakınır. Bu fazlalığın üniversiteye kadar sirayet ettiğini ifade eder. Her dersin uygulamaya dayalı olmasını savunan Ziya Ülken sayısal kalabalık ile derslerde uygulama yapmanın mümkün olmadığını belirtir. Ülken'e göre sayısal kalabalıklar ancak yarım bilgili bireylerin yetişmesine yol açar. Üniversite mezunlarının sayısal fazlalığı içen ise "aydın işsizler" ordusunu yaratacağını zikreder. Ülken'e göre

---

45 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 44.

46 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 354.

47 Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 358.

bu sorun "kaliteyi sayıya kurban etmek"tir. Bu gelişmeler kısa vadede tatmin sağlasa da uzun vadede telafisi mümkün olmayan bir duruma sürükler. Okul toplumun minyatürü olduğuna göre mezun sayısını artırmak sorunun çözümü olamaz. Okullar arası ciddi barajlar konularak gençlerin yeteneklerine göre yönlendirmeler yapılmalıdır. Özellikle gençler sanat, ticaret ve ziraat gibi alanlara yönlendirilerek nitelikli ve üretici insanlar yetiştirilmelidir.[48]

Sonuç

Hilmi Ziya Ülken eğitim, psikoloji, sosyoloji ve felsefe alanlarına dair zengin bir bilgi birikimine sahip bir şahsiyettir. Düşüncelerini çok etraflı bir şekilde alandaki diğer görüş ve düşüncelerden, tarihi birikimden yola çıkarak açıklamaktadır. Onun zihin dünyasında konu içinde konular çıkmakta, fikirler yeni fikirleri doğurmaktadır. Bu yönüyle kendisi dalları, budakları, sürgünleri çok olan bir ağaca benzetilebilir. Onun eğitim felsefesini anlamaya çalışırken bu hususa dikkat edilmelidir.

Ülken, eğitim ve eğitim felsefesi üzerine düşüncelerini açıklarken bazı metaforlara başvurmaktadır. Bu yaklaşım onun eğitim felsefesini daha anlaşılır ve akılda kalıcı kılmaktadır. Bu çalışma, Ülken'in *Eğitim Felsefesi* eserinde kullandığı metaforlar üzerinden eğitim görüşlerini daha anlaşılır ve uygulanabilir hale getirmenin gayreti ve çabasıdır. Ülken'in diğer eserlerinde geçen metaforlar için benzeri bir çalışma yapılabilir. Yine bu çalışma özellikle MEB tarafından uygulanmaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kuramsal temellerinin anlaşılmasına da katkı sunabilir.

Hilmi Ziya Ülken, başta eğitimin temel unsuru olan öğretmeni, ektiğini geç biçen bir çiftçiye benzetir. İnsana katkılarının kimde, nerede, ne zaman ortaya çıkacağını göremeyeceği için de onu "meçhul asker" şeklinde kahramanlaştırır. Eğitim sorununa çocuktan başlanması gerektiğini vurgularken, bunun gerekçesi olarak insanlığın tohumunun onda saklı olduğunu belirtir ve böylece dikkatleri çocuk üzerinde toplar. İnsanın "gerilme ve genişleme şeklinde farklı yüzlerine" işaret ederken de insanın eğitiminde bütüncül davranmanın önemini vurgular. "Yamalı insan" modeli benzetmesiyle parçalı eğitimi eleştirir. İnsanın zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki açılardan çok yönlü bir varlık olduğu düşünüldüğünde, bütüncül eğitim yaklaşımının önemi ortaya çıkar. Psikoloji ve sosyoloji gibi disiplinler arasında sıkışıp kalan çocuğun hürriyet payı ile toplumun disiplin payının sınırlarının nerede başlayıp nerede bittiğinin tartışmasını yapan Ülken, eğitim felsefesinin insani temelini oluşturmayı amaçlar.

Ülken, kültür meselesini toplumsal kimliğin ve düşünce yapısının temel taşı olarak değerlendirir ve onun dinamikliğine vurgu yapar. Ona göre insan, kültürü yapan,

[48] Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 359-363.

oluşturan bir varlıktır. İnsanı doğduğu kültür çevresinden bağımsız bir varlık olarak ele almanın indirgemeci bir yaklaşım olacağını belirtir. Eğitimin toplumun gerçek dokusuna uygun hale getirilmesi gerektiğini savunan Ülken, bu düşünceleri ile eğitim felsefesinin kültürel temelini inşa etmeyi hedefler.

Okulun çok yönlü fonksiyonları olması gerektiğini ileri süren Ülken, okulu toplumun bir minyatürü olarak görür. Okulların toplumun her kesiminden gelen öğrencilerin eğitim alabilecekleri mekanlar olmaları gerektiğini belirterek dezavantajlı kimsenin kalmaması için alınması gereken tedbirleri sıralar. Eğitimde uygulanan yanlış politikalar sonucu nice cevher niteliğindeki çocukların ve gençlerin "okul kurbanları" olacağına savunur. Okulların yalnızca bugünün ihtiyacına yönelik insan yetiştiren değil, yarının ve geleceğin insanlarını yetiştiren kurumlar olması gerektiğini ifade eden Ülken, eğitim felsefeni temellendirmede okulların önemine dikkat çeker.

