

ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİ SEMPOZYUMU INTERNATIONAL SOCIAL SCIENCES GRADUATE STUDENT SYMPOSIUM

30-31 EKİM 2025
Siirt/TÜRKİYE
OCT. 30-31, 2025
Siirt/TÜRKİYE

TAM METİN KİTABI
PROCEEDINGS BOOK



Olgunlaşma
Enstitüleri
Siirt

 **Siirt**
ÜNİVERSİTESİ
• SOSYAL BİLİMLER
MESLEK YÜKSEKOKULU

**Uluslararası Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu:
“Bilimin Işığında Aile”**

30-31 Ekim 2025

**International Social Sciences Graduate Student Symposium: “Family
in the Light of Science”**

October 30-31, 2025

TAM METİN KİTABI / FULL-TEXT PROCEEDINGS BOOK

e-ISBN: 978-625-93492-1-3

Siirt Üniversitesi /Siirt University, Siirt/Türkiye

30-31 Ekim 2025 / October 30-31

Web Sayfası / Web Page: <https://sbekongre.siirt.edu.tr/>

Yayın Editörleri/ Publishing Editors

Doç. Dr. Ahmet SAYLIK

Dr. Öğr. Üyesi Can UYANIK

Dr. Öğr. Üyesi Yunus ÖZDURĞUN

Erişim Tarihi / Date of Access

31.12.2025

Siirt Üniversitesi Yayınları /Siirt University Press

**Not: Yayımlanan tam metinlerinden yazarları sorumludur. / Authors are responsible for the
full texts published.**

SEMPOZYUM KÜNYESİ
(SYMPOSIUM INTRODUCTION)

SEMPOZYUM ADI / NAME OF SYMPOSIUM
ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİ SEMPOZYUMU:
“BİLİMİN IŞIĞINDA AİLE”

SEMPOZYUM ONUR KURULU / SYMPOSIUM HONORARY BOARD

Prof. Dr. Nihat ŞINDAK, Siirt Üniversitesi Rektörü
Dr. Kemal KIZILKAYA, Siirt Valisi / Belediye Başkan V.

DÜZENLEME KURULU BAŞKANI / CHAIRMAN OF THE ORGANIZING COMMITTEE

Doç. Dr. Ahmet SAYLIK, Siirt Üniversitesi

DÜZENLEME KURULU / REGULATORY COMMITTEE

Dr. Öğr. Üyesi Can UYANIK, Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yunus ÖZDURĞUN, Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serpil PEKDOĞAN GÖZTOK, Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mine GÜNDOĞDU, Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nur Selcen KARAASLAN, Siirt Üniversitesi
Öğr. Gör. Kübranur AKGÜN, Siirt Üniversitesi
Öğr. Gör. Merve BALABAN, Siirt Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Kübra GEÇMEZ CAHAN, Siirt Üniversitesi
Arş. Gör. Zahide Yüstra YILDIZ, Siirt Üniversitesi
Arş. Gör. Dilan TAPAR, Siirt Üniversitesi

SEKRETERYA / SECRETARIAT

Arş. Gör. Yavuz USTA, Siirt Üniversitesi
Arş. Gör. İlknur PAÇALI, Siirt Üniversitesi
Arş. Gör. Hasibe OTAL, Siirt Üniversitesi
Arş. Gör. Begüm Beliz CENİK AVŞAROĞLU, Siirt Üniversitesi
Yakup İskender ÇEÇEN

BİLİM KURULU / SCIENCE BOARD

- Prof. Dr. Fabio L. GRASSI - Sapienza Università di Roma
- Prof. Dr. Oktay AHMED - Üsküp Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi
- Prof. Dr. Adem PALABIYIK – Bitlis Eren Üniversitesi
- Prof. Dr. Turgay ŞİRİN – İstanbul Medeniyet Üniversitesi
- Prof. Dr. Metin UÇAR – Hitit Üniversitesi
- Prof. Dr. Hasan Yücel BAŞDEMİR – Ankara Üniversitesi
- Prof. Dr. Abdullah ÜNALAN – Siirt Üniversitesi
- Prof. Dr. Emine UZUNALI – Siirt Üniversitesi
- Prof. Dr. Cevdet EPÇAÇAN – Siirt Üniversitesi
- Prof. Dr. Hüseyin YAŞAR – Siirt Üniversitesi
- Prof. Dr. Necati SÜMER – Siirt Üniversitesi
- Prof. Dr. Rezan KARAKAŞ – Siirt Üniversitesi
- Prof. Dr. Yasin COŞKUN – Siirt Üniversitesi
- Prof. Dr. Bekir KOÇLAR – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
- Prof. Dr. Şerif DEMİR – Kastamonu Üniversitesi
- Prof. Dr. Arda ARIKAN – Akdeniz Üniversitesi
- Prof. Dr. Yavuz TOPKAYA – Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
- Doç. Dr. Ilirjana KACELI - Shkodra University
- Doç. Dr. Sema Çelem – Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
- Doç. Dr. Zeynep TURHAN – Bartın Üniversitesi
- Doç. Dr. Cüneyt DEMİR – Siirt Üniversitesi
- Doç. Dr. Gülşen İSTEK – Siirt Üniversitesi
- Doç. Dr. İrfan ERTEKİN – Siirt Üniversitesi
- Doç. Dr. Semih Serkant AKTUĞ – Siirt Üniversitesi
- Doç. Dr. Semra YILMAZ ÇILDAM – Siirt Üniversitesi
- Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT – Yozgat Bozok Üniversitesi
- Doç. Dr. Uğur GEZER – Yozgat Bozok Üniversitesi
- Doç. Dr. Hacer ARSLAN KALAY – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Keisuke WAKIZAKA - İstanbul Gelişim Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Emel GENÇ – Bartın Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Elif Kaldırımoglu TÜRKOĞLU – Bayburt Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Abdullah MANAP – Batman Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Gaffar DERİN – Siirt Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Zehra Sevim ADIGÜZEL – Siirt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Betül DURMAZ YURT – Siirt Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Şeyda Buşra ATALAN – Bayburt Üniversitesi

HAKEM KOMİSYONU / REFEREE COMMISSION

Prof. Dr. Adem PALABIYIK – Bitlis Eren Üniversitesi
Prof. Dr. Turgay ŞİRİN – İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Metin UÇAR – Hitit Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Yücel BAŞDEMİR – Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah ÜNALAN – Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. Emine UZUNALI – Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. Cevdet EPÇAÇAN – Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin YAŞAR – Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. Necati SÜMER – Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. Rezan KARAKAŞ – Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. Bekir KOÇLAR – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Şerif DEMİR – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Arda ARIKAN – Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz TOPKAYA – Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Sema ÇELEM – Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep TURHAN – Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Cüneyt DEMİR – Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Gülşen İSTEK – Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. İrfan ERTEKİN – Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Semih Serkant AKTUĞ – Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Semra YILMAZ ÇİLDAM – Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT – Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Uğur GEZER – Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Hacer ARSLAN KALAY – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emel GENÇ – Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elif KALDIRIMOĞLU TÜRKOĞLU – Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah MANAP – Batman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gaffar DERİN – Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zehra Sevim ADIGÜZEL – Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Betül DURMAZ YURT – Siirt Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Şeyda Buşra ATALAN – Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer KUCAK – Siirt Üniversitesi

DİL KOMİSYONU / LANGUAGE COMMISSION

İngilizce

Doç. Dr. Emrah ERİŞ, Siirt Üniversitesi

Arapça

Prof. Dr. Mehmet Nafi ARSLAN, Siirt Üniversitesi

Fransızca

Dr. Öğr. Üyesi Uğur YÖNTEN, Dicle Üniversitesi

ÖN SÖZ

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından 30-31 Ekim 2025 tarihlerinde düzenlenen Uluslararası Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu: “Bilimin Işığında Aile”, lisansüstü düzeyde yürütülen nitelikli akademik çalışmaları bir araya getiren önemli bir bilimsel platform oluşturmuştur. 2025 yılının ülkemizde “Aile Yılı” ilan edilmesi dolayısıyla sempozyumun ana teması, toplumsal yapının temel unsurlarından biri olan aile kurumunun, sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinden bakış açılarıyla ele alınması olarak belirlenmiştir.

Sempozyum, aile teması etrafında şekillenmekle birlikte; eğitim, hukuk, edebiyat, sosyoloji, değerler eğitimi, dil çalışmaları ve dijital dönüşüm gibi sosyal bilimlerin geniş bir yelpazesini kapsayan çalışmalara ev sahipliği yapmıştır. Türkiye’nin ve farklı ülkelerin üniversitelerinden katılan genç araştırmacılar, iki gün boyunca özgün çalışmalarını sunma, akademik tartışmalara katılma ve disiplinlerarası etkileşim kurma imkânı bulmuştur.

Açılış oturumunda davetli konuşmacı olarak yer alan Dr. Ömer Demirbağ, “Dijital Çağda Aile İlişkileri ve Değerlerin Korunması” başlıklı sunumuyla, dijitalleşmenin aile yapısı üzerindeki etkilerini güncel ve kuramsal bir çerçevede ele alarak sempozyumun ana temasına önemli katkılar sunmuştur.

Bu kitapta yer alan on adet tam metin bildiri, özgün araştırmaları içermektedir. Bildiriler; zorunlu eğitim, değerler eğitimi, okul öncesi yaklaşımlar, İslâm hukuku, edebiyat incelemeleri, dil çalışmaları, sosyal güvenlik ve dijital dönüşüm gibi çeşitli alanlarda yapılan akademik katkılarının somut birer örneğini teşkil etmektedir.

Sempozyumun ve bu tam metin kitabının ortaya çıkmasında emeği geçen tüm akademik ve idari personele, bilim kuruluna, oturum başkanlarına ve organizasyon ekibine teşekkür ederiz. Özellikle sempozyumun planlanması ve yürütülmesi sürecinde özverili çalışmalarıyla katkı sunan Dr. Öğr. Üyesi Can Uyanık ve Dr. Öğr. Üyesi Yunus Özduğun’a teşekkürlerimizi sunarız. Ayrıca çalışmalarıyla bu kitabı zenginleştiren tüm araştırmacılara ve sempozyuma ilgi gösteren katılımcılara şükranlarımızı ifade ederiz.

Bu eserde yer alan çalışmaların, ilerleyen süreçte daha kapsamlı akademik araştırmalara dönüşerek sosyal bilimler literatürüne kalıcı katkılar sunmasını temenni ederiz.

Siirt Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sempozyum Düzenleme Kurulu Adına
Doç. Dr. Ahmet SAYLIK

PREFACE

The International Graduate Student Symposium on Social Sciences: “The Family in the Light of Science”, organized by the Institute of Social Sciences at Siirt University on 30-31 October 2025, constituted a significant academic platform bringing together high-quality scholarly studies conducted at the graduate level. As 2025 was declared the “Year of the Family” in Türkiye, the main theme of the symposium was determined as the examination of the family institution, one of the fundamental components of social structure, through perspectives from various disciplines within the social sciences.

While centered on the theme of family, the symposium hosted a wide range of studies encompassing diverse fields of the social sciences, including education, law, literature, sociology, values education, linguistics, and digital transformation. Young researchers from universities across Türkiye and different parts of the world had the opportunity to present their original studies, participate in academic discussions, and engage in interdisciplinary interaction over the course of two days.

In the opening session, the invited speaker Dr. Ömer Demirbağ delivered a presentation entitled “Family Relations and the Preservation of Values in the Digital Age,” in which he addressed the effects of digitalization on family structure within a contemporary and theoretical framework, making a significant contribution to the main theme of the symposium.

This volume includes ten full-text papers comprising original scholarly research. The papers represent concrete examples of academic contributions in various fields such as compulsory education, values education, early childhood education approaches, Islamic law, literary studies, linguistics, social security, and digital transformation.

We would like to express our sincere gratitude to all academic and administrative staff, members of the scientific committee, session chairs, and the organizing committee who contributed to the realization of the symposium and this full-text volume. In particular, we extend our thanks to Dr. Can Uyanık and Dr. Yunus Özdurğun for their dedicated efforts and valuable contributions during the planning and implementation of the symposium. We also express our appreciation to all researchers whose studies enriched this volume and to all participants who showed interest in the symposium.

We hope that the studies included in this volume will evolve into more comprehensive academic works in the future and make lasting contributions to the literature in the field of social sciences.

Siirt University Institute of Social Sciences
On behalf of the Symposium Organizing Committee
Assoc. Prof. Dr. Ahmet SAYLIK

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Türkiye’deki Zorunlu Eğitim Süresi: Dünya Bankası Verileri Çerçevesinde Bir Değerlendirme.....1	
Barzan BATUK	
Hasan Basri MEMDUHOĞLU	
Bilimsel Merak ve Değerler Eğitimi Arasındaki Etkileşim: Ailenin Rolü Üzerine Bir Araştırma.....8	
Elif ELİK	
Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Analizi: Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Waldorf ve Bank Street Modelleri Üzerine Kuramsal Bir Değerlendirme Yaklaşımı.....14	
Hayrullah DOGRUEL	
Hasan Basri MEMDUHOĞLU	
İslâm Hukukunda Ailenin Korunması ve Modern Hukukla Mukayesesi.....20	
İbrahim Hayrullah ERDEM	
Adnan MEMDUHOĞLU	
Divan Şiirinde İsrâiliyat Bağlamında Hz. Yûsuf.....31	
Melek Misal CEYLAN	
An Educational Application and Training Method Lesson Proposal: Bizah.....42	
Nilüfer GÖKMEN	
Yeşim GÖKMEN DEMİRHAN	
Esra KAYA	
Ertuğrul KAYA	
Murat GÖKMEN	
Van Deyimlerinde Renk Adları Üzerine Bir İnceleme.....91	
Mustafa HASANVELİ	
Değer Bilgisinin Toplumsal Yaşamda Önemi.....98	
Mümine PİLATİN	
Değişen Dünyada Dönüşen Aileyi Ayakta Tutan Değerler.....107	
Sabahat SAYLIK	
The Family As a Strategic Actor in the Development of Social Security: Between Digital Transformations and the Challenges of Artificial Intelligence.....115	
Ramel Khedidja	
İbn Hacer el-Heytemî ve el-Menhecü’l-kavîm Adlı Eserinde İzlediği Yöntem.....136	
Nurullah ÖZCAN	
Adnan MEMDUHOĞLU	

TAM METİNLER
(FULL TEXT)

Türkiye’deki Zorunlu Eğitim Süresi: Dünya Bankası Verileri Çerçevesinde Bir Değerlendirme

Arş. Gör. Barzan BATUK

Siirt Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

barzanbtk@gmail.com

Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

Siirt Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

hasanmemduhoglu@gmail.com

Öz

Bu araştırma, Türkiye’de zorunlu eğitimin süresini Dünya Bankası verileri çerçevesinde değerlendirmektedir. Türkiye’nin tarihsel geçmişi, demografik yapısı, jeopolitik konumu ve gelecekteki kalkınma hedefleri, mevcut 12 yıllık zorunlu eğitim süresinin yeniden değerlendirilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Eğitim, ulusal kalkınmada kilit bir rol oynamasına rağmen, uzatılmış zorunlu eğitim, işgücüne katılımı geciktirerek ve sınırlı ekonomik kaynakları zorlayarak ilerlemeyi engelleyebilmektedir. Küresel ve gelişmiş ülkelerle yapılan karşılaştırmalı analizler, daha uzun zorunlu eğitim sürelerinin eğitimin niteliğini ve etkililiğini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Uzun bir zorunlu eğitim süresi, özellikle ergenler arasında disiplin sorunlarını arttırabilmektedir. Ailelerin sosyoekonomik gerçekleri düşünüldüğünde, daha kısa zorunlu eğitim daha erken ekonomik katkı ve mesleki beceri edinmede daha nitelikli işgücü sağlayabilmektedir. Birçok gelişmiş ülke, nitelikli işgücüne katılımı güçlendirmek için erken mesleki rehberliğe vurgu yaparken, Türkiye’nin uzatılmış zorunlu eğitimi, öğrencileri işgücü piyasasının talep ettiği becerilerle donatmada yetersiz görünmektedir. Dünya Bankası göstergeleri genel olarak 12 yıllık zorunlu eğitim süresinin Türkiye için bir lüks olabileceğini, daha verimli ve bağlama duyarlı bir eğitim yapısına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Zorunlu eğitim, Türkiye’de zorunlu eğitim süresi, Dünya Bankası verileri, eğitim süresi*

Abstract

This research evaluates the duration of compulsory education in Türkiye using World Bank data. Türkiye's historical background, demographic structure, geopolitical position, and future development goals highlight the need to reassess the current 12-year compulsory education period. While education plays a key role in national development, extended compulsory education can hinder progress by delaying labor force participation and straining limited economic resources. Comparative analyses with global and developed countries indicate that longer compulsory education periods can negatively impact the quality and effectiveness of education. A longer compulsory education period can exacerbate disciplinary problems, particularly among adolescents. Considering the socioeconomic realities of families, shorter compulsory education can provide earlier economic contributions and a more qualified workforce to acquire vocational skills. While many developed countries emphasize early vocational guidance to strengthen participation in the skilled workforce, Türkiye's extended compulsory education appears inadequate in equipping students with the skills demanded by the labor market. World Bank indicators generally suggest that 12 years of compulsory education may be a luxury for Turkey, and that a more efficient and context-sensitive education structure is needed.

Keywords: *Compulsory education, duration of compulsory education in Turkey, World Bank data, duration of education*

Giriş

Eğitim her toplum ve ulus için bilgiyi yayma, yenileşme, kültürleşme, gelişme ve değişikliklere ayak uydurma aracı olarak asırlardır etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Dünyada eğitim alanında asıl dönüşümün Sanayi Devrimi ile artan nitelikli iş gücü ihtiyacı ve ulus devlet anlayışının devamlılığı için gerekli olan milli kimlik sonucunda oluştuğu görülmektedir (Karataş, 2022). Sosyal, politik ve ekonomik temelleri olan eğitimde yaşanan gelişmeler okulların yapı, süreç ve sitelerinde radikal değişiklikler meydana getirmiştir. Önceleri imtiyazlı bir kesimin veya devlet yöneticilerinin erişebildiği maliyetli bir hizmet olan eğitim halk tabanına indirilerek okulların kırsal bölgelere kadar yayılması sağlanmıştır (Reese, 2002). Okulların yaygınlaşması ile hedefi, bireye

kendini gerçekleştirmek için fırsatlar oluşturma alanı olan eğitim, okullar vasıtasıyla bu görevi yerine getirmeye başlamıştır. Okullar, devletlerin kültürel, ulusal ve epistemik transfer pratiğinin laboratuvarı olarak informal bir görevi de üstlendiğinden sunulan eğitimin süresi, niteliği, toplumsal dokuya uygunluğu zamanla değişmiş veya güncellenmiştir.

Eğitim, hayat boyu devam eden bir süreç olarak değerlendirilirken belli yeterliklerin kazandırılması, toplumda temel eğitsel standartların oluşturulması, herkesin eşit şartlarda eğitim fırsatlarına erişmesi için zorunlu eğitim kavramı doğmuştur. Zorunlu eğitim; devletlerin ülkelerinde bulunan çocukların tamamının yasal düzenlemeler aracılığıyla belirli bir yaş aralığında okula gitmesinin sağlanması olarak ifade edilmektedir (Coşkun, 2020). Toplumun ihtiyacına göre şekillenen zorunlu eğitim, örgün eğitim ile şekil bulmaktadır. Dünyada zorunlu eğitim süreci başta ilköğretim ile başlamış ve zamanla ortaokul ve liseyi de kapsamına almıştır. Eğitimin sahip olduğu sosyo-ekonomik ve politik temelleri zorunlu eğitim süresi üzerinde temel etken olurken gelişmişlik düzeyi, nüfus, milli gelir, teknolojik altyapı gibi başlıklar (Güven, 2012) da önemli değişkenler olarak kabul edilmektedir.

Eğitim, bireylerin ve toplumların gelişiminde önemli bir unsur olup, ekonomik kalkınma ve sosyal refahın artırılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Buyruk, 2016). Bu açılarından zorunlu eğitim süresi, bireylerin bilgi ve becerilerle donatılması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, uluslararası kuruluşlar, ülkelerin eğitim politikalarının geliştirilmesine destek sağlayarak küresel ölçekte eğitim seviyesini yükseltmeyi hedeflemektedir. Dünya Bankası, eğitim alanındaki yatırımlarıyla gelişmekte olan ülkelerde fırsat eşitliğini teşvik ederken, uzun vadede sürdürülebilir kalkınmayı da desteklemektedir (Jones, 2007). Türkiye, eğitim reformları çerçevesinde zorunlu eğitim süresini 12 yıla çıkararak eğitime erişimi artırmış ve Dünya Bankası'nın desteğiyle çeşitli projeleri hayata geçirmiştir.

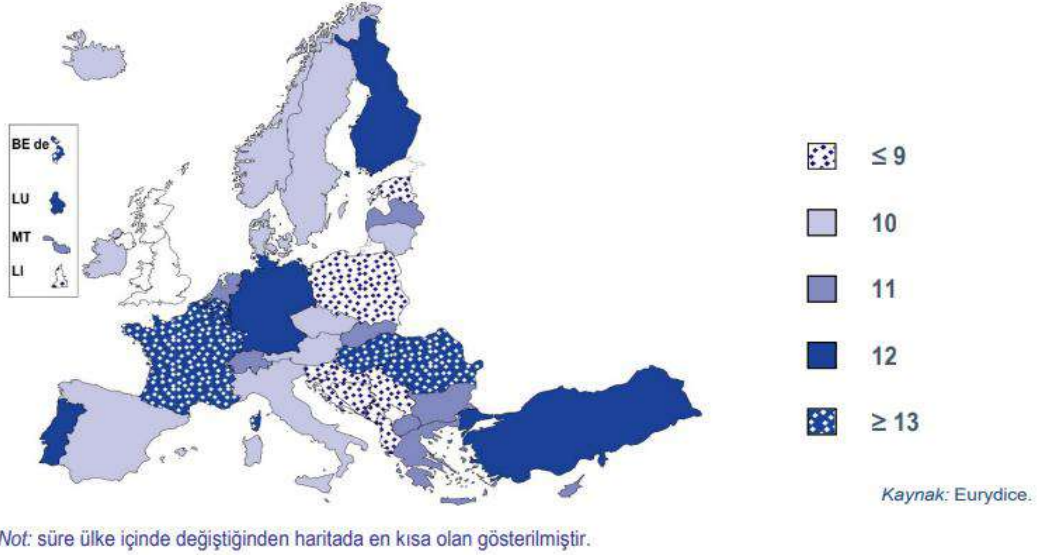
Eğitim; sosyolojik, psikolojik, politik ve felsefi anlayışlardan etkilenen bir bilimdir (Şişman, 2007). Bu bağlamda eğitim; değişim ve dönüşüm açısından dinamiklik gösteren alanlardan biri olduğu için zamanla farklı parametrelerle ele alınması gerektiği bilinen bir gerçektir. Bundan dolayı Dünya Bankası'nın belirli aralıklarla hazırladığı yıllık raporlar bulunmaktadır. Bu çalışmada Dünya Bankası güncel verileri temel alınarak dünya, bölge ülkeleri, refah düzeyi, sosyolojik yapı, jeopolitik konum, nüfus gibi önemli başlıklar çerçevesinde Türkiye'de zorunlu eğitim süresi değerlendirilecektir. Bu değerlendirmede zamanın ruhunu okumak ve zorunlu eğitim süresine yönelik ulusal ve uluslararası parametreler ışığında çıkarımlar ele alınacaktır.



Şekil 1. Türkiye'ye ait nüfus ve gelir düzeyi

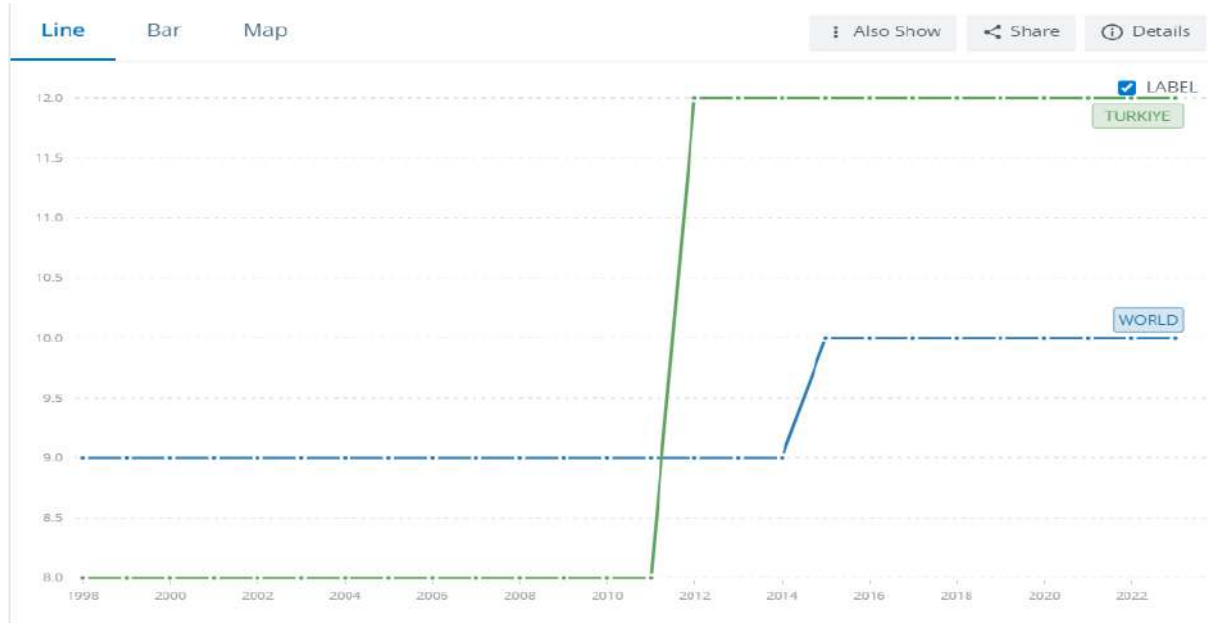
Türkiye'nin; yüzünü batıya dönmüş istikbal arayışında ancak Asya kökleri olan sosyolojik ve kültürel anlamda Orta Doğu ve Arap Dünyası orjinli bir doku ve yapıya sahip çokkültürlü bir ülke

olduğu bilinmektedir. Bu açılardan Türkiye'nin eğitim gibi önemli bir lokomotif gücünün; Avrupa, Asya, Orta Doğu ve Arap Dünyası ülkelerinin göstergeleri baz alınarak reform ve girişimlerin güncellenmesi veya bu ölçütler dahilinde yapılması düşünülmektedir. Bundan dolayı Türkiye'deki zorunlu eğitim süresinin Dünya Bankası raporunda yer alan ve objektiflik açısından çok az soru işareti barındıran rapor ile bazı çıkarımlar yapılması bu makalenin temel amacıdır.



Şekil 2. Avrupa'da zorunlu eğitim süresi ortalaması

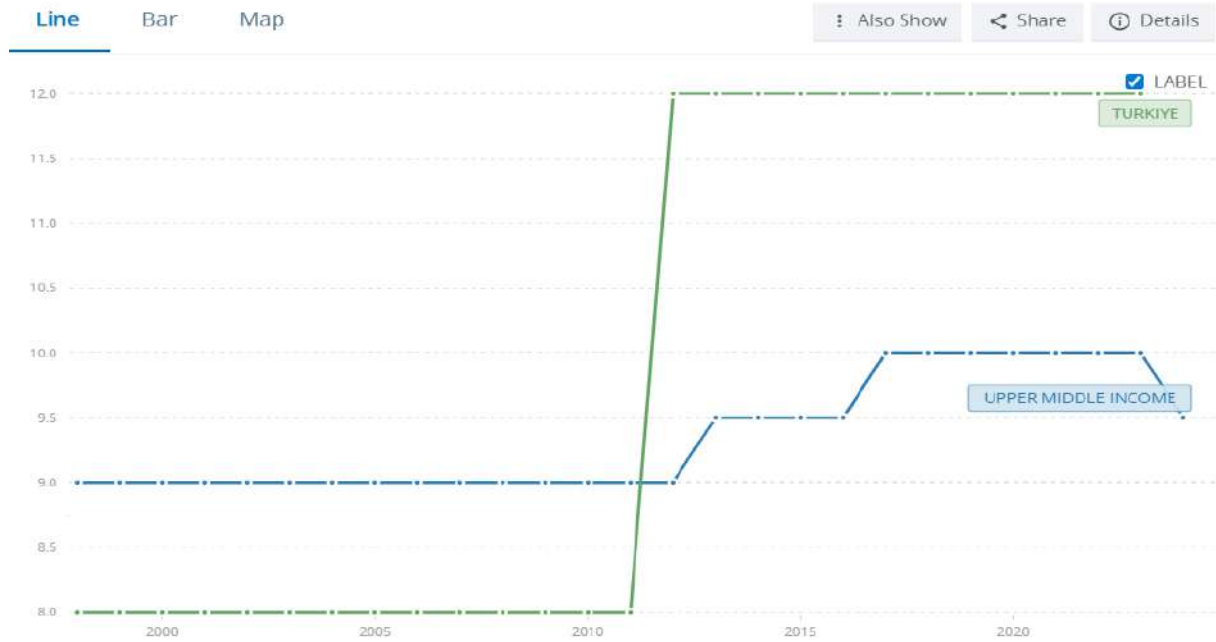
Türkiye nüfusu yaklaşık 86 milyon ile Avrupa'nın en kalabalık genç nüfusa sahip ülkesidir (Bostan & Doğan, 2019). Türkiye'deki toplam genç nüfus %15.3 iken Avrupa ortalaması %10'dur (TÜİK, 2025). Bu açıdan genç bir nüfusa sahip olmanın verdiği en önemli avantaj olan iş gücü konusunda kritik öneme sahiptir. Ancak zorunlu eğitim süresi dikkate alındığında Dünya ortalaması 10 yıl iken Avrupa ülkelerinin ortalaması 11 yıldır (Dünya Bankası, 2023). Ayrıca toplam nüfus olarak Türkiye'ye en yakın orana sahip ülkeler Almanya 12-13 yıl; İspanya 10 yıl, İtalya 12, Fransa 13 yıl gibi Avrupa ülkelerinde zorunlu eğitim ortalaması vardır. Ancak genç nüfus açısından Türkiye'ye en yakın orana sahip ülkelerde ise İrlanda 10 yıl, Hollanda 13 ve Danimarka 10 yıl zorunlu eğitim ortalamasına sahiptir (Dünya Bankası, 2024).



Şekil 3. Zorunlu eğitimde Türkiye ve Dünya ortalaması

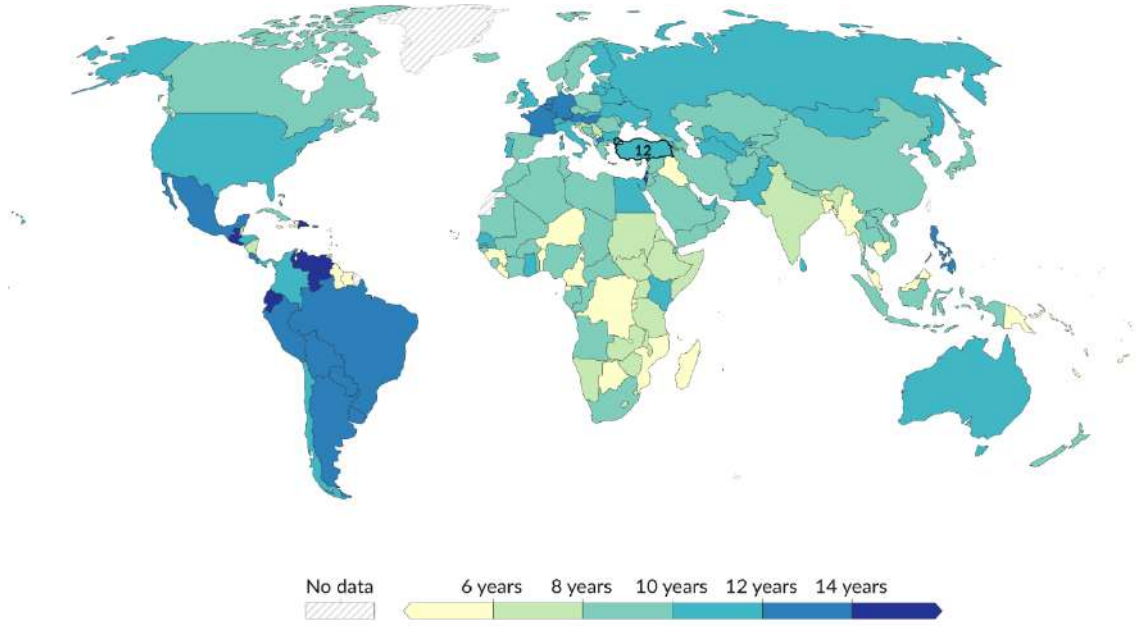
Türkiye ekonomik refah ve kalkınmışlık olarak üst-orta gelirli ülkeler arasında yer almaktadır (Dünya Bankası, 2024). Dünya Bankası raporunda yer alan gelir düzeyi ve zorunlu eğitim ortalaması;

yüksek gelir 11 yıl, düşük-orta gelir 9 yıl, düşük gelir 9, alt-orta gelir 9, orta gelir 10, üst-orta gelir 10 yıl şeklindedir. Bu parametrelerden hareketle Türkiye'nin üst-orta gelir düzeyine sahip olmasına rağmen yüksek gelirli ülkelerden daha yüksek bir zorunlu eğitim süresi ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Ekonomik göstergeler toplumsal hayat üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu gibi eğitim, sağlık, tarım gibi birçok politikaya yön vermektedir. Bu açılardan Türkiye'nin refah düzeyi zorunlu eğitim süresini etkilemekte ve eğitim süresi de iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu işgücü oranı ve çalışan niteliğini etkilemektedir.



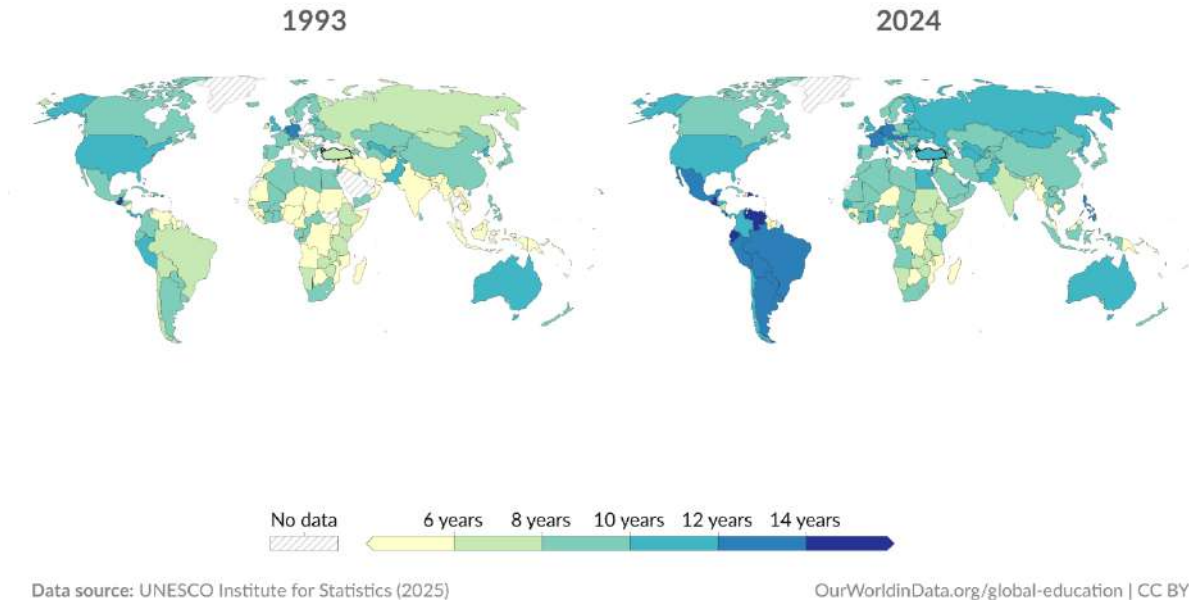
Şekil 4. Zorunlu Eğitimde Türkiye ve Üst-orta Gelirli Ülkelerin Ortalaması

Türkiye, Asya kökleri olan ve sosyokültürel açıdan da Orta Doğu-Arap Dünyası temaslı ortak bir tarihe sahiptir (Çiçek, 2018). Ayrıca Tanzimat döneminden bu yana Batılılaşma açısından Avrupa yani Batıya dönük de bir istikbal plan ve heyecanı olan genç bir ülkedir. Tarih, kökler ve gelecek planı ülkelerin toplumsal, kültürel ve sosyolojik bir parçası olduğu için eğitim politikalarını da etkilemektedir. Bu açılardan Türkiye'nin zorunlu eğitim ortalamasının Asya, Orta Doğu, Arap Dünyası ve Avrupa ile karşılaştırılması önemlidir. Zorunlu eğitim süresi ortalamaları sırasıyla Orta Asya 9 yıl, Avrupa 11 yıl, Orta Doğu 10 yıl, Arap Dünyası 9 yıl şeklindedir (Dünya Bankası, 2024). Türkiye, 12 yıllık zorunlu eğitim süresi ile hepsinden yüksek bir ortalama sahip olduğu görülmektedir.



Şekil 5. Türkiye ve diğer ülkelere ait renklendirilmiş zorunlu eğitim ortalamaları

Türkiye'nin jeopolitik konumu ve komşu ülkeleri açısından zorunlu eğitim süresi değerlendirildiğinde İran 9 yıl, Irak 6 yıl, Suriye 9 yıl, Gürcistan 9 yıl, Ermenistan 12 yıl, Bulgaristan 12 yıl, Yunanistan 10 yıl şeklindedir. Komşu ülkeler arasında hem nüfus hem de zorunlu eğitim süresi açısından Türkiye'nin en yüksek orana sahip 3 ülkeden biri olduğu görülmektedir. Ancak komşu ülkelerin ekonomik göstergeleri incelendiğinde Türkiye ile benzer ekonomik gelire sahip İran, Irak, Ermenistan ve Gürcistan'da zorunlu eğitim sürelerinin daha kısa olduğu görülmektedir. Ayrıca yüksek gelire sahip Yunanistan'da zorunlu eğitim süresinin yine Türkiye'den düşük olduğu görülmektedir (Dünya Bankası, 2024).



Şekil 6. Yıllara göre Türkiye ve Dünyada zorunlu eğitim süresinde yaşanan değişim

Sonuç

Eğitim toplumla yaşayan canlı bir kurum olduğundan değişim, dönüşüm ve gelişmelerin merkezinde yer almaktadır (Gültekin, 2020). Sosyal, ekonomik, politik ve felsefi temelleri düşünüldüğünde, eğitimin mikro ve makro ölçekler ile ele alınması gerekmektedir. Türkiye'nin dünya,

Avrupa, bölge ve komşu ülkeleri arasında sahip olduğu konumun zorunlu eğitim süresi açısından önemli göstergeler olduğu değerlendirilmektedir (Ünal, 2013). Türkiye'nin tarihi, gelecek yönelimleri, jeopolitik konumu, refahı, nüfusu, sosyal ve kültürel yapısı bir bütün olarak incelendiğinde zorunlu eğitim süresinin gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Eğitim kalkınma ve gelişmenin önemli bir anahtarıdır (Günkör, 2017). Ancak eğitimin süresi birçok göstergesi etkilediğinden ulaşılmak istenen gelişme ve kalkınmaya engel olabilmektedir. Bu bağlamda 12 yıl gibi uzun bir zorunlu eğitim süresi işgücüne katılımı geciktirmekte ve sınırlı ekonomik kaynakların kullanımını zorlaştırmaktadır (Yavaş, 2022). Dünya ortalaması ve gelişmiş ülkelerin zorunlu eğitim süresi incelendiğinde zorunlu eğitimin süresinin eğitimde sürdürülebilirlik, etkililik ve nitelik konularını olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Öğrencilerin günlük yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği okullar, artan zorunlu eğitim süresinden dolayı disiplin sorunlarıyla karşılaşmaktadır (Doğan & Erbiyık, 2021). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin zorunlu olarak okulda tutulması motivasyon, bağlanma, aidiyet ve disiplin problemlerine yol açabileceği değerlendirilmektedir (Ersoy & Çevik, 2022). Ayrıca ailelerin sosyoekonomik gerçekliği düşünüldüğünde daha kısa bir eğitim süresinin öğrenciler açısından daha erken ekonomik katkı sağlamalarına yardımcı olabilmektedir.

Gelişmiş ülkelerde öğrencilerin daha erken yaşlarda mesleki yönlendirmesi nitelikli işgücünü desteklemektedir (Yalçın, 2017). Ama ülkemiz açısından uzun bir zorunlu eğitimden sonra bireyin işgücünün talep ettiği becerileri ve yetenekleri sağlayamadığı görülmektedir. Bu nedenlerden hareketle zorunlu eğitim süresinin 12 yıl olması sahip olunan kaynakların etkili ve verimli kullanılmasını engellemektedir (Göksoy, 2013; Limon, 2021). Türkiye'nin sahip olduğu genç nüfus ve işgücü fırsatlarını zorunlu eğitim süresi açısından tekrar gözden geçirmesi gerektiği gözlenmektedir. Ayrıca jeopolitik, sosyolojik ve kültürel açıdan benzer özellikler taşıyan ülkelerin eğitim sistemlerinin ve zorunlu eğitim sürelerinin Türkiye için önemli bir örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir. Dünya Bankası verileri çerçevesinde düşünüldüğünde ülkemiz için 12 yıllık zorunlu eğitim süresi bir lüks olarak değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Bostan, H., & Doğan, Ö. S. (2019). Türkiye'nin demografik dönüşümü ve nüfus projeksiyonlarına göre fırsatlar. *Doğu coğrafya dergisi*, 24(41), 61-90.
- Buyruk, H. (2016). Ekonomik kalkınma hedefinden bin yıl kalkınma hedeflerine: Eğitim-kalkınma ilişkisine dair bir çözümleme. *Mülkiye dergisi*, 40(1), 11-142.
- Coşkun, M. (2020). Ülkelerin zorunlu eğitim süreçlerine ve pısa başarılarına ilişkin bir karşılaştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 124-137.
- Çiçek, A. (2018). Orta Asya Türk toplumlarının sosyo-kültürel yapısının genel bir değerlendirilmesi. *Mavi Atlas*, 6(1), 233-247.
- Doğan, S., & Erbiyık, S. (2021). Tam gün eğitim ve etkileri üzerine bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1539-1560.
- Ersoy, A. F., & Çevik, F. (2022). Lise Öğrencilerinde Okula Bağlılığın Okul Başarısı Üzerine Etkisinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma (An Investigation of the Effect of School Commitment on School Success in High School Students: A Qualitative Study). *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 74-85.
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency. (2023). *Compulsory education in Europe : 2023/2024*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/681438>.
- Göksoy, S. (2013). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde zorunlu eğitim uygulamaları. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 1(1), 30-41.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700.
- Günkör, C. (2017). Eğitim ve kalkınma ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 14-32.

Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+ 4+ 4 ve fatih projesi yasa tasarısı= reform mu?. *İlköğretim online*, 11(3), 1-22.

<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2024-54077>

<https://data.worldbank.org/indicator/SE.COM.DURS>

Jones, P. W. (2007). *World Bank financing of education: Lending, learning and development*. Routledge.

Karataş, İ. H. (2022). The transformation of the nation-states and education. In *Education Policies in the 21st Century: Comparative Perspectives* (pp. 3-33). Singapore: Springer Nature Singapore.

Limon, İ. (2014). *Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen algıları (Sakarya ili örneği)* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).

Reese, W. J. (2002). *Power and the promise of school reform: Grassroots movements during the progressive era*. Teachers College Press.

Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. 3. Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Ünal, Ç. (2013). Avrupa Birliğine üyelik sürecinde Türkiye'nin seçilmiş endeks göstergeleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 271-289.

Yalçın, M. (2017). Mesleki eğitimde istihdam sorunları, örnek modeller, Türkiye uygulaması ve çözüm önerileri.

Yavaş, E. N. (2022). *Türkiye'de eğitim istihdam ilişkisi ve genç işsizliği sorunu* (Master's thesis, Bursa Uludağ University (Turkey)).

Bilimsel Merak ve Değerler Eğitimi Arasındaki Etkileşim: Ailenin Rolü Üzerine Bir Araştırma

Elif ELİK

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

elikelif2880@gmail.com

Öz

Bu çalışma, çocukların bilimsel meraklarının gelişimi ile değerler eğitiminden elde ettikleri kazanımlar arasındaki etkileşimi, ailelerin rehberlik rolleri üzerinden incelemektedir. Günümüz eğitim yaklaşımlarında bilimsel merak genellikle okul ve öğretmen merkezli bir olgu olarak ele alınsa da, çocukların dünyayı anlamlandırma biçimi, soru sorma eğilimleri, problem çözme stratejileri ve etik tutumları büyük ölçüde aile ortamında şekillenmektedir. Bu doğrultuda yürütülen nitel doküman analizinde, çocukların merak davranışlarını destekleyen ev içi iletişim örüntüleri, ortak okuma alışkanlıkları, yaratıcı etkinliklerde ebeveyn katılımı ve değer aktarımına yönelik günlük rutinler kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir. Analizler, ailelerin çocuklarla kurduğu nitelikli etkileşimin, düzenli geri bildirim ve merakı teşvik eden yönlendirici soruların, çocukların düşünme süreçlerini zenginleştirdiğini ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, aile içi değer aktarımının çocukların empati, sorumluluk, iş birliği ve etik seçim yapma becerilerinin gelişiminde belirleyici bir işlev üstlendiği anlaşılmaktadır. Ev ortamında sunulan bilişsel uyarımların ve keşfetmeye dayalı deneyimlerin ise bilimsel merakın sürekliliğini destekleyerek çocukların “neden” sorusundan “nasıl” sorusuna geçişini kolaylaştırdığı görülmektedir. Genel olarak çalışma, aile rehberliğinin bilimsel merak ve değerler eğitiminin birbirini tamamlayan iki boyutu üzerinde merkezi bir etkisi bulunduğunu ortaya koymakta; erken çocukluk eğitiminde aileyi merkeze alan uygulamaların güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn katılımı, öğrenme ortamı, davranış gelişimi, bilişsel süreçler

Giriş

Çocukların erken yaşta kazandığı merak, öğrenme motivasyonunu, bilişsel gelişimini ve problem çözme becerilerini doğrudan etkileyen temel bir psikolojik özelliktir. Bilimsel merak, yalnızca bilgiye ulaşma arzusunu değil, aynı zamanda sorgulama, araştırma yapma ve eleştirel düşünme yetilerini de destekleyen dinamik bir süreçtir. Bu süreç, çocukların çevresini anlamaya yönelik çabalarını besler ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir rol oynar. Değerler eğitimi ile bilimsel merakın etkileşimi, çocukların sosyal ve etik gelişimleri açısından da önem taşır; çünkü değerlerin erken yaşta kazandırılması, bireyin sorumluluk bilinci, merhamet ve adalet gibi temel etik davranışları benimsemesini kolaylaştırır.

Aileler, çocukların öğrenme deneyimlerinde hem bilişsel hem de duygusal destek sağlayarak, bilimsel merakın ve değerlerin gelişimini doğrudan etkileyebilir. Ev ortamında gerçekleştirilen okuma etkinlikleri, hikâye temelli faaliyetler ve günlük yaşamda ebeveynin rehberliği, çocukların merakını besleyen ve değerleri içselleştirmelerini sağlayan temel araçlar arasında yer alır. Literatür, ebeveynlerin eğitim düzeyinin, bilişsel yeteneklerinin ve değer anlayışının, çocukların merak, öğrenme motivasyonu ve etik davranış kazanımlarında belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Gottfried vd., 2016; Šimunović vd., 2018; Pezzutivd., 2025). Ayrıca, aile katılımının yoğunluğu ve niteliği, çocukların sorular sorma,

problem çözme ve çevresini gözlemleme eğilimleri üzerinde de doğrudan etkili olmaktadır (Gander&Gardiner, 1993; Kıbrıs, 2011; Jersild, 1979).

Çocuk kitapları ve hikâye temelli etkinlikler, aile rehberliğinde bilimsel merak ve değerler eğitimi arasındaki bağı güçlendiren etkili araçlardır. Literatürde, hikâye ve oyun temelli öğrenme yöntemlerinin, çocukların eleştirel düşünme, merak ve etik değerler geliştirmelerinde olumlu sonuçlar verdiği gösterilmiştir (Lukens vd., 2016; Kaminski, 2009; Şirin, 2016). Dijital öyküleme ve felsefe temelli kitaplar da çocukların merakını ve etik değerleri geliştirmede önemli katkılar sunar (Ataman, t.y.; Akdemir, t.y.). Bu bağlamda, aile rehberliği, sadece çocukların akademik veya bilişsel gelişimini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda değerler ve merakın içselleştirilmesinde kritik bir rol oynar (Yalgın, t.y.).

Bu çalışma, bilimsel merak ile değerler eğitimi arasındaki etkileşimde ailenin rehberlik rolünü kapsamlı şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, özellikle erken çocukluk döneminde, ailelerin çocukların öğrenme sürecine katılımının hem bilişsel hem de etik boyutlardaki etkilerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Böylece, aile katılımının çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerindeki rolü somut olarak anlaşılabilir ve eğitim uygulamaları için öneriler geliştirilebilir.

Problem

Bilimsel merak, çocukların çevresini keşfetme, sorgulama ve öğrenmeye yönelik motivasyon geliştirme süreçlerinde kritik bir faktördür. Aynı şekilde, değerler eğitimi de çocukların etik, sosyal ve duygusal gelişiminde temel bir rol oynamaktadır. Literatürde, bilimsel merak ve değerler eğitimi genellikle okul ortamı, öğretmen rehberliği veya eğitim materyalleri bağlamında incelenmiştir; ancak ailelerin bu süreçteki rolü, özellikle erken çocukluk döneminde, sınırlı sayıda çalışmada ele alınmıştır. Ailenin çocuk üzerindeki etkisi yalnızca bilişsel gelişimle sınırlı kalmayıp, etik değerlerin, sorumluluk bilincinin ve öğrenme motivasyonunun şekillenmesinde de belirleyici olmaktadır (Jersild, 1979; Gander&Gardiner, 1993).

Mevcut araştırmalar, ebeveynlerin eğitim düzeyi, değer aktarım yöntemleri ve ev ortamındaki etkileşim biçimlerinin, çocukların merak ve öğrenme motivasyonu üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Pezzuti et al., 2025; Schulze&Lemmer, 2017). Ancak çalışmalar çoğunlukla bireysel veya sınırlı gruplar üzerinden yürütülmüş, farklı yaş grupları, kültürel bağlamlar ve öğrenme ortamları bağlamında aile rehberliğinin etkilerini sistematik biçimde ortaya koyacak sentezler sınırlı kalmıştır. Bu durum, aile rehberliğinin çocukların bilimsel merak ve değerler eğitimindeki rolünü bütüncül ve detaylı biçimde değerlendirecek araştırmalara olan ihtiyacı açıkça göstermektedir.

Ayrıca literatür, aile katılımının niteliği ve yoğunluğuna ilişkin yeterli veri sunmamaktadır. Örneğin, ailelerin çocuklarla birlikte okuma etkinlikleri, hikâye tartışmaları veya dijital/felsefi etkinliklere katılım düzeylerinin, çocukların merak gelişimi ve değer kazanımları üzerindeki etkileri yeterince açıklanamamıştır (Ataman, t.y.; Akdemir, t.y.; Yalgın, t.y.). Benzer şekilde, uluslararası çalışmalar da ailelerin bilimsel merakı teşvik etme ve değer aktarımındaki rollerini sınırlı bağlamlarda ele almış, farklı kültürel ve eğitimsel ortamların etkisi çoğunlukla göz ardı edilmiştir (Gottfried vd., 2016; Šimunović, ReiçErcegovac&Burušić, 2018; Hidalgo-Navarrete vd., 2019).

Bu eksiklikler, aile rehberliğinin çocukların bilimsel merak ve değerler eğitimindeki etkilerinin sistematik biçimde anlaşılmasını engellemekte ve bu alandaki bilgi boşluğunu artırmaktadır. Dolayısıyla, ailelerin çocukların merak ve değer kazanımlarına katkısını

derinlemesine inceleyen, ulusal ve uluslararası literatürü kapsayan kapsamlı bir çalışma, hem eğitim politikaları hem de aile rehberliği uygulamaları açısından önemli bir gerekliliktir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, çocukların bilimsel merak ve değerler kazanımı sürecinde **ailenin rehberlik rolünü derinlemesine anlamayı** amaçlamaktadır. Özellikle, ailelerin çocuklarla günlük yaşamda kurduğu etkileşimler, kitap ve hikâye okuma alışkanlıkları, dijital ya da yaratıcı etkinliklerdeki katılımları ile değer aktarım biçimlerinin çocukların merak ve etik gelişimi üzerindeki etkileri mercek altına alınacaktır (Jersild, 1979; Gander&Gardiner, 1993; Kaminski, 2009).

Araştırma, literatür taraması yoluyla ailelerin çocukların bilişsel, duygusal ve değer kazanımlarına olan katkılarını **sistematiik bir şekilde** ortaya koymayı hedeflemektedir. Farklı çalışmalarda gözlemlenen uygulamalar ve sonuçlar karşılaştırılarak, aile rehberliğinin önemi ve etkisi hakkında **bütüncül bir bakış açısı** sunulacaktır (Pezzuti et al., 2025; Schulze&Lemmer, 2017; Gottfried vd., 2016; Šimunović vd., 2018).

Bu bağlamda araştırma, yalnızca akademik literatüre katkı sunmakla kalmayacak, aynı zamanda ailelerin çocuklarının merak ve değerler eğitiminde nasıl daha etkin rol alabileceğine dair **uygulamalı öneriler geliştirmeye** olanak sağlayacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, çocukların bilimsel merak ve değerler kazanımında aile rehberliğinin rolünü anlamak amacıyla **nitel doküman analizi yöntemi** kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada, ulusal ve uluslararası literatürde yer alan hakemli makaleler, tezler ve araştırma raporları taranmış; çocukların merak gelişimi ve değer kazanımlarına aile katkısını ele alan çalışmalar seçilmiştir (Jersild, 1979; Gander&Gardiner, 1993; Pezzuti et al., 2025; Gottfried vd., 2016).

Seçilen çalışmalar, içeriklerine göre tematik olarak incelenmiş ve kodlanmıştır. Analiz sürecinde, ailelerin çocuklarla gerçekleştirdiği etkileşim biçimleri, hikâye ve kitap okuma alışkanlıkları, dijital veya yaratıcı etkinliklere katılım düzeyleri ve değer aktarımları temel temalar olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, çalışmalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar bağlamında karşılaştırılmış; aile rehberliğinin çocukların bilimsel merak ve değerler gelişimindeki etkisi **bütüncül bir perspektifle** değerlendirilmiştir (Hidalgo-Navarrete vd., 2019; Schulze&Lemmer, 2017; Šimunović vd., 2018).

Bu yöntem, yalnızca literatürdeki parçalı bilgileri bir araya getirmekle kalmayıp, aynı zamanda aile rehberliğinin çocuk gelişimindeki rolüne dair **uygulamalı çıkarımlar ve öneriler geliştirilmesine** olanak sağlamaktadır. Böylece araştırma, ailelerin çocuklarının merak ve değerler eğitiminde oynadığı rolü sistematiik ve kapsamlı bir şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir.

Literatür Taraması

Çocukların erken yaşta kazandıkları merak, öğrenme motivasyonu, bilişsel gelişim ve problem çözme becerilerinin şekillenmesinde temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bilimsel merak yalnızca bilgiye ulaşma arzusunu değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, sorgulama ve araştırma becerilerini geliştiren dinamik bir süreç olarak ortaya çıkar. Bu süreç, çocukların çevresini anlama ve yeni deneyimlere açıklık göstermesinde etkili olurken, etik değerlerin ve sorumluluk bilincinin kazandırılmasında da kritik bir rol oynamaktadır.

Literatür, aile rehberliğinin çocukların bilimsel merak ve değerler gelişimini desteklemede merkezi bir rol oynadığını göstermektedir.

Jersild (1979), çocukların bilişsel ve duygusal gelişim süreçlerinde ailelerin kritik rolünü detaylı bir biçimde incelemiş, ebeveynlerin çocukların sorularına verdiği yanıtların problem çözme yetilerini ve öğrenme motivasyonunu doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada, çocukların merak duygusunun, aile desteği ile yönlendirildiğinde öğrenme süreçlerinde kalıcı bir etki yarattığı vurgulanmıştır. Benzer biçimde, Gander ve Gardiner (1993) ev ortamındaki etkileşimlerin çocukların soru sorma ve araştırma eğilimleri üzerindeki etkilerini sistematik olarak incelemiş, aile katılımının çocukların bilişsel kapasitesi, sosyal becerileri ve değerler kazanımı üzerindeki belirleyici rolünü göstermiştir. Bu çalışmalar, aile rehberliğinin çocuk gelişimindeki çok boyutlu etkilerini anlamak açısından temel bir çerçeve sunmaktadır.

Kıbrıs (2011), çocuk kitapları ve hikâye temelli etkinliklerin aile rehberliğinde nasıl etkili kullanıldığını araştırmış; ebeveyn-çocuk etkileşiminin, çocukların merakını ve etik değerleri geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Araştırma, özellikle günlük okuma alışkanlıklarının ve çocukla birlikte yürütülen soru-cevap tartışmalarının, çocukların bilgiye ulaşma çabalarını ve merak duygusunu desteklediğini ortaya koymuştur. Lukens ve arkadaşları (2016) çocuk kitaplarının hem bilişsel hem de etik değerlerin aktarımında etkili olduğunu vurgulamış; aile rehberliğinde okunan hikâyelerin, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve meraklarını sürekli kıldığını göstermiştir. Kaminski (2009) ise ebeveynlerin okuma alışkanlıklarının ve çocukla birlikte gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin, çocukların öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmada önemli olduğunu ortaya koymuştur. Şirin (2016) da çocuk kitapları üzerinden aile ve okul etkileşimini ele almış, çocukların merak ve değerler gelişiminde aile katılımının merkezi bir rol oynadığını desteklemiştir. Bu bulgular, hem ulusal hem de uluslararası literatürde aile rehberliğinin çocukların bilişsel ve etik gelişimindeki önemini ortaya koymaktadır.

Dijital ve felsefi yaklaşımlar da çocukların merak ve değer gelişimini desteklemede etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır. Ataman (2014) dijital hikâye anlatımının çocukların etik değerlerini ve meraklarını geliştirmedeki rolünü incelemiş, aile rehberliğinde yürütülen dijital öyküleme faaliyetlerinin etkinliğini artırdığını göstermiştir. Akdemir (2020) felsefi temelli çocuk kitaplarının, aile rehberliğinde eleştirel düşünme ve merak duygusunu geliştirmede önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Yalgın (2023) ise ailelerin okul dışı öğrenme ortamlarındaki katılımının, çocukların değer kazanımı ve merak gelişimi üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, aile rehberliğinin yalnızca bilişsel gelişimle sınırlı kalmayıp, etik ve sosyal değerlerin kazandırılmasında da kritik olduğunu göstermektedir.

Uluslararası literatür de aile rehberliğinin uzun vadeli etkilerini desteklemektedir. Gottfried ve arkadaşları (2016), ebeveynlerin çocukların merakını teşvik etmesinin, lise düzeyinde bilim derslerindeki başarı ve bilim kariyerine ilgi üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu bulmuş; merakın, aile teşviki ile artan öğrenme motivasyonu ve akademik başarı ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Šimunović, ReićErcegovac ve Burušić (2018) ebeveynlerin değer ve uygulamalarının çocukların öğrenme motivasyonu ve etik değer kazanımı üzerindeki etkilerini incelemiş; çocukların ebeveynlerinin davranışlarını ve değerlerini algılamalarının, onların öğrenme ve merak süreçlerini şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Schulze ve Lemmer (2017) aile deneyimlerinin çocukların motivasyonu ve akademik başarıları üzerinde belirleyici olduğunu; Pezzuti ve arkadaşları (2025) ise ebeveynlerin eğitim düzeyi, bilişsel kapasitesi ve kişilik özelliklerinin üstün zekâlı çocukların bilişsel gelişimini ve merak duygusunu desteklediğini göstermiştir.

Hidalgo-Navarrete vd. (2019), erken yaşta bilimsel merakın artırılmasında aile, okul ve üniversite iş birliğinin önemine dikkat çekmiş, iş birliğinin çocukların keşfetme motivasyonunu ve problem çözme becerilerini artırdığını vurgulamıştır. Pezzuti&Farese (2025) da ebeveyn eğitim düzeyi ve kişilik özelliklerinin çocukların bilişsel becerileri ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkilerini detaylı biçimde incelemiş, özellikle yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocukların sözel ve analitik becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Gottfried vd. (2016) ve Schulze&Lemmer (2017) tarafından yapılan çalışmalar da, aile rehberliğinin bilimsel merakın uzun vadeli gelişimi ve değerler eğitiminde kritik olduğunu desteklemektedir.

Tüm bu çalışmalar, aile rehberliğinin çocukların bilimsel merak ve değerler eğitimi üzerindeki merkezi rolünü açıkça ortaya koymaktadır. Çocuk kitapları, hikâye temelli etkinlikler, dijital ve felsefi yaklaşımlar, aile rehberliğinde bilimsel merak ve değerlerin pekişmesini sağlayan etkili araçlar olarak öne çıkmakta; ailelerin eğitim düzeyi, bilişsel yetenekleri ve değer anlayışı, çocukların öğrenme motivasyonu, merak gelişimi ve etik değer kazanımı üzerinde belirleyici olmaktadır. Bu kapsamlı literatür, aile katılımının çocukların bilişsel, etik ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini anlamak ve eğitim uygulamalarına yansıtmak için sağlam bir temel sunmaktadır. Beklenen ve Geçici Sonuçlar Bu çalışmada beklenen temel sonuç, aile rehberliğinin çocukların bilimsel merakını ve değerler gelişimini güçlendiren kritik bir faktör olduğunu ortaya koymaktır. Literatür incelendiğinde, ailelerin çocuklarla kurduğu düzenli ve nitelikli etkileşimlerin, hikâye ve kitap okuma alışkanlıklarının, yaratıcı ve dijital etkinliklerdeki katılımlarının çocukların merak ve değer kazanımlarına doğrudan katkıda bulunduğu görülmektedir (Jersild, 1979; Gander&Gardiner, 1993; Kaminski, 2009).

Geçici olarak öngörülen bulgular şunları içermektedir:

- Ailelerin çocuklarla aktif etkileşimde bulunması ve sorularına yanıt vermesi, çocukların **merak ve keşfetme davranışlarını** artırmaktadır.
- Kitap ve hikâye okuma etkinliklerine ebeveynlerin katılımı, çocukların **etik ve sosyal değerleri içselleştirmesini** desteklemekte ve empati, paylaşma gibi becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Ataman, t.y.; Akdemir, t.y.; Lukens vd., 2016).
- Dijital ve yaratıcı etkinliklerde rehberlik, çocukların **yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneklerini** geliştirmekte, bilimsel meraklarını teşvik etmektedir (Šimunović vd., 2018; Schulze&Lemmer, 2017).
- Ailelerin değer aktarımları, çocukların **bilişsel ve etik gelişiminde bütüncül bir etki** oluşturarak, okul ve sosyal yaşamda sergiledikleri davranışları şekillendirmektedir (Pezzuti et al., 2025; Gottfried vd., 2016).

Bu bulgular, aile rehberliğinin çocukların bilimsel merak ve değerler eğitimindeki önemini somut biçimde ortaya koymakta ve hem eğitim uygulamalarına hem de politika geliştirme süreçlerine yol gösterici öneriler sunmayı mümkün kılmaktadır. Aynı zamanda, literatür temelli bu geçici sonuçlar, ileride yapılacak ampirik çalışmalara sağlam bir temel oluşturacaktır.

Kaynakça

Akdemir, S. (n.d.). *Felsefe temelli çocuk kitaplarıyla değerler eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans/doktora tezi].

Ataman, Ü. (n.d.). *Dijital öyküleme yoluyla değerler öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans/doktora tezi].

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. İmge Kitabevi.

Gottfried, A. E., Preston, K. S. J., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., & Guerin, D. W. (2016). Ebeveynlerin çocukların merakını desteklemesinden lise fen derslerindeki başarıya ve bilim kariyerine ilgi ve beceri gelişimine uzanan yollar. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(1), 1–25. <https://doi.org/10.1002/tea.21259>

Hidalgo-Navarrete, J., de la Blanca de la Paz, S., Barrionuevo-Cabrera, J.-M., & Palacios-Rodríguez, A. (2019). Aile, okul ve üniversite iş birliği yoluyla okul öncesi eğitimde bilimsel merakın geliştirilmesi. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 389–406. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.326381>

Jersild, A. T. (1979). *Çocuk psikolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Kaminski, W. (2009). *Çocuk ve çocuk edebiyatına giriş*. Morpa Kültür Yayınları.

Lukens, R. J., Smith, J. J., & Coffel, C. M. (2016). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Erdem Yayınları.

Pezzuti, L., Farese, M., Dawe, J., & Lauriola, M. (2025). Ebeveyn eğitimi, zekâ ve kişiliğin üstün yetenekli çocukların bilişsel becerileri üzerindeki rolü. *Journal of Intelligence*, 13(2), Makale 12. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13020012>

Schulze, S., & Lemmer, E. (2017). Aile deneyimleri, fen öğrenmeye yönelik motivasyon ve farklı öğrenci gruplarının fen başarısı. *South African Journal of Education*, 37(1), Makale 1319. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n1a1319>

Šimunović, M., Reić Ercegović, I., & Burušić, J. (2018). Ailem için ne kadar önemli? STEM akademik değerlerinin aktarımı: Ebeveyn değerleri ve uygulamaları ile çocukların ebeveyn beklentilerine ilişkin algılarının rolü. *International Journal of Science Education*, 40(9), 977–1000. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1457296>

Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Analizi: Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Waldorf ve Bank Street Modelleri Üzerine Kuramsal Bir Değerlendirme Yaklaşımı

A Comparative Analysis of Early Childhood Education Approaches: A Theoretical Evaluation Approach to the Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Waldorf, and Bank Street Models

Öğr. Gör. Hayrullah DOGRUEL

Dicle Üniversitesi

hayrullah65@gmail.com

Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

Siirt Üniversitesi

hasanbasri@siirt.edu.tr

Öz

Eğitim, bireylerin sadece bilgiye erişimini sağlamaz aynı zamanda onların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini bütüncül bir biçimde destekler. Erken yaşta alınan bilgi ve beceri, deneyim ve alışkanlıklar çocuğun gelecekteki hem eğitim-öğretim hayatını hem de sosyal ve duygusal gelişimini de kuvvetlendirecektir (Özgen, 2019). Okul öncesi eğitimi için tasarlanan ve farklı felsefi temellere dayanan alternatif eğitim yaklaşımları sunan yaklaşımlar gittikçe çoğalmaktadır (Duke ve Tenuto, 2020). Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitiminde dünya genelinde etkili olmuş beş temel yaklaşım olan Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Waldorf ve Bank Street modellerini kapsamlı biçimde karşılaştırarak, bu yaklaşımların çocuk gelişimi, öğretmen rolleri, öğrenme ortamları ve değerlendirme anlayışları açısından ortaya koyduğu farklı felsefi temelleri incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Waldorf, Bank Street, eğitim yaklaşımları

Abstract

Education does not only provide individuals with access to knowledge; it also supports their cognitive, emotional, and social development in a holistic manner. Knowledge and skills acquired at an early age, along with experiences and habits, will strengthen both the child's future education and training life and their social and emotional development (Özgen, 2019). Approaches designed for preschool education that offer alternative educational approaches based on different philosophical foundations are increasingly growing in number (Duke and Tenuto, 2020). The aim of this study is to comprehensively compare the five fundamental approaches that have been effective in preschool education worldwide—Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Waldorf, and Bank Street—and to examine the different philosophical foundations these approaches present in terms of child development, teacher roles, learning environments, and assessment approaches. In the research, document review method, one of the qualitative research methods, was used.

Keywords: Preschool education, Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Waldorf, Bank Street, educational approaches

Giriş

Okul öncesi eğitimi, çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişiminin en hızlı gerçekleştiği yılları kapsamı nedeniyle, eğitim bilimleri literatüründe kritik öneme sahip bir araştırma alanı olarak değerlendirilmektedir (Memduhoğlu ve Mazlum, 2022). Nitekim UNESCO (2022), erken çocukluk döneminin yaşam boyu öğrenme becerilerinin temelini oluşturduğunu ve kaliteli okul öncesi eğitimin, öğrencilerin sonraki akademik başarılarını ve sosyo-duygusal uyumlarını anlamlı biçimde etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim modellerinin kuramsal temellerinin ve uygulama farklılıklarının karşılaştırmalı olarak ele alınması, alan yazına hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önemli katkılar sunmaktadır.

Okul öncesi eğitim alanında tarihsel süreçte çok sayıda yaklaşım geliştirilmiş olsa da Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Waldorf ve Bank Street modelleri, küresel ölçekte hem en çok bilinen hem de en yaygın uygulama uygulanan eğitim yaklaşımları arasında yer almaktadır. Bu

modeller, çocuk merkezli eğitimin farklı yaklaşımlarını temsil etmektedirler. Örneğin Montessori yaklaşımı, duysal materyaller ve kendi kendine öğrenme ilkesi üzerine kuruluyken (Montessori, 1967), Reggio Emilia modeli çocukların anlam yaratma süreçlerine vurgu yaparak çevresel düzenlemeleri “üçüncü öğretmen” olarak tanımlamaktadır (Edwards, Gandini & Forman, 2012). High Scope yaklaşımı plan-uygulama-değerlendirme döngüsüyle etkin katılımı temel alırken (Hohmann & Weikart, 2002), Waldorf pedagojisi çocuğun gelişimini bütüncül bir bakış açısıyla sanat, doğa ve ritim üzerinden ele almaktadır (Steiner, 1996). Bank Street yaklaşımı ise ilerlemeci eğitim geleneğini sürdüren, sosyal deneyim ve öğretmen rehberliğini merkezine alan bir model olarak hem öğretmen-profesyonelliği hem de toplumsal bağlamla ilişkilendirilmiş öğrenme üzerinde durmaktadır (Learning Policy Institute, 2019).

Bu yaklaşımlar arasındaki temel farklar yalnızca kuramsal yönelimlerden değil, aynı zamanda uygulama felsefelerinden, öğretmen rollerinden, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinden ve çocuğun öğrenme süreçlerine yüklenen anlamlardan kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla bu modellerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, okul öncesi eğitim alanındaki kuramsal çeşitliliği görünür kılmakta ve uygulayıcılara yönetsel esneklik sağlamaktadır. Literatürde yapılan çalışmalar da (örn. Lillard, 2019; Vecchi, 2010) eğitim yaklaşımlarının öğrenme çıktıları üzerinde farklı etkiler yarattığını göstermektedir.

Bu nedenle bu makalede, okul öncesi eğitim alanında etkili olduğu kabul edilen **Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Waldorf ve Bank Street yaklaşımları**, kuramsal temelleri, öğrenme-öğretme anlayışları, öğretmen rolleri, materyal ve mekân düzenlemeleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Bu karşılaştırmalı analiz, hem alan yazındaki kuramsal tartışmalara katkı sağlamayı hem de uygulama süreçlerine yönelik daha bütüncül bir değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır. Böylece farklı eğitim modellerinin güçlü ve sınırlı yönleri ortaya konularak, okul öncesi eğitimde daha nitelikli ve bütüncül bir yaklaşım geliştirilmesine ışık tutulması hedeflenmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitiminde dünya genelinde etkili olmuş beş temel yaklaşım olan Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Waldorf ve Bank Street modellerini kapsamlı biçimde karşılaştırarak, bu yaklaşımların çocuk gelişimi, öğretmen rolleri, öğrenme ortamları ve değerlendirme anlayışları açısından ortaya koyduğu farklılıkları incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, kuramsal/literatür temelli bir derleme çalışmasıdır. Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Waldorf ve Bank Street yaklaşımlarına ilişkin ulusal ve uluslararası literatür incelenmiş, temel bileşenleri- amaç, öğretmen ve çocuk rolleri, materyal kullanımı, öğrenme ortamı ve değerlendirme biçimleri- bakımından karşılaştırılmıştır. Veriler, kaynak taraması ve kuramsal analiz yoluyla tematik olarak sınıflandırılmış, benzerlik ve farklılıklar tablo biçiminde ortaya konmuştur.

Bulgular

Araştırmada okul öncesi eğitiminde dünya genelinde etkili olmuş beş temel yaklaşım olan Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Waldorf ve Bank Street modelleri çeşitli yönlerden değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır. Yaklaşımlar kurucusu, temel felsefesi, eğitim anlayışı, amacı, öğretmenin rolü, çocuğun rolü, kullanılan materyaller, öğrenme ortamı, değerlendirme kriteri, aile katılımı, disiplin anlayışı, kültürel uygunluk, avantajları ve sınırlılıkları bakımından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırılma verileri aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımlarının Karşılaştırması

Boyut / Yaklaşım	Montessori	Reggio Emilia	High Scope	Waldorf	Bank Street
Kurucusu	Maria Montessori (İtalya)	Loris Malaguzzi (İtalya)	David Weikart (ABD)	Rudolf Steiner (Avusturya)	Lucy Sprague Mitchell (ABD)

Temel Felsefe	Çocuğun doğal merakına ve kendi hızında öğrenme isteğine saygı	Çocuğun kendini farklı yollarla ifade edebilmesi ('yüz dil' anlayışı)	Çocuğun aktif katılımıyla öğrenme; deneyim yoluyla gelişim	Ruhsal, duygusal, fiziksel gelişimin bütüncül desteklenmesi	Çocuğun sosyal çevresiyle etkileşim içinde öğrenmesi
Eğitim Anlayışı	Bireysel öğrenme temelli, öğretmen rehberdir	Çocuğun projeler aracılığıyla keşfetmesi esas alınır	Planla-Yap-Değerlendir döngüsü ile öğrenme	Doğayla, ritüellerle ve sanatla öğrenme	Deneyimsel ve keşif temelli öğrenme
Amaç	Bağımsız, sorumluluk sahibi, kendi kendine öğrenebilen birey yetiştirmek	Yaratıcılığı, eleştirel düşünme becerisini ve iş birliğini güçlendirmek	Bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek	Hayal gücü güçlü, dengeli, vicdanlı bireyler yetiştirmek	Gerçek yaşam deneyimleriyle öğrenen bireyler yetiştirmek
Öğretmenin Rolü	Rehber ve gözlemci	Ortak öğrenen, kolaylaştırıcı	Süreci düzenleyen ve gözlemleyen	Rol model ve rehber	Katılımcı ve rehber
Çocuğun Rolü	Kendi öğrenmesinin merkezindedir	Araştırmacı, üretici, aktif katılımcı	Plan yapar, uygular ve değerlendirir	Oyun yoluyla öğrenen	Çevresini deneyimleyerek öğrenen
Materyaller	Montessori materyalleri (duyusal, matematiksel, dilsel, pratik yaşam)	Çocuğun oluşturduğu ve geri dönüştürülebilir malzemeler	Sınıflandırma ve ölçmeye dayalı materyaller	Doğal materyaller (tahta, yün, taş vb.)	Günlük yaşam materyalleri
Öğrenme Ortamı	Hazırlanmış çevre	Ortam üçüncü öğretmendir	Esnek, öğrenmeye teşvik eden ortam	Ev sıcaklığında, doğayla iç içe	Gerçek yaşamla bağlantılı ortam
Değerlendirme	Gözlem ve bireysel ilerleme kayıtları	Portfolyo, dokümantasyon	Gözlem ve planlama döngüsü	Anlatı temelli değerlendirme	Gözleme dayalı değerlendirme
Aile Katılımı	Ailenin sürece dahil edilmesi	Aile aktif bir paydaştır	Aile planlama ve değerlendirmede yer alır	Aile okul kültürüne katılır	Ev-okul iş birliği önemlidir
Disiplin Anlayışı	İçsel disiplin	İş birliği temelli	Doğal sonuçlar	Sevgi ve saygı temelli	Empati temelli
Kültürel Uygunluk (Türkiye)	Uygulanabilir ama materyal temini zor olabilir	Yaratıcılığı teşvik eder, kent okullarında uygundur	MEB programına yakın	Doğal ortamlarda uygulanabilir	Şehir yaşamına uygun
Avantajları	Bağımsızlık, bireysel farklılıklara saygı	Yaratıcılığı ve iletişimi destekler	Planlı ama özgürlükçü	Sanat ve doğa temelli	Gerçek yaşamla bağlantılı öğrenme
Eleştiriler / Sınırlılıklar	İş birliği zayıflayabilir	Nitelikli öğretmen gerektirir	Planlama zaman alıcıdır	Teknoloji eksikliği	Net program çerçevesi zayıf

Tablo 1 incelendiğinde yaklaşımlar kurucusu, temel felsefesi, eğitim anlayışı, amacı, öğretmenin rolü, çocuğun rolü, kullanılan materyaller, öğrenme ortamı, değerlendirme kriteri, aile katılımı, disiplin anlayışı, kültürel uygunluk, avantajları ve sınırlılıkları bakımından sunulmuştur. Anlama kolaylığı sağlaması amacıyla her boyut ayrı ayrı değerlendirilecektir.

Kuramsal Temeller ve Kurucuların Etkisi

Tablo 1’de görüldüğü gibi yaklaşımların tümü çocuk merkezlidir ancak kurucuların felsefi bakış açıları modellerin karakterini belirgin şekilde ayırıştırır. Montessori ve Steiner tıp ve felsefe temelli bir pedagojik vizyon geliştirirken, Reggio Emilia ve Bank Street toplumsal/ilerlemeci eğitim hareketlerinden beslenir. High Scope ise daha çok bilimsel ölçme-değerlendirme geleneği içinden doğmuştur. Bu fark, modellerin öğrenme sürecine yükledikleri anlamı doğrudan etkilemektedir.

Öğrenme Felsefesi

Montessori "doğal merak" ve çocuğun kendi hızında öğrenmesine vurgu yaparken, Reggio Emilia yaratıcılık ve çoklu ifade biçimlerini “yüz dil” merkeze alır. High Scope yaklaşımı ise aktif katılım ve bilişsel süreçlere odaklanır. Waldorf daha spiritüel ve bütüncül bir gelişim anlayışı sunarken Bank Street sosyal öğrenmeyi ön plana çıkarır. Dolayısıyla Montessori ve High Scope bireysel gelişimi yapılandırırken, Reggio ve Bank Street sosyal öğrenmeye, Waldorf ise duyuşal-sanatsal dünyaya ağırlık vermektedir.

Eğitim Anlayışı ve Öğretim Yöntemleri

Montessori bireyselleşmiş bir programla çalışırken, Reggio Emilia projeler ve grup üretimleri etrafında yapılandırılır. High Scope sistematik ve planlı bir metodoloji sunar. Waldorf; ritim, doğa ve sanat temelli bir döngü izlerken Bank Street deneyimsel, gerçek yaşamla temas eden öğrenme süreçleri geliştirir. Bu bağlamda Montessori ve High Scope daha "yapılandırılmış", Reggio Emilia ve Bank Street daha "esnek", Waldorf ise "ritüelize edilmiş" bir yaklaşım sergilemektedir.

Eğitimde Hedeflenen Birey Profili

Tablo 1’e göre:

Montessori: bağımsız, sorumluluk sahibi

Reggio Emilia: yaratıcı, eleştirel düşünen, iş birliğine açık

High Scope: Bilişsel ve sosyal açıdan dengeli

Waldorf: Hayal gücü yüksek ve içsel bütünlüğe sahip

Bank Street: Gerçek yaşamla bağ kurabilen birey yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedefler, her yaklaşımın felsefesine paralel olarak şekillenmiştir.

Öğretmenin Rolü

Montessori’de öğretmen rehber ve gözlemci iken, Reggio Emilia’da öğretmen öğrenmenin eş katılımcısıdır. High Scope’da öğretmen süreci planlayan ve ilerlemeyi takip eden bir role sahiptir. Waldorf öğretmenleri çocuğa model olurken, Bank Street daha demokratik ve katılımcı bir öğretmen profilini öne çıkarır. Özetle Montessori–High Scope öğretmeni daha yönlendirici; Reggio–Bank Street öğretmeni iş birlikçi; Waldorf öğretmeni ise modelleyici bir role sahiptir.