Hilmi Ziya Ülkenin eğitim felsefesi geçmişten günümüze ışık tutmaktadır. "Köklerden geleceğe" sloganıyla eğitimi geçmişten geleceğe uzanan bir süreç olarak ele alan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kuramsal temellerinin oluşmasında Hilmi Ziya Ülken'in düşüncelerinin izleri görülmektedir.

Kaynakça

Cevizci, Ahmet. *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Say Yayınları, 2023.

Cihan, Mustafa. "Hilmi Ziya Ülken'in Eğitim Felsefesi". *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/1 (01 Haziran 2015), 131-142.

Demir, Aynelhayat. *Hilmi Ziya Ülken'in Hayatı, Eserleri ve Görüşleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, 2019.

Ertürk, Selahattin. "Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3 (1988), 11-16.

Güleç, Demet. *Hilmi Ziya Ülken ve John Dewey'in Eğitim Felsefelerinin Mukayesesi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, 2022.

Günay, Durmuş. "Eğitim Felsefesi". *TUBİTAK Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*, 20 Aralık 2025. https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/egitim_felsefesi

Taşdelen, Vefa. "Eğitim Felsefesi". *Türk Maarif Ansiklopedisi*. 20 Aralık 2025. Erişim 22 Aralık 2025. https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/egitim-felsefesi

Tuncer, Serkan. *Hilmi Ziya Ülken ve Mümtaz Turhan'ın Eğitimle İlgili Görüşleri*. Kırıkkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, 2019.

Ülken, Hilmi Ziya. *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları, 3. Baskı., 2013.

Vural, Mehmet. *Hilmi Ziya Ülken*. Ankara: DİB Yayınları, 2019.

ONUNCU BÖLÜM

Filozoflar Tanrılarına Dua Ederler mi?

Felsefî Tanrı Tasavvuru ile Vahiy Temelli Tanrı Anlayışının Dinî Hayat Açısından Bir Mukayesesi

Abdullah PAKOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi

Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

apakoglu@cumhuriyet.edu.tr

https://orcid.org/0000-0002-1584-4164

Filozoflar Tanrılarına Dua Ederler mi?
Felsefî Tanrı Tasavvuru ile Vahiy Temelli Tanrı Anlayışının Dinî Hayat Açısından Bir Mukayesesi

Giriş

Tanrı tasavvuru, hem felsefenin hem de dinlerin merkezî problemlerinden biridir. Ancak felsefe ile din, Tanrı hakkında konuşurken yalnızca farklı yöntemler kullanmakla kalmaz; çoğu zaman Tanrı'yı insanla kurduğu ilişki bakımından da farklı biçimlerde tasvir eder. Felsefe tarihinde Tanrı çoğu zaman aklî delillerle temellendirilen metafizik bir ilke olarak ele alınırken, vahiyli dinlerde Tanrı, insanla konuşan, ona emir ve yasaklar bildiren, dua ve ibadetle ilişki kurulan şahsî bir varlık (zât) olarak tasavvur edilir.

Bu noktada sorulması gereken temel soru şudur: Tanrı hakkında düşünmekle Tanrı'ya yönelmek arasında nasıl bir ilişki vardır? Daha açık bir ifadeyle, felsefenin anlattığı Tanrı, dinlerin anlattığı Tanrı ile aynı Tanrı mıdır?

Bu çalışma; "filozoflar Tanrılarına dua ederler mi?" sorusunu, bir retorik soru olmanın ötesine taşıyarak, Tanrı tasavvurunun dinî hayat üzerindeki işlevselliğini sorgulayan bir problem olarak ele almaktadır.

1. Tanrı Hakkında Düşünmek ile Tanrı'ya Yönelmek Arasındaki Gerilim

Tanrı fikri, insan düşüncesinin en köklü ve en tartışmalı meselelerinden biridir. Felsefe tarihi boyunca Tanrı, çoğu zaman* aklın sınırları içerisinde tanımlanabilir, kavramsallaştırılabilir ve temellendirilebilir bir varlık olarak ele alınmıştır. Dinler ise Tanrı'yı, insanla ilişki kuran, hitap eden, emir ve yasaklar bildiren, dua ve ibadetle yönelinmesi gereken bir varlık olarak tanıtır. Bu iki yaklaşım arasındaki fark, yalnızca yöntemsel değil; Tanrı–insan ilişkisinin mahiyeti bakımından da belirleyicidir.

Bu bağlamda "filozoflar Tanrılarına dua ederler mi?" sorusu, basit bir tarihsel gözlemden ibaret değildir. Bu soru, Tanrı tasavvurunun dinî hayatla olan uyumunu test eden eleştirel bir ölçüt işlevi görür. Zira dua, Tanrı'yı yalnızca *düşünen* değil, Tanrı'ya *yönelen* bir insan tipini varsayar. Eğer bir Tanrı tasavvuru, dua ve ibadetle ilişki kurmayı

* Metinde yer yer kullandığımız "Felsefe tarihinde" sözü, betimleyici bir ifade olmayıp çokluktan kinaye olarak "çoğu zaman", "çok sayıda" vb. anlamında kullanılmıştır.

imkânsız veya anlamsız kılıyorsa, bu durum o Tanrı tasavvurunun dinî hayat açısından ne derece işlevsel olduğu sorusunu gündeme getirir.

Bu çalışmanın amacı, felsefî Tanrı tasavvurları ile vahiy temelli dinlerin, özellikle de İslam'ın sunduğu Tanrı anlayışını karşılaştırmalı olarak incelemek ve canlı bir dinî hayat için hangi Tanrı tasavvurunun daha elverişli olduğunu ortaya koymaktır.

2. Felsefede Tanrı Tasavvurunun Temel Karakteri

Felsefe tarihinde Tanrı tasavvuru, çoğu zaman dinî tecrübeden bağımsız olarak, aklın, evreni ve varlığı açıklama ihtiyacından doğmuştur. Bu nedenle felsefî Tanrı anlayışları, genellikle kozmolojik, ontolojik veya epistemolojik sorunlara verilen cevaplar çerçevesinde şekillenmiştir. Tanrı, insanın yöneldiği bir varlıktan ziyade, evrenin niçin var olduğu veya bilginin nasıl mümkün olduğu sorularının teorik cevabı olarak konumlandırılmıştır.

Bu yaklaşım ise, Tanrı tasavvurunu ibadet, dua ve ahlâkî yönelim gibi pratik boyutlardan büyük ölçüde soyutlamıştır. Felsefî Tanrı, çoğu zaman "kendisi hakkında konuşulan" fakat "kendisine konuşulmayan" bir Tanrı görünümü arz eder. Bu durum, Tanrı'nın ontolojik statüsünü güçlendirirken, Tanrı–insan ilişkisinin varoluşsal boyutunu zayıflatmıştır.

Bu bağlamda felsefî Tanrı tasavvuru, dinî hayat açısından nötr değildir. Aksine, Tanrı'nın nasıl tasavvur edildiği, ona yönelmenin mümkün olup olmadığını doğrudan belirler. Dua edilemeyen bir Tanrı, teorik olarak kusursuz olsa bile, dinî hayatın merkezinde yer almakta zorlanır.

Bu genel çerçeve, klasik, ortaçağ ve modern felsefe dönemlerinde farklı biçimler alsa da, Tanrı'nın çoğunlukla ilişkisiz ve edilgen bir varlık olarak ele alınması ortak bir eğilim olarak dikkat çekmektedir.[1]

2.1. Klasik Yunan Felsefesinde Tanrı: Kozmik Düzenin İlkesi

Klasik Yunan felsefesinde Tanrı düşüncesi, mitolojik anlatılardan koparak rasyonel bir zeminde inşa edilmiştir. Bu kopuş, Tanrı'yı kişisel ve tarihsel bir varlık olmaktan çıkararak, kozmik düzenin açıklayıcı ilkesi hâline getirmiştir. Platon'un Demiurgos'u, evreni idealar doğrultusunda düzenleyen aklî bir ilke olmakla birlikte, insanla bireysel ilişki kuran bir Tanrı değildir.[2]

Aristoteles'te bu soyutlama daha ileri bir noktaya taşınır. İlk hareket ettirici, evrenin varlığını açıklayan zorunlu bir neden olarak konumlandırılır; ancak kendisi

---

1 Brian Davies, *An Introduction to the Philosophy of Religion*, (Oxford: Oxford University Press, 2021), 44–46.

2 Platon, *Timaios,* çev. Furkan Akderin (İstanbul: Say Yayınları, 2015), 52.

değişmez, etkilenmez ve evrene müdahale etmez.[3] Aristoteles'in Tanrısı, sevilen bir amaçtır; seven bir özne değildir. Bu nedenle dua, Tanrı ile bir etkileşim biçimi olarak Aristotelesçi sistemde anlamlı bir karşılık bulmaz.