Çocuğun Rolü

Montessori’de çocuk kendi öğrenme süreçlerini yönetir; Reggio Emilia’da araştırmacı ve üreticidir. High Scope’da plan – uygulama – değerlendirme döngüsünün merkezindedir. Waldorf’ta oyun temel öğrenme aracıdır; Bank Street’te çocuk çevresini deneyimleyen aktif bir katılımcıdır. Bu durum Reggio Emilia ve Bank Street’in sosyal öğrenmeyi, Montessori ve High Scope’un bağımsız öğrenmeyi, Waldorf’un ise oyun yoluyla öğrenmeyi güçlendirdiğini göstermektedir.

Materyal Kullanımı

Materyal kültürü yaklaşımları birbirinden belirgin biçimde ayırıştırır:

Montessori: Özel tasarlanmış duyuşal ve akademik materyaller,

Reggio Emilia: Çocukların ürettiği ve geri dönüştürülebilir malzemeler,

High Scope: Sınıflandırma ve ölçme materyalleri,

Waldorf: Tamamen doğal materyaller,

Bank Street: Gündelik yaşam materyalleri kullanmaktadır. Özel materyal vurgusu sadece Montessori’de baskınken, Reggio Emilia ve Waldorf materyallerin yaratıcılık- doğallık yönüne odaklanır.

Öğrenme Ortamı

Montessori ortamı “hazırlanmış çevre” olarak tanımlanırken, Reggio Emilia ortamı “üçüncü öğretmen”dir. High Scope esnek ve teşvik edici ortamları, Waldorf sıcak ve doğa merkezli mekânları, Bank Street ise gerçek yaşamla bağlantılı ortamları kullanır. Bu durum her yaklaşımın çocuğun deneyimini nerede konumlandığına ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır.

Değerlendirme Yaklaşımları

Değerlendirme süreçleri oldukça çeşitlidir:

Montessori: Bireysel gözlem ve ilerleme kayıtları üzerinden değerlendirme yapar. Reggio Emilia’da Portfolyo ve dokümantasyon üzerinden değerlendirme yaparken High Scope’ta gözleme dayalı planlama döngüsü vardır. Waldorf: Anlatı temelli değerlendirme üzerinden çocuğu değerlendirirken Bank Street’te doğal gözleme dayalı süreci değerlendirme kıstası olarak kullanır. Reggio Emilia değerlendirme konusunda en sistematik dokümantasyon kültürünü geliştiren yaklaşımdır.

Aile Katılımı

Reggio Emilia ve Bank Street modelleri aileyi sürecin aktif bir paydaşı olarak görür. High Scope aileyi planlama ve değerlendirmeye dâhil ederken, Montessori ve Waldorf daha çok genel iş birliğine dayalı bir yaklaşım benimser. Bu fark aile – okul iletişiminin düzeyini doğrudan etkilemektedir.

Türkiye Bağlamında Uygulanabilirlik

Tablo 1’de yer alan verilere göre göre: Montessori materyal temini nedeniyle maliyet açısından zorlayıcı olabilir. Reggio Emilia özellikle kent okulları için uygundur. High Scope Türkiye program yapısıyla daha uyumludur. Waldorf daha çok doğal ve açık alanı olan kurumlara uygundur. Bank Street şehir yaşamına uyarlanabilir. Bu durum Türkiye’de uygulama yapılacak kurumun fiziki, ekonomik ve kültürel özelliklerinin seçimde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bütün bu verilerle birlikte Türkiye’de uygulanan merkeziyetçi eğitim anlayışı programların içeriği ve uygulaması bakımından ciddi kısıtlamalar getirebilir.

Sonuç

Tablo 1’e dayalı yapılan bu karşılaştırma ve veriler beş yaklaşımın ortak noktalarının “çocuk merkezlilik ve deneyim temelli öğrenme” olduğunu; farklılaştıkları temel alanların ise felsefi altyapı, öğretmen-çocuk etkileşimi, materyal kültürü, değerlendirme biçimleri ve ortam tasarımı olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye bağlamında ise High Scope ve Bank Street programının uyarlanabilirliği daha yüksek görünürken, Montessori ve Waldorf daha maliyetli; Reggio Emilia ise nitelikli öğretmen gereksinimi açısından daha güçtür. Ayrıca ülkemizde tüm eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığına bağlı hizmet vermek zorundadır ve işleyiş, program ve materyalleri merkezi yönetim tarafından belirlenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretim programına uyma zorunluluğu kendi programlarını uygulamalarına engel olabilir.

Tablo 1’de yer alan beş yaklaşımın karşılaştırılması, okul öncesi eğitim alanında kuramsal çeşitliliğin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Waldorf ve Bank Street modelleri, çocuk merkezli bir çerçeveyi paylaşmakla birlikte, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine, öğretmenin rolüne, materyal kullanımına ve değerlendirme süreçlerine ilişkin farklı kuramsal kabuller taşımaktadır. Montessori ve High Scope, yapılandırılmış öğrenme süreçleri ve sistematik gözleme dayalı değerlendirme anlayışlarıyla daha bilişsel odaklı bir yönelim sergilerken; Reggio Emilia ve Bank Street sosyal etkileşim ve ortak üretim süreçlerini merkeze alır. Waldorf

yaklaşımı ise sanatsal, ritmik ve doğayla uyumlu öğrenmeyi önceleyen daha bütüncül bir felsefe sunmaktadır.

Bu farklılıklar yaklaşımların güçlü yönlerine olduğu kadar sınırlılıklarına da işaret etmektedir. Örneğin Montessori'nin bağımsız öğrenme kültürü bazı durumlarda iş birliği temelli öğrenme süreçlerini zayıflatabilirken; Reggio yaklaşımının yüksek nitelikli öğretmen gereksinimi uygulamada güçlük yaratabilmektedir. Waldorf'un doğalcı ve teknoloji karşıtı yönelimi, çağdaş dijital okuryazarlık tartışmalarıyla zaman zaman çelişebilmektedir. High Scope'un planlamaya dayalı yapısı öğretmenler için zaman ve iş gücü yükü oluşturabilirken, Bank Street yaklaşımının kuramsal esnekliği bazı ortamlarda standart uygulamalar geliştirmeyi zorlaştırabilmektedir. Bu bağlamda her yaklaşımın avantaj ve sınırlılıklarının bağlama, öğrenci profiline ve kurum koşullarına bağlı olarak farklı sonuçlar üretebileceği anlaşılmaktadır.

Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde şu önerilere ulaşılabilir:

Okul öncesi kurumları, yaklaşım seçiminde tek bir modeli bütünüyle benimsemek yerine, öğrencilerin ihtiyaçları, öğretmen yeterlikleri ve kurumun fiziksel koşullarına uygun “melez programlar” geliştirebilir.

Reggio Emilia, High Scope ve Montessori gibi yaklaşımlar özel pedagojik yeterlik gerektirdiğinden, öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim programları yaygınlaştırılmalıdır. Özellikle dokümantasyon, gözlem temelli değerlendirme ve öğrenme ortamı düzenleme konularında hizmet içi eğitimlerin artırılması önemlidir.

Montessori ve Waldorf gibi materyal temelli yaklaşımlar için kurumlar sürdürülebilir ve yerel malzeme alternatifleri geliştirerek maliyetleri azaltabilir. Reggio Emilia'daki “üçüncü öğretmen olarak çevre” anlayışı doğrultusunda esnek, keşfetmeye açık ve çocuk ürünü merkezli ortamlar oluşturulması önerilir.

Türkiye'de MEB okul öncesi programıyla uyumlu olmak adına High Scope ve Bank Street yaklaşımlarının yapılandırılmış yönleri dikkatle entegre edilebilir; Reggio ve Montessori uygulamaları ise “uyarlanmış program” anlayışıyla, öğretmen yeterlikleri gözetilerek yürütülebilir.

Kaynakça

- Duke, R. C., & Tenuto, P. L. (2020). Creating communities of support within alternative settings: Perspectives of practicing alternative school administrators. *Journal of School Leadership*, 30(1), 23-41. <https://doi.org/10.1177/1052684619858756>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2011). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. Bloomsbury Publishing USA.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Epstein, A. S. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Learning Policy Institute. (2019). The Bank Street approach. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/Bank_Street_Approach.pdf
- Lillard, A. S. (2019). *Montessori: The science behind the genius* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Memduhoğlu, H. B. ve Mazlum, M. M. (2022). *Alternatif okullar ve eğitim uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık. Barkod: 9786258044577.
- Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. Holt, Rinehart and Winston.
- Özgen, Z. (2019). *Montessori, Reggio Emilia ve MEB okul öncesi eğitim yaklaşımlarında aile katılımına yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi* (Yayın No. 162036003) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Steiner, R. (1996). *The education of the child*. SteinerBooks.
- UNESCO. (2022). *Early childhood care and education*. <https://www.unesco.org>
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.

İslâm Hukukunda Ailenin Korunması ve Modern Hukukla Mukayesesi

İbrahim Hayrullah ERDEM

Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, brhmn07@gmail.com

Prof. Dr. Adnan MEMDUHOĞLU

Siirt Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, amemduhoglu@siirt.edu.tr

Öz

Aile kurumu, hem İslam hukuku hem de modern hukuk sistemlerinde toplumsal düzenin korunması ve bireyin sosyalleşmesinin teminatı olarak merkezi bir konuma sahiptir. İslam hukuku, aileyi yalnızca iki bireyin iradesine dayalı bir sözleşme olarak değil, toplumun bütününe ilgilendiren hukukî, ahlakî ve dinî bir kurum olarak görür. Bu bağlamda aile, hem bireysel hakların hem de toplumsal sorumlulukların dengelendiği bir yapı olarak ele alınır. İslam hukukunda aileyi korumaya yönelik mekanizmalar, evlilik akdinin kuruluşundan boşanma sonrasına kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Nikâh akdinde rıza, ehliyet ve ilan; mehir ve nafaka yükümlülükleriyle kadının ekonomik güvenliği; aile içi rollerin karşılıklı hak ve yükümlülük esasına göre belirlenmesi bu mekanizmaların başlıcalarıdır. Ayrıca, boşanma işlemlerinin sınırlamalara tabi tutulması, hakem tayini, iddet süresi ve talâkın şekil şartları, aile birliğini korumaya yönelik normatif çerçevenin önemli bileşenlerindendir. Modern Türk hukukunda aile, Anayasa’nın 41. maddesi çerçevesinde korunmakta; Türk Medeni Kanunu’nda evlilik birliğinin kuruluşu, sona ermesi, velayet, nafaka ve mal rejimleri gibi alanlarda ayrıntılı düzenlemeler mevcuttur. Ancak modern hukuk, aileyi dinî referanslardan bağımsız, birey merkezli ve eşitlikçi bir yaklaşımla ele alır. Bu çalışmada, İslam hukuku ve Türk Medeni Hukuku çerçevesinde aile kurumuna ilişkin normatif ilkeler karşılaştırmalı olarak ele alınacak; iki sistemin ortak hedefleri ve yöntemsel farklılıkları tespit edilecektir.

Anahtar Kelimeler: İslam hukuku, aile hukuku, modern hukuk, karşılaştırmalı hukuk, aile kurumunun korunması

Abstract

The family institution occupies a central position in both Islamic law and modern legal systems as a guarantor of social order and individual socialization. Islamic law views the family not merely as a contract based on the will of two individuals, but as a legal, moral, and religious institution that concerns society as a whole. In this regard, the family is conceived as a structure in which individual rights and social responsibilities are balanced. Mechanisms designed to safeguard the family in Islamic law cover a wide spectrum—from the formation of the marriage contract to post-divorce regulations. Consent, legal capacity, and public announcement in the conclusion of marriage; the provisions of mahr and maintenance ensuring the woman’s economic security; and the definition of intra-family roles on the basis of mutual rights and obligations constitute the main components of this framework. Furthermore, the imposition of restrictions on divorce procedures, the appointment of arbiters, the ‘idda period, and formal requirements for talâq are among the key elements of the normative structure aimed at protecting family unity. In modern Turkish law, the family is protected within the framework of Article 41 of the Constitution, while the Turkish Civil Code contains detailed regulations concerning the establishment and dissolution of marriage, custody, maintenance, and matrimonial property regimes. However, modern law approaches the family independently of religious references through an individual-centered and egalitarian perspective. This study comparatively examines the normative principles governing the family institution within Islamic law and Turkish Civil Law, identifying the common objectives and methodological divergences of the two systems.

Keywords: Islamic law, family law, modern law, comparative law, protection of the family institution

Giriş

Araştırma konumuz, Klasik İslâm Hukuku Kaynaklarında şu kısımlarda yer alır: Fıkıh Kitapları: Özellikle Nikâh ve Talâk (Boşanma), Nafaka ve Velayet bölümleri. Tefsir ve Hadis Kaynakları: Aile ile ilgili âyet ve hadislerin (özellikle Nisâ Suresi) yorumlanması

Araştırma konumuz, Modern İslâm Hukuku çalışmalarında şu kısımlarda yer alır: Kanunlaştırma Çalışmaları: Hukûk-ı Aile Kararnamesi. Türkiye'deki Bazı Temel Eserler: Prof. Dr. Mehmet Akif Aydın (Osmanlı Aile Hukuku), Prof. Dr. Saffet Köse, Prof. Dr. Hamza Aktan gibi hocaların İslâm Aile Hukuku üzerine yazılmış güncel eserleri. Makâsıdu's-Şerî'a Yaklaşımı: Neslin korunması (Hıfzu'n-Nesl) ve Malın Korunması (Hıfzu'l-Mâl) ilkeleri ekseninde ailenin korunmasını inceleyen çalışmalar.

Araştırma konumuz, Modern Hukuk ve Karşılaştırmalı Çalışmalarda ise şu kısımlarda yer alır: Türk Medeni Kanunu Şerhleri, Uluslararası Sözleşmeler. Güncel Tez ve Makaleler: Özellikle aile arabuluculuğu/hakemliği, aile içi şiddetin önlenmesi ve velayetin sınırlandırılması konularında Modern ve İslâm Hukuku'nu karşılaştıran güncel akademik yayınlar (Dergi Park, YÖK Tez Merkezi taramaları)

Yöntem

Ailenin önemi ve aile müessesesinin korunmasına yönelik değerlendirmelere yer verilecek, İslâm hukukunun aileyi korumaya yönelik temel prensipleri bir bütün olarak incelendikten sonra Türk Medeni Hukuku'ndaki düzenlemelerle karşılaştırmalı bir analiz yapılacaktır. Ayrıca araştırma konumuzla ilgisi bulunan nikâh akdi, nafaka, mehir ve talak gibi konulara da kısaca değinilecektir.

Araştırmamızda genel olarak dört mezhebin görüşlerinin yanında problemler karşısında insanlara daha çok seçenek sunabilmek amacıyla yeri geldikçe farklı ekollerin görüşlerine de yer verilecektir. Zaman zaman aralarında tercih yapılacak ve gerektiğinde kendi görüşümüz de ifade edilecektir. Âyet ve hadislerin hem Arapçaları hem de Türkçeleri verilecektir. Ayrıca Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerine takâbül eden ve 1333 tarihli Osmanlı kanun taslağı olarak çıkarılan "Kitabun-Nafakat"ın ilgili maddelerine atıf yapılacaktır.

Bulgular

Allah, bulutlardan suyu indiren, o su ile taneler ve bitkileri çıkarıp tüm mahlûkata infâk edendir. Bu mahlukat içerisinde insanı en güzel şekilde yaratmıştır. Ve onu akıl gibi yeteneklerle donatmıştır. Tin suresi 4.âyet şöyledir:

لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ

“Andolsun ki biz insanı en güzel sûrette yarattık.”

İnsanın diğer varlıklara göre bu üstünlüğü sebebiyledir ki O, yeryüzünde Allah'ın iradesini temsil etme görevi gibi üstün bir görevle sorumlu tutulmuştur. Allah'ın halifesi payesini almıştır. Bakara suresi 30.âyete bakalım:

وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ

“Hani Rabbin meleklere, “Ben yeryüzünde bir halife yaratacağım” demişti. Onlar, “Biz seni övgü ile tesbih ederken ve senin kutsallığını dile getirip dururken orada fesat çıkaracak ve kan dökecek birini mi yaratacaksın?” dediler. Allah “Şüphe yok ki, ben sizin bilmediklerinizi bilirim”

Yeryüzünün halifesi olan insan aynı zamanda sosyal bir varlık olarak yaratılmıştır. Yaratıcı insana aile kurması için ilham edendir. İnancımıza göre, ilk insan ve ilk peygamber olan Hazreti Âdem (a.s.) ile eşi Hazreti Havva bir aile oluşturmuştur. Çocukları da aileler kurarak hayatlarına devam etmişlerdir. İnsanlık tarihi boyunca da ilahi dinlerde hep aile hayatı öngörülmüş; aile dışı ilişkiler ise zina kabul edilip suç sayılmıştır. Allah (c.c.) Araf suresi 189.âyette şöyle buyurmuştur:

هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا

“Sizi bir nefisten yaratan ve huzur/mutluluk bulasınız diye ondan da eşini yaratan, O'dur.” Rum suresi 21.ayette de şöyle buyurmuştur:

وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ

“Kendileri ile huzur bulasınız diye sizin için nefislerinizden eşler yaratması ve aranızda bir sevgi ve merhamet var etmesi de O'nun (varlığının ve kudretinin) delillerindendir. Şüphesiz bunda düşünen bir toplum için elbette ibretler vardır.”

Toplumun en küçük birimi olan aile en eski sosyal kurumlardan biridir. Aileler birleşerek toplumu oluşturur. Bu çekirdek topluluk her türlü faziletin kaynağıdır. Yukarıda serdettiğimiz ayetlerde de ailenin insanlar için bir huzur ve sükûn, bir sevgi ve mutluluk kaynağı olduğu açıkça bildirilmektedir.

Sağlıklı nesiller bu yuvada yetişir. Çocuk yaratılışla ilgili gelişmesini de ahlak ve terbiyesini de önce buradan alır. İnsan sevgisinin kaynağı da ailedir. Bir toplumun sahip olduğu bütün özellikleri bir ailede görmek mümkündür. Bir toplulukta aile ne kadar sağlam temellere oturur ise o aileden meydana gelen toplum, o nispette sağlam yapıya sahip olmuş olur. Bunun içindir ki İslâm aileye büyük önem vermiştir. (Şentürk, 2010, s. 180.)

Aile dayanışma, yardımlaşma ve koruma ile varlığını sürdürür. Aile ne kadar sağlam yapıya kavuşursa toplumun yapısı da o ölçüde sağlam olur. Aile kurumuna gereken önemi veren toplumlarda sorumluluk bilinci gelişir. Karşılıklı ilişkilerde herkesin daha özenli davranması sağlanmış olacağından sonuçta böyle bir aile ve toplum her iki dünyada da daha mutlu olacaktır.

Aile müessesesi, hem İslam hukuk düşüncesinde hem de modern hukuk sistemlerinde toplumsal düzenin korunması ve bireyin sosyalleşmesinin teminatı olarak merkezi bir konuma sahiptir. İslam hukuku, aileyi yalnızca iki şahsın iradesine dayalı bir akit olarak değil, toplumun tamamını ilgilendiren hukukî, dinî ve ahlakî bir kurum olarak telakki etmektedir. Bu bağlamda aile, hem şahsî hem de içtimaî sorumlulukların dengelendiği bir yapı olarak ele alınmıştır.

T.C. Anayasasının 41.maddesinde “Aile, Türk toplumunun temelidir ve eşler arasında eşitliğe dayanır. Devlet, ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimi ile uygulanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır, teşkilatı kurar” denmektedir. Kurulan bu teşkilat toplum için önemlidir.

Tartışma

İslâm hukukunda evlilik öncesinden boşanma sonrasına kadar aileyi korumaya yönelik kapsamlı hükümler geliştirilmiştir. Nişanlanma döneminin varlığı, nikâh akdinin karşılıklı rızaya dayanması, mehir ve nafaka yükümlülükleriyle kadının ekonomik güvenliğinin sağlanması, aile içi rollerin hak ve sorumluluk dengesi içinde belirlenmesi, boşanmanın keyfiliğini önleyen hukuki ve ahlaki sınırlamalar bu koruma mekanizmalarının başlıcalarıdır. Ayrıca boşanma işlemlerinin sınırlamalara tabi tutulması, hakem tayini, iddet süresi ve talâkın şekil şartlarına bağlanması gibi hükümler aile birliğini korumaya yönelik hükümlerdir.

Günümüz Türk hukuk sistemi, Anayasa'nın 41. maddesi çerçevesinde aileyi korumaya yönelik düzenlemeler içermektedir. Türk Medeni Kanunu'nda evlilik birliğinin kuruluşu, sona ermesi, velayet, nafaka ve mal rejimleri gibi alanlarda ayrıntılı düzenlemelere yer verilmektedir. Ancak modern hukukta aile daha çok birey hakları, eşitlik ve özgürlük ilkeleri çerçevesinde ele alınmakta. Bu durum, özellikle boşanma, nafaka, velayet ve aile içi roller gibi konularda İslam hukuku ile modern hukuk arasında farklı normatif yönelimlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Aileyi Koruma Yolları

I. Nişanlanma

Ailenin korunması yolunda atılan ilk adımlardan biri nişanlanmadır. Hem İslâm hukukunda hem de Türk Medeni Kanunun 118.maddesinde evlilik öncesi bir adım olan nişanlanmanın evlenme vadiyle belirlenir. Bu dönem, ileride bir yuva kuracak olan tarafların birbirlerini tanıması ve

doğru karar verebilmek için düşünme fırsatı sunar. Bundaki asıl amaç, aileyi daha sağlam temeller üzerine bina etmektir.

İslâm hukuku bakımından önemli bir yasal düzenleme olan ve Osmanlı Devleti'nin son yıllarına denk gelen 1917 tarihli Hukuk-ı Aile Kararnamesi de nişanlanmayı ilk kez nişanlanmayı bir kurum olarak hüküm altına alarak ayrı bir başlık altında düzenlemiştir. Kararnamede nişanlanma ile nikah akdinin oluşmayacağı belirtilmiştir. Bu kararname İslâm hukukunda aslında eskiden beri uygulanan bir dönem olan nişanlanmayı düzenlemiştir. Kararnamede Nişanlı kişiler için hâtib ve mahtûbe kavramları kullanılırken Osmanlı hukukunda daha çok namzet olmak kavramı kullanılmıştır (Aygün, t.y., ss. 39-56).

Nişan bozulduğunda nişanlılık döneminde alınan verilen hediyeler aynen iade edilir diyen İslâm hukukçuları olduğu gibi nişanı bozan tarafın verdiği hediyeleri geri alamayacağını belirten âlimler de vardır. Mehîr de erkeğe iade edilir. Kullanılmış veya elden çıkarılmışsa bedeli ödenir. İslâm hukukçuları nişan tazminatından bahsetmemişlerdir. Hukuk-ı Aile Kararnamesinde de tazminatla ilgili açıktan veya zımnen bir hüküm bulunmamaktadır. Çünkü İslâm hukukunda nişanlanma bir sözleşme olarak kabul edilmediğinden nişanın atılması sebebiyle tazminat istenmesi doğru görülmemiştir. Günümüzde ise Sibâî, Şeltût ve kısmen Ebu Zehra gibi âlimler nişanı bozan taraftan tazminat istenebileceğini söylemişlerdir (Yaman, 2015, 37-38). Nişanı bozan taraf, diğerinin kişilik haklarına zarar vermişse bu zararın giderilmesi için manevî tazminat ödenmesine hükmedilmesi İslâm hukukunun ruhuna daha uygundur.

Günümüz hukukuna bakıldığında nişanlanmaya ilişkin hükümlerin kararname ile genel anlamda paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Her iki hukuk nişanlanmayı evlenme vadiyle tarif eder. Ancak nişanlanma Türk Medeni Kanununa göre bir medeni hukuk akdi olarak kabul edilirken İslâm hukuk doktrinini oluşturan klasik fıkıh literatüründe akit sayıldığına dair bir değerlendirme bulunmamaktadır. Daha sonraları nişanlanma konusu ahvâlûş-şahsiyye kanunlarında yerini almıştır. Nişanın bozulması durumunda Türk Medeni Kanununun 119.maddesinde yapılan ödemelerin geri istenemeyeceği ve evlenmeden kaçınma hali için öngörülen cayma tazminatının dava edilemeyeceği ifade edilmektedir. 120.maddesinde ise kusurlu tarafın diğerine dürüstlük kuralları çerçevesinde ve evlenme amacıyla yaptığı harcamalar, nişan giderleri ve katlandığı maddi fedakârlıklar karşılığında uygun bir tazminat vermekle yükümlü olacağı söylenmektedir. Nişanın bozulması yüzünden kişilik hakkı saldırıya uğrayan taraf, kusurlu olan taraftan manevî tazminat için para isteyebileceği 121.maddede yazılmaktadır. Madde 122'de şu ifadeler geçmektedir: Nişanlılık döneminde alışılmışın dışındaki hediyeler geri istenebilir. Hediye aynen veya mislen geri verilemiyorsa sebepsiz zenginleşme hükümleri uygulanır.

II. *Nikâh Akdi*

Aile, toplum için çok önemli bir kurum olduğu için birtakım şartlara haiz bir akdin varlığı İslâm hukukunda şart koşulmuştur. Aile eşlerden meydana gelir. Bu da nikah akdiyle gerçekleşir. Bu akit olmadan aile kurulamaz. Nisa suresi 21.ayette nikâh, güçlü bir söz veriş ve galiz bir akit olarak nitelendirilmiştir. Evlenme akdinin meydana gelebilmesi için şu unsurlar bulunmalıdır: Cinsiyetleri ayrı iki taraf, hayat beraberliği için ortak rıza, ilke olarak devamlılık ve hukukilik. Günümüz hukuk sistemi evlenmeyi, bir medeni hukuk sözleşmesi olarak nitelerken İslâm hukukçuları da eşlerin birbirlerinden yararlanması üzerine kurulan bir sözleşme olarak nitelerler. Medeni hukukta da aynen İslâm hukukunda olduğu gibi evlilikte devamlılık esastır. Muvakkat evlenme reddedilmiştir. Kur'an yüze yakın ayetini aile hukuku konularına ayırmış ve Hz.Muhammed (sav) de evliliği kendi sünneti olarak takdim etmiştir. Bu da bize evliliğin basit bir akitten daha fazla bir şey olduğu izlenimini vermektedir. Aile sadece insan neslinin devamını sağlamaya yönelik ve kişilerin korunmasını amaçlayan bir kurum değil, bu önemli fonksiyonunun yanında daha kapsamlı biçimde sosyal hayatı imar etme ve dünyayı daha sistemli bir şekilde yaşanabilir duruma getirmeye yardımcı bir kurumdur. (Yaman, 2015, ss. 18, 31)

Bazı İslâm âlimleri nikâh akdinin yalnız karşılıklı rızaya dayanmasını dikkate alarak "hususî", bazıları şart ve esaslarını din tayin ettiği için "dini" bazı âlimler de medeni akit kısmında mütalaa etmişlerdir. Nikâh akdinin, en az iki erkek veya iki kadın bir erkek şahit huzurunda yapılması veya akit sonrasında ilan şartının konulması onu hususî nikâh içinde saymamızın isabetsizliğini ortaya çıkarır. Dinimizde ruhbanlık olmadığından nikâhın Camide imam tarafından kıyılması da şart değildir.

Esas ve şartların dine dayanması bu nikâhı dini kılmaz. Sonuç olarak İslâm hukukuna göre nikâh akdi, medeni akit çeşitlerine daha çok benzemektedir. (Karaman, 1991, s. 236).

Türk Medeni Kanunu'na (TMK) göre evlenme akdi, özel bir Medeni Hukuk sözleşmesi olarak kabul edilir ve İslâm hukukunda olduğu gibi medeni bir akitir. Bu, İslâm hukukundaki nikâh akdinin medeni manadaki nikâh akdiyle hiçbir farkı yoktur demek değildir. Aralarındaki önemli farklardan biri, medeni nikâh akdinde akdin sıhhat şartları kamu otoritesinin çıkardığı değişebilecek nitelikteki kanunlarla belirlenirken İslâm hukukundaki nikâh akdinin sıhhat şartları Kitap, Sünnet ve içtihatlarla tanzim edilir. (Kahveci, 2014, s. 102). TMK'da evlenme, tarafların karşılıklı ve birbirine uygun irade beyanlarıyla evlendirme memuru önünde gerçekleşen şekle bağlı bir hukuki işlem (akit) olarak düzenlenmiştir. Evliliğin geçerliliği için kanunda belirtilen şartlara ve şekil kurallarına uyulması zorunludur. Türk Medeni Kanunun 134-144 maddelerinde evlenme ve töreninden bahsedilmektedir.

Nikâh akdi, aile kurumunu koruyan ve güçlendiren çok boyutlu bir hukuki temel sağlar. Hem İslâm hukuku hem de Türk Medeni Kanunu (TMK) bu akit aracılığıyla hem eşleri hem de çocukları koruyan kapsamlı bir düzenlemeler getirmiştir. İslâm hukuku nikâh akdiyle aile kurumunu sağlam temellere oturtarak ve eşlere belirli sorumluluklar yükleyerek aileyi çok boyutlu bir şekilde korur.

İslam hukuku ve Türk Medeni kanununda nikâh akdinin ailenin korunmasına katkıları konusunda şunlar söylenebilir:

a. Eşler Arasında Hukuki Güven ve Sorumluluk Yaratır

Nikah akdi, sadakat, iyi geçinme, nafaka gibi hükümlerle aile birliğini koruma altına alır.

b. Nesebi ve Çocukları Korur

Soy bağı sabit olur, eğitim ve bakım Sorumluluğu ebeveynlere yüklenir.

c. Toplumsal Huzuru ve Miras Haklarını Garanti Eder

Huzur ve Sükûneti sağlar ve Miras Hukuku ile de eşlerin ölüm durumunda birbirlerine mirasçı olmasını sağlar. Bu, sağ kalan eşin hukuki ve mali olarak korunması anlamına gelir. Nikâh akdi, böylece aileyi dış etkenlere ve çözümlere karşı korur.

III. Mehir

Mehir, klasik kaynaklarda sadak, farîda, ecr, ukr gibi kelimelerle ifade edilmektedir. Mehir, kadının bedeli veya ondan istifade imkânının karşılığı değil, bir ömür boyu beraber yaşama arzusunun sembolik alametidir ve hediye kabilindendir. İslâm kadına, kendisine rağbet etsinler diye gençliği boyunca bir servet biriktirmesini yakıştıramamış; bilakis erkeklerin ona rağbet ettiklerini, hediye (mehr) takdimiyle sembolize etmelerini istemiştir. (Karaman, 1991, s. 282).

وَأْتُوا النِّسَاءَ صَدَقَاتِهِنَّ نِحْلَةً

“Kadınlara mehirlerini bir bağış olarak verin” (Kur’an, 4:20).

Mehir, evlilik ve sonrasında kadının mali güvencesini sağlamaya yönelik bir mablağdır. (Komisyon, 2020, s. 298). Evliliğin sona ermesi halinde “kadına yükler dolusu mehir” verilmiş olsa dahi bu meblağ geri alınmaz. Tersine bir davranış hoş karşılanmaz.

Medeni Kanun'da mehir adında bir zorunluluk olmamasına rağmen, edinilmiş mallara katılma rejimi (Türk Medeni Kanunu [TMK], 2001, m. 202, 219) ve usulüne uygun düzenlenen mehir senetlerinin hukuken geçerli kabul edilmesi (Türk Borçlar Kanunu [TBK], 2011, m. 26) ayrıca düğün sırasında kadına takılan altın ve takılar kural olarak Türk Medeni Kanununa göre kadının kişisel malı olarak kabul edilmesi (Yargıtay Hukuk Genel Kurulu [YHGK], 2021) kadının evlilik birliği içindeki ve boşanma sonrası ekonomik haklarını korumaya yönelik mekanizmalar olarak mevcuttur. Düğün sırasında kadına takılan altın ve takıların, kadının kişisel malı olduğu kuralı, doğrudan tek bir madde olarak Türk Medeni Kanunu'nda (TMK) açıkça "Düğün takıları kadının kişisel malıdır" şeklinde geçmez. Bu sonuç, TMK'daki kişisel mal tanımı ve Yargıtay içtihatlarının yerleşik uygulaması birleşerek ortaya çıkmıştır. Ancak, bu kuralın dayandığı temel kanun maddesi, kişisel malların tanımını yapan maddedir. Sadece eşlerden birinin kişisel kullanımına yarayan eşya, kişisel maldır. Mal

rejiminin başlangıcında eşlerden birine ait bulunan veya bir eşin sonradan miras yoluyla ya da herhangi bir şekilde karşılıksız kazanma yoluyla elde ettiği malvarlığı değerleri, kişisel maldır (TMK, 2001, m. 220).

İslâm hukukunda var olan mehir uygulaması ile Türk Medeni kanunda bu konudaki düzenlemeler, aile birliğini koruma ve kadının güvenliğini sağlama yönünde potansiyel etkilere sahiptir diyebiliriz. Kadın, bu mali güvencelerle aile içinde kendisini daha rahat ve korunmuş hisseder. Erkek de aile dağılırsa bu mali değerlerden yoksun kalacağını bildiğinden bu yuvanın dağılmaması için daha fazla çaba sarf edecektir.

IV. *Miras*

İslâm'dan önce kadınlara mirastan bir pay verilmezdi. Hatta bir meta gibi görülürlerdi. Nisa suresi 7.ayette dinimiz kadına da mirastan pay vermiştir:

لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا مَّفْرُوضًا

“Anne babanın ve yakınların bıraktıklarından erkeklere pay vardır; yine anne babanın ve akrabanın bıraktıklarından kadınlara da pay vardır; azından çoğundan, belli pay.”

Türk Medeni Kanunu'na (TMK) göre kadının (sağ kalan eşin) miras hakkı, cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin, yasal mirasçı olarak düzenlenmiştir. Kadın eş, vefat eden eşinin mirasından, birlikte mirasçı olduğu zümreye (dereceye) göre belirli bir oranda pay alır. TMK'ya göre, sağ kalan eş (kadın veya erkek fark etmeksizin) zümre mirasçısı (kan hısımlı) olmamasına rağmen, her zaman yasal mirasçıdır ve miras bırakanın (ölen eşin) zümre mirasçıları ile birlikte mirasa katılır. Eşin miras payı, kimlerle birlikte mirasçı olduğuna göre değişir.

İslâm hukuku, eşitliğe göre değil adalete göre değerlendirme yaptığından kadına, erkeğin yarısı kadar mirastan pay ayırmıştır. Medeni kanun ise kadınla erkeğe eşit oranda pay vermiştir. Her şeyden önce şunu ifade etmemiz gerekiyor. İslâm geldiğinde kadının miras hakkı yoktu. Böyle bir ortamda kadına miras hakkı tanınmıştır. Ayrıca erkeğe kadından daha fazla sorumluluk yüklemiştir. Mehir, ailenin geçimi, Mut'a, Nafaka gibi maddi sorumlulukları erkeğe yüklemiştir. Bundan dolayı mirastaki pay farklılığı adalete gereğidir.

V. *Nafaka*

A. *Tanımı*

Lugatta nafaka, insanın çoluk çocuğuna harcadığı şeylerdir (Gönenç, 1992 ; İbn-i Abidin, 2003, s. 275). Nafaka, infak edilen şey, azık, yiyecek, ev reisinin sağlamak olduğu yiyecek, giyecek, mesken ve benzeri şeylerdir (Erbay, 2006, s. 282). İsra Sûresi 100.ayetteki manası olan “harcamak, tüketmek” manasındaki “infak” masdarından türetilmiş olup “azık, ihtiyaçların karşılanması amacıyla harcanan para vb.maddi değerler manasına gelir. İnfak sadece hayır için kullanılır, şer için kullanılmaz (Hin ve ark., 1994, s. 237; Ramlî, 2003, s. 187; Şirbînî, 1997, s. 558).

Kur'an'da nafaka kelimesi, Bakara Sûresi 270. ayette ve Tevbe Sûresi 121.ayette geçerken; infak masdarından türeyen kelimelerin geçtiği yerler 70 yerden fazladır (Abdülbaki, 1991, ss. 886-887). Hadislerde de nafaka ve aynı kökten türetilmiş kelimeler yaygın olarak kullanılmıştır. Bu da nafaka kelimesinin önemli olduğunu göstermektedir.

Nafakanın ıstilahî manası ise, insanın israfı düşmeden normal durumunu devam ettirmek için lazım olan (Komisyon, 2006, s. 34) ve insanların geçimlerini temin için lüzumlu olan şeylerdir. Şer'an yiyecek, giyecek ve meskenidir (Gönenç, 1992; İbn-i Abidin, 2003, s. 278). İmam Muhammed de nafakayı bu üç şeyle tefsir etmiştir. Örf ve adet olarak manası ise sadece yiyecek demektir. Giyecek ve meskeni yiyeceğe atfederler (İbn-i Abidin, 2003, s. 278).

İnsanın muhtaç olduğu yiyecek, içecek, giyecek ve mesken ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Bunlara nafaka denmiştir. Zira bu ihtiyaçlar insanın malını bitirir (Hin ve ark., s. 237). Örfen de yiyecek; ekmek, katık ve içecekleri, giyecek; örtü ve mesken; ev eşyası, örfe göre su ve aydınlatma yağı, temizlik aleti, hizmetçi ücretini ve örfe göre bunun benzerlerini kapsar (Zuhaylî, 2000, s. 7348). Yukarıda geçtiği gibi şeriat uleması, giyecek ve meskeni yiyeceğe atfederek nafakanın kapsamına almışlardır. O zaman aydınlatma yağı, temizlik aleti, hizmetçi ücreti, tedavi masrafları ve benzerlerini yiyeceğe atfederek bunları da nafakanın kapsamına alabiliriz. Çünkü temel bir ihtiyaca iki tane ihtiyaç

atfedilebiliyorsa daha başka ihtiyaçlar da atfedilebilir.

B. Nafakanın Kapsamı

Nafakanın kapsamına şunlar girmektedir:

a. Yiyecek ve Ona Bağlı Olanlar

İslâm âlimleri, evlilik nafakasının kapsamına yiyecek, giyecek ve meskenin girdiği hususunda ittifak etmişlerdir. (Komisyon, c. 41, s. 43.) İslâm hukukunda hanımın nafakasının en önemlilerinden biri yiyecek gideridir. Şafiiler hariç Cumhura göre yiyecek miktarı yeterliliğe göredir. Rasulullâh (s.a.v.) Hind'e "Örfe göre sana ve çocuğuna yetecek kadarını al" buyurdular (Buhârî, 1998, Ahkâm 14, 180, Büyü' 95, Nafakât 5, 9, 14 ; Müslim, 1991, Akdiye 7). Yüce Allah Bakara suresi 233.ayette şöyle buyurmaktadır:

وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ

"Onların (annelerin) yiyeceği, giyeceği, maruf bir şekilde babaya aittir".

Rasulullah (s.a.v.) Veda hutbesinde "Örfe uygun olarak rızıklarını ve giyeceklerini temin etmeniz onların sizin üzerinizdeki haklarıdır" buyurmaktadır. Yeterli olandan azını gerekli saymak marufu terk etmektir. Bu deliller, yeterli miktarın vacipliğini açıklar (Zuhayli, 2000, s. 7385; Mâverdî, 1998, s. 53).

Türk Medeni Kanununun 185.maddesi şöyledir: "Eşler birlikte yaşamak, birbirine sadık kalmak ve yardımcı olmak zorundadırlar." TMK'nın 186/3.maddesi ise şöyledir: "Eşler birliğin giderlerine güçleri oranında emek ve malvarlıklarıyla katılırlar."

TMK'ya göre her iki eşin birliğin giderlerine katılma zorunluluğu vardır. Bu husus yukarıda geçtiği gibi TMK'nın 186.maddesinin 3.fıkrasında düzenlenmiş; giderlere eşlerin güçleri oranında emek ve malvarlıklarıyla katılacakları hükme bağlanmıştır. Bu destek olmada ölçü ise her iki tarafın ekonomik güçleridir. Her iki eşin de mali durumlarına göre evin masraflarına destek olma yükümlülüğü olduğunu ifade eder. Evliliğin kurulmasıyla başlayan bu sorumluluk evliliğin sona ermesine kadar devam eder. Fakat hangi eşin ne oranda katkıda bulunacağı belirtilmemiştir. Bu, her iki tarafın maddi imkânlarına bağlıdır. Sunulacak katkı, emekleriyle de olabilir mal varlıklarıyla da olabilir. İslâm Hukukunda evli kadının -hatta geliri olsa bile- giderlere katkı sunması zorunlu değilken TMK'ya göre geliri olan evli kadının katkısı zorunludur. TMK'ya göre eşlerden birinin muayyen bir gelirinin olması diğer eşin nafaka yükümlülüğünden kurtarmaz. Eşin gelirinin bulunması sadece hükmedilecek nafakanın miktarının tayininde önem arz eder (Yargıtay 2. Hukuk Dairesi [Y2HD], 2017, E.2016/17972, K. 2017/7121). Kadın ister zengin olsun ister fakir olsun İslâm'a göre nafaka borçlusu koca, alacaklısı da kadındır. Bu koca üzerine vâcib bir haktır (Behnesî, 1988, s. 12.).