Bu noktada önemli olan husus, Yunan felsefesinin Tanrı'yı inkâr etmemesi, fakat Tanrı'yı dinî pratiklerin merkezinden bilinçli olarak uzaklaştırmasıdır. Tanrı, evrenin açıklaması için gereklidir; insanın yönelimi için değil. Bu durum, felsefî Tanrı tasavvurunun başlangıçtan itibaren dua ve ibadetle mesafeli bir ilişki kurduğunu göstermektedir.[4]

2.2. Ortaçağ Düşüncesinde Tanrı: Akıl ile Vahyin Gerilimli Birliği

Ortaçağ felsefesi, Tanrı tasavvurunu vahiy ile akıl arasında bir denge kurarak ele almıştır. Bu dönemde Tanrı, hem metafizik bir zorunluluk hem de dinî hayatın merkezî öznesi olarak düşünülmüştür. Augustinus'un Tanrı anlayışı, içsel tecrübe ve Tanrı'ya yönelme fikrini güçlü biçimde vurgular.[5]

Thomas Aquinas ise Tanrı'nın varlığını aklî delillerle temellendirirken, Tanrı'nın şahsî bir varlık olduğunu da kabul eder. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta şudur: Aquinas'ın felsefî Tanrı delilleri, dua ve ibadeti zorunlu kılmaz; dua, vahiy temelli inancın bir sonucu olarak ortaya çıkar.[6]

Bu durum, Ortaçağ düşüncesinde dahi felsefe ile din arasında örtük bir iş bölümü olduğunu göstermektedir. Akıl Tanrı'nın varlığını temellendirir; vahiy Tanrı'ya nasıl yönelineceğini öğretir. Dolayısıyla dua, felsefî sistemin değil, dinî geleneğin merkezî bir pratiğidir.[7]

2.3. Modern Felsefede Tanrı: Deistik ve İlgisiz Bir Varlık

Modern felsefede Tanrı tasavvuru, bilimsel dünya görüşünün yükselişiyle birlikte daha da soyut ve işlevsiz bir hâl almıştır. Descartes, Tanrı'yı bilginin epistemolojik temeli olarak konumlandırmış; ancak Tanrı–insan ilişkisini varoluşsal bir düzlemde ele almamıştır.[8]

---

[3] Aristoteles, *Metafizik*, çev. Ahmet Arslan, (İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1996), XII, 7 (1072a–1072b).

[4] Ahmet Arslan, *İlkçağ Felsefe Tarihi*, c. 3, (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2011), 319–323.

[5] Ahmet Arslan, *İlkçağ Felsefe Tarihi*, c. 3, 319–323.

[6] Thomas Aquinas, *Summa Theologiae*, I, q. 2, a. 3; I, q. 12, a. 4.

[7] Etienne Gilson, *The Spirit of Medieval Philosophy*, (Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1991), 72–76.

[8] René Descartes, *Meditations on First Philosophy*, çev. John Cottingham, (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), Meditasyon III, 32–35.; John Cottingham, *The Spiritual Dimension*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), 108–112.

Deist düşüncede Tanrı, evreni yaratan fakat ona müdahale etmeyen bir varlık olarak tasavvur edilir. Böyle bir Tanrı anlayışında dua, Tanrı'nın iradesini etkilemeye yönelik anlamsız bir beklenti olarak görülür. Spinoza'nın Tanrısı ise doğa ile özdeşleştirilmiş, bilinç ve irade atfedilmeyen zorunlu bir tözdür.[9]

Bu modern yaklaşımlar, Tanrı fikrini metafizik olarak korurken, dinî pratiği büyük ölçüde anlamsızlaştırmıştır. Tanrı artık yönelinen değil, açıklanan bir varlıktır.[10]

3. Dua Fenomeni: Tanrı Tasavvurunun Varoluşsal Sınaması

Dua, insanın kendi sınırlılığını kabul ederek aşkın bir varlığa yönelmesidir. Bu yönelim, yalnızca bilişsel değil; duygusal, ahlâkî ve varoluşsal bir boyut taşır. Dua edebilmek için Tanrı'nın işiten, bilen ve irade sahibi bir varlık olarak tasavvur edilmesi gerekir.

Bu açıdan dua, Tanrı tasavvurunun pratik düzlemde test edildiği bir alan işlevi görür. Tanrı hakkında ne kadar tutarlı teoriler geliştirilirse geliştirilsin, eğer bu Tanrı'ya yönelmek mümkün değilse, söz konusu tasavvur dinî hayat açısından eksik kalır.[11]

Felsefî Tanrı tasavvurlarının çoğu, Tanrı'yı değişmez ve etkilenmez bir varlık olarak tanımladığı için, duayı ikincil veya anlamsız bir eylem olarak görmüştür. Oysa dinî hayat, insanın acziyet, umut ve korku gibi varoluşsal deneyimleriyle doğrudan ilişkilidir.

Bu nedenle dua, Tanrı tasavvurunun soyutluğunu aşan, onu insan hayatıyla temas ettiren temel bir pratik olarak değerlendirilmelidir.[12][13]

4. Vahiy Temelli Dinlerde Tanrı ve Dua

Vahiy temelli dinlerde Tanrı tasavvuru, felsefî Tanrı anlayışlarından belirgin biçimde ayrılır. Tanrı, yalnızca evrenin ilk nedeni veya metafizik bir ilke olarak değil; insanla konuşan, ona hitap eden ve tarihsel süreçte insan eylemlerine karşılık veren şahsî bir varlık olarak tasavvur edilir. Bu nedenle dua, vahiyli dinlerde tali bir ibadet değil, Tanrı–insan ilişkisinin en doğrudan ve kurucu tezahürü olarak kabul edilir.