Türk Medeni Kanununun 186.maddesinin 3.fıkrasının konuluş amaçları arasında; evlilik birliğinde eşitliği sağlamak, kadının ekonomik açıdan daha dezavantajlı konumda olmasını önlemek, dayanışmayı artırarak birliğin uzun ömürlü olmasını sağlamak, adaleti sağlamak ve toplumdaki cinsiyet eşitsizliğini azaltmak sayılabilir. Acaba kanunda öngörülen amaçların gerçekleşme durumu nedir? Kadın için eşitlik-adalet sağlanmış mı, dezavantajlı durumu ortadan kalkmış mı? Her zaman eşitliğin yanında adaletin olması mümkün değildir. Önemli olan adalet olmalıdır. Yüce Allah tarafından narin olarak yaratılan kadın dışarda çalışan bir birey olduğunda bu, kadın için daha dengesiz bir duruma sebep olmaz mı? Cinsiyet eşitsizliğini azaltmak da adaleti sağlamaz. Belki görünüşte bir eşitlik oluşur. Ancak bunun adil olduğunu söyleyemeyiz. Ev işlerini yapan bir kadın aynı zamanda dışarda çalışan bir kadın. Bu durum, kadının altından kalkmakta zorlanması ve kadını daha dezavantajlı bir duruma sokmak demektir. Erkeklerin kaçta kaç ev işlerinde mahir olabilir ki? Kısacası ev işleri gibi görülemeyen fakat ekonomik değeri olan işlerin nasıl değerlendirileceği her zaman sorun oluşturur. Ayrıca eşlerin malvarlıklarının belirlenmesi ve desteğin nasıl verileceği hususunda anlaşmazlıklara yol açılır. Maddi durumu daha iyi olan eşin, diğer eşin ekonomik bağımsızlığını kısıtlayarak ekonomik şiddete başvurusu evlilik birliğinin daha uzun olması hedefinin önünde büyük bir engeldir.

b. Giyecek

Eşin elbisesini temin etme görevinin kocaya gerektiği hususunda âlimler, icmâ etmişlerdir (Şirbînî, 1997, s. 563). Çünkü giyimin devamlı olması şarttır. Âyet ve hadislerle baktığımızda koca için bu gerekliliği görebiliriz (Dârimî, t.y., s. 34; Ebû Dâvûd, t.y., s. 156; İbn-i Mâce, t.y., s. 84; Komisyon, 2020, s. 35; Kur'an, 2:233; 33:50; 4:34; 65:6; Müslim, 1988, ss.147, 194). Elbise emsali kadınların normalde giydikleri elbisedir (Zuhayli, 2000, s. 7389). Giysi zenginlik, hal ve belde itibarıyla değişir (İbn Abidin, 2003, s. 298).

İslâm hukukunda giyim masraflarını karşılamada koca sorumluyken Türk medeni hukukunda ise eşlerin beraber bu nafakayı karşılama sorumluluğu bulunmaktadır. Bu, Yargıtay kararlarında "...evlilik birliği hukuken devam ettiğinden eşlerin birliğin giderlerine güçleri oranında katkıda bulunma yükümlülüğü de devam edeceğinden..." şeklinde ifade edilmiştir (TMK, m.186; YHGK, 2016). Yargıtay kararları incelendiğinde eşin giyim ihtiyaçlarını karşılama kocaya borçtur. Eşin giysi ihtiyacı sosyal statüye, ekonomik duruma ve yaşanılan çevreye göre makul düzeyde karşılanmalı. Nafaka miktarının belirlenmesinde kocanın ekonomik durumu önemli bir etkidir. Hanımının kendi geliri olduğunda giyim nafakası miktarı azalabilir veya tamamen ortadan kalkabilir. Ancak İslâm hukukunda hanımın çalışması veya gelirinin olması, kocanın nafaka sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. Türk medeni hukukuna göre kocanın geçici bir süreliğine işsiz kalması gibi durumlar bu nafaka borcunu düşürmez. Nafaka borcunun ortadan kalkması için işsizliğin kalıcı olması gereklidir (YGHK, 2019).

c. Mesken

İaşe ve giyim maddeleri temin edilen eşin barınmak için bir eve ihtiyaç duyması tabiidir. Bu sebeple nafaka vermekle sorumlu olan koca, nafaka alacaklısına beşerî ihtiyaçlara cevap verecek şartları taşıyan, mükellefin maddi durumuna da uygun bir barınma yeri hazırlaması kendisine bir borçtur (Şirbînî, 1997, s. 559; İbn-i Abidin, 2003, s. 319). Mesken temin etme sorumluluğu kocaya aittir. Koca, maddi durumunu da gözетerek ister mülk, ister kira veya isterse de vakıf gibi başka bir yolla eşinin ev ihtiyacını karşılamak zorundadır. Nafaka sorumlusu koca, kirasını vermek şartıyla eşinin evini de tutabilir (Zuhayli, 2000, s. 7390).

İslâm hukukunda kadının geliri de olsa koca hanımına şer'î ölçüye uygun bir ev tutmakla mükelleftir. Ancak Türk medeni hukukunda evin kirası ve ısıtma giderleri gibi sorumluluklar, eşlerin güçlerin güçleri oranında bölüştürülmüştür (TMK, m. 186). Burada kıstas, ekonomik güçtür. Evlilik birliğinde kadının mesken ihtiyacı, ortakların müşterek sorumluluğundadır. Eşlerin ortak sorumluluğu vardır. Evlilik birliğinin giderlerine eşler güçlerinin oranında emek ve mal varlıklarıyla katılırlar. Bu birlikte ailenin barınma ihtiyacı, eşlerin birlikte karşılaması gereken bir ihtiyaçtır (TMK, m.185). Yargıtay kararlarına göre (YHGK, 2014; Yargıtay 8.Hukuk Dairesi [Y8HD], 2014) eşin mesken ihtiyacı konusunda eşlerin ekonomik durumuna, mal rejimine ve tarafların özel şartlarına göre farklı sonuçlar oluşur. Eşlerin mal varlıkları ayrı olduğunda her eş, kendi malıyla kendi mesken ihtiyacını karşılar. Evlilik birliği sırasında edinilen kazançlar ortak sayıldığından mesken ihtiyacının giderilmesinde de sorumluluk ortaktır. Evlilik sözleşmesi varsa sözleşmeye göre davranılır.

ç. Hizmet edilmeye alışmış biri ise hizmetçi

Normal şartlarda evli kadın, ev işlerini kendisi yapmalıdır. Çünkü Hz. Peygamber (s.a.v.), ev hizmetlerini taksim etmiş, evin içinde yapılması gereken işleri kızı Fatıma'ya vermiş, evin dışında yapılması gereken işleri ise damadı Hz. Ali'ye vermiştir. Bu itibarla dâhili ev işleri diyaneten hanıma, harici ev işleri de erkeğe aittir. Hz. Fatıma hizmetçi istemesine rağmen Peygamber Efendimizin kendisine hizmetçi vermeyip işleri paylaştırması, bu konuda önemli bir dayanaktır.

Bazı özel durumlarda eşe hizmetçi tutulma zorunluluğundan bahsedilebilir. Fukaha, koca zenginse kadın da babasının evinde de hizmetçi kullanıyor veya hasta olduğu için kendi şahsi hizmetlerini göremiyorsa kadına hizmetçi tutmanın gerekliliğinde ittifak etmişlerdir. Çünkü bu, iyi geçinmeye dâhildir. Ona yeterli şeyleri temin etmek de kocaya vaciptir. Eğer koca fakirse geçerli görüşe göre kocanın hizmetçi tutma zorunluluğu yoktur (Zuhayli, 1997, s. 7393; Şirbînî, 2000, s. 567). Bu durumda olan koca –hanımı çalışan kocada olduğu gibi- karısına yardım etmek zorundadır.

Türk medeni hukukuna göre koca, eşine hizmetçi tutmakla yükümlü değildir. Çünkü Türk Medeni Kanunu, eşlerin eşit olduğunu ve karşılıklı hak ve sorumlulukları olduğunu belirtir. Karı-koca, ev işlerine katılmak zorundadırlar. Bu kanun kapsamında eşler kendi ekonomik durumlarına göre

emek ve malvarlıklarıyla hizmetçi giderlerine katkı sunarlar. Evlilikte refah ve hayat standardını beraber koruma mükellefiyeti, genel olarak eşlerin mali gücüne ve hayat tarzlarına bağlıdır (TMK, 2001, m. 185, 195).

İslâm hukukuna göre yukarıda açıklandığı gibi belli şartlar oluştuğunda eşe hizmetçi tutulur ve bu masrafı da koca karşılar. Evli kadın çalışan veya geliri olsa bile bu nafakadan koca sorumludur. Hatta bazı âlimlerimize göre ihtiyaç varsa hanıma bir taneden fazla hizmetçi de tutulabilir. Bunların giderlerini de yine koca karşılar. Türk Medeni Kanununa göreyse hizmetçi giderini eşler beraber yüklenirler. Çalışan bir eş düşünelim. Kadın, hem çalışacak evlilik birliğine maddi destek sunacak hem de hizmetçi giderinin bir kısmını da karşılayacaktır. Bu durum, kadın için bir dezavantaj oluşturur. Kadının hakkını savunmada yetersiz kalır. Kadın ile erkeği eşit kılacağız diye kadın adına kadına haksızlığa kapı açılır. Kadın haklarını savunan feministlerin kulakları çınlasın!

d. Talak

İslâm hukukunda boşanma yetkisi erkeğe ait olmakla birlikte nikâh kıyılırken veya evlilik devam ederken bu yetki kadına da verilebilir. Buna tefviz-i talak denir. Bu, İslam hukukunda boşama yetkisinin asıl olarak erkeğe verilmiş olmasından kaynaklanan dengesizlikleri gidermede önemli bir rol oynar. Bazı erkekler bu yetkiyi ciddiyetle ve hakkıyla kullanamayabilir. Bu durumda kadın, bu yetkiyi almayı talep edebilir. Koca da kabul ederse kadın, eşini boşama yetkisine sahip olmuş olur.

Boşanan kadına iddet beklediği sürede “İddet Nafakası” verilir. Ayrıca Mut’a (Maddi Tazminat-Gönül Alma Hediyesi) da verilir. Mut’a, kendisinden kaynaklanmayan bir sebepten dolayı kocası tarafından boşanan kadına verilen bir miktar nakit para, mal veya menfaattir. Bu yönüyle mut’a, modern hukuktaki boşanma tazminatı ile benzer niteliklere sahiptir (Tanrıverdi, 2011, ss. 443-463). Boşanma veya fesihten sonra kadın, koca evinden ayrılırken gönlünü hoş etmek için kocasının verdiği hediyedir. Örf ve adetlere göre takdir edilir. Zifaktan önce boşanma olursa Mut’a vermek gereklidir. Zifaktan sonra ise vermek zorunlu değildir (Karaman, 1991, s. 285).

Türk Medeni Kanunu (TMK), evlilik birliğinin resmi olarak sona erdirilmesini, yalnızca kanunda sayılan sebeplere dayanarak ve hâkim kararıyla mümkün kılan bir sistem benimsemiştir. Böylece boşanmalar zorlaştırılmıştır. Bu da aile birliğinin korunmasında pozitif bir etkiye sahiptir.

TMK’da Yoksulluk Nafakası, eşin boşanma ile düşeceği yoksulluğu önlemeyi hedefler. TMK’da yoksulluk nafakasına süresiz olarak hükmedilebilmekte ve İslâm hukukundaki gibi iddet süresiyle de sınırlı değildir.

İslam hukukunda boşanmış eşler arasında var olmayan ve medeni hukukta yer alan bu süresiz nafaka uygulaması sebebiyle günümüzde çoğu zaman bazı olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Özellikle kısa süreli ve çocuksuz evliliklerde nafaka sorumlusunu mağdur etmektedir. Bazı kötü niyetliler de sadece bundan yararlanabilmek için evlenmekte bu da yine nafaka yükümlüsünü mağdur etmektedir. Süresiz nafaka konusu başka bir araştırmanın konusu olabilecek özellikte olduğundan burada bununla iktifa edelim.

Nafaka alacaklısı edinilmiş mallara katılma rejiminden kaynaklanan katılma alacağı hakkına da sahiptir. Nafaka sorumlusu bunu ödemek zorundadır. Ödemediğinde yaptırımla karşılaması doğaldır.

Hem iddet nafakasının ve Mut’a’nın konulması hem de dinimizde boşanmanın çirkin sayılması, Allah’ın talaktan hoşnut olmamasının ifade edilmesi, Ric’î ve Bain talak olmak üzere iki tür talağın varlığı, üç talak, talak sonrası iddet bekleme yükümlülüğü gibi uygulamalar aile kurumunun devamını sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Birinci ve ikinci talakta boşanmadan dönülürse tekrar nikâh bile yapmaya gerek yoktur. Ayrıca üçüncü talaktan sonra da normal şartlarda eşine dönülememesi de boşanmaya niyet eden erkeğin bunda acele etmemesine sebep olacaktır.

TMK’ya göre boşanan kadının, yoksulluk nafakası ve katılma alacağı dışında ayrıca tazminat (maddi ve manevi), tedbir nafakası, iştirak/egitim nafakası, aile konutunun tahsisi ve kişisel mallarının iadesi gibi geniş hakları bulunmaktadır.

Sonuç

Bu çalışma, İslam hukuku ile Türk Medeni Hukuku çerçevesinde aile kurumunun korunmasına

yönelik normatif ilkeleri karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele almış; iki sistemin aileyi düzenlerken dayandıkları temel kavramsal çerçeveleri, amaçları ve yöntemleri ortaya koymuştur. Yapılan analiz göstermiştir ki, her iki hukuk sistemi aileyi toplumun en temel ve vazgeçilmez kurumu olarak kabul etmekte ve bu kurumun korunmasını hukuki bir yükümlülük olarak görmektedir. Bununla birlikte, söz konusu koruma mekanizmalarının dayandığı epistemolojik ve normatif temeller farklılık arz etmektedir.

İslam hukuku, aileyi hem dinî hem hukukî hem de ahlakî bir bütünlük içinde ele almakta; neslin korunması, ekonomik güvenlik, karşılıklı hak ve sorumluluk dengesi ve boşanmanın sınırlandırılması gibi amaçlarla kapsamlı hükümler geliştirmektedir. Bu çerçevede nikâh akdinin mahiyeti, mehir uygulaması, nafaka düzeni ve talâk hükümleri aile birliğinin devamını ve tarafların haklarının güvence altına alınmasını hedefleyen normatif bir çerçeve sunmaktadır.

Türk Medeni Hukuku ise daha çok bireysel haklar, eşitlik ilkesi ve tarafların özerkliğini esas alarak aileyi düzenlemekte; evlilik birliği, mal rejimleri, boşanma, nafaka ve miras gibi alanlarda modern hukukun şekli ve objektif standartlarını esas almaktadır.

Bu karşılaştırma, her iki sistemin aileyi koruma yönünde ortak hedefler taşıdığını, ancak araçlarının ve önceliklerinin farklı olduğunu ortaya koymuştur. İslam hukuku daha çok “adalet” ve “manevî bütünlük” eksenli bir koruma mekanizması geliştirirken; modern hukuk “eşitlik”, “özgürlük” ve “bireysel hakların korunması” ilkeleri doğrultusunda bir hukuki yapı inşa etmektedir. Bu nedenle, günümüzde aile yapısında meydana gelen sosyolojik dönüşümler dikkate alındığında, İslam hukukunun klasik hükümlerinin makâsîd temelli bir yaklaşımla yeniden yorumlanmaya elverişli olduğu; bazı yönlerden eksik ve tartışmalı olan ve birey merkezli yapısı ile dikkat çeken günümüz modern hukuk düzenlemelerinin ise aynı zamanda hızlı toplumsal değişimlere uyum sağlama kapasitesine de sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, aile kurumunun güçlendirilmesi için her iki hukuk sisteminin de müşterek konulardaki teorik birikiminden yararlanmak mümkündür. Modern hukukun bireysel haklar eksenli yapısı içinde İslam hukukunun aileyi koruyucu hükümlerinin uygulama imkanı bulması ile kurulabilecek dengeli bir yaklaşım, çağdaş toplumların karşı karşıya bulunduğu aile içi sorunlara daha kapsayıcı çözümler üretilmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, söz konusu iki hukuk geleneğinin karşılaştırılmasının yalnız teorik bir zenginlik değil, aynı zamanda pratik anlamda da önemli bir imkân sunduğunu bir kez daha ortaya koymuştur.

Öneriler

Aile hakemliği kurumunun güçlendirilmesi önemlidir. Evliliği sürdürme ve sulhu merkeze alan zorunlu danışmanlık kurumu olmalıdır. Evlenecek ve evli olan kimselere sadece hukuki değil aynı zamanda sosyal ve psikolojik destek de sunmalıdır. Eşler, evlilik öncesinde ve -son çare olarak vuku bulduğunda şayet- boşanma öncesinde eğitim almalıdır. Disiplinler arası Aile Hukuku Fıkıh Kurulu oluşturulmalıdır. Ve disiplinler arası metodolojik araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Aygün, G. Ç. (2023). 1917 tarihli Hukuk-ı Aile Kararnamesinde yer alan nişanın sona ermesi ve buna bağlanan sonuçlara ilişkin hükümler üzerine bir değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 9(1), 39–56.

Behnesî, A. F. (1988). *Nafakatu'l-mut'ati beyne's-şerîa ve'l-kânûn*. Dâru's-Şurûk.

Buhârî, M. b. İ. (1998). *Sahîh*. Beytu'l-Efkâr.

Dârimî, A. b. A. (t.y.). *Sünen-i Dârimî* (Cilt 1–2). Dâru'l-Kitâbu'l-Arabî.

Dâvûd, E. S. b. el-Eş'as. (t.y.). *Sünen-i Ebî Dâvud*. Beytu'l-Efkârud-Devliyye.

Erbay, C. (2006). Nafaka. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm ansiklopedisi* (Cilt 32, ss. 282–285). TDV Yayınları.

- Gönenç, H. A. (1992). *Mevsû'etü'l-fikhiyyetü'l-müeyesserah* (Cilt 1–2). Dâru Sehâ.
- Hin, M., Buğa, M., & Şerbecî, A. (1994). *Büyük Şâfiî fıkhi*. [Yayıncı bilgisi eksik].
- İbn Abidîn, M. E. (2003). *Reddû'l-muhtâr*. Dâru Âlem'il-Kutub.
- İbn Mâce, M. b. Y. (t.y.). *Sünen-i İbn Mâce*. Beytu'l-Efkâr.
- Kahveci, N. (2014). *İslâm aile hukuku*. Hikmetevi Yayınları.
- Karaman, H. (1991). *Mukayeseli İslâm hukuku*. Nesil Yayınları.
- Komisyon. (2002). *el-Mevsû'atu'l-fikhiyye el-Kuveytiyye* (Cilt 1–45). Vizâretü'l-Evkâf ve's-Şuûni'l-İslâmiyye.
- Komisyon. (2020). *Hadislerle İslâm* (Cilt 7). Çağlayan Yayınları.
- Mâverdi, A. b. M. (1998). *Kitâbu'n-nafakât*. Dâr İbn Hazm.
- Müslim, E. H. (1988). *Sahih-i Müslim ve tercemesi* (M. Sofuoğlu, çev.). İrfan Yayınları.
- Müslim, E. H. (1991). *Sahih-i Müslim* (M. F. Abdülbâkî, thk.). Dâru'l-İhyâi'l-Kutubi'l-Arabiyye.
- Ramlî, Ş. (2003). *Nihâyetü'l-muhtâc*. Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Şentürk, L. (2010). *Örnek vaazlar – 1*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Şirbînî, M. b. H. (1997). *Muğnî'l-muhtâc ilâ ma'rifeti meânî elfâzı'l-minhâc* (Cilt 1–4). Dâru'l-Ma'rifah.
- Tanrıverdi, H. (2011). İslâm hukukunda boşanma tazminatı (mut'a). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 443–463. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423878853.pdf>
- Türk Borçlar Kanunu [TBK]. (2011). *T.C. Resmî Gazete* (27836).
- Türk Medeni Kanunu [TMK]. (2001). *T.C. Resmî Gazete* (24607).
- Yaman, A. (2015). *İslâm aile hukuku*. Seçil Ofset Matbaacılık.
- Yargıtay 2. Hukuk Dairesi. (2017). E. 2016/17972, K. 2017/7121 (11.05.2017).
- Yargıtay 8. Hukuk Dairesi. (2014). E. 2014/14667, K. 2014/17502 (17.07.2014).
- Yargıtay Hukuk Genel Kurulu. (2016). E. 2014/3-686, K. 2016/18 (20.01.2016).
- Yargıtay Hukuk Genel Kurulu. (2019). E. 2017/455, K. 2019/1084 (22.10.2019).
- Yargıtay Hukuk Genel Kurulu. (2021). E. 2017/1038, K. 2021/458 (13.04.2021).
- Zühaylî, V. (2000). *el-Fıkhu'l-İslâmî ve edilletühû* (Cilt 1–10). Dârü'l-Fikr.

Divan Şiirinde İsrâiliyat Bağlamında Hz.Yûsuf

The Figure of Prophet Joseph in Divan Poetry Within the Framework of Israilliyat

Melek Misal CEYLAN

Kurtalan Anadolu Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni

melekmisalceylan@gmail.com

Öz

Hız. Yûsuf kıssası, hem İslâmî kaynaklarda hem de Yahudi-Hristiyan geleneklerinde yer alan çok katmanlı bir anlatı olup, yüzyıllar boyunca Divan edebiyatının en önemli ilham kaynaklarından biri olmuştur. Kur’ân-ı Kerîm’de “kıssaların en güzeli” olarak nitelenen bu tarihsel ve sembolik hikâye, tefsirlerde yer alan ayrıntılar ve İsrâiliyat menşeli rivayetlerle daha da zenginleşmiş; Divan şairleri tarafından estetik ve tasavvufî bir duyarlılıkla işlenmiştir. Bu çalışmada, özellikle Şeyyad Hamza, Çâkerî, Diyarbakırlı Ahmedî ve Erzurumlu Mustafa Darîr’in mesnevileri esas alınarak Hız. Yûsuf kıssasının İsrâiliyat bağlamında nasıl şekillendiği incelenmiştir.

Bu çalışmada, öncelikle İsrâiliyat kavramının anlam çerçevesi ortaya konulmuş; ardından mesnevilerde yer alan ve Kur’ân’da bulunmayan rivayet unsurları tespit edilmiştir. Züleyhâ’nın putu örtmesi, Hız. Yûsuf’un dört aşamalı ilahî uyarı ile günahdan korunması, beşikteki bebeğin konuşup Hız. Yûsuf’un masumiyetini ispatlaması, Yûsuf’un güzelliğiyle ilgili mübalağalı tasvirler, zindanda uzun süre kalmasına dair rivayetler, azizin hanımı ile evlenmesi ve hanımın bakire oluşu, Cebrâil’in cennetten getirdiği gömlek anlatısı, kardeşlerinin geçmişe dair hırsızlık isnadı ve Hız. Yûsuf’un tabutunun Nîl Nehri’ne gömülmesi gibi İsrâiliyat kökenli unsurlar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak çalışmada, Divan şiirindeki Yûsuf imgesinin yalnızca Kur’ânî bilgiyle sınırlı olmadığı; tefsirlerden ve İsrâiliyat literatüründen beslenen geniş bir anlatı havuzundan yararlandığı görülmektedir. Bu çok kaynaklı yapı, Hız. Yûsuf’u hem ahlâkî bir örnek hem de estetik bir sembol olarak Divan edebiyatında benzersiz bir konuma yerleştirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hız. Yûsuf, Divan şiiri, İsrâiliyat, mesnevi, Yûsuf ve Züleyhâ.

Abstract

he narrative of Prophet Joseph, situated simultaneously within Islamic textual tradition and Judaeo-Christian lore, represents a multilayered account that has served as one of the principal sources of inspiration in Ottoman Divan literature. Designated in the Qur’ân as “the most beautiful of stories,” the account acquires further narrative depth through classical exegetical works and traditions associated with Israilliyat. Drawing upon this expanded corpus, Divan poets reinterpreted and aestheticized the narrative with refined literary sensibility and strong mystical undertones.

This study examines how the Joseph narrative is shaped through Israilliyat motifs, with particular reference to the mesnevis of Şeyyad Hamza, Çâkerî, Diyarbakırlı Ahmedî, and Erzurumlu Mustafa Darîr.

The article first delineates the conceptual field of Israilliyat and then identifies narrative components present in these mesnevis but absent from the Qur’anic account. These include Zuleikha’s veiling of her idol, the four-stage divine admonition protecting Joseph from sin, the testimony of the speaking infant affirming his innocence, hyperbolic depictions of Joseph’s beauty, traditions concerning the duration of his imprisonment, his marriage to the vizier’s wife and the claim of her virginity, the celestial garment brought by Gabriel, the accusation of theft in his childhood, and the tradition that his coffin was submerged in the Nile. These motifs, originating from Israilliyat, are examined through comparative textual analysis.

The study concludes that the Prophet Joseph figure in Divan poetry is not restricted to the Qur’anic narrative; rather, it draws upon a broad and multi-layered narrative reservoir shaped by exegetical sources and Israilliyat traditions. This polygenetic narrative structure positions Joseph as both an ethical exemplar and an aesthetic symbol, granting him a distinctive and enduring place in the literary imagination of the Divan tradition.

Keywords: Prophet Joseph; Divan poetry; Israilliyat; mesnevi; Joseph and Zuleikha.

Giriş

Hız. Yûsuf kıssası, yüzyıllar boyunca Divan edebiyatının en çok işlenen konularından biri olmuş; kıssa üzerine yüzlerce mesnevi kaleme alınmıştır. Kur'ân-ı Kerîm'de "ahsenü'l-kasas" (kıssaların en güzeli) olarak nitelendirilen bu hayat hikâyesi, hem Tevrat'ta hem de İslâmî kaynaklar ve tefsirlerde ayrıntılı biçimde yer almaktadır. Divan şairleri, Kur'an'daki anlatıdan ve İsrâiliyat kaynaklı rivayetlerden beslenerek Hız. Yûsuf'un hayatına dair zengin bir imge dünyası oluşturmuşlardır.

Bu çalışmada, Hız. Yûsuf kıssasının Divan şiirinde nasıl işlendiği ve özellikle İsrâiliyat kaynaklı unsurların bu şiirlere nasıl yansıdığı incelenmiştir. Hız. Yûsuf kıssası, İslâmî geleneğin yanı sıra Yahudi ve Hristiyan kutsal metinlerinde de yer alan bir anlatı olması bakımından çok katmanlı bir kültürel miras oluşturur. Bu nedenle kıssanın Divan şiirindeki yansımaları yalnızca Kur'ânî bir çerçeveye sınırlı kalmamış; zaman zaman İsrâiliyat kaynaklı rivayetler, tefsirlerdeki teferruatlar aracılığıyla zenginleşmiştir. Bu çalışmada; Hız. Yûsuf kıssası öncelikle Kur'ân-ı Kerîm'deki ayetler esas alınarak ana hatları ortaya konulmuş, ardından tefsir kaynakları ve İsrâiliyat literatüründe yer alan anlatı farklılıkları incelenmiştir. Bu bağlamda, seçilen "Yûsuf ile Züleyha" mesnevilerinde -Şeyyad Hamza, Çâkerî, Diyarbakırlı Ahmedî ve Erzurumlu Mustafa Darîr'in mesnevileri- İsrâili malzemeler tespit edilmiş ve çalışmaya dâhil edilmiştir.

A. İsrâiliyat'ın İzahı

Sözlüklerde "İsrâiliyat" genellikle İsrâiloğullarının kutsal kitaplarında yer alan kıssa, rivayet ve hurafeleri ifade eden bir terim olarak tanımlanır (Şemsettin Samî, 2007: 158; Püsküllüoğlu, 1977: 190; Pakalın, 1993: II/89; Ayverdi, 2010: 575). Ancak literatürde yapılan incelemeler göstermektedir ki, İsrâiliyat üzerine araştırma yapan bazı yazarlar bu dar anlamın dışına çıkarak, İslâm dışı din ve kültürlerden gelen tüm yabancı bilgileri "İsrâiliyat kabilinden" kabul etmişlerdir (Zehebî, 2017: 25-26; Aydemir, 2019: 27; Hatiboğlu, 2001: 195; İslamoğlu, 2001: 154; Hıdır, 2006: 31; Ünver, 2017: 44-48). Bu çalışmada, "İsrâiliyat" kavramı yalnızca lügat anlamıyla sınırlı tutulmamış, daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

B. Divan Şiirinde Hız. Yûsuf İle İlgili İsrâiliyat

1. Mısır Azizinin Hanımı ile Hız. Yûsuf Arasında Cereyan Eden Olaylar

1.1. Züleyhâ'nın Hız. Yûsuf'a Meftun Oluşu ve Putu Örtme Motifi

Hız. Yûsuf'un Mısır'daki yaşamında karşılaştığı en çetin imtihanlardan biri, azizin hanımıyla arasında geçen olaydır. Kur'ân-ı Kerîm'de Hız. Yûsuf'un olgunluk çağına erişmesiyle birlikte Mısır azizinin hanımının ona gönül verdiği bildirilir. Yûsuf Sûresi'nin 23. ve 24. âyetlerinde bu hadise şu şekilde anlatılır: "*Evinde bulunduğu kadın, Yûsuf'un nefisinden murat almak istedi, kapıları sıkı sıkıya kapattı ve 'Haydi gel!' dedi. (Yûsuf) dedi ki: 'Allah'a sığınırım! Efendim bana iyi davrandı, doğrusu zalimler iflah olmazlar.'*"

Kur'ân'da bu olay kısaca anlatılırken, tefsir kaynakları ve mesnevîler olayı detaylandırmış, özellikle İsrâilî rivayetler aracılığıyla bazı sahneler zenginleştirmiştir. Rivayetlere göre Züleyhâ, odasında bulunan putun kendisine şahitlik etmesinden utanarak onun üzerini bir örtüyle kapatır. Böylece işlenecek günahın bir "şahit" önünde gerçekleşmesini engellemek ister (Râzî, 2002:XIII/210; İbn Kesîr, 1996: VIII/4055; Suyûtî, 1992: VIII/224). Bu sahne, İslâmî kaynakların yanında edebî eserlere de konu olmuştur. Mesnevîlerde ahlâkî bir karşıtlık çerçevesinde işlenir: Züleyhâ, cansız bir puttan hayâ ederken, Yûsuf, her an gören ve bilen Allah'tan utanmaktadır.

Özellikle Çâkerî ve Mustafa Darîr gibi mesnevi şairleri, Züleyhâ'nın putu örtmesi ve Hız. Yûsuf'un Allah korkusunu dile getirmesi sahnesini etkileyici beyitlerle tasvir ederler. Bu beyitlerde Züleyhâ, dünyevî bir arzusun tesiriyle ilahına dahi saygı göstermemekle birlikte,

putun “gören göz” olmasından çekinir ve sembolik bir “örtme” hareketiyle içindeki vicdanî rahatsızlığının yansımalarını sergiler. Hz. Yûsuf ise buna karşılık, “her şeyi gören ve duyan Allah” kavramını vurgulayarak tevhid inancının merkezinde yer alan gözeten ilah fikrini ifade eder.

Suâl itdi Züleyhâya ki ey yâr

Nedür bu perde vü ardında kim var (b. 2606)

Didi oldur ki ana bendeyem ben

Taparam ona tâ ki zindeyem ben (b. 2607)

Sanemdür cism-i zerden çeşm-i gevher

Pür olmuşdur derûnı misk-i ezfer (b. 2608)

Şeb ü rûz eylerem ben ana secde

Gelürven göricek ben anı vecde (b. 2610)

Anunçün örtmişem perde yüzine

Ki bu işüm görünmeye gözine (b. 2611)

Görürse ol beni bî-dîn ü âsî

Azâbından kaçan bulam halâsı (b. 2612)

Didi kim mürdeden sen şerm idersin

Bu bî-cân sûrete âzerm idersin (b. 2613)

Niçün ben korkmayam hâzır Hudâdan

Niçün şerm itmeyem nâzır Hudâdan Çâkerî (b. 2614)

Bakdı gördi kim putı şöyle durur

Hem Züleyhâ o putından utanur (b. 610)

Örter anı bir harîr ile revân

Geldi eydür Yûsufa iy mihribân EMD (b. 611)

1.2. Hz. Yûsuf’un Meyli ve Onu Alıkoyan İşaretler

Kur’ân-ı Kerîm’de, Allah’ın delillerini görmemiş olsaydı Hz. Yûsuf’un da kadına meyledeceği bildirilmektedir (Yûsuf: 12/24). Müfessirler, âyetle zikredilen bu “işaretlerin” mahiyeti konusunda farklı yorum ve rivayetler aktarmışlardır. Anlatılara göre Hz. Yûsuf başlangıçta kadına karşı bir istek duymuş, ancak gaipden gelen bir sesle bu meyilden vazgeçmiştir. Kısa bir süre sonra yeniden kadına yaklaşmış; bu defa Hz. Yakûb’un parmağını ısıtır haldeki suretini duvardan taşar biçimde görerek hatasının farkına varmış ve ondan uzaklaşmıştır. Üçüncü yaklaşmasında ise Cebrâil’in suretiyle karşılaşmış; nihayet dördüncü kez yöneldiğinde önceki uyarıların etkisiz kalması üzerine Cebrâil tarafından itilerek kadından uzaklaştırılmıştır. Bu olayın sonunda Hz. Yûsuf, hatasını idrak ederek derhal odadan çıkıp kapıya yönelmiştir (Taberî, 1991: II/472; Râzî, 2002: XIII/210–211; İbn Kesîr, 1996: VIII/4050; Suyûtî, 1992: VIII/193, 224–225). Bu rivayet motifi, mesnevi geleneğinde de geniş biçimde işlenmiştir. Nitekim Şeyyad Hamza, Diyarbakırlı Ahmedî ve Erzurumlu Mustafa Darîr’in mesnevisinde de bu olayın ayrıntılı bir biçimde tahkiye edildiği görülmektedir:

Çünkü bu sözi Zelîhâ söyledi
 Gerü Yûsuf Zelhâ'ya kasd eyledi (b. 527)
 Gerü yarıldı dîvâr çıkdı bir el
 Söyledi ol Yûsuf'a kim berü gel (b. 528)
 Geçdi bir sâat yine kasd eyledi
 Hak Çalab gör kudretinden n'eyledi (b. 535)
 Gerü yarıldı dîvâr çıkdı sûrat
 Yakûb'a benzer görünen ol sûrat (b. 536)
 Geçdi bir sâat yine tevbe yıkar
 Işk-ıla Zelîhâ'ya döner bakar (b. 543)
 Bir ferîşte son-ucı gökden ener
 Arkasını Yûsuf'untutar sığar ŞH(b. 544)

Geldi anın gûşına dirler sadâ
 Didiler Yûsuf kılur mısın zinâ (b. 875)
 Bir dahı dirler yarıldı bir dîvâr
 Bir melek göründi ol Yakûb-vâr (b. 876)
 Barmağı agzında ısırmış turur
 Yûsuf anı görüp atası sanur DA (b. 877)

Geldi Cebrâîl hemân lahza ana
 Eyti iy Yûsuf çalap eydür sana (b. 596)
 Hâk teâlâ dir zinaya bakmasun
 Ne revâdur gönlin ana yakmasun (b. 597)
 Gördi babası bucakda oturur
 Bir manâ-yı Yûsufa karşı durur EMD (b.605)

1.3. Masumiyeti Kanıtlayan Fikrî Delilin Sahibi

Kur'ân-ı Kerîm'de Hz. Yûsuf, karşı karşıya kaldığı bu zor durumdan kurtulmak için Allah'a sığınmış ve kadının teklifini reddetmiştir. Oradan uzaklaşmak amacıyla hızla kapıya yönelmiş, ancak kadın arkasından koşarak Hz. Yûsuf'un gömleğinden tutup çekmiştir. Bu esnada Hz. Yûsuf'un gömleği yırtılmış ve kadının eşiyle karşılaşmışlardır. Kadın; Hz. Yûsuf'u suçlayarak onun cezalandırılmasını, hatta zindana atılmasını talep etmiştir. Hz. Yûsuf ise kadının kendisini arzuladığını ifade ederek suçsuzluğunu savunmuştur. Olayın çözümü, kadının yakınlarından birinin ileri sürdüğü öneriyle mümkün olmuştur. Buna göre gömlek ön taraftan yırtılmışsa kadın, arkadan yırtılmışsa Hz. Yûsuf doğru söylemektedir. Mısır azizi, gömleğin arkadan yırtıldığını görünce eşinin gerçeği gizlediğini ve Hz. Yûsuf'un masum olduğunu anlamıştır (Yûsuf: 12/25–28). Tefsir kaynaklarında bu kişinin kimliği hakkında farklı rivayetler bulunmaktadır. Rivayetlere göre bu şahıs bir kadın, bir erkek yahut beşikteki bir bebek olabilir (Taberî, 1991: II/472; Geylânî, 2016: II/496; İbn Kesîr, 1996: VIII/4056;

Suyûtî, 1992: VIII/230; Bursevî, 1992: IV/217). Aşağıda yer alan beyitlerde ise Hz. Yûsuf'un masumiyetini ortaya koyan bu hükmün, beşikte konuşan bir bebek tarafından dile getirildiği görülmektedir.

Söyledi oğlan Çalab sunı-y-ıla

Geldi beşikde emer-iken dile (b. 559)

Eytdi kim gönlek eger yırtuk ola

Ardı bütün ön etegi yırtıla ŞH (b. 560)

Altı aylık uşak anı ne bilür

Gizlü işe ol nice vâkıf olur (b. 911)

Ol Melik dir yâ uşak nedür bu hâl

Ol uşak geldi dile fasîh makâl DA (b. 915)

2. Hz. Yûsuf'un Güzelliği

Kur'ân-ı Kerîm'de anlatıldığı üzere, şehirde yaşayan diğer kadınlar Mısır azizinin eşinin Hz. Yûsuf'a duyduğu ilgi ve yaşanan olayı iştirirler ve bu durumu kınarlar. Bunun üzerine kadın, kendisini eleştiren bu hanımları evine davet eder. Onlara çeşitli ikramlarda bulunur ve her birine birer bıçak verir. Ardından Hz. Yûsuf'un huzurlarına gelmesini ister. Hz. Yûsuf'u gören kadınlar, onun benzersiz güzelliği karşısında hayrete düşer; bu şaşkınlıkla farkında olmadan ellerini keserler. Karşılarında gördükleri bu güzelliğin beşerî olamayacağını, onun bir insan değil, bir melek olduğunu söylerler (Yûsuf: 12/30–32). Hz. Yûsuf'un güzelliği, İslâmî rivayetlerde ve edebî metinlerde insanlık tarihinin en üstün güzelliği olarak nitelenmiştir. Bu güzelliğin derecesi hakkında farklı rivayetler nakledilmiştir: Bazı rivayetlerde, yeryüzündeki güzelliğin yarısının Hz. Yûsuf'a verildiği (Taberî, 1991: II/461; Köksal, 2001: I/335), bazı rivayetlerde ise güzelliğin üçte birinin Hz. Yûsuf'a bahşedildiği belirtilmiştir (Suyûtî, 1992: VIII/240–241). Rivayetlerde ayrıca, yüzünün yıldırım gibi parladığı ve yanına gelen kadınların ona meyletmemesi için yüzünü örtmek zorunda kaldığı da aktarılmaktadır (Suyûtî, 1992: VIII/240–241). Divan şiirinde de Hz. Yûsuf'un "benzersiz güzelliği" en çok başvurulan telmihlerden biri olmuştur. Şairler, onun cemalini hem ilâhî güzelliğin yeryüzündeki tezahürü hem de aşkın sinayıcı yönünü temsil eden bir motif olarak kullanmışlardır.

Ben üç bahş eyledüm mecmû-ı hüsnî

Gören gönlinde komaz hiç hüznî (b. 486)

İki bahşını kıldum ana ihsân

Ki oldı hüsn ile sultân-ı hûbân (b. 487)

Kalan bir bahşı cümle hûba virdüm

Seni bir lâle-ruh mahbûba virdüm Çâkerî (b. 488)

3. Yûsuf'un Zindandaki İmtihanı

Mısır azizi, Hz. Yûsuf'un suçsuz olduğunu bilmesine rağmen, toplumdaki söylentilerin önünü kesmek amacıyla onu zindana atırır. Onunla birlikte iki kişi daha zindana konulur. Bu kişiler birer rüya görür ve Hz. Yûsuf'tan bu rüyaları yorumlamasını isterler. Hz. Yûsuf, onlardan birinin zindandan kurtulup eski görevine döneceğini bildirir ve kurtulacak olan kişiden efendisine kendisinden söz etmesini rica eder. Ancak zindandan çıkan kişi, Hz. Yûsuf'u

efendisine anlatmayı unuttur; bu nedenle Hz. Yûsuf'un zindanda kalış süresi birkaç yıl daha uzar (Yûsuf: 12/30, 32-42). Müfessirler, Hz. Yûsuf'un bu talebini "Allah'tan başkasından medet ummak" şeklinde yorumlamış ve bu nedenle Allah tarafından cezalandırıldığını ileri sürmüşlerdir. Rivayetlere göre Hz. Yûsuf, Cebrâil tarafından uyarılınca hatasının farkına varmış, gözyaşları içinde tövbe ederek Allah'tan bağışlanma dilemiştir (Taberî, 1991: II/481; Geylânî, 2016: I/506; Süyûtî, 1992: VIII/230, 254-256; Bursevî, 1992: IV/232; Dilmen, 1985: III/1567). Bu rivayeti bir hadise dayandıranlar da olmuştur. İlgili hadise göre Hz. Peygamber (s.a.v.) şöyle buyurmuştur: "Yûsuf, söylemiş olduğu sözü söylememiş olsaydı; uzun süre hapiste kalmazdı. Zira o, kurtuluşu Allah'tan başkasının yanında aramıştır." Ancak bu hadis, râvilerindeki zayıflık sebebiyle "zayıf hadis" olarak değerlendirilmiştir (İbn Kesîr, 1996: VIII/4073). Şeyyad Hamza mesnevisinde bu rivayete yer vermiştir:

Yûsuf eydür beni anğıl key sözün

Çün varasın göresin mâlik yüzün (b. 644)

Tanrı'yı getürmedün sen dilüne

Necâtı kâfirden umdun kendüne (b. 653)

Çün eşitdi Cebreîl'den bu sözi

Secdeye urdı Yûsuf şol-dem yüzi ŞH (b. 654)

Bu beyitlerde, insanın kurtuluşu yalnızca Allah'tan beklemesi gerektiği vurgulanır. Rivayete göre Cebrâil, Yûsuf'u uyararak onun teslimiyetini yeniden pekiştirir. Mesnevîlerde bu sahne, insanın dünyevî dayanaklardan vazgeçip ilahî kudrete yönelmesinin sembolü hâline gelir.

4. Hz. Yûsuf'un Azîzin Hanımıyla Nikahlanması

Bazı rivayetlerde, Mısır azizinin vefatının ardından Hz. Yûsuf'un onun eşiyle nikâhlandığı aktarılmaktadır. Rivayetlerde azizin kadınlara karşı cinsel ilgisi bulunmadığı, bu sebeple eşiyle bir araya gelmediği ifade edilir. Bu nedenle Hz. Yûsuf evlilik gerçekleştiğinde kadını bakire olarak bulmuştur (Taberî, 1991: II/487; Taberî, 1996: V/34; İbn Kesîr, 1994: I/312; Süyûtî, 1992: VIII/275-276; Yazır, bty: V/38). Bu konu, Şeyyad Hamza, Çâkerî ve Diyarbakırlı Ahmedî'nin mesnevisinde de işlenmiştir. Şairler, bu evliliği sabrın, sadakatin ve temiz sevginin ilahî mükâfatı olarak yorumlamışlardır. Züleyhâ'nın bakire oluşu ise, onun iffetine ve aşkındaki samimiyetine vurgu yapan sembolik bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Ziy ki getürdüm bu sözi ben ana

Girdi Zelhâ-y-ıla Yûsuf gerdeğe (b. 912)

Anda kızlanur Zelîhâ ziy aceb

Ziy ki beklemiş anı ol ferd Rab (b. 913)

Anda Yûsuf sordı ana tanladı

Zelhâ eydür beni Tanrı'm sakladı (b. 914)

Zelhâ eydür ol Çalab'um kudreti

Senün-içün sakladı beni katı ŞH (b. 915)

Çün irdi Yûsufa emr-i Hudâvend

Züleyhâ ile ide akd-ı peyvend Çâkerî (b. 3637)

- Yûsuf'a irdi Hudâ'sından hitâb*
Ol Zelîhâ hakkına geldi cevâb (b. 1778)
Bâkiredür pâk-dâmen ol hâtûn
Sâdikadur kâmile ırzı bütûn (b. 1779)
Olmadı gayrılara meyli anın
Hâlâ mihri üzredür ırzı anın (b. 1780)
Degmedi gayrıların desti ana
Saklamışuz mihr ile anı sana (b. 1781)
Var nikâh eyle beni sen kâma gir
İzn-i Hakk ile bugün merâma ir DA (b. 1808)

5. Hz. Yûsuf'un Hz. Yakûb'a Gönderdiği Gömlek

Hz. Yûsuf babasının gözlerinin görmediğini öğrenince kendi gömleğini babasına gönderir. Bu gömleğin babasının gözlerine şifa olacağını söyler. (Yûsuf: 12/88–93). Hz. Yakûb, gönderilen gömleği gözlerine sürer sürmez görme yetisini yeniden kazanır. (Yûsuf: 12/96–100). Hz. Yûsuf'un babasına gönderdiği bu gömlekle ilgili çeşitli rivayetler bulunmaktadır. Bunlardan birine göre Hz. Yûsuf kuyuya atıldığında üzerindeki gömlek çıkarılmış, ancak Cebrâil gelip ona yeni bir gömlek giydirmiştir. Bu gömleğin cennetten geldiği ve ilahî bir berekete sahip olduğu rivayet edilir. Başka bir anlatıma göre aynı gömlek daha önce Hz. İbrâhim'e aittir. Rivayete göre Hz. İbrâhim ateşe atıldığında Cebrâil bu gömleği cennetten getirip ona giydirmiştir. Daha sonra gömlek, Hz. İbrâhim'den oğlu Hz. İshâk'a, ondan da Hz. Yakûb'a geçmiştir. Hz. Yakûb, bu kutsal emaneti bir muska biçiminde sararak Hz. Yûsuf'un boynuna asmıştır (Taberî, 1996: V/51; Kurtubî, 1999: IX/221; Süyûtî, 1992: VIII/318–319; Bursevî, 1992: IV/272). Bu rivayet zincirine göre, Hz. Yûsuf'un kuyuda Cebrâil tarafından giydirilen gömlek ile babasına şifa olarak gönderdiği gömlek aynı parçadır.

Her ne kadar gömleğin kaynağına dair bu anlatıların bir kısmı İsrâiliyat menşeli olsa da, Hz. Yûsuf'un bu olayla gösterdiği mucize Kur'an'da açık biçimde vurgulanmıştır. Dolayısıyla gömleğin kendisinden ziyade, onun taşıdığı ilahî kudret ve sembolik anlam önem kazanmıştır.

Bu mucize, mesnevilerde de etkili biçimde işlenmiştir. Diyarbakırlı Ahmedî, Şeyyad Hamza ve Çâkerî gibi şairler eserlerinde, Hz. Yûsuf'un Hz. Yakûb'a gönderdiği gömleğin Cebrâil tarafından kuyuya atıldığı sırada giydirilen gömlek olduğunu belirtirler. Bu sahne, hem baba-oğul arasındaki ilahî bağın hem de sabır ve tevekkülün ödüllendirilişinin sembolü olarak yorumlanmıştır.

Bu gömlekler zinciri, insanın imtihan, masumiyet, ilahî yardım ve kurtuluş aşamalarını temsil eder. Şairler bu motifi özellikle Cebrâil'in getirdiği gömlek ve şifa gömleği arasında kurdukları anlam bağıyla yorumlamışlardır.

- Viridi bir gömlek ana Cibrîl Emîn*
Didi korkma ki halâs ider yakîn DA (b. 122)

- İrişdi Sidreden Cibrîl ol dem*
Çıkarup gey didi ol şâd u hurrem (b. 1567)
Didi kim [ol] mübârek pîrehendür

Ne kişi geyse düşmenden esendür Çâkerî (b. 1568)

Yûsuf ol vaktin kim endi kuyuya

Yalın-ıdı anda ol Yûsuf uya (b. 1330)

Cebreîl bir ton getirür geyürür

Bu ton ol tondur ki Yûsuf göndürür (b. 1331)

Ol gönlegi anun-içün veribdi

Atamun görmez gözi göre dedi ŞH (b. 1334)

6. Hz. Yûsuf'a Kardeşleri Tarafından Hırsızlık Suçunun İsnat Edilmesi

Kur'ân-ı Kerîm'de anlatıldığına göre Mısır hükümdarı bir gece anlam veremediği bir rüya görür ve onu tabir edebilecek birini arar. Ancak çevresindeki kâhinler ve yorumcular, rüyanın oldukça karmaşık olduğunu söyleyerek yorum yapmaktan çekinirler. Bu sırada zindandan kurtulan kişi, Hz. Yûsuf'u hatırlar ve hükümdara ondan söz eder. Bunun üzerine Hz. Yûsuf zindandan çıkarılır ve hükümdarın rüyasını yorumlar. Hz. Yûsuf'un tabirine göre yedi yıl sürecek bir bolluk döneminin ardından aynı uzunlukta bir kıtlık dönemi gelecektir. Hükümdar bu bilgelik karşısında hayran kalır, Hz. Yûsuf'a yüksek bir görev teklif eder. Hz. Yûsuf ise devletin mali işlerinden sorumlu olmayı, yani hazinenin muhafızlığını ister. Böylece Mısır'da önemli bir mevkiye getirilir (Yûsuf: 12/43–50, 54–56). Hz. Yûsuf'un yorumladığı rüya gerçekleşir ve bolluk yıllarının ardından kıtlık baş gösterir. Kıtlık döneminde çevre bölgelerden insanlar erzak temini için Mısır'a gelmeye başlar. Hz. Yûsuf'un kardeşleri de bu amaçla Mısır'a gelirler fakat karşılarındaki yöneticinin kendi kardeşleri olduğunu fark etmezler. Hz. Yûsuf ise onları tanıır. Kardeşlerine erzak verirken aralarından bir kardeşinin eksik olduğunu fark eder ve bir sonraki gelişlerinde onu da getirmelerini, aksi takdirde kendilerinden alışveriş yapamayacaklarını söyler. Kardeşler bu durumu babaları Hz. Yakûb'a bildirirler. Hz. Yakûb başlangıçta küçük oğlunu göndermekte tereddüt eder fakat çaresizlik içinde onlara güvence verdirerek razı olur. Kardeşler yeniden Mısır'a döner ve bu kez küçük kardeşlerini de yanlarında getirirler. Hz. Yûsuf onu görünce kimliğini gizlice açıklar (Yûsuf: 12/58–69). Hz. Yûsuf kardeşlerine yeniden erzak hazırlatır. Ardından öz kardeşinin yüküne kendi su kabını gizlice koydurur. Kafîle yola çıkmadan önce su kabının kaybolduğu duyurulur ve herkesin yükü aranır. Su kabı, Hz. Yûsuf'un öz kardeşinin eşyaları arasında bulunur. Bunun üzerine kardeşler, "Zaten onun kardeşi de daha önce hırsızlık yapmıştı." diyerek tepki gösterirler. Hz. Yûsuf onlara bu suçun cezasını sorar; onlar da kendi geleneklerinde hırsızlık yapanın, mağdura hizmetçi olarak verilmesi gerektiğini söylerler. Büyük kardeş, yaşananlardan utanç duyarak Mısır'dan ayrılmamaya karar verir ve diğer kardeşlerinden gidip durumu babalarına anlatmalarını ister. Haberi alan Hz. Yakûb, büyük bir üzüntüye kapılır ve gözlerine perde iner (Yûsuf: 12/70–84). Kardeşlerinin Hz. Yûsuf'un öz kardeşine yönelttiği bu suçlama, tefsirlerde çeşitli rivayetlerle açıklanmıştır. Bazı anlatımlara göre:

- Hz. Yûsuf'un anne tarafından dedesi putperestti; Yûsuf küçükken dedesine ait putları gizlice alıp kırardı (Taberî, 1996: V/44; Râzî, 2002: XIII/303; Bursevî, 1992: IV/257–258; Yazır, V/79).

- Başka rivayetlerde ise evdeki yiyecekleri çalıp fakirlere dağıttığı aktarılmıştır (Râzî, 2002: XIII/303).

- Bir başka varyanta göre de teyzesine ait sürmedanlığı almıştı (Süyûtî, 1992: VIII/294).

- En yaygın rivayetlerden biri ise Hz. Yûsuf'un halasının, sevgisinden dolayı Hz. Yûsuf'u yanında tutmak için bir hileye başvurduğunu anlatıdır. Rivayete göre halası, Hz. İshâk'a ait

bir kuşağı gizlice Hz. Yûsuf'un beline bağlamış; sonra da kuşağın kaybolduğunu söyleyerek arama yapılmasını istemiştir. Kuşak Yûsuf'un üzerinde bulununca, dönemin hukuk kurallarına göre hırsızlık yapan kişi mağdura teslim edildiğinden, hala bu yolla yeğenini yanında tutmuştur (Taberî, 1996: V/44; Geylânî, 2016: II/524; Râzî, 2002: XIII/303; İbn Kesîr, 1994: I/317–318; İbn Kesîr, 1996: VIII/4121–4122; Süyûtî, 1992: VIII/293–294).

Bu olay, Diyarbakırlı Ahmedî'nin mesnevisinde de işlenmiş; şair, kardeşlerinin Hz. Yûsuf'a yönelttikleri hırsızlık isnadını dramatik bir anlatımla işlemiştir.

Ol kayış kuşağı alur eline

Uykuda baglar Yûsuf'un biline (b. 27)

Ceddimin kuşağı itdi söyleyim

Yûsuf'ı ugrı diyü ahz eyleyim (b. 29)

Ol zamân içre şerî'atde yeri

Böyle idi ugruluk itse biri (b. 30)

Sâhib-i mâla iderdi hizmeti

İki sene almaz idi ücreti (b. 31)

Yûsuf'ı alup gider ammetesi

Anı teslîm ider alur atası (b. 32)

Yakûb iytdi niçün aglarsız bacı

Sana n'oldı ne sebeb böyle acı (b. 34)

Ceddimin kuşağını itürmişem

Başıma bunca elem getürmişem (b. 36)

Yakûb iytdi ara ev halkını sen

Dikkat eyle ol kuşağı bulasen (b. 37)

Soydılar Yûsuf'ı anda ol zamân

Çıkıdı ol kuşak bilinde nâgihân DA (b. 41)

7. Hz. Yûsuf'un Nil Nehri'ne Gömülmesi

Kaynaklarda yer alan rivayetlere göre Hz. Yûsuf, yüz yirmi yaşına kadar yaşamıştır. Ölümünden önce kardeşlerine, vefat ettiğinde naaşının atalarının bulunduğu yere götürülerek oraya defnedilmesini vasiyet etmiştir. Ancak bu isteği hemen yerine getirilememiştir. Hz. Yûsuf'un bedeni mumyalanarak mermer bir sandığın içine konulmuş ve Nil Nehri'nin kenarına gömülmüştür (İbn Kesîr, 1994: I/328; Yazır, bty: V/100; Köksal, 2001: I/335).

Şeyyad Hamza'nın mesnevisinde de bu rivayete benzer bir anlatı yer alır. Şair, Hz. Yûsuf'un tabutunun suya bırakıldığını şu beyitlerle ifade eder:

Reyyân-ıla çaktanişuk kaldılar

Tâbûtı su ortasına kodılar ŞH (b. 1510)

Rivayetlere göre, Hz. Mûsâ döneminde bu vasiyet nihayet yerine getirilmiştir. Hz. Mûsâ, İsrailoğulları'nı Mısır'dan çıkarırken, Hz. Yûsuf'un naaşını da yanına almış ve böylece onun isteğini gerçekleştirmiştir (İbn Kesîr, 1994: I/328; Süyûtî, 1992: VIII/337; Köksal, 2001: I/335). Şeyyad Hamza da eserinde bu olaya yer vermiştir.

- İmdi bundan sonra dinle haberi*
İmdi eydeyüm Mûsâ peygâmberi (b. 1513)
Ana buyurdu Çalab eytdi var
Yûsuf'ı ol su içinden bul çıkar (b. 1514)
Yûsuf'ı Yakûb dapa eltsen gerek
Tezrek sen bu işi etsen gerek (b. 1515)
Geldi Mûsâ istedi bulmadı
Kandalığın Yûsuf'un bilimedi (b. 1516)
Bir karı der yâ Mûsâ eydem sana
Ger şefâat eyler-isen sen bana (b. 1517)
Kamu halk şol gün içinde aglaya
Tanrı beni tam odından saklaya (b. 1518)
Mûsâ eydür imdi göster kim bulam
Sana kıyâmetde şefâat kılam (b. 1519)
Karı gösterdi Yûsuf'un tâbûtın
Şunun üzre kim kıla şefâatin (b. 1520)
Mûsâ bulur tâbûtı alur gider
Eletür Yakûb dapa gör kim n'eder ŞH (b. 1521)

Sonuç

Hız. Yûsuf kıssası, İslâm kutsal metinlerdeki çok katmanlı yapısı sayesinde İslâm kültür tarihinde olduğu kadar farklı kültür ve medeniyetlerin de ortak hafızasında geniş bir yer edinmiştir. Divan edebiyatı da bu ortak mirasın en zengin biçimde işlendiği alanlardan biridir. Bu çalışmada, Hız. Yûsuf kıssasının Divan şiirinde nasıl yorumlandığı incelenmiş; özellikle İsrâiliyat kaynaklı rivayetlerin mesnevilerdeki yansımaları sistemli biçimde tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular, İsrâiliyatın Divan şiirini yalnızca tamamlayıcı bir bilgi alanı olarak değil, aynı zamanda şairlerin dramatik derinliği artırmak, sembolik yoğunluğu güçlendirmek ve tasavvufî-ahlâkî vurguları pekiştirmek amacıyla faydalandıkları üretken bir malzeme olarak kullandıklarını göstermektedir. Şeyyad Hamza, Çâkerî, Diyarbakırlı Ahmedî ve Mustafa Darîr gibi mesnevi şairleri, Kur'ânî çerçeveyi İsrâilî rivayetlerin sağladığı ayrıntılarla zenginleştirerek kıssanın edebî ve sembolik boyutunu genişletmişlerdir.

Züleyhâ'nın putu örtmesi, Yakûb'un duvarda beliren sureti, Cebrâil'in engelleyici müdahaleleri, beşikteki çocuğun hükmü, cennetten getirildiğine inanılan gömlek ve Nil'e yapılan defin gibi sahneler; kıssanın dramatik yoğunluğunu artıran ve okuyucunun zihninde güçlü imgeler oluşturan önemli motifler hâline gelmiştir. Bu rivayetler, şairlerin anlatıyı yalnızca aktarma değil, yeniden inşa etme süreçlerinde de önemli bir rol oynamıştır.

Sonuç olarak, Divan şiirinde Hız. Yûsuf kıssası, Kur'ânî temeller üzerine kurulu olmakla birlikte, tefsir geleneğinin, İsrâiliyat rivayetlerinin ve kültürel hafızanın farklı katmanlarının birleşerek oluşturduğu çok yönlü bir anlatı evrenidir. Bu yönüyle çalışma, İsrâiliyatın klasik Türk edebiyatını besleyen, zenginleştiren ve estetik ufku genişleten önemli bir kaynak olduğunu ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Aydemir, A. (2019). *Tefsirde isrâiliyyat*. Beyan Yayınları.
- Ayverdi, İ. (2010). *Kubbealtı lugatı- misalli büyük Türkçe sözlük*. Kubbealtı İktisadi İşletmesi.
- Bursevî, İ. H. (1992). *Muhtasar rûhu'l-beyân tefsîri (IV)*. Damla Yayınevi.
- Geylânî, M. F. (2016). *Geylânî tefsîri (I, II)*. Geylânî İlim Araştırma ve Yayın Merkezi.
- Hıdır, Ö. (2006). *Yahudi kültürü ve hadisler*. İnsan Yayınları.
- İbn Kesîr. (1994). *El-bidâye ve 'n-nihâye- büyük islâm tarihi (I)* (M. Keskin). Çağrı Yayınları.
- İbn Kesîr. (1996). *Hadislerle kur'ân-ı kerîm tefsîri(VIII)* (Çev: B. Karlığa ve B. Çetiner). Çağrı Yayınları.
- İslâmoğlu, M. (2001). *Yahudileşme temayülü*. Denge Yayınları.
- Kadıoğlu, İ. (2017). *Yûsuf u züleyhâ - diyarbakırlı ahmedî*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Karahan, L. (1985). *Erzurumlu mustafa darîr kıssa-i yûsuf*. (Doktora tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kur'an-ı Kerim Meâli*. (H. Karaman, M. Çağrı, İ. K. Dönmez, ve S. Gümüş, Çev.) (2015). Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Kurtubî (1999). *el-Câmiu li ahkâmî'l kur'ân (IX)* (M. B. Eryarsoy). Buruc Yayınları.
- Köksal, M. Â. (2001). *Büyük peygamberler tarihi (I)*. Köksal Yayıncılık.
- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü (II)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Püsküllüoğlu, A. (1977). *Osmanlıca türkçe sözlük*. Bilgi Yayınevi.
- Râzî, F. (2002). *Tefsîr-i kebîr-mefâtihu'l gayb (XIII)* (S. Yıldırım, L. Cebeci, S. Kılıç, ve S. Doğru). Huzur Yayınevi.
- Suyûtî. (1992). *Hadislerle kur'ân tefsîri- ed-dürrü'l mensûr fi't-tefsîr bi'l-Me'sûr (VIII)* (Z. Yıldız). Ocak Yayınları.
- Şemseddin Sami. (2007). *Kâmûs-ı türki*. Çağrı Yayınları.
- Taberî. (1991). *Milletler ve hükümdarlar tarihi (II)* (Z. K. Ugan, A. Temir). MEB Yayınları.
- Taberî. (1996). *Taberî tefsîri (V)* (H. Kararakaya, Y. Aytekin). Hisar Yayınevi.
- Taş, İ. (2017). *Yûsuf ve zelîhâ- şeyyad hamza*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Ünver, M. (2017). *Tefsirde öteki celâleyn'de israiliyat*. Atlas Yayınları.
- Yazır, M. H. (bty). *Hak dini kur'an dili*. (İ. Karaçam, E. Işık, N. Bolelli, A. Yücel) Zehraveyn.
- Yıldız, A. (2017). *Yûsuf ve züleyhâ - çâkerî*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Zehebi, M. H. (2017). *Tefsir ve hadiste isrâiliyyat* (E. Yıldırım). Otto.

An Educational Application and Training Method Lesson Proposal: Bizah

Bir Eğitim Uygulaması ve Öğretimi Yöntem Dersi Önerisi: Bizah

Nilüfer GÖKMEN

Headmaster Primary School Teacher

Turkish Republic Ministry of National Education Batman Cumhuriyet Elementary School

nilufergokmen355@gmail.com

Yeşim GÖKMEN DEMİRHAN

English Teacher

Turkish Republic Ministry of National, Selami Değer Anatolian High School

yes-m-yes-m@hotmail.com

Esra KAYA

Deutsch Teacher

Turkish Republic Ministry of National, Şehit Erol Yanık Anatolian High School

kayaesra8181@gmail.com

Dr. Ertuğrul KAYA

ertugrul.kaya.92@gmail.com

Lect. Murat GÖKMEN

Düzce University, Office of the Dean of Research, Foreign Language Support Department

muratgokmen@duzce.edu.tr

Abstract

The 21st century possesses powerful dynamics and provides very fast transportation and communication opportunities. However, while these fast means of communication diversify communication, they have also given rise to misunderstandings and disconnectedness in their expressions and narrations. A society in which correct and targeted thoughts and feelings are conveyed to others can be achieved if generations are able to fully and completely express their feelings and thoughts. This study proposes a new educational method and lesson inspired by Master-Apprentice relationship in Ahi Community during Anatolian Seljuks and Ottoman Empire by combining the flipped learning method under the title BİZAH¹ with Socratic questioning technique by encouraging the students to think in terms of raising awareness on a

¹ ***Bizah (Eng):** “Bizah” is an educational activity, practice, lesson, and teaching method that derives its identity, function, expressive power, and meaning from the word “izah” (explanation) and contributes this concept to the literature. The word refers to an educational activity that aims to reveal learners' learning characteristics and potential in terms of enabling them to construct their own learning experiences through their efforts and creating awareness. Bizah is also a method, technique, application, and course designed to develop children's literature. **Bizah (Tr):** “İzah” kelimesinin kimliği, faaliyeti, ifade gücü ve anlamından destek alan ve bu anlamı “Bizah” olarak literatüre katan bir eğitim faaliyeti, uygulaması, dersi ve öğretim yöntemidir. Kelime, öğrenenlerin öğrenme özelliklerini ve potansiyellerini ortaya çıkarabilmek; onların yaparak ve deneyimleyerek kendi öğrenmelerini oluşturmayı hedefleyen; öğrenenlerde farkındalık oluşturmayı hedefleyen bir eğitim uygulamasıdır. Bizah aynı zamanda çocuk edebiyatını geliştirmek için oluşturulmuş bir yöntem, teknik, uygulama ve derstir.

*This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

subject they already know or reviledⁱ(analysis). The method aims to help students express themselves neatly and correctly so as to build and maintain their self-confidences in terms of delivering their thought systematically. This study segansⁱⁱ(suggests) that the enhancing children's self-confidence and their expressive abilities will enable them to contribute to social life with their own talents and capabilities more easily. The study thereby recommends implementation of BİZAH in the curriculum in terms of seganing that it can unveil the learning and application potential of virtuous individual who possess the capacity to cultivate their cognitive abilities, propel the progression of ideas, articulate their thoughts, and maintain resilience in the face of external pressures from their environment and peers while exhibiting the capacity to engage in decision-making that does not compromise social obligations. The study provides BİZAH's objectives, implementation principles, educational gains, contributions to students and society, and the rationale and basis for such a course and activity. The study employs qualitative research method.

Keywords: Educational Sciences, BİZAH, Master apprenticeship relations, Flipped classroom learning, Socratic method

Öz

21. yüzyıl, güçlü bir dinamizme sahiptir ve çok hızlı ulaşım ve iletişim olanakları sunmaktadır. Ancak, bu hızlı iletişim araçları iletişimi çeşitlendirirken, ifadelerde ve anlatımlarda yanlış anlamalara ve ifade kopukluklarına neden olmuştur. Nesiller duygularını ve düşüncelerini tam ve eksiksiz bir şekilde ifade edebildikleri takdirde, doğru ve hedefe yönelik düşünce ve duyguların başkalarına aktarıldığı bir toplum oluşturulabilir. Bu çalışma, Anadolu Selçuklu Devleti ve Osmanlı İmparatorluğu dönemlerinde Ahi topluluğundaki usta-çırak ilişkilerinden esinlenerek, BİZAH başlığı altında Tersyüz Öğrenme yöntemini Sokratatik sorgulama tekniği ile birleştirerek, karşı tarafın zaten bildiği veya araştırdığı bir konu hakkında farkındalık oluşturmak amacıyla düşünmesini teşvik eden yeni bir öğrenme yöntemi ve dersi önermektedir. Bu yöntem, öğrencilerin düşüncelerini sistematik bir şekilde aktararak özgüvenlerini geliştirmelerine ve korumalarına yardımcı olmak amacıyla, kendilerini düzgün ve doğru bir şekilde ifade etmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, çocukların özgüvenlerinin ve ifade becerilerinin geliştirilmesinin, kendi yetenek ve becerileriyle sosyal hayata daha kolay katkıda bulunmalarını sağlayacağını öne sürmektedir. Bu nedenle çalışma, düşünce geliştiren, fikir ileri sürebilen, kendini ifade edebilen; çevre ve akran baskısından yalıtılmış, fakat kararlarını toplumsal hayatla çatışmayacak bir şekilde alabilen erdemli bireylerin öğrenme ve uygulama potansiyelini ortaya çıkarabileceği fikrini

önererek BİZAH'ın müfredata eklenmesini önermektedir. Çalışma, BİZAH'ın hedeflerini, uygulama ilkelerini, eğitimsel kazanımlarını, öğrencilere ve topluma katkılarını ve bu tür bir ders ve etkinliğin gerekçesini ve temelini sunmaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemini kullanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Eğitim Bilimleri, BİZAH, Usta-Çırak ilişkisi, Ters-yüz sınıf eğitimi, Sokratik method

Introduction

Languages and discourses are important instruments in terms of *nacering*ⁱⁱⁱ (carving the potential), *ekliming*^{iv} (laying the foundation), *şigerbing*^v (lay the foundation), and *egating*^{vi} (grow) thoughts, ideas and projects among the community (Ataman, 2002a, 2002b, 2003, 2023, & et al, 2025; Er, 2015; & et al 2012, & et al, 2022; Göksoy, 2015, 2016a, 2016b, 2019a, 2019b, 2025a; Karademir, 2007, 2016, 2021; Saritiken, 2023). Education is not only a fundamental social institution that enables societies to adapt to processes of change and *söğicing*^{vii} (transformation), but also a field in which new knowledge, ideas, and values are produced (Bruner, 1997; Cubberley, 2005; M. Gökmen, 2025y; Saritiken, 2023; Seki, 1992; Selwyn, 2019). In modern societies, education contributes to individuals' development not only in their daily lives but also in their academic and intellectual pursuits, thereby enabling learners to participate directly and indirectly in social, cultural, political, and economic life (Cubberley, 2005; F. Şahin, 2015, 2021; Özgen, & Pesen, 2008; Saritiken, 2023; Ş. Şahin, & Kılınç, 2020). For this reason, the content, methods, and curricular design of education are regarded as critical elements that shape the future of societies (Cubberley, 2005; Çobanoğlu, & Yıldırım, 2021; Durkheim, 1956; Y. Aydın, 2014). The fact that education influences a wide spectrum ranging from individual well-being to intellectual competencies further increases the importance of determining its direction, content, and pedagogical approaches (Aliari, 2015; Alkan, 2019; Okçu et al, 2025; Saritiken, 2023; Türkkahraman, 2012; Y. Aydın, 2016, 2017). One of the fundamental functions of education is not merely the transmission of knowledge to learners but also the facilitation of processes through which knowledge is interpreted, internalized, and transformed into behaviour (A. Publication, 2024; Baştuğ, & Keskin, 2012; Durmaz & Çetinkaya; M. Gökmen, 2025h, 2025y). Contemporary educational theories argue that knowledge is not simply a body of memorized information; rather, it constitutes a multidimensional structure involving cognitive, affective, and social development (Ay, & Akgöl, 2008; Çeviker Ay, & Orhan, 2020; Er, 2015; Er et al, 2012; Er et al, 2022; Genç, 2014; Orhan, & Çeviker-Ay, 2023). This perspective is evident in Bruner's meaning-making theory, Vygotsky's socio-cultural interaction model, and Piaget's

constructivist approach (Bruner, 1997; Piaget, 1971; Vygotsky, 1978). Accordingly, the transformation of knowledge into behaviour is considered one of the most concrete outcomes of education (Piaget, 1971; Vygotsky, 1978; Y. Aydın, 2017, & Aksoy, 2022). The BİZAH presented in this study emphasizes that education should not be viewed merely as content delivery; instead, knowledge must be assimilated, integrated into the learner's cognitive structure, and eventually transformed into patterns of character and behaviour (N. Gökmen et al, 2025). This attitude aligns with classical educational sociology. Durkheim conceptualizes education as a moral institution that ensures the continuity of society (Durkheim, 1956), whereas Freire argues that education is not solely instructional but also a process through which individuals become aware of their potential and attain emancipation. In this regard it is important to put great emphasis on education for a decent and productive generations (Göksoy, 2017, 2018, 2025a, 2025b; Kızılkaya, 2024; M. Gökmen, 2025a, 2025b; Tuğrul, & Aydın, 2023). Anatolia as *aknis*^{viii}(mother), *atan*^{ix} (father) civilisation *mubayed*^x (protector of heritage) collective heritage of the world for the welfare of the earth for a decent future (Alangu, 1983; Ağraş, 2007; Akbaş, 2011, 2012; Arıcan, 2006, 2008, 2011, 2016; Atatürk, 2011, 2020; Aslanargun, 2011; 2025; Çeviker- Ay, 2025; Elçi et al, 2021; Em. Erdoğan, 2015, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç, 2025d, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025h, 2025i; Kaleci, 2020; Kalın, 2011, 2012, Kandiyoti, 1991; Kantarcıoğlu, & Gürçay, 2018, 2019, 2022; Kara, 2019; Karacar, 2019; Mercan, 2025; R. T. Erdoğan, 2015a, 2015b, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç, 2025d, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025h, 2025i, 2025ı; S. Gökmen, M. Gökmen, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç; Sultan Abdülhamid, 1974, 1975). Moreover, it is equally important to motivate students to create their learning conditions and methods in terms of preserving their distinguished identities and thoughts (İncirli & Kuyumcu-Vardar, 2021; Karamert, & Kuyumcu-Vardar, 2021; Kılıç, 2019a, 2019b; Okçu et al, 2025; Sapancı, & Kuyumcu-Vardar, 2018). This theoretical background supports the notion that knowledge must be approached not only as transmitted content but also as a transformative force (Ay, & Akgöl, 2008; Bruner, 1997; Çeviker Ay, & Orhan, 2020; Freire, 1977; O'neil, 2011; Orhan, & Çeviker-Ay, 2023). The interdisciplinary nature of education also becomes evident at this point (Leiss, 1994). This contributes to the conceptual and methodological diversity observed in contemporary educational practices (Moore, 1903; Özgen, & Pesen, 2008; Selwyn, 2019; Seki, 1992; Shircliffe et al, 2006). Particularly in the 21st century, educational paradigms increasingly emphasize competencies such as critical thinking, problem-solving, creativity, communication, collaboration, and lifelong learning (Kemp, 2010; Kramer, 1949; Yalçın-Tılfarlıoğlu, 1996). In this context, the BİZAH is not limited to providing academic content and knowledge but aims to activate students' cognitive, social, and affective domains through

an innovative educational practice (Ay, & Akgöl, 2008; Çeviker Ay, & Orhan, 2020; Orhan, & Çeviker-Ay, 2023). The BİZAH approach integrates three distinct pedagogical traditions Master-Apprentice learning, Socratic questioning, and the Flipped Learning (Classroom model) within a holistic structure (A. Saylık & N. Saylık, 2021; A. Yılmaz, 1995; Bergmann, & Sams, 2014; Delek & Demir, 2025; Hayırsever, & Oğuz, 2017, & Orhan, 2018; Scott, 2000;). Through this configuration, learners are positioned as active participants, researchers, and productive agents in the learning process (Bergmann, & Sams, 2014; Dolmacı, & Evran-Acar, 2025; Hayırsever, & Oğuz, 2017, & Orhan, 2018). This multi-layered structure is designed to concretize the transformative power of education, particularly in areas such as self-confidence, expressive abesaj^{xi} (capable of, ability), meyar(internal evaluation)², productivity, and collaboration (Au & Yalçın-Tırfarlıoğlu, 2020; Bergmann, & Sams, 2014; Bursalıoğlu, 2004; Dolmacı, & Evran-Acar, 2025). In sum, the study argues that education is not merely a process of delivering information; rather, it is a transformative mechanism through which knowledge is internalized and contributes to social life, personal development, and societal well-being (Cherniss, 2010; Çeliktürk & Yalçın-Tırfarlıoğlu, 2020; Hayırsever, & Oğuz, 2017, & Orhan, 2018; M. Gökmen, 2025a, 2025b). In line with this perspective, the BİZAH is conceptualized as a pedagogical approach that uncovers learners' potential, encourages critical thinking, prioritizes meaning-making, and centres societal gains (A. Saylık & N. Saylık, 2021; Hayırsever, & Orhan, 2018). Thus, education ultimately aims not only to equip individuals with knowledge but also to cultivate individuals who produce, interpret, transform, and reflect knowledge within society (A. Saylık & N. Saylık, 2021; Delek & Demir, 2025; M. Gökmen, 2025a, 2025h).

1. Motivation of the Study

People today identify employment opportunities aligned with their personal preferences and professional competencies; however, they do not necessarily pursue careers that are congruent with their relevant competencies. Consequently, societal levels of happiness and satisfaction are low, and the work and projects undertaken and produced lack sufficient technical, ethical, skill, and interest levels (Eslem, & Aslanargun, 2025; Göksoy, 2010, 2015, 2019; Gültekin,

² ***Meyar (Tr):** Kelime kişinin kendi eğitim ve öğretim programının ihtiyaçlarını, gereksinimlerini ve eksikliklerini belirleyerek sonucunu objektif bir şekilde değerlendiren kişi ya da kişileri tanımlar. **Meyar (Eng):** The word refers to the person or persons who objectively determine the needs, requirements, and deficiencies of their own education and training program and objectively evaluates the results. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

2007; Gündoğdu, 2018; S. Gökmen, 2019). This results in insufficient levels of work production for the benefit of society. The objective of this study is to facilitate the identification of talents, skills, and potential in early childhood, with a view to their subsequent development (Göksoy, 2017,2018, 2025a, 2025b). The ultimate goal is to ensure that individuals receive an education and enter the workforce aligned with their identified talents and skills (Cherniss, 2010; Çeliktürk & Yalçın-Tılfarlıoğlu, 2020; M. Gökmen, 2025a). It is hypothesised that this will result in increased satisfaction, happiness, and a more constructive and positive outlook on life. The present study posits the argument that the facilitation of individuals in the pursuit of their desired professions, to the extent that their talents align with will engender significant contributions to the social life (B. Şahin, 2025; Ö. Şahin, & Balta, 2024; S. Gökmen & M. Gökmen, 2025a, 2025b). Yaniska (furthermore), such facilitation will enable society to adapt more easily to innovation and change (Göksoy, & M. Gökmen, 2024a, 2024b; Karademir, 2007; S. Gökmen, &M. Gökmen, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç) The present study is motivated by the linear relationship between satisfaction and happiness levels in society and the enjoyment and willingness to engage in work. The aim of the study is to identify learners' potential at an early age so that these talents can reach a better level in later years. This will facilitate the emergence of more diverse innovations, discoveries and ideas in society.

2. Problems of the Study

A significant body of research has been conducted on the pedagogical practices employed in relation to learning activities. It is undeniable that these practices are effective; however, given that each individual possesses unique values and perspectives, it is challenging for all talents to be nurtured through a unified learning and teaching activity. However, it is essential for each student to first become aware of their existence and then determine their purpose in the world in a way that aligns with their talents and capacities. Motivated by this objective, BİZAH proposes an educational activity, lesson and curriculum that take into account the individual differences of students and enable them to achieve a development and learning process appropriate to their potential and capacity (N. Gökmen et al, 2025). The aim in BİZAH is to enable students to discover their own creativity and turn it into a tangible product (N. Gökmen et al, 2025). The teaching activity, lesson, and curriculum are designed to provide a positive support framework for students, with the aim of enhancing their sense of self, personality, and perception towards the success (N. Gökmen et al, 2025). It is anticipated that BİZAH will make a significant contribution towards the facilitation of learning activities.