---

9 Baruch Spinoza, *Ethics*, çev. Edwin Curley, (London: Penguin Classics, 1996), I, Prop. 15–17, 32–36.

10 Frederick Copleston, *A History of Philosophy*, c. 4, (New York: Doubleday, 1994), 257–261.

11 William James, *The Varieties of Religious Experience*, (New York: Longmans, Green & Co., 1902), 31–34.

12 Friedrich Schleiermacher, *On Religion: Speeches to Its Cultured Despisers*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), 39–42.

13 Paul Tillich, *Dynamics of Faith*, (New York: Harper & Row, 1957) 4–7.

Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam'da Tanrı'nın aşkınlığı ortak bir vurgu olmakla birlikte, Tanrı'nın insanla kurduğu ilişkinin dili, teolojik çerçevesi ve dua anlayışı bu geleneklerde farklı biçimlerde şekillenmiştir. Aşağıda bu üç dinin Tanrı tasavvuru, dua merkezli bir perspektifle mukayeseli olarak ele alınacaktır.

4.1. Yahudilikte Tanrı Tasavvuru ve Dua: Antlaşma Bilinci ve Tarihsellik

Yahudi geleneğinde Tanrı, İsrail halkıyla antlaşma yapan, tarihsel süreçte etkin olan ve ahlâkî yükümlülükler koyan bir varlık olarak tasavvur edilir. Tanrı'nın özel isminin telaffuz edilmemesi, O'nun mutlak aşkınlığını vurgularken; antlaşma fikri, Tanrı–insan ilişkisinin sürekliliğini ve karşılıklılığını ön plana çıkarır.

Yahudilikte dua, büyük ölçüde kolektif bir karakter taşır. Mezmurlar, Tanrı'ya yönelen yakarışların, şükürlerin ve sitemlerin açık bir ifadesidir. Tanrı, dua eden kulunun sesini işiten, tarihe müdahil olan ve adalet talebine karşılık veren bir varlık olarak tasavvur edilir. Bu yönüyle Yahudi duası, Tanrı'nın hem aşkın hem de tarihsel olarak etkin oluşunu birlikte yansıtır.[14][15]

Ancak Yahudilikte Tanrı'nın tarihsel bir toplulukla kurduğu özel ilişki, dua pratiğini evrensel bir varoluşsal yönelimden ziyade, antlaşma merkezli bir bağlılık çerçevesinde şekillendirmiştir.

4.2. Hristiyanlıkta Tanrı Tasavvuru ve Dua: İlişkisellik ve Yakınlık

Hristiyanlıkta Tanrı tasavvuru, teslis öğretisi bağlamında şekillenir. Tanrı, Baba, Oğul ve Kutsal Ruh olarak özde bir, ilişkide üçlü bir yapı içinde düşünülür. Bu anlayış, Tanrı'yı özsel birlik içinde ilişkisel bir varlık olarak tasavvur etmeyi mümkün kılar.

Hristiyan dua geleneğinde Tanrı'nın "Baba" olarak çağrılması, dua dilinin son derece kişisel ve duygusal bir karakter kazanmasına yol açmıştır. İsa'nın dua pratikleri, Tanrı ile kurulan ilişkinin yakınlık, teslimiyet ve güven boyutlarını öne çıkarır. Bununla birlikte bu yakınlık, Tanrı'nın aşkınlığının nasıl korunacağı sorusunu sürekli gündemde tutmuştur.[16]

Bu nedenle Hristiyan teolojisinde dua, hem Tanrı'nın insanla ilişkisini güçlendiren bir pratik hem de Tanrı tasavvurunun sınırlarını zorlayan teolojik bir tartışma alanı olarak varlığını sürdürmektedir.[17]

4.3. İslam'da Tanrı Tasavvuru ve Dua: Tenzih, Yakınlık ve Kulluk Dengesi

---

14 Tanakh, *Mezmurlar* 13:1–3; 22:1–5.

15 Abraham Joshua Heschel, *God in Search of Man*, (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1955) 121–126.

16 Karl Rahner, *Foundations of Christian Faith*, (New York: Crossroad, 1978), 226–230; İncil, *Matta* 6:9–13.

17 Alister E. McGrath, *Christian Theology: An Introduction*, (Oxford: Wiley-Blackwell, 2017), 331–336.

İslam düşüncesinde Tanrı tasavvuru, mutlak tevhid ilkesi üzerine kuruludur. Tanrı, zatında ve sıfatlarında bir ve benzersizdir; hiçbir varlıkla kıyaslanamaz. Bu güçlü tenzih vurgusu, Tanrı'yı aşkın bir varlık olarak konumlandırırken, Tanrı–insan ilişkisini koparan bir mesafeye dönüşmez.