3. Objective of the Study

The study aims to identify learners' potential, including their learning speed, interests and abilities. As a method course and an educational application course, BİZAH aims to identify learners' potential, interests, abilities and skills (N. Gökmen et al, 2025; Saritiken, 2023). The goal of this method course is to bring together students' favourite professions and areas of interest with their potential in terms of developing their skills and talents by helping them to discover their areas of interest at an early age and contribute to their identity development and integrate with their social settings (Atatürk, 2011, 2020; Ed. Kaya, 2024; Em.2015, 2025e, 2025ğ, 2025h, 2025ı; Es. Kaya, 2024; Er. Kaya, 2023; N. Gökmen et al, 2025; R. T. Erdoğan, 2015a, 2015b, 2021b, 2025a, 2025b, 2025ğ, 2025i; S. Gökmen, & M. Gökmen, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç; S. Kaya, 2014; Sultan Abdülhamid II, 1974, 1975). Thereby as the study tepuzes^{xii} (support) the individuals would be happier in a more peaceful, productive and more creative setting in terms of building their thoughts and habits aligned with the society they reside for their current and future roles and tasks (Atatürk, 2011, 2020; Em.2015, 2025e, 2025ğ, 2025h, 2025ı; N. Gökmen et al, 2025; R. T. Erdoğan, 2015a, 2015b, 2021b, 2025a, 2025b, 2025ğ, 2025i; Sultan Abdülhamid II, 1974, 1975).). By being aware of their own talents, individuals would be able to contribute more efficiently to themselves and their community in terms of feeling content and happy (Atatürk, 2011, 2020; Em.2015, 2025e, 2025ğ, 2025h, 2025ı; S. Gökmen, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç; R. T. Erdoğan, 2015a, 2015b, 2021b, 2025a, 2025b, 2025ğ, 2025i; Sultan Abdülhamid II, 1974, 1975).

4. Method of the Study

The methodology of the study is based upon three foundational pillars. The first pillar, which also constitutes the historical and conceptual point of departure, is the culture of experiential learning embodied in the master–apprentice tradition practiced within the Ahi guild system of the Anatolian Seljuk and later Ottoman periods. In this model, the method initially adopts the master–apprentice relationship, whereby learners are first expected to observe, interpret, and make sense of what they are to learn. This stage emphasizes learning through direct experience, guided practice, and contextual immersion.

The second pillar is grounded in the Socratic questioning technique, in which the teacher elicits learners' existing knowledge through carefully structured questions. This inquiry-based approach aims to reveal, clarify, and deepen learners' understanding. Through Socratic

dialogue, learning is expected to progress from surface-level recall to long-term retention and ultimately to behavioral transformation.

The third pillar incorporates the flipped learning model, which extends learning beyond the classroom by enabling students to continue their study, inquiry, and project work at home or in out-of-class environments. By shifting foundational knowledge acquisition outside the classroom and reserving class time for discussion, production, and reflection, the flipped classroom enhances learner autonomy and active engagement.

By integrating these three pedagogical traditions experiential Master Apprenticeship, Socratic questioning, and flipped learning the study combines the educational insights of different eras, cultures, and instructional philosophies under the umbrella of BİZAH (N. Gökmen et al, 2025). This methodology aims to create a holistic and multi-dimensional learning environment that supports deeper understanding, sustained motivation, and meaningful skill development (N. Gökmen et al, 2025; Yıldırım, & Şimşek, 2011).

5. Expected Outcomes

- Learners will be able to recognize their own nature and character from an early age (N. Gökmen et al, 2025).
 - Talents and skills will be identified from an early age, ensuring the development of students' multi-tasking intelligences and alternative talents.
 - By discovering their talents at a young age, learners will gain self-confidence and belief in themselves and learn to view mistakes more positively, increasing satisfaction and happiness levels in society.
 - The deterioration of individual characteristics and talents will be prevented, new jobs and professions will emerge in society, and the dynamics and activities of social life will diversify.
 - Thus, the way will be paved for people to fulfil their purpose of creation, and every person will be able to realize their full potential.
 - Happiness will become a concrete concept rather than an abstract one, as it will be achieved through hard working and dedication in one's tasks. The benefits people derive from the products they produce will increase, and as tasks and duties will be
-

performed by people who choose to do these jobs and professions, the service and production system in society will become more qualified. (N. Gökmen et al, 2025).

- In this way, as people seize opportunities to develop their talents, expertise in these professions will increase and the quality of service in these professions will improve.
- Public order, security, and unethical behaviour in society will decrease as people's levels of happiness increase, enabling people to manage their social relationships with a more respectful and loving understanding. (M. Gökmen, 2023a, 2023b, 2024a, 2024c, 2025a, 2025b, 2025c, 2025d, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025p, 2025r, 2025v, 2025y, &S. Kaya, 2025z; N. Gökmen et al, 2025).

6. BİZAH

BİZAH is derived from the word *izah* in Turkish corresponding to explain, describe, and inform the other party. The difference between BİZAH and *izah* is that BİZAH can transform this explanation into a behavior, character, and tangible product beyond mere explanation. In this sense, BİZAH produces a more tangible product than *izah*. BİZAH is an application activity and a method lesson, going one step beyond explanation as the practical and descriptive form of explanation. In this sense, education is the most important tool for societies in terms of their past, their present, and their expectations, hopes, plans, and ideals for the future (Atatürk, 2011, 2020; M. Gökmen, 2024d, 2024e, 2025a 2025h; N. Gökmen et al, 2025). In this respect, the diversity of educational programs, curricula, and teaching methods is also very important in terms of fostering a *hatan*^{xiii}(gender fairness) and *Bilkadir*^{xiv} (Sultan, *leader, director*) individuals (Atatürk, 2011, 2020; Göksoy, &M. Gökmen, 2024a, 2024b, M. Gökmen, 2024b, 2024ç, 2024d, 2024g, 2024ğ, 2025a, 2025f, 2025g, 2025h, 2025j, 2025k, 2025l, 2025m, 2025o, 2025ö, 2025p, 2025r, 2025s, 2025ş,2025t, &Göksoy, 2025u, 2025ü, 2025v, 2025y, &S. Gökmen, 2025z; N. Gökmen, et al, 2025; S. Gökmen, & M. Gökmen, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç). However, in societies where every person is a universe and every idea has value, the diversity of educational programs and teaching techniques is important and necessary for talents, skills, and experiences to emerge and develop (Atatürk, 2011, 2020; M. Gökmen, 2025a, 2025c, 2025d, 2025e, 2025g, 2025h, 2025i, 2025ı, 2025j, 2025ş, 2025t, 2025ö,2025v; N. Gökmen et al, 2025 Sultan Abdülhamid II, 1974,1975). With this motivation, it is both important and necessary to apply teaching techniques and methodologies regardless of whether they were developed domestically and internationally, provided that they can be associated with the culture being learned and have a

positive impact on students' learning speed (N. Gökmen et al, 2025). From this perspective, BİZAH's contribution to both national and international educational literature is important and precious in that it enhances learners' learning speeds and helps them develop careers suited to their skills, talents, and potential. BİZAH is defined as a subject or activity that students wish to learn about, where they choose an area they want to work on and, after conducting research in that area for a certain period of time, present their concrete thoughts, products, or results of their research to a specific audience under the supervision of a teacher (N. Gökmen et al, 2025). Afterwards, this audience questions the presenter about what they have learned on the subject.

7. Application of BİZAH

Inspired by the master-apprentice relationship found in the Ahilik tradition and the student-centred teaching programs known as the flipped learning model, BİZAH is a learning style that enables students to learn by doing and experiencing in a specific subject or field (Au & Yalçın-Tırfarlıoğlu, 1996, 2020; Bergmann, & Sams, 2014; N. Gökmen et al, 2025; Toktonaliev, 2020). In this method, learners first acquire primary information about a task, knowledge, or desired project from the instructor or master under the teacher's supervision. Subsequently, based on this information, students are asked to think about a visual or topic that the information could reveal or to create their own designs. During this process, students manage their own learning and experience; however, they can obtain information for their projects, provided they acknowledge the support they receive (Gadotti, A. & Kleinerman, 2017; M. Gökmen, 2025ş; N. Gökmen et al, 2025; Yalçın-Tırfarlıoğlu, & Kazaz-Akyürek, 2017; Yalçın-Tırfarlıoğlu, 2020). The timing and timeline of the prepared project are determined by the teacher and students in the classroom (M. Gökmen, 2025ş; N. Gökmen et al, 2025). The initial version of the project is presented in the classroom or to an assembly on the specified date. The student's project or work should be expressed in a way that does not offend the other party either *samayly*^{xv} (ideally) or *gamayly*(negatively)^{xvi} for a decent and prosperous future (Göksoy, & M. Gökmen, 2024a, 2024b; M. Gökmen, 2024b, 2024ç, 2024d, 2024g, 2024ğ, 2025f, 2025g, 2025h, 2025k, 2025l, 2025m, 2025n, 2025o, 2025ö, 2025p, 2025r, 2025s, 2025ş, 2025t, & Göksoy 2025u, 2025ü, 2025v; N. Gökmen et al, 2025; S. Gökmen, & M. Gökmen, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç). The teacher acts as an observer here. The student can implement the feedback they desire from these comments (M. Gökmen, 2025ş; N. Gökmen et al, 2025). After a certain period, students present the final version of the project, thus completing the first phase of the project. If there is a need for expertise related to the project's topic, the student works with a specialist teacher; if not, the student, with the

teacher's guidance, makes the necessary updates to the project's expression and wording and prepares it for publication (M. Gökmen, 2025ş; N. Gökmen et al, 2025). After this process is completed for all students, this first published work, book, or catalogue is given to the students, and they are expected to write their thoughts according to their preferences (M. Gökmen, 2025ş; N. Gökmen et al, 2025). After writing their thoughts, students payeşly (share of fair experiences)^{xvii} share them in class, and then they can update their thoughts based on feedback from the class, with the teacher again acting as an observer (M. Gökmen, 2025ş; N. Gökmen et al, 2025). This will enable students to respect each others' thoughts in the class of which will contribute to their integration to the community in the long run (Demircan-Çakar et al, 2010; M. Gökmen, 2025f, 2025g, 2025ö, 2025r, 2025v, & S. Gökmen, 2025z; S. Gökmen, & M. Gökmen, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç; S. Yıldız, 2000). Students then present their edited thoughts in class, and the first stage of the second book emerges (M. Gökmen, 2025ş; N. Gökmen et al, 2025). Students then prepare the work for publication by creating its expression, vocabulary, and bibliography with their classroom teacher or a specialist teacher (Okçu et al, 2025). In this way, concrete outcomes of learning by doing are achieved. (M. Gökmen, 2025ş; N. Gökmen et al, 2025). By that it is aimed to nacer eklim şigerbe' and egat a future with students' own manuscripts in terms of building their own future with their writing from the first level of school to lifelong learning in terms of developing their talents and narratives (Alangu, 1983; Ağraş, 2007; Akbaş, 2011, 2012; Arıcan, 2006, 2008, 2011,2016; Ataman, 2002a, 2002b, 2003, 2023, &et al, 2025; Atatürk, 2011, 2020; Aslanargun, 2011; 2025; B. Yılmaz, 2022; Babahanoğlu &Akbaş, 2023;Çeviker- Ay, 2025; Demircan-Çakar, 2015, 2019; Elçi et al, 2021; Em. Erdoğan, 2015, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç, 2025d, 2025e, 2025f, 2025g,2025ğ,2025h,2025i; Göksoy, 2015, 2016a, 2016b, 2019a, 2019b, 2025a, 2025; Kaleci, 2020; Kalın, 2011, 2012, Kandiyoti, 1991; Kantarcıoğlu, & Gürçay, 2018, 2019, 2022; Kara, 2019; Karacar, 2019; Karademir, 2007, 2016, 2021; Mercan, 2025; Özkaynar, 2020; R. T. Erdoğan, 2015a, 2015b, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç, 2025d, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025h, 2025i, 2025ı; S. Yıldız, 2000; Sultan Abdülhamid, 1974, 1975; Tunç-Opperman, 1999). This writing ability in the long run is expected to contribute students to preserve their self-esteem and awareness in new environments (A. Saylık &N. Saylık, 2021; Delek & Demir, 2025; M. Gökmen, 2025a, 2025h).

8. Planning of BİZAH

Course Name: English

Course Topic: Self-Confidence

Objective: Students should be able to demonstrate their self-confidence in their daily activities and courses.

Expected Output: Students are to believe in themselves and others

Application of BIZAH: A 15-week program

Weeks 1-2: Students are expected create a text that would refer to self-confidence.

Weeks 3-4: Students are expected present the text they have prepared in the class.

Weeks 5-6: Students are expected update their texts after their first presentations. These texts will be published as the primary texts under the editorial of the teacher and relevant specialists.

Weeks 7-8: These texts are expected to be edited by teachers or experts for publication. This will be the first book.

Weeks 9-10: Students thereafter are expected to write small scale narratives, articles and their thought on the texts prepared by the class in the first book according to their preferences. Students can select their texts on the condition that they submit a critical approach towards their manuscripts. However, for those of students who select to study one of the manuscripts in the book are free to write comments, articles, essays, critics, praises by giving references. The references should not necessarily be taken from a document, students can consult their parents, friends or the people in the school or the community on the condition that they give credential information about the person and the time. The students with this narrative are expected to give their thoughts and remarks with a respectful mode and tone without offending the writer of the manuscript.

Weeks 10-11: All the students are expected to present their ideas and thoughts about the manuscript in the class and note down the feedbacks received from their friends. In this phase it is important for the teachers or supervisors to settle a democratic platform for the students. The teachers in this phase are advised not to give their remarks about the text and manuscripts.

Weeks 11-12: Students are expected to edit their work prior to the publication of the second book. The teacher or supervisor in this phase is expected to help the student correct their spelling and grammatical mistakes. The students and the teacher in this phase can work

together. The teacher for this task can request help from other teachers, specialists both within and without the school personal, teachers.

Weeks 13-14: The second book is expected to ready for the publication.

In week 15, The second book is expected to be published.

9. Learning Expectations

Students can maintain both their self-confidence and their abesaj^{xviii} (capable of, ability) to produce by learning through doing and experiencing. This allows students' interests, skills, and talents to be identified at an early age. This should not be limited to writing text. It can also be a sports activity, an art activity, or a project-based product. In this way, students who enjoy knowing, learning, and researching at a young age can have better knowledge and experience in choosing a suitable profession for themselves in their future careers. In this way, as a short-term goal, individuals experience the joy of realizing their own creations. In the long term, students can seize the opportunity to develop their reading, research, learning, and teaching skills. This also enables students to structure their own learning, making it easier for them to engage in learning activities in the future.

10. Learning Gains

Students who can build their own learning skills can both contribute to the society they are living in terms of nacering' ekliming' şigerbing, and egating their future (Bandura, 1995; Elder, 1995; Flammer, 1995; Giroux, 2011, Hackett, 1995; Jerusalem, & Mittag, 1995; Marlatt et al, 1995; N. Gökmen et al, 2025; Oettingen, 1995; Schneewind, 1995; Schwarzen, & Fuchs, 1995; Zimmerman, 1995). This can lead to more productive, peaceful, and happy individuals with characteristics such as empathy, patience, perseverance, learning, enthusiasm, participation in production, respect, level-headed and non-confrontational discussion and expression of ideas, development of positive attitudes and behaviours and rewards, persuasion, and improved communication skills (Bandura, 1995; Elder, 1995; Giroux, 2011, Hackett, 1995; Jerusalem, & Mittag; Yalçın-Tılfarlıoğlu, & Arıkan, 2012; N. Gökmen et al, 2025). This creates an environment where everyone, regardless of income level or status, can enjoy their work and do it with enthusiasm (N. Gökmen et al, 2025). Since learning diversity is ensured, students can support their learning through peer teaching if they do not understand the lesson in class. Thus, the exam, selection, and evaluation processes will be assessed in terms of students' characteristic gains and traits (Bandura, 1995; Elder, 1995; Flammer, 1995; Giroux, 2011, Hackett, 1995; Jerusalem, & Mittag, 1995; Marlatt et al, 1995; N. Gökmen et

al, 2025; Oettingen, 1995; Schneewind, 1995; Schwarzen, & Fuchs, 1995; Zimmerman, 1995).

11. Assessment Method

Student performance is measured in 5 areas, and students are given 100 points at the beginning of the activity.

11.1. Did the students complete the project on time? If so, no points will be deducted.

11.2 Did the students cite the support they received from their peers and the community in the references? If so, no points will be deducted.

11.3. Did the students complete the first project? If the student completed the project no point will be reduced. If the students could not finish the project, they are expected to renew their subjects and start their projects.

11.4. Did the students use empathetic language when expressing their thoughts in the second project? Did they base their criticism or thoughts on specific evidence? If the student used empathetic language; did not use accusatory, condescending, or hurtful language about the other party's work; expressed their thoughts based on concrete data; and ultimately presented a thought no point will be granted. If they had used, they will be advised by the editor/teacher during their reviewing, if the students insist on using this language, then 20 points will be reduced.

11.5. If students submitted the second project on time, they will be considered successful in the project, and if they completed it according to the above scoring, they will be considered successful with a score of 100 out of 100. If the students had started the project but could not finish the project, then the student can participate the course given in another class in the school.

12. An Application Model for the First Book

The practical sample model for first publication is expected but not necessarily be the same as the following sample. This is prepared for primary school 4th grade students.

Ms. Kayşe is a classroom teacher with 10 years of teaching experience working in a public school. This year, she is teaching second grade, and there are 25 students in her class. Kayşe, who works at a school where students receive education at an average socio-economic level, where students' families are interested in their children's education and teaching, and where students receive family support, told her students today that she would be applying a teaching

technique called BİZAH in her class. Explaining that BİZAH is a teaching technique that reveals students' talents, skills, and learning potential, Ms. Kayşe informed her students in detail about this technique before putting it into practice. She showed her students an image from the cartoon Rafadan Tayfa Dehliz Macerası produced in 2018 by ISF Studios in Türkiye (Rafadan Tayfa: Dehliz Mecerası, 2025).



Figure 1: (Rafadan Tayfa: Dehliz Mecerası, 2025)

This frame was a very simple and isolated picture, but the teacher, who was careful that the students did not have any preconceptions, prejudices, or opinions about the characters in this picture informed the students about the picture. As the teacher instructs:

Now, I would like you to spend 10 minutes writing down your thoughts or characters about the image based only on this information. After 10 minutes, we will write everyone's ideas and characteristics on the board.

The picture intentionally selected encapsulating all the characters in the movie so as to capture the attention of the students according to their tastes as it would be reductionist perception to foster student towards a picture in which there would not be any reference to their tastes. This frame in this regard is selected so as to capture the attention of the students in terms of developing their thoughts regarding Rafadan Tayfa Dehliz Macerası which as a cartoon series of Rafadan Tayfa is among the most popular cartoons watched by the people regardless of their ages all around the world (Rafadan Tayfa: Dehliz Mecerası, 2025).

After 10 minutes

Teacher: Yes, everybody, can we hear your thoughts about the picture.

Classroom environment: A rush of excitement, loud expressions, words, “Teacher, please call on me” expressions by the students...

Teacher: But I can't hear you, so I can't know your thoughts. Now, starting from the first row of the desk I would like to hear your thoughts for two minutes.

Classroom environment: Total silence and a finger-raising process. The teacher asked the students to write the themes they found on the board, starting with the first row. After the first student wrote the themes, the next student wrote the themes that the first student had not written, and this process continued with all the students coming to the board to write the themes, and the first lesson ended after the break. The teacher, talking to the students, called the last 5 students who came to write themes to the board and asked them what their themes were and which ones they wrote on the board, and they said they did not write themes because all the themes and adjectives that came to their minds had already been written by their friends. In this way, the teacher made the whole class active in the lesson, without giving priority to the first student to come to the board and preventing the last students from being disadvantaged. The themes and adjectives written by the students are as follows: Sympathetic, fat, smiling; bald, overweight, sympathetic, car, friendship, smiling. Students are given 10 minutes to choose a theme from these and are asked to write a two or three-sentence paragraph about the work they want to do related to this theme. The students show what they have written to the teacher, and then the students are asked to create their thoughts, stories, projects, characters, woodwork, or drawings related to these sentences and the cartoon, and the students are asked to present what they have prepared.

10 days later, after the students have presented their projects to the students, the following questions are asked to the students.

1. Why did you choose this topic and theme?
2. How and through what processes did you research this topic?
3. What sources did you use?
4. Did you cite the sources you used in your work?
5. What influenced you the most during the research process?
6. If you had the chance, what kind of person would you be if you were ?
7. What conclusion did you reach?

Afterwards, students are asked to write their answers to these questions. This will result in two pieces of work for the students: the first being their own writings and works as primary

sources. The second being the experiences and processes they went through while creating their works. Next, the teacher asks the students to delete the name of the character from their first text and write the name of a character of their choice. These names can be names known to the public or names that the students can come up with themselves. In this way, the students will have created their own heroes in their stories, and they are then asked to submit their primary and secondary sources to the teacher. After recording the students' primary and secondary sources, the teacher distributes these works to different students in the class. Everyone is given a different student's primary source. Students are asked to write down their thoughts about the stories they read and to write suggestions, compliments, or recommendations for improvement. If there are any vocabulary or grammar errors, students are asked to identify them in the text and correct them. Subsequently, the secondary sources are distributed to the students again, and they are expected to update and correct any grammar issues or omissions in this work. Afterwards, the students submit to the teacher their thoughts and suggestions regarding the primary and secondary sources distributed to them, along with their comments on the secondary source and the secondary source studies, which they wrote for the primary source. In this way, each student will have written 1 story and 3 evaluations. The researcher chose this approach because it is easier to identify someone else's mistakes.

13. An Application Model for the Second Book

The practical sample model for second publication is expected but not necessarily be the same as the following sample. This is prepared for primary school 2nd grade students

Title of the study: Helping the cat in the row is precious

Name of the student: Buse Hürkül

Editor of the study: Teacher Filiz Derbi

Abstract

I like cats a lot. When my friend Buse wrote about the *Cat in My Garden* in the first book. I remembered our cats in the village. I wanted to say my thoughts about the cats and Buse's cat.

The text

Last summer I with my parents went to village for a holiday. We have seen many cats in the village. I asked my mother if we could have one in our garden. She said yes on the condition

that I feed him personally. I said yes. When I read about Buse's study work in the first book, I have felt the same feeling as Buse who also helped the cats in her garden and got along with them. I agree with Buse and support her for her feeding the cats. But I did not understand why Buse only fed the cats in the morning but not in the evening. I asked this question to my mother and father, they said that, cats would be hungry in the mornings and they would need energy in daytime (My mother Gül and my father Hilmi, 23 November, 2025). Then I asked my friend Emin whether he feeds his cats in the morning, he said that he also fed his cats in the morning (My friend Emin, 24 November, 2025). I then came to school and asked to English teacher Nergis about the cats and their feeding habits, she said she had cats at home but does not necessarily feed them in the morning, as she said the cats feeds themselves when they are hungry. As she said she was leaving the cat food in the balcony when they feel hungry, they feed themselves (My English teacher Nergis, 25 November, 2025). I realized thereon that people can feed their cats differently. Cats were like the people would feed themselves when they are hungry. I from this experience learnt that cats also have the same intuition for their hunger and can feed themselves when they are left on their on with the food. In this regard I liked my friend Buse's manuscript and I would like to thank her for her help for the cats.

People and works consulted.

1. My Mother Gül Hürkül. (23 November 2025). Talked at home.
2. My Father Hilmi Hürkül. (23 November 2025). Talked at home.
3. My Friend Emin Çay. (24 November 2025). Talked at school.
4. My English Teacher Nergis Demir (25 November 2025). Talked at school.
5. Buse Aydoğdu. (2025). Cat in My Garden. In F. Derbi. (Ed). *Perceptions of Siirt Selçuklu Primary School 2 /B Class Students of 2025- 2026 Academic Year: Regarding the Nature*. Gazak Publishing House.

Conclusion

Students construct their own learnings, experiencing how analytical and critical thinking can be learned through various methods and practice. The teacher has received 5 publications from a student for a course. Students' success, skills, and abilities, as well as their discoveries, have been the motivation for this work. This teaching technique and course aim to help

students structure their own learning and experiences to become experts in a specific field. Learning research activities and discipline at an early age will enable students to discover their own areas of talent and become experts in one or more fields based on their interests and passions. This will contribute to the development of a generation that is more peaceful, happy, and enjoys their work in society. In this way, regardless of their skills, talents, and areas of interest, they can be identified at an early age; thus, both the quality and standard of professions and jobs will increase, and it is aimed to prevent groups with no educational needs or demands from receiving education reluctantly. This will also contribute to the general school order, safety, and security of both teachers and students, thereby ensuring that the communication established between teachers and students is healthier and more motivating. However, rather than teaching a group that has no demand for education, this will enable the formation of a student group that is eager to learn and has researched the subject and lessons themselves. This will ensure that everyone in society, from all walks of life and professions, enjoys their work with an inquisitive mindset. This will foster a generation in the service sector that is driven more by internal motivation than supervision, strengthening trust, loyalty, and communication between service providers and recipients in the community. Therefore, characterizing BİZAH as a merely an educational technique or a course would be a very limiting perspective. Once introduced to people as such an educational technique or course, this understanding can be incorporated into education and teaching curricula as a skill that must be acquired or developed. In this way, the work of students whose areas of interest have been identified will become more qualified, and those conducting this research will develop internal motivation, making a lasting contribution to those who benefit from this research. Therefore, BİZAH will both strengthen students' confidence in themselves and, when applied in all educational institutions and organizations from preschool to postdoctoral studies, positively affect the general satisfaction level of society, increasing society's loyalty and trust in the state, thereby leading to significant improvement in criminal offenses and cases. Among BİZAH's short- and long-term results, it will also provide more tax revenue to the state economically, but the added value of the quality products produced will increase, the state's income level will be positively affected by this production, and ultimately, a significant increase in the state's tax revenues can be expected. However, a peaceful and satisfied society is expected to have high loyalty to the state. This study considers BİZAH necessary for the peace and prosperity of the society as it can be applied to all age groups starting from preschool to post-doctorate studies. The study assumes that this method will revil^{xxix} (generate), nacer, iklim, şigerbe, egat, resdal^{xx} (dissemination), hüzdal^{xxi} (present), vasir^{xxii} (caliph-inheritor), hameç^{xxiii} (loyal, devoted), musbey^{xxiv} (visionary), mubayer aknis, atan'of Allah

on earth are reyer^{xxv} (foresight) transformers of the society in terms of payeş, happy, nefek^{xxvi} (determined), mekiş^{xxvii} (courageous), cerul^{xxviii} (frank), gutaş^{xxix} (leader), yuseks^{xxx} (trainer), meşers^{xxxi} (teacher), figed^{xxxii} (scientist), talmers (student, researcher), akpuz^{xxxiii} (fair), maroj^{xxxiv} (intellectual) reşar^{xxxv} (generous, kind, respectable), mizif^{xxxvi} (decide with conscious), nazut^{xxxvii} (confident), gülak^{xxxviii} (grateful), kayşe^{xxxix} (trustable and witty), isyak^{xl}, (living according to Allah's truth and being sincere in their deeds), güldef (appreciate)^{xli}, emak^{xlii} (sincere and positive), mercit^{xliii} (analytic and critical), çobar^{xliv} (tidy, clean), pusak^{xlvi} (obvious, clear), aderes^{xlvi} (kind, naïve and helpful), tayis^{xlvi} (expert and specialist in a specific profession), devçel^{xlvi} (making donation and helping people without any expectation), közek^{xlix} (smart, beautiful), defay^l (entrepreneur), alpeş^{li} (friendly), atamak^{lii} (certain, consisted), keysan^{liii} (organized person/people), gaztab^{liv} (pratic), ermev^{lv} (generous), tuniç^{lvi} (handsome), muhaz^{lvii} (courageous), hüşdal^{lviii} (orator), zeker^{lix} (careful, cautious), ğepir^{lx} (presenter), sinaf^{lxi} (congratulate) individuals, community in terms leading the formation of a peaceful, happy hamab^{lxii} (sincere), desak^{lxiii} (calm), ereb^{lxiv} (tolerant), zanib^{lxv} (seeking to earn the grace of Allah), zeler^{lxvi} (high persuasive ability), enrahim^{lxvii} (trust in Allah), pamar^{lxviii} (masters of their words), danafer^{lxix} (helpful), cinpin^{lxx} (confident), kadmer^{lxxi} (renovative) society tepak^{lxxii} (prominent), serön^{lxxiii} (prominent), ğisan^{lxxiv} (valuable) and ilaz^{lxxv} (precious), ğuzen^{lxxvi} (powerful), ğisen^{lxxvii} (precious), ğünis^{lxxviii} (productive), ğölin^{lxxix} (talented) ğazur^{lxxx} (ground, garden) baziçing^{lxxxi} (appreciating values) sargeving^{lxxxii} (arising awareness) and asbaçing^{lxxxiii} (contributor) abesajities şarad^{lxxxiv} (prospective) and sirce^{lxxxv} (natural), temally^{lxxxvi} (logically) and zekerly^{lxxxvii} (revise) nacering, döneving^{lxxxviii} (change, return) maben^{lxxxix} (negative), makpuz^{xc} (unclear, uncertain) and dilaz^{xc} (insignificant) attitudes of the community into decent and productive manners through veşliking^{xcii} (company) and arşening^{xciii} (friend, company), eminerten^{xciv} (confident), gülseyen^{xcv} (friendly), samay (utopia, dream like life, ideal), nistuç^{xcvi} (good), ğoleni^{xcvii} (helpful), teniz^{xcviii} (enliven), semzay^{xcix} (talented), janik^c (ideal), pürgez^{ci} (beautiful), belif^{ccii} (sincere), uycak^{cciii} (devotion of a self to the community), felos^{civ} (succesful), sebut^{cv} (peaceful), ğibis^{cvi} (happy), puteş^{cvii} (determined), zerab^{cviii} (defending the truth), sufye^{cix} (generous), zayan^{cx} (loyal), selis^{cx} (tolerant and respectful to difference), dasem^{cxii} (free-spirited), elizeb^{cxiii} (optimist), almer^{cxiv} (kind), rekem^{cxv} (elegant), aben^{cxvi} (honest) diyruz^{cxvii} (attentive listening) zeker^{cxviii} (careful, aware of their surroundings), tepak^{cxix} (prominent), serön^{cxx} (prominent), ğisan^{cxxi} (valuable) and ilaz^{cxii} (precious), ğuzen^{cxiii} (powerful), ğisen^{cxiv} (precious), ğünis^{cxv} (productive), ğölin^{cxvi} (talented), vanlis^{cxvii} (achieve), medalimes^{cxviii} nilenering^{cxix} (collecting) and babeling^{cxix} (unifying), tubat^{cxix} (combine), arez^{cxix} (resilient, strong), ,zekerly^{cxix} (revise), döneving^{cxix}

,veşliking^{cxxxv} (company) and arşening^{cxxxvi} (friend, company),mesberly^{cxxxvii} (dedicated), tenized (enliven) , hatan, samay(ideal) rizis(rain) amount of individuals for the welfare of the world.

References

- A Publication of Official Statistics Programme. National Education Statistics. *Formal Education. Republic of Türkiye Ministry of National Education.* 2024. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629
- Ağraş, S. (2007). *Stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin Türk turizm sektöründeki Türk işletmelerinde nitel bir araştırma.* (Dissertation No: 227555) [Master Dissertation, Düzce University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Akbaş, Z (2011). *Irak. Barış Kitap.*
- Akbaş, Z. (2012). Ortadoğu’da değişim süreci ve Türk dış politikası. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 51-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ayd/issue/3327/46164>
- Alangu, T. (1983). *Türkiye folkloru el kitabı.* Adam Yayınları.
- Alangu, T. (Ed). (2023). *Keloğlan masalları: Keloğlan ile Padişah’ın Kızı.* Yapı Kredi Yayınları.
- Aliari, S. (2015). The relationship between critical thinking and impulsive and reflective learning styles among Iranian female EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 10(3), 2015, 21-31.
- Alkan, C. (2019). Eğitim bilimlerinde araştırma. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 23-27. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000860
- Arıcan, M. K. (2006). Spinoza’nın tanrı-alem ilişkisinde içkinlik aşkınlık problemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10/1, 127-143. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuifd/article/255310>
- Arıcan, M. K. (2008). İbn Rüşd’ün hakikat öğretisi: ‘Çifte Hakikat’ ve ‘Hakikatin · Birliği’ tartışması. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 225-252. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuifd/article/255182>
- Arıcan, M. K. (2011). Felsefî ve teolojik bir problem olarak dinî çeşitlilik. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15(1),71-98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuifd/article/57675>
- Arıcan, M. K. (2016). Bir arada yaşama felsefesi ve Balkanlar örneğinde bir öneri. In. M. S. Kafkasyalı (ed.). *Balkanlarda İslam: Miadı dolmayan umut. Muğlaklıktan Berraklığa Cilt 1.* (pp. 411-425). Tika.
- Aslanargun, E. (2011). The power sources that principals handle in school administration. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 2(3), 3-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210634>

- Ataman, M. (2002b). *Özal leadership and restructuring of Turkish ethnic policy in the 1980s. Middle Eastern Studies*, 38(4), 123-142. <https://www.jstor.org/stable/4284261>
- Ataman, M. (2003a) *Özalist dış politika: Aktif ve rasyonel bir anlayış. Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(7), 49-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilgisosyal/issue/29113/311468>
- Ataman, M. (2023). The century of Türkiye: A new foreign policy vision for building the Türkiye axis. *Insight Turkey*, 25(3), 73-96. <https://doi.org/10.25253/99.2023253.6>
- Ataman, M. & Çaylak, E. (2024). Türk dış politikasında Filistin meselesi: Çözüm için bir somut girişim olarak garantörlük önerisi. In A. O. Kurt, (Ed.), *Türkiye Yazarlar Birliği Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*(41), 11-33 <https://www.tybakademi.com/kitap/akademi41.pdf>
- Ataman, M., Yücekaya, M., & Küçük, Ö. N. (2025). Türkiye's increased activism in international organizations as an initiator state. *Insight Turkey* 2025, 27(1), 87-112. <https://doi.org/10.25253/99.2025271.7>
- Atatürk, G. M. K. (2011). *Nutuk: Gazi Mustafa Kemal tarafından 1927.* (Y. Demirel, ed), Yapı Kredi Yayınları.
- Atatürk, M. K. (2020). *Nutuk (English Edition): The Speech.* (N. Özden trans.) Atatürk Research Center. <http://www.ataturkresearchcenter.org>
- Au, H.Y.C. & Yalçın Tırfarlıoğlu, F. (2020). Non-critical analysis of EFL classroom discourse in a speaking course through Bowers' model. *Focus on ELT Journal (FELT)*, 2(1), 48-59. <https://doi.org/10.14744/felt.2020.00020>
- Ay, Ş., & Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 1(2), 65-75. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/article/314325>
- Aydın, Y. (2014). *Türk romanında (1950-1980) çağdaşlaşma, aydın ve eğitim sorunu* (Dissertation No: 353291) [Doctorate Dissertation, Dokuz Eylül University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Aydın, Y. (2016). Milliyetçilik ve yazın bağlamında Türk romanında (1950-1980) Gayrimüslüm azınlıklar. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(10), 31-58. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9353>
- Aydın, Y. (2017). Yerküreden maveraya bir çılgılık: Mehmet Akif. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute*, 9(19), 94-110. <https://doi.org/10.20875/makusobed.324034>
- Aydın, Y., & Aksoy, N. (2022).” Söylememek harcı söylemeğin hâsıdır/söylemeklik harcı gönüllerin pâsıdır”: Od/Bizim Yunus romanında susmanın ihlali. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(29), 285-300. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1164162>

- Babahanoğlu, V., & Akbaş, Z. (2023). Türkiye'nin bölgesel oyun kurucu rolü ve düzen inşasına dair imkân ve kabiliyeti: Türk Devletleri Teşkilatı Örneği. *Bingöl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (7(Prof. Dr. Muammer ERDOĞAN Anısına Kongre Özel Sayısı)), 243-268. <https://doi.org/10.33399/biibfad.1253074>
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. (1-45). Cambridge University Press.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri(basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59486/854943>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Bruner, J. S. (1997). The culture of education. In The culture of education. Harvard university press.
- Bursalıoğlu, Z. (2004). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış, yirmüçüncü basım*. Pegem Akademi,
- Cherniss, C. (2010). Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 110–126. doi:10.1111/j.1754-9434.2010.01231.x
- Cubberley, E. P. (2005). *The history of education*". Gutenberg Book.
- Çeliktürk, H.& Yalçın-Tılfarlıoğlu. F. F. (2020). A study on sympathetic tendency of EFL (English as a Foreign Language) learners through competition games, 10(3), 35-56. [DOI: 10.26634/jelt.10.3.16855](https://doi.org/10.26634/jelt.10.3.16855)
- Çeviker-Ay, Ş. (2025). Working women and their roles in the family. In. Ş. Çeviker-Ay. (Ed.). *October 22-24, 2025 International Symposium On Empowering Women And Families Abstract Book, Düzce, Türkiye*. (pp.126-127). Düzce University. <https://sempozyum.duzce.edu.tr/Content/Files/5ca714eb-bab5-46ce-835e-424cd8282a89.pdf>
- Çeviker Ay, Ş., & Orhan, A. (2020). The effect of different critical thinking teaching approaches on critical thinking skills: A meta-analysis study. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(49) 88-111. <https://doi.org/10.9779/pauefd.561742>
- Çobanoğlu, R. & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Delek, T. & Demir, C. (2025). Phraseology in Published Research Articles of Turkish elt writers and native-english writers. *October 30-31 2025 International Social Sciences Graduate Student Symposium: Family in the Light of Science Abstract Book, Siirt, Türkiye*. (p. 82). Siirt

University Press. <https://www.siirt.edu.tr/dosya/aktivite/sempozyum-ozet-kitapcigi-siirt-202512221721365.pdf>

Demircan-Çakar, N. Yıldız, S., & Dur, S. (2010). The relationship between knowledge management and organizational effectiveness: The effects of organizational culture and structure. *Ege Academic Review*, 10(1), 71-93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eab/issue/39875/473149>

Demircan-Çakar, N. (2015). Toplumsal cinsiyet temelinde örgütsel adalet algısı: Etik iklimin rolü. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 79–107. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kademkad/issue/48229/610584>

Demircan-Çakar, N. (2019). Takdim. In N. D. Çakar et al. (Eds.), *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi İslam tarihi Prof. Dr. Fuat Sezgin Özel Sayısı Vol. 9*, (p. 7). Düzce University.

Dolmacı, A., Evran-Acar, F. (2025). Development of a twenty-first century skills curriculum through the flipped learning approach. *Humanities and Social Sciences Communication*, 12(1666). <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05925-2>

Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. Simon and Schuster.

Durmaz, M & Çetinkaya, F. Ç. (2022). Effect of interactive reading on storytelling skills. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 758-777. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1103773>

Elçi, M., Murat Eminoğlu, G., Sivrikaya Şerifoğlu, F., Çeviker Ay, Ş., et al. (2021). Lider etkinliği ve duygusal zeka arasındaki ilişkiler: Kadın akademisyenler üzerinde bir çalışma. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 28-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1590845>

Elder, G. H. (1995). Life trajectories in changing societies. In. A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. (46-68). Cambridge University Press.

Er, O. (2015). Investigation of Turkish teaching applications for foreigners in terms of creating cultural awareness”, (Dissertation No: 418257) [Doctorate Dissertation, Atatürk University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.

Er, O.; Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç.(2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12842/155584>

Er, O, Şahin, B. & Sarıtekin, H. (2022). İkinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılmaya yönelik kaygıları”, *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi* 1(2), 79-87. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bezgek/issue/76764/1281866>

- Erdoğan, Em. (2015, November 15). *We should join forces to ensure women are included in decision-making mechanisms*. Presidency of Turkish Republic Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/35979/emine-erdogan-kadinlarin-karar-mekanizmalarinda-yer-almasi-icin-guc-birligi-yapmaliyiz>
- Erdoğan, Em. (@emineerdogan) (2025a, October 15). *Anadolu'nun bereketini ellerinde büyüten, toprağı emeğıyle yoğuran kadın çiftçilerimiz; yerli üretimin kalbi, geleceğimizin dayanağıdır*. Nbeta. <https://sosyal.teknofest.app/@emineerdogan/115377091690420627>
- Erdoğan, Em. (@emineerdogan) (2025b, October 28). *Emine Erdoğan, Asya Pasifik Sıfır Atık Uluslararası Seminer Programı'na video mesaj gönderdi*. Presidency of Republic of Türkiye Website. <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/161796/emine-erdogan-asya-pasifik-sifir-atik-uluslararasi-seminer-programi-na-video-mesaj-gonderdi>
- Erdoğan, Em. (@emineerdogan) (2025c, October 30). *Emine Erdoğan, Almanya Başbakanı Merz'in eşi Charlotte Merz ile Millet Kütüphanesi'ni ziyaret etti*. Presidency of Republic of Türkiye Website. <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/161846/emine-erdogan-almanya-basbakani-merz-in-esi-charlotte-merz-ile-millet-kutuphanesi-ni-ziyaret-etti>
- Erdoğan, Em. (@emineerdogan) (2025ç, October 31). *Emine Erdoğan, VakıfBank Sanat Galerisi'nin açılışına katıldı*. Presidency of Republic of Türkiye Website. <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/161860/emine-erdogan-vakifbank-sanat-galerisi-nin-acilisina-katildi>
- Erdoğan, Em. (2025d, November 18). *Emine Erdoğan, Büyüyen Avrupa 2025 Uluslararası Zirvesi'ne video mesaj gönderdi*. Presidency of Republic of Türkiye Website. <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/163074/emine-erdogan-buyuyen-avrupa-2025-uluslararasi-zirvesi-ne-video-mesaj-gonderdi>
- Erdoğan, Em. (2025e, November 19). *First Lady Erdoğan attends opening of "Anadoludakiler: The Timeless Journey of Sof" exhibition*. Presidency of Republic of Türkiye Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/163103/first-lady-erdogan-attends-opening-of-anadoludakiler-the-timeless-journey-of-sof-exhibition>
- Erdoğan, Em. (2025f, November 21). *First Lady Erdoğan sends video message to 6th High-Level Forum of Women Leaders*. Presidency of Republic of Türkiye Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/163130/first-lady-erdogan-sends-video-message-to-6th-high-level-forum-of-women-leader>
- Erdoğan, Em. (2025g, November 28). *First Lady Erdoğan attends High-Level Ministerial Panel on Agriculture and Forestry*. Presidency of Republic of Türkiye Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/163293/first-lady-erdogan-attends-high-level-ministerial-panel-on-agriculture-and-forestry>

- Erdoğan, Em. (2025ğ, December 15). Emine Erdoğan, İstanbul Aile Vakfı temsilcileriyle bir araya geldi. Presidency of Republic of Türkiye Website. <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/163052/emine-erdogan-istanbul-aile-vakfi-temsilcileriyle-bir-araya-geldi>
- Erdoğan, Em. (2025h, December 9). *First Lady Erdoğan attends opening of “Women Witnesses to Genocide: Media and Resistance in Gaza” event*. Presidency of Republic of Türkiye Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/163413/first-lady-erdogan-attends-opening-of-women-witnesses-to-genocide-media-and-resistance-in-gaza-event->
- Erdoğan, Em. (2025i, December 19). *First Lady Erdoğan attends Turkish Green Crescent’s summit on combatting addiction*. Presidency of Republic of Türkiye Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/163530/first-lady-erdogan-attends-turkish-green-crescent-s-summit-on-combatting-addiction->
- Erdoğan, R. T. (2015a , February 2). *For global peace and stability, reconciliation and tolerance are a must instead of conflict and hatred*. Presidency of Turkish Republic Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/3456/for-global-peace-and-stability-reconciliation-and-tolerance-are-a-must-instead-of-conflict-and-hatred>
- Erdoğan, R. T. (2015b, February 2). *Bursa is the land where a world-empire was born*. Presidency of Turkish Republic Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/3426/bursa-is-the-land-where-a-world-empire-was-born>
- Erdoğan, R. T. (2021a). *Daha adil bir dünya mümkün*. Turkuvaz Kitap.
- Erdoğan, R. T. (2021b). *A fairer world is possible*. (G. Börekçi ed; D. Eşkinat, trans.) Turkuvaz Kitap.
- Erdoğan, R. T. (2025a, August 28). *Türkler, Araplar, Kürtler olarak bu coğrafyada kıyamete kadar hep beraber yan yana yaşayacağız*. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/160913-turkler-araplar-kurtler-olarak-bu-cografyada-kiyamete-kadar-hep-beraber-yan-yana-yasayacagiz->
- Erdoğan, R. T. (2025b, September 7). *A shared path to peace and justice*. In C. Hairuo & D. Mingming (Eds.). *People’s daily online*. <https://en.people.cn/n3/2025/0831/c90000-20359525.html>
- Erdoğan, R. T. (2025c, November 6). *Kütüphanecilik mirasımızı yaşatmaya devam ediyoruz*. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/162937/-kutuphanecilik-mirasimizi-yasatmaya-devam-ediyoruz->
- Erdoğan, R. T. (2025ç, November 10). *Türkiye’yi yeni yüzyılın en güçlü aktörlerinden biri hâline getirmek için gece gündüz demeden koşturuyoruz*. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı

Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/162974/-turkiye-yi-yeni-yuzyilin-enguclu-aktorlerinden-biri-h-line-getirmek-icin-gece-gunduz-demeden-kosturuyoruz->

Erdoğan, R. T. (2025d, November 14). *Arakan'dan Somali'ye, Suriye'den Gazze'ye nerede bir mazlum varsa yarasına merhem olmaya çalıştık.* Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/163037/-arakan-dan-somali-ye-suriye-den-gazze-ye-nerede-bir-mazlum-varsa-yarasina-merhem-olmaya-calistik->

Erdoğan, R. T. (2025e, November 18). *Türkiye'nin 23 yıldaki başarısının gerisindeki en büyük etken, istikrar ve güven ortamının topluma hâkim olmasıdır.* Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/163079/-turkiye-nin-23-yildaki-basarisinin-gerisindeki-en-buyuk-etken-istikrar-ve-guven-ortaminin-topluma-h-kim-olmasidir->

Erdoğan, R. T. (2025f, November 22). *Küresel ticaretin yeniden canlanması için köklü bir uluslararası iş birliğine ihtiyaç duyuyoruz.* Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/163142/-kuresel-ticaretin-yeniden-canlanmasi-icin-koklu-bir-uluslararasi-is-birligine-ihtiyac-duyuyoruz->

Erdoğan, R. T. (2025g, November 24). *Eğitimin niteliğini artırmak ve önündeki yasakları kaldırmak için ilk günden beri çalışıyoruz.* Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/163217/-egitimin-niteligini-artirmak-ve-onundeki-yasaklari-kaldirmak-icin-ilk-gunden-beri-calisiyoruz->

Erdoğan, R. T. (2025ğ, December 15). *We are making great leaps forward in every area.* Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/163496/-we-are-making-great-leaps-forward-in-every-area->

Erdoğan, R. T. (2025h, December 16). *Türkiye has no option but to be strong.* Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/163503/-turkiye-has-no-option-but-to-be-strong->

Erdoğan, R. T. (2025i, December 18). *We should rebuild our national values of culture in global culture wars.* Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/163525/-we-should-rebuild-our-national-values-of-culture-in-global-culture-wars->

Erdoğan, R. T. (2025ı, December 20). *We are the world's biggest 11th country in defense industry exports.* Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/163538/-we-are-the-world-s-biggest-11th-country-in-defense-industry-exports->

- Eslem A. & Aslanargun, E. (2025). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen adaylarının olumlu yaklaşımları. *IZU Journal of Education*, 7(1), 1-25. <https://doi.org/10.46423/izujed.1373845>
- Flammer, A. (1995). Development analysis of control beliefs. In. A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. (69-113). Cambridge University Press.
- Freire, P. (1977). *Pedagogy in process: The letters to Guinea- Bissau*. (C.St. J. Hunter, trans.). Bloomsbury.
- Gadotti, A. & Kleinerman, A. (2017). The rules of the school. *Journal of the American Oriental Society*. 137 (1), 89–116. <https://doi.org/10.7817/jameroriesoci.137.1.0089>
- Genc, M. (2014). The project-based learning approach in environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*. 1-13. <https://doi.org/10.1080/10400419.2021.1997177>
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. The Continuum International Publishing Group.
- Gökmen, M. (2023a). Social policies Sultan Abdülhamid II conducted towards Jews despite Jewish Zionist movement. *Journal of Economics and Political Sciences*, 3(1), 28–42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jep/issue/80066/1221629>
- Gökmen, M. (2023b). Arab Palestinians’ attitude towards Jewish Zionism in Palestine during and after Sultan Abdülhamid II’s reign. *Journal of Islamicjerusalem Studies*, 23(2), 199–212. <https://doi.org/10.31456/beytulmakdis.1208967>
- Gökmen, M. (2024a). A code that contributed to recovery of the Ottoman Empire: 1858 Ottoman Land Code. In. N. Pappas, & O. Gkounta, (Eds.). *March 25-28 2024 17th Annual International Conference on Mediterranean Studies Abstract Book, Athens, Greece*, (p. 33). Athens Institute for Education and Research <https://www.atiner.gr/abstracts/2024ABST-MDT.pdf>
- Gökmen, M. (2024b). Challenging gender norms: A critical analysis of the Witch's role in Rapunzel. In A.Tryniecka, & O. Gkounta, (Eds.). *June 3-6 2024 17th Annual International Conference on Literature Philology Abstract Book, Athens, Greece*, (p. 21). Athens Institute for Education and Research. <https://www.atiner.gr/abstracts/2024ABST-LIT.pdf>
- Gökmen, M. (2024c). *Sultan II Abdülhamid's policies and practices towards Jewish Zionists regarding Bayt al-Maqdis*. (Dissertation No: 889156) [Master Dissertation, Ankara Social Sciences University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Gökmen, M. (2024ç). Women’s courage as a soft power instrument in Tahir Alangu’s fairy tales. In Z Sakhi, Z & A. Balcı, (Eds.). *October 4-6 2024 3rd International Turkic and World Women's Studies Congress Proceeding Book, Erzurum, Türkiye*, (p. 183). Ubak Publishing

House.

https://www.kadinkongresi.org/files/ugd/65a551_92955bd576b2445a85059f83229f5b59.pdf

Gökmen, M. (2024d). Analysis of the woman image as reflected in Ergün Sav's tale. In Z. Sakhi, & A. Balci, (Eds.). *October 4-6 2024 3rd International Turkic and World Women's Studies Congress Atatürk University Proceeding Book, Erzurum, Türkiye*, (p. 184), Ubak Publishing House.

https://www.kadinkongresi.org/files/ugd/65a551_92955bd576b2445a85059f83229f5b59.pdf

Gökmen, M. (2024e). Türkçe'nin ifade zenginliği olarak kılınış, görünüş ve kiplik ekleri. In D. Solisworo, (Ed.). *December 20 – 22 2024 16th Anadolu International Conference on Social Sciences Abstract Book – Van, Türkiye* (pp. 285-288). Academy Global Publishing House. https://www.anadolukongresi.org/files/ugd/797a84_dbeca9d0923f462495475c2182fd8537.pdf

Gökmen, M. (2024f). Aspects, modals and modality as the expressive wealth of Turkish Language. In D. Solisworo, (Ed.). *December 20 – 22 2024 16th Anadolu International Conference on Social Sciences Proceeding Book – Van, Türkiye*, (pp. 1401-1416). Academy Global Publishing House. https://www.anadolukongresi.org/files/ugd/797a84_5060c99060db4816a0d8334e95d6e618.pdf

Gökmen, M. (2024g). Bostan as a glistering candle of Islam. In D. Solisworo, (Ed.). *December 26-30, 2024 Ege 12th International Conference on Social Sciences Abstract Book, İzmir, Türkiye* (pp. 128-133), Academy Global Publishing House. https://www.egekongresi.org/files/ugd/797a84_d3023d99669e419384a0265e622637f5.pdf

Gökmen, M. (2024ğ). Sa'di Shirazi's Bostan: An Islamic candle for centuries. In D. Solisworo, (Ed.). *December 26-30, 2024 Ege 12th International Conference on Social Sciences Proceeding Book, İzmir, Türkiye* (pp. 645-668), Academy Global Publishing House. https://www.egekongresi.org/files/ugd/797a84_76725c7e8274474c9a5b4048ccdd33d6.pdf

Gökmen, M. (2025a). *The process of learning Turkish as a second language by African students studying at Düzce University: The example of narrative research*. [Non-thesis Master Project, Düzce University]. Düzce University Institute of Graduate Studies.

Gökmen, M. (2025b). Theodor Herzl as a friend or foe. In N. Bilgili (Ed.). *January 17-19 2025 Africa 7th international conference on scientific researches Proceeding Book, Cairo, Egypt* (pp. 564-584). Academy Global Publishing House. https://www.africaconferences.org/files/ugd/797a84_797f061ae74944a795d0bd4c33370a77

Gökmen, M. (2025c). Sultan Abdülhamid II's babelisation policy through the Tribal School. In G. İbrahimova (Ed.). *March 17-19 2025 International 9th Usbilim Education, Economics,*

Management and Social Sciences Congress Proceeding Book, Amsterdam, Holland. (pp. 40-53). Yönetim Yayınları. <https://ubsder.org.tr/wp-content/uploads/2025/05/USBILIM-9-SOSYAL-KITABI.pdf>

Gökmen, M. (2025ç). A land code that extended the lifetime of an Empire. *Athens Journal of History*, 11(2): 143-158. <https://doi.org/10.30958/ajhis.11-2-3>

Gökmen, M. (2025d). An aket study: Turkish Language as a soft power instrument contributing to Türkiye's seröniy. In. C. Arenas, & Ç. Tan (Eds). *April 16-18 2025 3rd International Turkic World Congress on Social, Humanities, Administrative, and Educational Sciences Proceeding Book Ankara, Türkiye*, (pp. 424-449). Bzt Turan Publishing House. <https://drive.google.com/file/d/16IF0Y47rZfsSmR8KbO-Mk7TN8o2Jz04I/view>

Gökmen, M. (2025e). Similarities between Vasir Sultan Abdülhamid II's Egypt and Tunisia policy with the founder of Turkish Republic, First President, General in Chief Ghazi Mustafa Kemal Atatürk's Antioch policy. In. F. Çelikel (Ed). *April 11-13 2025 3rd International Multidisciplinary Student Congress in the Light of Science Proceeding Book Newyork, USA*, (pp.25-78). Academic Sharing Platform Publishing House. <https://ubsder.org.tr/wp-content/uploads/2025/05/STUDENT-CONGRESS-BOOK.pdf>

Gökmen, M. (2025f). Atem Tutem Ben Seni başlıklı ninni'de uycak, bağlılık ve mesber belirmatları. In G. Gürçay, (Ed). *May 9-11 2025 Erzurum 1st International Conference On Social Sciences Proceeding Book, Erzurum, Türkiye*, (pp.134- 160). Academy Global Publishing House. https://www.erkurumkongresi.org/_files/ugd/797a84_a7c0b5aaecb547de80bbc6b90de6bc23.pdf

Gökmen, M. (2025g). Hatan Movement and belirmats of Hatan roles in Turkish 2 coursebook . In B. Durbilmez (Ed.), *June 13-15 2025 1. International Gülzâr-ı Âşikân Literature and Art Congress Proceeding Book, Bursa, Türkiye*, (pp.76-122), Academic Sharing Platform Publishing House.

Gökmen, M. (2025ğ). Book Review/ Martin Sicker, 1999, Reshaping Palestine: From Muhammad Ali to the British Mandate. *Journal of Islamicjerusalem Studies*, 25(1), 69-72. <https://doi.org/10.31456/beytulmakdis.1727215>

Gökmen, M. (2025h). Medalime: A vasir, gülseyen, teniz and kadmer education institution and curriculum. In A. Kırkan, & Y. Cengiz (eds), *May 15-16 May 2025 2. International Congress of Linguistics and Comparative Literature Abstract Book, Mardin, Türkiye*, (p. 4). Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları. <https://www.artuklu.edu.tr/upload/posterler/karsilastirmaliedebiyat/kongre2/Dilbilim%20ve%20Karşılaştırmalı%20Edebiyat%20Kongresi%20Özet%20Kitapçığı%202025.pdf>

- Gökmen, M. (2025i). Serönality of the suffixes in Turkish as Ottoman Turkish's Vasir. In S. Bakır (Ed.), *June 27-30 2025 Avrasya 13th International Conference on Social Sciences Abstract Book, Tashkent, Uzbekistan*, (pp. 138- 139). Academy Global Publishing House. https://www.avrasyakongresi.org/files/ugd/797a84_99e1da7ba88642698e1b092ea4e5875f.pdf
- Gökmen, M. (2025i). Serönality of the suffixes in Türkiye's Turkish as Ottoman Turkish's Vasir. In S. Bakır (Ed.), *June 27-30 2025 Avrasya 13th International Conference on Social Sciences Proceeding Book, Tashkent, Uzbekistan*, (pp. 857- 883). Academy Global Publishing House. https://www.avrasyakongresi.org/files/ugd/797a84_8c120fd2bfd2406692d9d4cb0ea77849.pdf
- Gökmen, M. (2025j). Revils of hameç and mesber roles as tenized in Bremen Musicians. In H. Tutar (Ed.), *June 20, 2025 International 11th Socrates Education, Business, Economics and Social Sciences Congress Proceeding Book, London, England*. (pp.252-273). Academic Sharing Platform Publishing House. <https://ubsder.org.tr/wp-content/uploads/2025/07/SSB.pdf>
- Gökmen, M. (2025k). Two leader nacering schools in 19th century Ottoman Empire: Enderun Palace School and Tribal School. In G. Gürçay (Ed). *June 20 - 22, 2025 Fareast 4th International Conference on Social Sciences Proceeding Book Seoul, South Korea*, Academic Sharing Platform Publishing House. (pp. 858- 885). Academy Global Publishing House. [797a84_340f587fed9148dc956b688049e96633.pdf](https://www.ubsder.org.tr/wp-content/uploads/2025/07/797a84_340f587fed9148dc956b688049e96633.pdf)
- Gökmen, M. (2025l). Gladiator tournaments as eklimers of the Crusades in Britain. In Ş. İşleyen (Ed.), *July 4-6 2025 4th International Lake Van Social Sciences Congress Proceeding Book Van, Türkiye*, (pp. 160-191). Academic Sharing Platform Publishing House. <https://ubsder.org.tr/wp-content/uploads/2025/08/VAN-BOOK.pdf>
- Gökmen, M. (2025m). Reviling and nacering serön codes of new historism as tenized in Keloğlan ile Devler Ağası: Transformation of a society through children literature. In C. Yardımcı (Ed.), *July 14-16, 2025 4th International Paris Social Science Congress Proceeding Book, Paris, France*. (pp. 200-235). Academic Sharing Platform Publishing House <https://ubsder.org.tr/wp-content/uploads/2025/08/PARIS-SOCIAL-BOOK-1.pdf>
- Gökmen, M. (2025n). Eklimmer of Zionism: Napoleon Bonaparte. In İ. Özcoşar et al. (Eds.). *April 17-18 2025 25th International Bayt Al-Maqdis Academic Symposium "Academy and Zionism: Zio-Genocide, International Community and Global Conscience" Abstract Book, Mardin, Türkiye*, (28-29). Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları. [https://www.artuklu.edu.tr/upload/beytulmakdis/25/Akademi ve Siyonizm Ozet Kitapcigi.pdf](https://www.artuklu.edu.tr/upload/beytulmakdis/25/Akademi%20ve%20Siyonizm%20Ozet%20Kitap%C7V%20.pdf)

- Gökmen, M. (2025o). Revils of a vasir, eminerten, gülseyen, uycak, desak and teniz civilisation in Peter Pan and Wendy. In H. Çiftçi, (Ed.), *August 14-17 2025 3rd International Friendship Bridge Social Sciences Congress Proceeding Book, Tbilisi, Georgia*. (pp.112-137). <https://ubsder.org.tr/wp-content/uploads/2025/09/FRIENDSHIP-BOOK.pdf>
- Gökmen, M. (2025ö). Reviling 12th Bilkadir of Turkish Republic Recep Tayyip Erdoğan's policies in terms of Robert Greenleaf's Reyer. In G. Gül. (Ed.), *August 28-31 2025 ESBSC 10th International Education, Social And Behavioral Sciences Congress Proceeding Book, Roma, Italy*. (pp.132-192). Academic Sharing Platform Publishing House. <https://ubsder.org.tr/wp-content/uploads/2025/10/IESBSC-BOOK1.pdf>
- Gökmen, M. (2025p). Prophet Mohammed as the architect of a new civilization. In A. Al. (Ed.). *November 5-6-7 2025 IX Tesam Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Krizler Çağının Başlangıcı: Ekonomik, Siyasal ve Sosyal Boyutlar Abstract Book, İstanbul, Türkiye*. (pp.151-153). <https://drive.google.com/file/d/1-DPK2jxUzgeCyHdf9XDT4OXvjCEHXgMZ/view>
- Gökmen, M. (2025r). Illustration of distributed leadership in Keloğlan ile Padişah'ın Kızı. In Ş. Çeviker-Ay(Ed.). *October 22-24, 2025 International Symposium On Empowering Women And Families Abstract Book, Düzce, Türkiye*. (pp. 344-345). Düzce University. <https://sempozyum.duzce.edu.tr/Content/Files/5ca714eb-bab5-46ce-835e-424cd8282a89.pdf>
- Gökmen, M. (2025s) Representation of Islamic feminism in Keloğlan İle Padişah'ın Kızı. In Ş. Çeviker-Ay(Ed.). *October 22-24, 2025 International Symposium On Empowering Women And Families Abstract Book, Düzce, Türkiye*. (pp. 358-359). Düzce University. <https://sempozyum.duzce.edu.tr/Content/Files/5ca714eb-bab5-46ce-835e-424cd8282a89.pdf>
- Gökmen, M. (2025ş). A proposal: Nacering and tenizing children for ekliming a nilener children literature. *October 10-11 2025 International Symposium on New Trends in Language Studies III Abstract Book, Ankara, Türkiye*. In İ. Çakır.(Ed). (pp.49-50). Hemdem Akademi Yayıncılık Yazılım Ticaret. <https://ils.asbu.edu.tr/sites/digerleri/ils.asbu.edu.tr/files/2025-12/ILS3%20BOA%20%20Aralık%20v2.pdf>
- Gökmen, M. (2025t). Reviling women roles in Taşbebek within the scope of The Hatan Movement. In M. İlkim. (Ed.).(pp.94-122). *November 7-9 2025 4th Multidisciplinary Student Congress in the Light of Science Proceeding Book, Bursa, Türkiye*. Academic Sharing Platform Publishing House. <https://ubsder.org.tr/wp-content/uploads/2025/12/4.OGRENCI-KONGRE-KITABI.pdf>
- Gökmen, M., & Göksoy, S. (2025u). Analysis of the Ideal State in terms of transforming leadership. In P. Çuhadar, & F. Düşünceli (Eds.). *November 27-29 2025 III. International Artuklu Congress on Economic, Administrative, and Political Sciences Abstract Book,*

Mardin, Türkiye. (pp.221). Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları.

https://www.artuklu.edu.tr/dosyalar/iibf_kongre3/Özet%20Bildiri%20Kitapçığı.pdf

Gökmen, M. (2025ü). A reyer, hameç, musbey, zayan, eminerten, gülseyen, hatan, janik, sebut, zanib and teniz leadership proposal in the light of The Ideal State: Bilkadir leadership. In. A. Ceylan. (Ed.). *November 08-12,2025 International 10th Usbilim Applied Sciences Congress Proceedings Book, Dubai, United Arab Emirates*, (pp.671-699). Academic Sharing Platform Publishing House.<https://ubsder.org.tr/wp-content/uploads/2025/12/USBILIM-UYGULAMA-10.pdf>

Gökmen, M. (2025v) Representations of Islamic feminism in *Keloğlan İle Padişah'ın Kızı* . In. Ş. Çeviker-Ay.(Ed.). *October 22-24, 2025 International Symposium on Empowering Women and Families Proceedings Book, Düzce, Türkiye*. (pp. 230-248). Düzce University Women's Studies Application and Research Center and the Düzce University Management and Leadership Application and Research Center.
<https://sempozyum.duzce.edu.tr/Content/Files/d99c5866-ed88-45e2-8c95-82617cda40f9.pdf>

Gökmen, M. (2025y). Transformation of immigrants' identity as represented in In the Ditch and My Cleaner. In E. J. Muico, & E. A. Uluç, (eds). *Education as a Transformative Force: Intersections of Knowledge, Culture, Identity, and Performance*. (pp. 69-80) BZT Turan Publishing House.

Gökmen, M. & Gökmen, S. (2025z). *Bayt al-Maqdis: A ground for mutual respect*. İksad Publishing House.

Gökmen, N.;Demirhan-Gökmen, Y.; Kaya, Es.; Kaya, Er.; Gökmen, M. (2025). An educational activity and lesson proposal: BİZAH. In A. Saylık et al.(Eds). *October 30-31 2025 International Social Sciences Graduate Student Symposium: Family in the Light of Science Abstract Book, Siirt, Türkiye*. (p. 81). Siirt University Press.
<https://www.siirt.edu.tr/dosya/aktivite/sempozyum-ozet-kitapcigi-siirt-202512221721365.pdf>

Gökmen, S. (2019). *Total quality management perception in higher education institutions: Düzce University and Oviedo University samples*. (Dissertation. No. 559840) [Master Dissertation, Düzce University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.

Gökmen, S. & Gökmen, M. (2025a). Revilling of Bilkadir Salah Al-Din's policies during the conquest of Bayt Al-Maqdis in terms of transforming leadership. In. M. G. Kaya et al., (Eds.). *November 06-08 2025 XI International Asian Congress on Contemporary Sciences Proceedings Book, Konya, Türkiye*. (pp. 1230-1231). Liberty Publishing House.
<https://www.asyakongresi.org/books>

Gökmen, S. & Gökmen, M. (2025b). Revilling of Bilkadir Salah Al-Din's policies during the conquest of Bayt Al-Maqdis In terms of transforming leadership.In. M. G. Kaya et al., (Eds.).
<https://www.asyakongresi.org/books>

November 06-08 2025 XI International Asian Congress on Contemporary Sciences Proceedings Book, Konya, Türkiye. (pp. 1230-1231). Liberty Publishing House.
<https://www.asyakongresi.org/books>

Gökmen, S. & Gökmen, M. (2025c). Revilling reyer and gülak belirmats in the Gülistan. In. D. D. Kılıç et al. (eds.). November 12-14 3rd International ESEP Education Sciences and Effective Practices Congress Proceeding Book, Kayseri, Türkiye. (pp 881-918). Pegem Akademi.

Gökmen, S. & Gökmen, M. (2025ç). Revilling reyer and gülak belirmats in the Gülistan. D.D. Kılıç et al.(eds). November 12-14 3rd International ESEP Education Sciences and Effective Practices Congress Abstract Book, Kayseri, Türkiye. (pp 1268-1269). Pegem Akademi.

Göksoy, S. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Dissertation No: 263463) [Doctorate Dissertation, Abant İzzet Baysal University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.

Göksoy, S. (2015). Distributed leadership in educational institutions. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 110-118.<https://doi.org/10.11114/jets.v3i4.851>

Göksoy, S. (2016a). Analysis of the relationship between shared leadership and distributed leadership. *Eurasian Journal of Educational Research* 16(65), 295-312.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42412/510649>

Göksoy, S. (2016b). Leadership perceptions and competencies of deputy principals. *Problems of education in the 21th century*(71), 16-130.
<https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=1886681>

Göksoy, S. (2017). Ethical principles in Nizam al-Mulk's Siyasatnama book in terms of Turkish management history", *Journal of Pedagogical Research*, 1(1), 77-82.
<https://www.ijopr.com/article/ethical-principles-in-nizam-al-mulks-siyasatnama-book-in-terms-of-turkish-management-history-637>

Göksoy, S. (2018). Liderin lideri: Öğretmen. In. T. Argon & Ş. S. Nartgün (eds.). *Sınıf yönetimi*.(pp. 245-268). Pegem Akademi.

Göksoy, S. (2019a). Teachers' perceptions of distributive, interactional and procedural justice practices in schools. In. M. Burima et al.(Ed.) *July 23-24 2019 7th Eurasian Conference on Language and Social Sciences Proceedings Book, Daugavpils, Latvia* (pp. 14-25).
<http://www.eclss.org>.
https://eclss.org/publicationsfordoi/ECLSS7_proceddngr7act7boo6k2019.pdf

- Göksoy, S. (2025a). Enhancing productivity in educators: strategies for teaching and learning. *An Overview of Literature, Language and Education Research*(10),73–8. <https://doi.org/10.9734/bpi/aoller/v10/4290>
- Göksoy, S. (2025b). Bireyin öz liderlik potansiyelini ortaya çıkarması mümkün müdür?? *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*,9(1), 1-7.<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/90476/1648933>
- Göksoy, S. & Gökmen, M. (2024). An alternative proposal to climate change: Servant leadership. In A. Gedikli, & H. Çalışkan-Terzioğlu, (Eds.). *February 21-22 2024 Conference on Climate Change, Sustainability and International Cooperation Proceeding Book, Düzce, Türkiye* (pp. 288–296). Düzce University. <https://sempozyum.duzce.edu.tr/Content/Files/1f3fad8d-c727-42dc-8305-8f122143227b.pdf>
- Göksoy, S. (2025a). Enhancing productivity in educators: strategies for teaching and learning. *An Overview of Literature, Language and Education Research*(10),73–8. <https://doi.org/10.9734/bpi/aoller/v10/4290>
- Göksoy, S. (2025b). Bireyin öz liderlik potansiyelini ortaya çıkarması mümkün müdür?? *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*,9(1), 1-7.<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/90476/1648933>
- Gültekin, S.(2007). Bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin çatışmayı ele alış stillerine etkisi. (Dissertation No: 229003) [Master Dissertation, Hacettepe University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Gündoğdu, B. (2018). *Üniversitelerin iş etiği algıları ve uygulamaları: Batı Karadeniz ve üniversiteler birliği üzerine bir araştırma*. (Dissertation No: 532670) [Master Dissertation, Düzce University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In. A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. (232-258). Cambridge University Press.
- Hayırsever, F., Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 757-778. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/321861>
- Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
- İncirci, A., & Kuyumcu Vardar, A. (2021). The effect of writing to learn activities on motivation strategies. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 877-906. <https://doi.org/10.14812/cuefd.867812>

- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. In. A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. (177-201). Cambridge University Press.
- Kaleci, M. M. (2020). *Politics getting concentrated on the state: Evaluation of the liberal discursive coalition's demands of institutional change on the state, through new institutional state theories* (1989-1997). [Dissertation No. 649619] (Doctorate Dissertation, Marmara University). Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Kalın, İ. (2011). Soft power and public diplomacy in Turkey. Perceptions: *Journal of International Affairs*, 16(3): 5-23. <https://dergipark.org.tr/en/pub/perception/issue/48986/625023>
- Kalın, İ. (2012). Türk dış politikası ve kamu diplomasisi. In A. Özkan, & T. E. Öztürk, (Eds.), *Kamu Diplomasisi*, (pp.145-160), Tasam Yayınları
- Kandiyoti, D. (1991). Islam and patriarchy: A comparative perspective. In N. R. Keddie & B. Baron (Eds.). *Women in Middle Eastern history: Shifting boundaries in sex and gender*. (pp. 23-42). Yale University Press.
- Kantarcıoğlu, N.& Gürçay, G. (2018). The effect of organizational citizenship behavior on job performance: A case study on blue and white- collar employees. *International Journal of Management and Applied Science*. 4(2), https://www.ijraj.in/journal/journal_file/journal_pdf/14-440-15229306451-4.pdf
- Kantarcıoğlu, N. (2019). *Örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışının işgören performansına etkisi: Ankara'daki kobi'lerde bir araştırma*. (Dissertation No: 622075) [Doctorate Dissertation, İstanbul Gelişim University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Kantarcıoğlu, N. (2022). Örgütlerde motivasyon. *Usbilim Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), <https://www.usbilimdergisi.com/index.php/pub/article/view/4/4>
- Kara, Ü. (2019). Kültür bilimleri bir şubesi olarak halk bilimi. In M. Akça, (Ed.), *Halk bilimi el kitabı*, (pp.13-38). Nobel.
- Karacar, U. (2020). *Bitlis Türküleri üzerine bir inceleme*. (Dissertation No. 646476) [Master Dissertation, Van Yüzüncü Yıl University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center
- Karademir, F. (2007). Türk halk bilmecelerinde yapı, dil ve üslup özellikleri. (Dissertation No. 206049) [Doctorate Dissertation, Dicle University] Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center
- Karademir, F. (2016). Türk Dilinin Tarihî Dönemlerini Adlandırma Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 545-564. <https://doi.org/10.7884/teke.589>

- Karademir, F. (2021). Mehmet Akif hakkında bazı istifhamlara dair”, *Hikmet- Akademik Edebiyat Dergisi*, Yunus Emre’den Mehmed Akif’e Şiir Özel Sayısı(7), 1-18. <https://doi.org/10.28981/hikmet.999878>
- Karamert, Ö., & Kuyumcu-Vardar, A. (2021). The effect of gamification on young mathematics learners’ achievements and attitudes. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(2), 96-114. <https://doi.org/10.31681/jetol.904704>
- Kaya, Ed. (2024). *Düzce kentsel açık ve yeşil alanların planlanmasında kent yönetimi ve katılımcılık*. (Dissertation No. 917630) [Doctorate Dissertation, Düzce University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Kaya, Es. (2024). *Aile ve çocuk katılımı odaklı ekoturizm aktivitelerinin çevresel ve toplumsal açılardan değerlendirilmesi*. (Dissertation No. 885375) [Master Dissertation, Düzce University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Kaya, Er. (2023). *Magnezyum alaşımlarının yapay vücut sıvısındaki korozyon mekanizmalarının araştırılması*. (Dissertation No: 801958) [Doctorate Dissertation, Düzce University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Kaya, S. (2014). *Geleneksel Türk sanatlarında ana hat sanat dalı Düzce ili Kaynaşlı ilçesi ahşap el sanatları* (Dissertation No: 386038) [Master Dissertation, Süleyman Demirel University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Kemp, E. W.(2010). Stream of history: Early civilisations”. Yesterday’s Classics.
- Kılıç, A. (2009a). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eiji/article/70086>
- Kılıç, A. (2009b). İlköğretim birinci kademe derslerinde öğretmen kılavuzuna duyulan ihtiyaç ve içeriği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(21), 295-309. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/article/924394>
- Kızılkaya, K. (2024, December 26). *Sağlıklı ve ahlaklı bireyler güçlü bir toplumun temelidir*. T. C. Siirt Valiliği Official Website. <https://www.siiirt.gov.tr/vali-kizilkaya-saglikli-ve-ahlakli-bireyler-guclu-bir-toplumun-temelidir>
- Kramer, S. N.(1949). Schooldays: A Sumerian composition relating to the education of a scribe. *Journal of the American Oriental Society*, 69 (4), 199–215. <https://doi.org/10.2307/596246>
- Leiss, W.(1994). Science and nature. In *Domination of nature* (pp. 125–144). McGill-Queen’s University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt80xq8.9>
- Marlatt, G. A; Baer, J. S. & Quigley, L. A. Self-efficacy and addictive behavior. In. A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. (289-316). Cambridge University Press.
- Mercan, M. H. (2025). İsrail’in Esed rejimi sonrası Suriye politikası: Vur, zayıflat ve etkisiz kıl. In K. İnat,& N. Miş (eds). (pp. 101-112). *Yeni Suriye ve Uluslararası Aktörler*. SETA.

- Moore, E. C.. (1903). The history of education. *The School Review*, 11(5), 350–360.
<http://www.jstor.org/stable/1075382>
- O’neil, J. (2011). Schooling and the culture of positivism. In. H. A. Giroux (ed.). *On critical pedagogy*. (pp. 18-29). The Continuum International Publishing Group
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. In. A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. (149-176). Cambridge University Press.
- Okçu, V., Saylık, G. & Arslan, N. (2025). Pedagojik liderlik: Bir ölçek geliştirme çalışması. In A. Saylık et al.(Eds). *October 30-31 2025 International Social Sciences Graduate Student Symposium: Family in the Light of Science Abstract Book, Siirt, Türkiye*. (p. 43). Siirt University Press. <https://www.siirt.edu.tr/dosya/aktivite/sempozyum-ozet-kitapcigi-siirt-202512221721365.pdf>
- Oppermann, S. & Akıllı, S. (2021). Introduction. *Turkish ecocriticism: From neolithic to contemporary timescapes*. In S. Oppermann and S. Akıllı (eds). (pp.1-18). Lexington Books.
- Orhan,&Çeviker-Ay, (2023). How to teach critical thinking: an experimental study with three different approaches. *Learning Environments Research*(26), 199-217.
<https://doi.org/10.1007/s10984-022-09413-1>
- Özgen, K., & Pesen, C. (2008). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 69-83.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/article/606777>
- Özkaynar, K. (2020). *Türkiye’de seçmen aidiyet düzeyinin tespitine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. (Dissertation No: 664468) [Doctorate Dissertation, Sakarya University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Piaget, J. (1971). *The child’s conception of the World*. (J. & A. Tomlinson, trans.). Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Rafadan Tayfa: Dehliz Macerası. (2025, December 17). *İsf Studios Web Site*.
<https://www.isfstudios.com/proje-detay/5/dehliz-macerasi-film>
- Sapancı, A. & Kuyumcu-Vardar (2018). Öğretim elemanlarının sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar. *Turkish Studies Social Sciences*. 13(18), 1095-1118.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14076>
- Sarıtiken, H. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının ortaokul Türkçe derslerinde drama tekniğinin kullanılmasına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(3), 1221-1236. <https://doi.org/10.7884/teke.1354185>
- Saylık, A., & Saylık, N. (2021). Sınıf yönetiminde mizah ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4568-4597. <https://doi.org/10.26466/opus.879699>

- Scott, G. A. (2000). Plato's Socrates as educator. State of University of New York Press.
- Selwyn, D. (2019). The purpose of education. *Counterpoints* (529), 81–100. <http://www.jstor.org/stable/45178039>
- Seki, K. (1992). The history of educational reform. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 24 (2), 69–77. <http://www.jstor.org/stable/43294333>
- Shircliffe, B., J. Dorn, S., & Cobb-Roberts, D. (2006). Introduction: Schools as imagined communities". In D. Cobb-Roberts et.al. (Eds), *Schools and imagined communities: The creation of identity, meaning and conflict in U.S. history*. (pp. 1-32), Palgrave Macmillan
- Sultan Abdülhamid II. (1974). *Siyasi hatıratım*. Hareket.
- Sultan Abdülhamid II. (1975). *Siyasi hatıratım*. Dergah.
- Şahin, B. (2025). International female students in higher education: gender balance and empowerment dynamics in Turkey". In. Ş. Çeviker-Ay. (Ed.). October 22-24, 2025 *International symposium on empowering women and families, Düzce, Türkiye*. (p.124-125). Düzce University. <https://sempozyum.duzce.edu.tr/Content/Files/5ca714eb-bab5-46ce-835e-424cd8282a89.pdf>
- Şahin, F. (2015). Educational programs, services and support for gifted students in Turkey. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1207-1223. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63502>
- Şahin, F. (2021). A study on developing creative thinking skills in students with intellectual disabilities using creative drama. *Creativity Research Journal*, 34(1), 85–92. doi:10.1080/10400419.2021.1997177
- Şahin, Ö., & Balta, E. E. (2024). Türkçe ders kitaplarının halk bilimi unsurları bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(2), 589-613. <https://doi.org/10.7884/teke.1410216>
- Şahin, Ş. & Kılıç, A. (2020). School self evaluation model suggestion. *International Journal of Instruction*, 11(3), 2018, 193-206. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11314a>
- Schneewind, G. (1995). Impact of family processes on control beliefs. In. A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. (114-148). Cambridge University Press.
- Schwarzen, R. & Fuchs, R. (1995). Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs. In. A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. (259-288). Cambridge University Press.
- Sultan Abdülhamid II. (1974). *Siyasi hatıratım*. Hareket.
- Sultan Abdülhamid II. (1975). *Siyasi hatıratım*. Dergah.