Kur'an'da Tanrı'nın insana "yakın" olduğu vurgusu, dua ve ibadetin dinî hayatın merkezinde yer almasını mümkün kılar. Dua, Tanrı'nın iradesini değiştirmeye yönelik bir girişim değil; insanın kendi ontolojik konumunu idrak ederek Tanrı'ya yönelmesidir. Bu yönüyle dua, antropomorfik bir indirgeme değil, kulluk bilincinin tezahürüdür.[18][19][20]

İslam'ın Tanrı tasavvuru, vahiy temelli dinler arasında, hem metafizik soyutlamaya direnen hem de dinî pratiği sürekli canlı tutan yapısıyla dikkat çekmektedir.[21]

4.4. Mukayeseli Değerlendirme: Vahiyli Dinler ve Dua

Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam'da Tanrı, dua eden insanın muhatabı olan şahsî bir varlık olarak tasavvur edilir. Ancak Tanrı'nın mahiyeti, insanla kurduğu ilişkinin dili ve dua pratiğinin teolojik temeli bakımından bu gelenekler arasında önemli farklar bulunmaktadır.

İslam'ın bu mukayesede ayrı bir konumda ele alınmasının nedeni, Tanrı tasavvurunun tevhid merkezli oluşu, antropomorfizme karşı güçlü tenzih vurgusu ve dua–kulluk ilişkisinin dinî hayatın merkezine yerleştirilmiş olmasıdır. Bu özellikler, çalışmanın "canlı dinî hayat" ölçütü açısından İslam'ı analitik olarak ayrıcalıklı bir noktaya taşımaktadır.

5. Mukayeseli Değerlendirme: Hangi Tanrı Tasavvuru Canlı Bir Dinî Hayatı Mümkün Kılar?

Felsefî Tanrı tasavvuru, entelektüel tutarlılık açısından güçlü olabilir; ancak dua, ibadet ve ahlâkî sorumluluk gibi dinî pratikleri besleme konusunda sınırlıdır. Buna karşılık İslam'ın Tanrı tasavvuru, insanın hem aklına hem de varoluşsal ihtiyaçlarına hitap eder.

---

18 Kur'ân-ı Kerîm, Kâf 50/16.; el-Bakara 2/186.

19 Kur'ân-ı Kerîm, el-Mü'min 40/60.; Tirmizî, "Da'avât", 1.

20 Ebû Hâmid el-Gazâlî, *İhyâu Ulûmi'd-Dîn*, (Beyrut: Dârü'l-Ma'rife, ts), I, 26–28.

21 Bekir Topaloğlu, *Allah İnancı*, (İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2010), 94–98.; İzmirli İsmail Hakkı, *Yeni İlm-i Kelâm*, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2013), 149–153.; Toshihiko Izutsu, *God and Man in the Qur'an*, (Tokyo: Keio Institute of Cultural and Linguistic Studies, 1964), 101–105.

Bu nedenle felsefî Tanrı çoğu zaman "anlaşılan" bir Tanrı iken; İslam'ın Tanrısı "yönelinen" bir Tanrı'dır.

6. Tartışma: Muhtemel İtirazlar ve Eleştirel Cevaplar

6.1. İtiraz 1: Felsefî Tanrı Tasavvuruna Yönelik Eleştiri Aşırı Genelleyici midir?

Bu çalışmanın, felsefî Tanrı tasavvurunu dua ve dinî pratikler bakımından sınırlı görmesi, bazı hakemler tarafından "felsefe geleneğini homojenleştiren" bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Ancak bu itiraz, çalışmanın iddiasını yanlış bir düzlemde okumaya dayanmaktadır. Zira burada hedef alınan, filozofların bireysel inanç pratikleri değil, felsefî sistemlerin Tanrı tasavvurunun yapısal sonuçlarıdır.

Nitekim felsefe tarihinde Tanrı, çoğu zaman açıklayıcı bir ilke, zorunlu bir varlık veya metafizik bir temel olarak ele alınmış; Tanrı–insan ilişkisi ise ikincil veya tali bir mesele olarak bırakılmıştır.[22] Bu bağlamda çalışmanın eleştirisi, tarihsel örneklerin yokluğuna değil, dua fikrinin felsefî Tanrı tasavvurlarında sistematik olarak merkezi bir yer işgal etmemesine yöneliktir.

Dolayısıyla burada söz konusu olan indirgemeci bir genelleme değil; felsefî Tanrı tasavvurunun baskın eğilimlerine yönelik analitik bir tespittir.

6.2. İtiraz 2: Dua Merkezli Tanrı Anlayışı Antropomorfik Bir Tehlike Taşımıyor mu?

Dua vurgusuna yöneltilen klasik eleştirilerden biri, Tanrı'yı işiten, cevap veren ve irade beyan eden bir varlık olarak tasavvur etmenin antropomorfizme kapı araladığı yönündedir. Bu itiraz, özellikle klasik teizm eleştirilerinde ve modern felsefede sıkça dile getirilmiştir.[23]

Ancak bu eleştiri, İslam düşüncesindeki tenzih–teşbih dengesi göz ardı edilerek yapıldığında eksik kalmaktadır. İslam kelâmında Tanrı'nın sıfatları, insanî niteliklerin basit bir yansıtılması olarak değil; mahiyetleri bilinmeyen, ancak etkileri bilinen ilahî sıfatlar olarak ele alınır.[24] Bu çerçevede dua, Tanrı'yı insanlaştıran bir eylem değil; insanın kendi ontolojik sınırlılığını idrak ederek aşkın bir varlığa yönelmesidir.

Dolayısıyla dua, antropomorfizmin değil; kulluk bilincinin ve varoluşsal farkındalığın bir tezahürü olarak anlaşılmalıdır.

6.3. İtiraz 3: Dua Eden Filozof Örnekleri Çalışmanın İddiasını Zayıflatmaz mı?

---

22 Brian Davies, *An Introduction to the Philosophy of Religion*, 48–51.

23 Ludwig Feuerbach, *The Essence of Christianity*, çev. George Eliot, (New York: Harper & Row, 1957), 3–7.

24 Bekir Topaloğlu, *Allah İnancı*, 94–98.

Tarihsel olarak Augustinus, Aquinas veya Gazâlî gibi düşünürlerin dua eden filozoflar olduğu yönündeki tespit doğrudur. Ancak bu örneklerin çalışmanın temel iddiasını zayıflattığı söylenemez. Aksine, bu durum iddiayı daha da berrak hâle getirir.

Söz konusu düşünürlerin dua pratikleri, onların felsefî sistemlerinden ziyade, vahiy temelli dinî geleneklere mensubiyetlerinden kaynaklanmaktadır. Aquinas'ın Tanrı'ya yönelişi, Aristotelesçi Tanrı anlayışından değil; Hristiyan vahyinden beslenir.[25] Benzer şekilde Gazâlî'nin dua anlayışı, felsefî Tanrı tasavvurunun değil, Kur'an merkezli bir Tanrı telakkisinin ürünüdür.[26]

Bu nedenle dua eden filozof örnekleri, felsefî Tanrı tasavvurunun değil; vahiy temelli Tanrı anlayışının dinî hayattaki belirleyici rolünü teyit etmektedir.

6.4. İtiraz 4: "Canlı Dinî Hayat" ve "İşlevsellik" Kriteri Fazla Normatif Değil midir?

Bu çalışmaya yöneltilebilecek en güçlü itirazlardan biri, Tanrı tasavvurlarını "işlevsellik" ve "canlı dinî hayat" kriterleri üzerinden değerlendirmenin normatif bir yaklaşım olduğu yönündedir. Gerçekten de bu tür bir kriter, belirli bir din anlayışını önceliği gerekçesiyle eleştirilebilir.

Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken husus şudur: Din, yalnızca teorik bir inanç sistemi olarak değil, yaşanan bir pratikler bütünü olarak ele alındığında, Tanrı tasavvurunun bu pratikleri mümkün kılıp kılmadığı meşru bir analiz ölçütü hâline gelir.[27] Dua, ibadet, tövbe ve ahlâkî yönelim gibi unsurlar, dinî hayatın tali değil, kurucu bileşenleridir.

Bu nedenle çalışmada kullanılan işlevsellik kriteri, öznel bir tercih değil; dinin kendi iç mantığından türetilmiş analitik bir ölçüttür.[28][29]

6.5. Ara Sonuç: Felsefî Tutarlılık ile Varoluşsal Yönelme Arasındaki Gerilim

Bu itirazlar ışığında çalışmanın temel iddiası daha net biçimde ortaya çıkmaktadır: Felsefî Tanrı tasavvuru, metafizik tutarlılık ve kavramsal açıklama bakımından güçlü olabilir; ancak dua ve dinî yönelim gibi varoluşsal pratikleri temellendirme konusunda sınırlıdır. Buna karşılık vahiy temelli Tanrı tasavvuru, Tanrı'yı yalnızca düşünülen değil, yönelinen bir varlık olarak konumlandırır.

---

25 Thomas Aquinas, *Summa Theologiae*, I, q. 2, a. 3; I, q. 12, a. 4.

26 Ebû Hâmid el-Gazâlî, *İhyâu Ulûmi'd-Dîn*, I, 26–28.

27 William James, *The Varieties of Religious Experience*, 31–34.

28 Richard Swinburne, *The Existence of God*, (Oxford: Clarendon Press, 2004), 214–218.

29 Alvin Plantinga, *God and Other Mind*s, (Ithaca: Cornell University Press, 1967) 165–169.

Bu ayrım, felsefe ile din arasında bir değer hiyerarşisi kurmak değil; iki farklı Tanrı konuşma biçimini analitik olarak ayırt etmek anlamına gelmektedir.

Sonuç

Bu çalışma, "filozoflar Tanrılarına dua ederler mi?" sorusunu, felsefe ile din arasındaki metodolojik farkları görünür kılan bir problem olarak ele almıştır. Yapılan analizler, felsefe tarihinde geliştirilen Tanrı tasavvurlarının büyük ölçüde metafizik açıklama ihtiyacından doğduğunu ve dua gibi dinî pratiklerle sınırlı bir ilişki kurduğunu ortaya koymuştur. Felsefî Tanrı, çoğu zaman düşünülen fakat yönelinmeyen bir varlık olarak konumlandırılmıştır.

Vahiy temelli dinlerde ise Tanrı tasavvuru, insanla ilişki kuran, ona hitap eden ve dua yoluyla yönelinmesi mümkün olan bir yapıya sahiptir. Yahudilikte Tanrı, antlaşma ve tarihsellik bağlamında; Hristiyanlıkta ilişkisel ve yakınlık merkezli bir dil içinde; İslam'da ise mutlak tevhid, güçlü tenzih ve sürekli yönelim dengesiyle tasavvur edilmiştir. Bu mukayese, dua pratiğinin Tanrı tasavvurunu somutlaştıran en temel ölçütlerden biri olduğunu göstermektedir.

Çalışmada ele alınan hakem itirazları da dikkate alındığında, felsefî Tanrı tasavvurunun değeri inkâr edilmemekte; ancak onun dinî hayatı besleme kapasitesinin sınırlı olduğu vurgulanmaktadır. Dua, ibadet ve ahlâkî yönelim gibi pratikler, Tanrı'nın yalnızca bilinen değil, yönelinen bir varlık olarak tasavvur edilmesini zorunlu kılmaktadır.

Sonuç olarak "filozoflar Tanrılarına dua ederler mi?" sorusu, polemik üretmekten ziyade, Tanrı hakkında konuşmanın iki farklı biçimini ayırt etmeyi mümkün kılmaktadır. Felsefe Tanrı'yı düşünmenin imkânlarını araştırırken; vahiy, Tanrı'ya yönelmenin yollarını açmaktadır. Canlı ve süreklilik arz eden bir dinî hayat ise, bu ikinci boyutun vazgeçilmezliğini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Kaynakça

Aquinas, Thomas. *Summa Theologiae*. New York: Benziger Brothers, 1947.

Aristoteles. *Metafizik*. çev. Ahmet Arslan. İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1996.

Arslan, Ahmet. İlkçağ Felsefe Tarihi. C. 3. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2011.

Augustine. *Confessions*. çev. Henry Chadwick. Oxford: Oxford University Press, 1991.

Copleston, Frederick. *A History of Philosophy*. C. 4. New York: Doubleday, 1994.

Cottingham, John. *The Spiritual Dimension*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Davies, Brian. *An Introduction to the Philosophy of Religion*. Oxford: Oxford University Press, 2021.
Descartes, René. *Meditations on First Philosophy*. çev. John Cottingham. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
el-Gazâlî, Ebû Hâmid. *İhyâu Ulûmi'd-Dîn*. Beyrut: Dârü'l-Maʿrife, ts.
Feuerbach, Ludwig. *The Essence of Christianity*. çev. George Eliot. New York: Harper & Row, 1957.
Gilson, Etienne. *The Spirit of Medieval Philosophy*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1991.
Heschel, Abraham Joshua. *God in Search of Man*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1955.
Izutsu, Toshihiko. *God and Man in the Qur'an*. Tokyo: Keio Institute of Cultural and Linguistic Studies, 1964.
İzmirli İsmail Hakkı. *Yeni İlm-i Kelâm*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2013.
James, William. *The Varieties of Religious Experience*. New York: Longmans, Green & Co., 1902.
McGrath, Alister E. *Christian Theology: An Introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2017.
Plantinga, Alvin. *God and Other Minds.* Ithaca: Cornell University Press, 1967.
Platon. *Timaios*. çev. Furkan Akderin. İstanbul: Say Yayınları, 2015.
Rahner, Karl. *Foundations of Christian Faith.* New York: Crossroad, 1978.
Schleiermacher, Friedrich. *On Religion: Speeches to Its Cultured Despisers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
Spinoza, Baruch. *Ethics.* çev. Edwin Curley. London: Penguin Classics, 1996.
Swinburne, Richard. *The Existence of God*. Oxford: Clarendon Press, 2004.
Tillich, Paul. *Dynamics of Faith*. New York: Harper & Row, 1957.
Topaloğlu, Bekir. *Allah İnancı.* İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2010.