- Toktonaliev, A. (2020). Ahilikte usta çırak ilişkisi ve sosyal güvenlik. *İlahiyat Araştırmaları Dergisi*(14),123-136.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilahiyatarastirmalaridergisi/issue/67046/1051474>
- Tuğrul, M. & Aydın, Y. (2023). Kutsal metinler ışığında birlikte yaşama tecrübesi ve şehir. *TYB Akademi*. 39(39),138-148. <https://www.tyb.org.tr/kutsal-metinler-isiginda-birlikte-yasama-tecrubesi-ve-sehir-64785h.htm>
- Tunç-Opperman, S. (1999). The interplay between historicism and textuality: postmodern histories”. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1999, 13-27.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/huefd/issue/41185/504716>
- Türkkahraman, M. (2012). The role of education in the societal development. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 2(4), 38-41.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yalçın-Tılfarlıoğlu, F. F. (1996). *An investigation on the use of Drama Methods in Literature Courses in the English Language and Literature Departments in Turkey*. (Dissertation No: 52251) [Doctorate Dissertation, Çukurova University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Yalçın-Tılfarlıoğlu, F.& Arıkan, A. (2012). Empathy levels and academic achievement of foreign language learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(46), 4428-4430.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.268>
- Yalçın-Tılfarlıoğlu, F. F. & Kazaz-Akyürek, B. (2017). A case study: On the relationship between learners’ academic language achievement and their communication styles in ELT. *International Journal of Humanities and Social Science*, 7(3), 127-134.
<https://www.ijhssnet.com/journal/index/3792>
- Yalçın-Tılfarlıoğlu, F. (2020) An analysis of innovative Lean Method in language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1),405-417. Doi: 10.17263/jlls.712860
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Seckin Yayınevi.
- Yıldız, S. (2000). *Sanayi işletmelerinde ana üretim planlama ve bütünleşik üretim planlama uygulaması*. (Dissertation No: 89929) [Doctorate Dissertation, Atatürk University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Yılmaz, A. (1995). *Ahilikte din ve ahlak eğitimi*. (Dissertation No: 43945) [Master Dissertation, Dokuz Eylül University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Yılmaz, B. A. (2022). *Bilgi düzensizliği kavramı ve Covid-19 sürecinde Dünya Sağlık Örgütü’nün infodemi yönetim politikaları bağlamında incelenmesi*. (Dissertation No: 725143) [Master

Dissertation, İstanbul University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In. A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. (202-231). Cambridge University Press.

ⁱ **Revil (Eng):** The word corresponds to person or people who are examining, analyzing, diagnosing, investigating a substance, text and subject (M. Gökmen, 2025i, 2025j, 2025k, 2025l, 2025m).

ⁱⁱ ***Segan (Eng):** The word corresponds to declare and support an idea. The word is synonym to the words with argue, suggest and declare. **Segan (Tr):** Kelime bir fikri ileri sürmek ve savunmak anlamına gelmektedir. Bu kelime, ileri sürmek, tartışmak ve önermek kelimeleriyle eş anlamlıdır. *The word is generated by Murat Gökmen in terms of contributing to Turkish and English languages.

ⁱⁱⁱ **Nacer (Eng):** The word corresponds to carving the potential of a person or a community. The word corresponds to person or people who cultivate and teach people or community by enabling them to feel self-sufficient. The word is synonym to carving a mine, path and way (M. Gökmen, 2024d, 2024e, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç, 2025e, 2025f, 2024g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k, 2025l, 2025m).

^{iv} **Eklım / Eklımisation (Eng):** The word corresponds to person or people who lay the foundations of a thing or a phenomenon. Although eklım is from the same word family with articulation, it corresponds to initial state of articulation (M. Gökmen, 2024b, 2024c, 2024ç, 2024d, 2024e, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k; Göksoy & M. Gökmen, 2024b).

^v **Şigerbe (Eng):** The word corresponds to person or people who spill, lay and place something on the ground. The word also corresponds to person or people who drink, gulping down water, ayran, milkshake and fruit juice (M. Gökmen, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

^{vi} ***Egat (Eng):** The word literally refers to flourishing, cultivating, nurturing, putting in effort, and showing diligence for somebody or somethings to grow. **Egat (Tr):** Kelime bir kişiyi ya bir şeyi emek ve özenle yetiştirmek, yetiştirmek ve büyütmek, anlamına gelmektedir. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{vii} **Söğic (Eng):** The word literally means to move and relocate. **Söğic (Tr):** Kelime taşınmak ve yer değiştirmek anlamına gelmektedir. *The word is generated by Murat Gökmen in terms of contributing to Turkish and English.

^{viii} ***Aknis(Eng):** The word is synonym to mother. **Aknis (Tr):** Kelime anne kelimesinin eş anlamlısıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{ix} ***Atan(Eng):** The word is synonym to father. **Atan(Tr):** Kelime baba kelimesinin eş anlamlısıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^x **Mubay (Eng):** The word corresponds to person or people who protect precious treasure, culture, language or religion of a community (M. Gökmen, 2025c, 2025ç, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

^{xi} ***Abesaj(Eng):** The word refers to talented, skilled individuals and artists. The word also has the meaning of being able and capable of doing something or a task. **Abesaj(Tr):** Kelime sanatçı, yenekli ve becerikli kimseleri tanımlamaktadır. Kelime aynı zamanda yapabilmek, edebilmek anlamına da gelmektedir. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{xii} ***Tepuz (Eng):** The word refers to asserting and claiming an idea. **Tepuz (Tr):** Kelime bir düşüncesi savunmak ve ileri sürmek anlamına gelmektedir. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{xiii} **Hatan (Eng):** This word generated as an alternative vocabulary to gender studies taking its root from Hakan and Hatun in Turkish Language. Hatan as a new terminology prioritizes fair and decent society by supporting to give equal and fair opportunities for the sexes. This terminology emphasis fair and equal status for women and men in a society without prioritizing one over another. Hatan suggests a fair social status for the sexes in terms of daily and working life tasks. Hatan suggests that regardless of biological sexes people according to their preferences, capacities, talents and characteristics align with their biology can do any task that they want to do. Therefore, for Hatan, there is not a predefined role attained for the

sexes. Hatan fosters equal and fair distribution of roles in the society by prioritizing intellectual capacity of the parties. Fairness for Hatan is prior to equality (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025ı, 2025j, 2025k).

xiv **Bilkadir (Eng):** The word corresponds to person or people who are acting as the director of a scientific, research and educational institution. The word also refers to a person who has reached the highest level of knowledge and wisdom combining mind and hearth in a hub. The word is synonymous to loyalty and faithful. Bilkadir also refers to person and people who pay attentive attention to the memories with people (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025ı, 2025j, 2025k).

xv **Samay (Eng):** The word corresponds utopia, ideal and dream like life. **Samay(Tr):** Bu kelime ütopya, ideal ve rüya gibi bir yaşam anlamına gelir. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

xvi **Gamay (Eng):** The word corresponds to distopia. **Gamay(Tr):** Bu kelime distopya anlamına gelmektedir.

*This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages

xvii **Payeş (Eng):** The word refers to fair and equal share of the individuals' or communities' experiences without the predominance of one over another by contributing their development. **Payeş (Tr):** Bu kelime, kişilerin ve toplumların deneyimlerini karşı tarafa üstünlük kurmadan iki tarafın da adil ve eşit bir düzlemde birbirlerinden yararlanmasına ve birbirlerine katkı sunmasını ifade eder. *The word is generated by Süleyman Göksoy and Murat Gökmen in terms of contributing to Turkish and English languages.

xviii ***Abesaj(Eng):** The word refers to talented, skilled individuals and artists. The word also has the meaning of being able and capable of doing something or a task. **Abesaj(Tr):** Kelime sanatçı, yenekli ve becerikli kimseleri tanımlamaktadır. Kelime aynı zamanda yapabilmek, edebilmek anlamına da gelmektedir. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

xix **Revil (Eng):** The word corresponds to person or people who are examining, analyzing, diagnosing, investigating a substance, text and subject (M. Gökmen, 2025ı, 2025j, 2025k, 2025l, 2025m).

xx **Resdal (Eng):** The word corresponds to person or people who are acting as messenger, ambassador and courier. The word also corresponds to person or people who please the recipient with the news he or she delivers. The word also corresponds to people who bring something new into community (M. Gökmen, 2025ı, 2025j, 2025k).

xxi ***Hüzdal (Eng):** The word refers to bringing or presenting something. **Hüzdal (Tr):** Kelime birşeyi getirmek ya da sunmak anlamına gelmektedir. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

xxii **Vasir (Eng):** The word corresponds to person or people who takes over the investments and capital through kinship or donation. This inheritance can be capital, property, business as well as culture, language and religion The word is synonym to caliph and caliphate (M. Gökmen, 2024e, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025ı, 2025j, 2025k).

xxiii **Hameç (Eng):** The word corresponds to person or people who are loyal, devoted and self-sacrificing. Hameç people are known for their good deeds and generous contribution to their environments (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025ı, 2025j, 2025k).

xxiv **Musbey (Eng):** The word corresponds to person or people who are proud, determined, confident, visionary, farsighted, well-mannered, conscious, and rational in their manners (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025ı, 2025j, 2025k).

xxv **Reyer (Eng):** The word corresponds to person and people who are patient, tolerant, optimistic, well-mannered, far-sighted and cautious (M. Gökmen, 2025ı, 2025j, 2025k).

xxvi **Nefek (Eng):** The word corresponds to person and people who are determined and committed. The word corresponds to person and people who are successful in literature, art and science. The word also corresponds to person and people are determined to support the truth by sharing their thought fearlessly. The word is synonym to MasterChef (M. Gökmen, 2025ı, 2025j, 2025k).

xxvii **Mekif (Eng):** The word corresponds to person, people who are courageous, logical and wise. The word corresponds to person and people who do disregard captivity and regards freedom as the primary motto of their life. The word is synonymous with Mujahid and Nefek (M. Gökmen, 2025ı, 2025j, 2025k).

xxviii ***Cerul (Eng):** The word corresponds to person and people who are frank, courageous, helpful and humanist. **Cerul (Tr):** Bu kelime, açık sözlü, cesur, yardımsever ve insanıyetli kişi ya da kişileri tanımlamaktadır. *The word is generated by Murat Gökmen in terms of contributing to Turkish and English languages.

xxix **Gutal (Eng):** The word corresponds to person and people who are well-intentioned, hardworking, successful, knowledgeable in science, art and literature. The word corresponds to person and people who share their knowledge without

hesitation with the people. Gutal also refers to leaders who are moderate and fair in their offices (M. Gökmen, 2025i, 2025j, 2025k).

xxx **Yusek (Eng):** The word corresponds to trainer or trainers who grow and raise children and generations. The word can also be used to describe people who are conducting farming and animal husbandry activities (M. Gökmen, 2025i, 2025j, 2025k).

xxxi **Meşer (Eng):** The word corresponds to person, people who are instructor, teacher, expert trainer. The word is synonymous to yusek and teacher (M. Gökmen, 2025i, 2025j, 2025k).

xxxii ***Ficed (Eng):** The word corresponds to person or people who conduct their researches as their profession. The word is synonym to scientist and scholar. **Ficed (Tr):** Bu kelime, araştırma yapmayı meslek olarak seçmiş kişi veya kişileri tanımlar. Bu kelime, bilim insanı ve akademisyen ile eş anlamlıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in terms of contributing to Turkish and English languages.

xxxiii ***Akpuz (Eng):** Bu kelime, adil, güvenilir ve iyi niyetli kişi veya kişileri tanımlamaktadır. **Akpuz (Tr):** The word corresponds to person or people who are fair, trustable and pleasant. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

xxxiv **Maroj (Eng):** The word corresponds to person or people who are knowledgeable, attentive, sympathetic, thoughtful, tolerant with a positive attitude towards people and life (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

xxxv **Reşar (Eng):** The word corresponds to person or people who are generous, easygoing, kind, respectable, worthy, gentlemen respected by his/their communities (M. Gökmen, 2025i, 2025j, 2025k).

xxxvi **Mizif (Eng):** The word corresponds to person or people who conduct their attitudes with intellect and consciousness (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

xxxvii ***Nazut (Eng):** The word corresponds to confident, trustable and polite person and people. **Nazut (Tr):** Kelime güvenilir, kendinden emin olan, nazik kişi ya da kişileri tanımlamaktadır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

xxxviii ***Gülak (Eng):** The word corresponds to being grateful, thankful and indebted for an occasion, specific person or people. **Gülak (Tr):** Bu kelime belirli bir olay, kişi veya kişiler için memnuniyet duymak, minnettar olmak ve şükretmek anlamlarına gelmektedir. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

xxxix ***Kayşe (Eng):** The word corresponds to sincere, trustable, kind and witty person and people. **Kayşe (Tr):** Kelime samimi, güven veren, kibar ve mantıklı kişi ve kişileri tanımlamaktadır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

xl ***İsyak (Eng):** The word corresponds to person or people who are devote her/his/ their life to Allah and live according to Allah's fairness, justice and equality. The word is synonym to dervish in Turkish. **İsyak (Tr):** Bu kelime, hayatını Allah'a adayan ve Allah'ın adalet, hakkaniyet ve eşitlik ilkelerine göre yaşayan kişi veya kişileri ifade eder. Bu kelime, Türkçe'de derviş kelimesinin eş anlamlısıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

xli ***Güldef: (Eng):** The word corresponds to person or people who are thankful and glad. **Güldef (Tr):** Bu kelime, minnettar olan ve şükreden kişi veya kişileri tanımlamaktadır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

xlii ***Emak (Eng):** The word corresponds to person or people who are eminerten, gülseyen, teniz, enrahim, , sebut, belif, semay, sincere, positive and constructive in her/his/their relations with people. **Emak (Tr):** Bu kelime insanlarla ilişkilerinde eminerten, gülseyen, teniz, enrahim, sebut, belif, semay, samimi, olumlu ve yapıcı olan kişi ya da kişileri tanımlar. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

xliii ***Mercit (Eng):** The word corresponds to person or people who are analytic and critical in their attitudes. **Mercit (Tr):** Kelime davranışlarında analitik ve eleştirel olan kişi ve kişileri tanımlar. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

xliv ***Çobar (Eng):** The word corresponds to person or people who are tidy, neat, clean and pure in their thought. **Çobar (Tr):** Bu kelime, düzenli, temiz ve düşünceleri halis olan kişi veya kişileri ifade eder. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

xlvi ***Pusak (Eng):** The word is synonymous with obvious, clear, clean, pure, and untainted. **Pusak (Tr):** Kelime belli olan, net, temiz, pür, pak ile eş anlamlıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{xlvi} ***Aderes (Eng)**: The word corresponds to person or people who are kind, naive and helpful in their attitudes. The word is synonym to gentleman. **Aderes (Tr)**: Bu kelime, nazik, naif ve yardımsever tavırları olan kişi veya kişileri ifade eder. Bu kelime, beyefendi ile eş anlamlıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{xlvii} ***Tayis (Eng)**: The word corresponds to person or people who are expert and specialist in a specific profession. The word is synonym to professional. **Tayis (Tr)**: Kelime bir konuda ya da alanda uzman ve işin ehli olan kişi ya da kişileri ifade eder. Bu kelime profesyonel kelimesiyle eş anlamlıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{xlviii} ***Devçel (Eng)**: The word corresponds to person or people who donate or share something without any expectation. The word is synonym to generous. **Devçel (Tr)**: Kelime herhangi bir maddi beklentisi olmadan paylaşmayı seven ve bağış yapan kişi ya da kişileri ifade eder. Kelime cömert kelimesiyle eş anlamlıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{xlix} ***Közek (Eng)**: The word refers to people who are smart and have good looking. **Közek (Tr)**: Kelime şık ve bakımlı kişileri tanımlamaktadır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^l ***Defay (Eng)**: The word corresponds to person or people who are entrepreneur. **Defay (Tr)**: Kelime girişimci kişi ya da kişileri ifade eder. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{li} ***Alpeş (Eng)**: The word corresponds to person or people who are friendly. **Alpeş (Tr)**: Kelime arkadaş canlısı olan kişi ve kişileri tanımlamaktadır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{lii} ***Atamak (Eng)**: The word corresponds to consistent and clear person or people. **Atamak (Tr)**: Bu kelime, tutarlı ve net kişi ya da kişiler için kullanılır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{liii} ***Keysan (Eng)**: The word designates a person or persons who organize and plan their affairs or works. **Keysan (Tr)**: Kelime düzenli, işlerini planlayan kişi ya da kişileri tanımlamaktadır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{liv} ***Gaztab (Eng)**: The word corresponds to person or persons who are quick and practical in their works. **Gaztab (Tr)**: Kelime işlerinde pratik ve hızlı olan kişi ya da kişileri tanımlamaktadır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{lv} ***Ermev (Eng)**: The word corresponds to person or people who do not give priority to the worldly things and spends his wealth for the sake of Allah to the people in need of. **Ermev (Tr)**: Kelime dünyaya ait olan nesnelere önem vermeyen; servetini ihtiyaç sahipleri için Allah rızası için harcayan kişi ya da kişileri tanımlamaktadır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{lvi} ***Tuniç (Eng)**: The word corresponds to person or people who are handsome and beautiful. **Tuniç (Tr)**: Bu kelime, yakışıklı ve güzel olan kişi veya kişileri tanımlamaktadır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{lvii} ***Muhaz (Eng)**: The word corresponds to person or people who are courageous. **Muhaz (Tr)**: Kelime cesaretli kişi ya da kişileri tanımlar. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{lviii} ***Hüsdal (Eng)**: The word corresponds to person or people who are good in their speeches. The word is synonym to orator. **Hüsdal (Tr)**: Kelime insanlara iyi davranan kişi ya da kişileri ifade eder. Kelime hatip ile aynı anlama gelmektedir. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

lix ***Zeker (Eng):** The word corresponds to person or people who are careful and have high awareness towards a subject. **Zeker (Tr):** Kelime bir konuda yüksek dikkati ve farkındalığı olan kişileri tanımlar. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

lx ***Ğepir (Eng):** The word is a synonym to presenter and announcer. **Ğepir (Tr):** Kelime sunucu ve spiker kelimesiyle eş anlamlıdır. * This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

lxi ***Sinaf (Eng):** The word is synonym to congratulate. **Sinaf (Tr):** Bu kelime tebrik etmekle eş anlamlıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

lxii **Hamab (Eng):** The word refers to person or people who are devoted to their faiths. The word corresponds to person and people who support Allah's truth. The word also corresponds to person or people who live and act as the defender of the truth by following Allah's path (M. Gökmen, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

lxiii **Desak (Eng):** The word corresponds to person or people who are cautious, calm, serene, and peaceful (M. Gökmen, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

lxiv **Ereb (Eng):** The word corresponds to person or people who are tolerant, honest, trustworthy. The word also refers to person or persons who live by Allah's principles and truths (M. Gökmen, 2025i, 2025j, 2025k).

lxv **Zanib (Eng):** The word corresponds to person or people who serve and work selflessly for people by assisting them in their affairs solely for the sake of Allah's approval and acceptance. The word also corresponds to person or people who develop empathy and understanding towards people (M. Gökmen, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

lxvi **Zeler (Eng):** The word corresponds to person or people who act humorously and wittily. Zeler is a person who likes telling jokes. Zeler has a high persuasive ability and is consistent in what she/he wants it to be done (M. Gökmen, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

lxvii **Enrahim (Eng):** The word corresponds to person or people who rely on Allah's justice in their deeds. The word is synonym to eminerten (Gökmen, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

lxviii **Pamar (Eng):** The word corresponds to person or people who are masters of their words with altruism. The word also corresponds to person or people who motivate people listen to him/her attentively. The word is synonym to orator (M. Gökmen, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

lxix **Danafer (Eng):** The word corresponds to person or people who are sympathetic, entertaining, cheerful, and helpful (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

lxx **Cinpin (Eng):** The word corresponds to someone who defends the justice, the truth and is a truthful person. The word also means someone who is confident and trustworthy.

lxxi **Kadmer (Eng):** The word corresponds to person or people who are innovative, broad-minded and thoughtful (M. Gökmen, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

lxxii ***Tepak (Eng):** The word refers to the highest point, the final destination and the ultimate goal. **Tepak (Tr):** Kelime en son had, en üst nokta, nihai hedef anlamına gelmektedir. *The word is generated by Murat Gökmen in terms of contributing to Turkish and English

lxxiii **Serön (Eng):** The word corresponds to person or people who are quite important. The word also corresponds to person or people who are residing in prior position (M. Gökmen, 2025c, 2025ç 2025e, 2025f, 2024g, 2025ğ, 2025i, 2025i, 2025j, 2025k, 2025l).

lxxiv **Ğisan (Tr):** The word refers to something valuable and precious. **Ğisan (Tr):** Kelime değerli ve kıymetli anlamına gelmektedir. *The word is generated by Murat Gökmen in terms of contributing to Turkish and English languages.

lxxv **İlaz (Eng):** The word corresponds to person or people who are valuable, precious. The is also synonym to expensive (M. Gökmen, 2025i, 2025j, 2025k).

lxxvi ***Ğuzen(Eng):** The word corresponds to person or people who are tall and powerful. **Ğuzen(Tr):** Kelime uzun boylu ve güçlü kişileri tanımlamaktadır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

lxxvii ***Ğisen (Eng):** The word is synonym to expensive and precious. **Ğisen(Tr):** Kelime pahalı ve değerli kelimesiyle eş anlamlıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{lxxviii} ***Günis (Eng):** The word is synonym to fertile and productive. **Günis (Tr):** Kelime bereketli ve üretken kelimeleriyle eş anlamlıdır *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{lxxix} ***Gölin (Eng):** The word is synonym to talented. **Gölin (Tr):** Kelime yetenekli kelimesinin eş anlamlısıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{lxxx} ***Gazur (Eng):** The word is synonymous to garden, bostan, orchard. **Gazur (Tr):** Kelime bahçe, bostan ile eş anlamlıdır. * This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{lxxxi} **Baziç(Eng):** The term refers to the person or persons who are appreciative of values, considerate and kind; respectful to elders and kind to the children. **Baziç(Tr):** Bir toplumda değer bilen, hatır ve gönül kırmayan; büyüklere saygılı ve küçüklere sevgili olan kişi ya da kişileri ifade eder. This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages

^{lxxxii} **Sargev(Eng):** The term refers to the person or persons who raise awareness in a society. The word refers to the person or persons who alert the society, individuals, or students for a particular issue, assist them, and provide them with the means and opportunities to find the truth. **Sargev(Tr):** Bir toplumda farkındalık oluşturan kişi ya da kişileri ifade eder. Toplumu, kişileri ya da öğrencileri belli bir konuda uyaran, onlara yardımcı olan ve onlara doğruyu bulmaları için imkan ve olanak veren kişi ya da kişileri tanımlamaktadır. This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{lxxxiii} **Asbaç (Eng):** The word refers to a person or persons who are compatible with their community in term of contributing to the development of the community while maintaining their distinguish identities. **Asbaç(Tr):** Kelime bulunduğu toplulukla uyumlu olan, topluluğu geliştiren ve kendi şahsiyetini korurken topluma da katkıda bulunan kişi ya da kişileri tanımlamaktadır. This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{lxxxiv} ***Şarad (Eng):** The word corresponds to person or people who are prospective. **Şarad (Tr):** Kelime umut veren kişi ya da kişileri tanımlamaktadır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{lxxxv} **Sirce (Eng):** The word is synonym to nature and natural life. **Sirce (Tr):** Bu kelime, doğa ve doğal yaşam ile eş anlamlıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{lxxxvi} **Temal (Eng):** The word corresponds to person or people who act logically and rationally by being aware of their deeds (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025ı, 2025j, 2025k).

^{lxxxvii} **Zeker (Eng):** The word refers to repeating or repetition of something. **Zeker (Tr):** Kelime bir şeyi tekrar etmek ya da yinlemek anlamına gelmektedir. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{lxxxviii} **Dönev (Eng):** The word corresponds to person or people who return to their starting point. The word also corresponds to person or people who turn back to their homes (M. Gökmen, 2025c, 2025ç, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025ı, 2025j, 2025k).

^{lxxxix} **Maben (Eng):** The word corresponds to merchant or merchants who carry out their commercial activities dishonestly. The word is antonym to aben (M. Gökmen, 2025ı, 2025j, 2025k).

^{xc} ***Makpuz (Eng):** The word is used for uncertain and ambiguous situations. **Makpuz (Tr):** Kelimer belirsiz ve muğlak durumlar için kullanılır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages

^{xcı} **Dilaz (Eng):** The word corresponds to person or people who are worthless and insignificant. The is also synonym to cheap and meaningless M. Gökmen, 2025ı, 2025j, 2025k).

^{xcii} **Veşlik (Eng):** The word corresponds to person or people who accompany someone, something in a protected manner. Veşlik ensures transferring a person or an object from one place to another safely (M. Gökmen, 2024c, 2024ç, 2024d, 2024e, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025ı, 2025j, 2025k).

^{xciii} ***Arşen (Eng):** The word is synonym to partner and friend. **Arşen (Tr):** Kelime arkadaş ve eş kelimesiyle eş anlamlıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{xciv} **Eminerten (Eng):** The word corresponds to a person or people who are positive and patient when confronted with a problem or an obstacle. Eminerten people are dealing with problems with perseverance. The word also corresponds to person or people who entrust a task to Allah after doing everything that can be done by them. However, the word eminerten can also be used for the circumstances when a person or people starts another task after finishing their tasks without delay (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025j, 2025k, 2025l).

^{xv} **Gülseyen (Eng):** The word corresponds to person or people who are noble, dignified, cheerful, peaceful, self-assured, determined and are in harmony with their environments. There is not an exact equivalent of this word in Turkish and English languages. Gülseyen is a person who combines confidence, content with humility in their manners (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

^{xvii} ***Nistuç (Eng):** Good, well. The word corresponds to person or people who are good willing and helpful. **Nistuç (Tr):** İyi, güzel. Bu kelime, iyi niyetli ve yardımsever kişi ya da kişileri tanımlamaktadır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{xviii} ***Goleni (Eng):** The word describes a helpful and pleasing person or persons. **Goleni (Tr):** Kelime yardımsever ve iyi niyetli kişi ya da kişileri tanımlamaktadır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{xix} **Teniz (Eng):** The word corresponds to be in a place. The word also corresponds to person or people who enrich and enliven a place where they reside (M. Gökmen, 2025i, 2025j, 2025k, 2025l).

^{xx} **Semzay (Eng.):** The word corresponds to person or people who are bright, luminous, and radiant. The word can also be used for a person/people or society who possess substance and a distinctive level of talent with high potential. While the word can be used to describe expressions of the brightness of a light, a lamp, sun, or moon, it can also be used to describe a person, people, or groups who demonstrate bright talent with prominent success (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025j, 2025k, 2025l).

^{xxi} **Janik (Eng):** The word corresponds to person or people who are beautiful, pleasant and easygoing (M. Gökmen, 2024c, 2024ç, 2024d, 2024e, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025j, 2025k, 2025l).

^{xxii} **Pürgez (Eng):** The word corresponds to person or people who are beautiful, pretty and naïve. The word is synonym to easygoing, beautiful and janik (M. Gökmen, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025j, 2025k, 2025l).

^{xxiii} **Belif (Eng):** The word corresponds to person or people who are trying to be Allah's sincere, righteous, beloved servant. The word also corresponds to being self-sufficient by not harming anyone while pursuing a life aligned with Allah's advices. The word also corresponds to person or people who are acting as the servant of people in order to gain Allah's consent (M. Gökmen, 2024d, 2024e, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025j, 2025k, 2025l).

^{xxiv} **Uycak (Eng):** The word refers to person or people who love something, somebody by allocating their time for them. The word also corresponds to devotion of a person or community benevolently, sacrificially and selflessly to another person or community without any expectation and worldly gain (M. Gökmen, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025j, 2025k, 2025l).

^{xxv} **Felos (Eng):** The word corresponds to person or people who are successful and beautiful. The word also corresponds to person or people who have a good and effective odour (M. Gökmen, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025j, 2025k, 2025l).

^{xxvi} **Sebut (Eng):** The word corresponds to person or people who are attaining refreshment, peace and tranquility. The word is inspired by As-Seb'ut – Tivali meaning to, 'The common name of the long surahs of the Qur'an which are namely al-Baqara, al-Imrân, Nisâ, Mâide, An'âm, A'râf and Tawbah (or Yûnus) (Encyclopaedia of Islam, 2024) (M. Gökmen, 2024c, 2024ç, 2024d, 2024e, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025j, 2025k, 2025l).

^{xxvii} ***Çibis (Eng):** The word is synonymous to happy and peaceful. **Çibis (Tr):** Kelime mutlu ve huzurlu kelimesiyle eş anlamlıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{xxviii} **Puteş (Eng):** The word corresponds to person or people who are determined, and difficult to persuade. The word also corresponds to person or people who do not like to talk much. The word also corresponds to traditional person or people (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

^{xxix} **Zerab (Eng.):** The word corresponds to person or people who fearlessly defend the truth and live accordingly so as to seek the grace of Allah (M. Gökmen, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

^{xxx} **Sufye (Eng):** The word corresponds to person or people who are generous. The word also corresponds to person or people who love to offer and share their possessions with the people (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

^{xxxi} **Zayan (Eng):** The word corresponds to person or people who are generous and pay special emphasis on goodness, loyalty and charity. The word also corresponds to person or people who spend their wealth for the sake of Allah (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025i, 2025j, 2025k).

^{xxxii} ***Selis (Eng):** The word corresponds to being tolerant and respectful to coexistence and difference. **Selis (Tr):** Bu kelime, farklılıklara ve bir arada yaşamaya karşı hoşgörülü ve saygılı olmak anlamına gelmektedir. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages

cxii **Dasem (Eng):** The word corresponds to person or people who are free-spirited, independent, sovereign. The word corresponds to person or people who disregard imprisonment by prioritizing respect and sovereignty of other people as well as their autonomy and freedom (M. Gökmen, 2025f, 2025g, 2025ı, 2025j, 2025k).

cxiii **Elizeb (Eng):** The word corresponds to person or people who are generous, devoted, hardworking, noble, tolerant, helpful, optimist, cheerful, kind and humble (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ı, 2025j, 2025k).

cxiv **Almer (Eng):** The word corresponds to person and people who are kind, naive, benevolent and positive (M. Gökmen, 2025ı, 2025j, 2025k).

cxv **Rekem (Eng):** The word corresponds to person and people who are magnificent, tremendous, elegant, exquisite and marvelous (M. Gökmen, 2025ı, 2025j, 2025k).

cxvi **Aben (Eng):** The word corresponds to merchant or merchants who are conducting trading activities with honesty and accuracy. tradesmen and merchants who carry out their commercial activities with honesty and accuracy (M. Gökmen, 2025ı, 2025j, 2025k).

cxvii ***Diyruz (Eng):** The word means to listen attentively to a person or people; share their feelings by supporting them. The word is synonymous to empathy. **Diyruz (Tr):** Kelime karşı tarafı dikkatli bir şekilde dinlemek; ona hak vermek, onunla duygu paylaşımında bulunmak, onu desteklemek anlamına gelmektedir. Kelime empati kelimesinin eş anlamlısıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

cxviii ***Zeker (Eng):** The word corresponds to person or people who are careful and have high sense of awareness. **Zeker (Tr):** Kelime dikkatli olan kişi ya da kişileri; farkındalığı bir konuda yüksek olan kişileri ifade eder. This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

cxix ***Tepak (Eng):** The word refers to the highest point, the final destination and the ultimate goal. **Tepak (Tr):** Kelime en son had, en üst nokta, nihai hedef anlamına gelmektedir. *The word is generated by Murat Gökmen in terms of contributing to Turkish and English

cxx **Serön (Eng):** The word corresponds to person or people who are quite important. The word also corresponds to person or people who are residing in prior position (M. Gökmen, 2025c, 2025ç 2025e, 2025f, 2024g, 2025ğ, 2025ı, 2025j, 2025k, 2025l).

cxxi **Ğisan (Tr):** The word refers to something valuable and precious. **Ğisan (Tr):** Kelime değerli ve kıymetli anlamına gelmektedir. *The word is generated by Murat Gökmen in terms of contributing to Turkish and English languages.

cxixii **İlaz (Eng):** The word corresponds to person or people who are valuable, precious. The is also synonym to expensive (M. Gökmen, 2025ı, 2025j, 2025k).

cxixiii ***Ğuzen(Eng):** The word corresponds to person or people who are tall and powerful. **Ğuzen(Tr):** Kelime uzun boylu ve güçlü kişileri tanımlamaktadır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

cxixiv ***Ğisen (Eng):** The word is synonym to expensive and precious. **Ğisen(Tr):** Kelime pahalı ve değerli kelimesiyle eş anlamlıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

cxixv ***Ğünis (Eng):** The word is synonym to fertile and productive. **Ğünis (Tr):** Kelime bereketli ve üretken kelimeleriyle eş anlamlıdır *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

cxixvi ***Ğölin (Eng):** The word is synonym to talented. **Ğölin (Tr):** Kelime yetenekli kelimesinin eş anlamlısıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

cxixvii ***Vanlis (Tr):** The word is used for someone who is victorious. The word can also be used for someone who is the first in a competition. **Vanlis (Tr):** Kelime başarılı olan kişiler için kullanılır. Kelime ayrıca yarışmada birinci olan kişiler için de kullanılabilir. *The word is generated by Murat Gökmen in terms of contributing to Turkish and English languages.

cxixviii **Medalime (Eng):** The word refers to an educational institution, academy or a curricula; **Medalime (Eng):** The word defines scholars who teach and conduct research at Medalime; **Medal (Eng):** The word is synonym to scientific studies; **Medali (Eng):** The word is synonym to article and essay; **Medale(Eng):** The word is synonym to project, thesis and book; **Medalet(Eng):** The word corresponds to shorter and limited version of an article (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025ı, 2025j, 2025k).

cxixix **Nilener (Eng):** The word corresponds to person or people who tidy up, arrange, assemble things or people. The word also corresponds to person or people who unites disorganized, separated objects, community or parts of a structure in order to build a new pattern and form (M. Gökmen, 2024d, 2024e, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025ı, 2025j, 2025k).

^{xxxx} **Babel/ Babelisation (Eng):** This word is inspired by the Tower of Babel. The word corresponds to person or people who gather people, tribes and societies on a common ground by enabling them to live together (M. Gökmen, 2024e, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025ı, 2025j, 2025k).

^{xxxxi} ***Tubat (Eng):** The word refers to enjoining and combining things. **Tubat (Tr):** Bu kelime, şeyleri birleştirmek ve bir araya getirmek anlamına gelmektedir. *The word is generated by Murat Gökmen in terms of contributing to Turkish and English languages.

^{xxxii} **Arez (Eng):** The word corresponds to person and persons who are resilient, strong and powerful (M. Gökmen, 2025ı, 2025j, 2025k).

^{xxxiii} **Zeker (Eng):** The word refers to repeating or repetition of something.

Zeker (Tr): Kelime bir şeyi tekrar etmek ya da yinelemek anlamına gelmektedir. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{xxxiv} **Dönev (Eng):** The word corresponds to person or people who return to their starting point. The word also corresponds to person or people who turn back to their homes (M. Gökmen, 2025c, 2025ç, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025ı, 2025j, 2025k).

^{xxxv} **Veşlik (Eng):** The word corresponds to person or people who accompany someone, something in a protected manner. Veşlik ensures transferring a person or an object from one place to another safely (M. Gökmen, 2024c, 2024ç, 2024d, 2024e, 2025a, 2025b, 2025c, 2025ç, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025ı, 2025j, 2025k).

^{xxxvi} ***Arşen (Eng):** The word is synonym to partner and friend. **Arşen (Tr):** Kelime arkadaş ve eş kelimesiyle eş anlamlıdır. *This word is generated by Murat Gökmen in order to contribute to the Turkish and English languages.

^{xxxvii} **Mesber (Eng):** The word corresponds to person or people who work and serve in a particular field or an area with great effort. The word corresponds to person or people who dedicate themselves to the society they live in. The word is synonym to altruism (M. Gökmen, 2025e, 2025f, 2025g, 2025ğ, 2025ı, 2025j, 2025k).

Van Deyimlerinde Renk Adları Üzerine Bir İnceleme
A Study on Colour Names in Van Idioms

Dr. Mustafa HASANVELİ

Bağımsız Araştırmacı

mhasanveli@gmail.com

Öz

İnsanlar, geçmişte yaşamış olduğu veya şuan yaşanılan bir durumu ifade etmek için en kısa bir ifade etme yolu olan deyimleri seçerler. Deyimler bir olay ve durumu en kolay ve etkili bir şekilde ifade etmenin yoludur. Deyimlerin oluşumunda rol oynayan en önemli unsurlardan biri de renklerdir. Deyimlerle renklerin birbiriyle bağlantısı olmasının en temel nedeni olumlu ve olumsuz durumların renklerle ifade etmenin kolaylığıdır. Bazı renkler olumlu anlamları simgeleştirirken bazı renkler de olumsuz anlamları karşılar. Van deyimlerinde de bu durum görülmektedir. İnsanlar bazı durumlarda duygularını renkleri sembolleştirerek aktarır. İyi ve kötü olan durumları renklerle ifade ederler. Ancak; Van deyimlerinde genellikle ak (beyaz), kara (siyah), sarı ve al(kırmızı) renkleri ön plana çıktığı görülmektedir.

Bu çalışma, Van deyimlerinde kullanılan renk isimlerinin temsil ettiği anlamlarla beraber kültürel coğrafyanın ve günlük yaşantının renklerle kurulan deyimler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmadaki deyimlerin seçiminde Van’la ilgili yapılmış olan ağız çalışmaları ve “Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler” adlı çalışma esas alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Deyim, Renk, Sembol, Kültür, Van Deyimleri.

Abstract

People choose idioms as the shortest way to express a situation they have experienced in the past or are currently experiencing. Idioms are the easiest and most effective way to describe an event or situation. Colours are also one of the most important elements in the formation of idioms. The most basic reason for the connection between idioms and colors is the ease of expressing positive and negative situations with colors. Some colors symbolize positive meanings, while others represent negative meanings. This is also seen in Van idioms. People convey their feelings by symbolizing them with colors in certain situations. They express good and bad situations with colors. However, In Van idioms, the colours white, black, yellow and red are generally prominent.

This study examines the meanings represented by colors in Van idioms, as well as the effects of cultural geography and daily life on idioms formed with colors. The selection of idioms in the study was based on dialect studies related to Van and the study titled "Proverbs and Idioms in Regional Dialects"

Keywords: Idioms, Color, Symbol, Culture, Van Idioms.

Giriş

Deyimler tıpkı atasözleri gibi bir halkın kültürel hafızasını temsil eden en önemli sözlerdir. Bir deyim geçmişte yaşanmış bir olayı hatırlatabilir. O olayın günümüzde yaşanan bir olaya tatbik edilerek ondan ders alınması gerektiğini vurgulayabilir. Deyim kavramı üzerine birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmacıların bazısının deyimler hakkındaki tespitleri şu şekildedir: “*Deyim, bir kavramı belirtmek için bulunmuş özel bir anlatım kalıbıdır*” (Aksoy, 1988, s.142). Deyimler, genellikle en az iki kelimenin oluşturduğu bir yapı olarak kabul görür (Sinan, 2008, s. 92). “*...deyimler, gerek kalıplaşmış kelime grupları hâlinde kullanılmaları gerekse sabit yapılı karakter taşımaları sebebiyle anlam bütünlüğüne sahip olmaları dolayısıyla dil biliminin ayrı bir kolunu oluşturur*” (Kenzhalin, 2017, s. 109). Deyim ve atasözleri çoğu zaman karıştırılmaktadır. Bazı kalıp sözlerin, alkış ve kargışın da bu iki kategoride değerlendirildiği bilinmektedir. Deyimler içerisinde halk yaşantısından birçok

şeyin yansıdığı görülmektedir. Bunlardan biri olan ve çoğu zaman deyim kalıplarının oluşmasında önemli bir rolü olan renkler karşımıza çıkmaktadır. Çünkü renkler de olumlu veya olumsuz bir anlamı sembolize etmektedir. Dahası, çoğu renklerin toplumdan topluma değişebilen anlamları olabilmektedir. Dolayısıyla yukarıdaki deyim tanımlarından belirtildiği gibi bir durumu ifade etmek için farklı anlamları barındıran renklere başvurulmaktadır. Öyleyse renk kavramı üzerinde durmak gerekmektedir.

Renkler ve renk kuramları üzerine birçok bilim adamı çalışmalar yapmıştır. Bu konuda en önemli çalışmaları yapanlara; Newton, Young, Helmholtz gibi bilim adamları örnek verilebilir. Bu çalışmalar teknolojinin gelişmesiyle beraber renklerin görme ile olan fizyolojik bağlantısı üzerine yoğunlaşır (Tokdil, 2016, s. 549). “*Young’un çalışması üzerinden fikir Hermann von Helmholtz tarafından daha nicel olarak konulmuştur. Hermann von Helmholtz 1850 yılında Young’un renklerle ilgili teorisini daha da geliştirdi...*” (Polat, 2012, s. 167). Renkler ana ve ara renkler olarak tasnif edilmektedir. Ana renkler sarı, kırmızı ve mavi olarak kabul görmektedir (Polat, 2012, s. 166). Birbirinden farklı renkler bir araya gelerek ana renklerin dışında daha farklı renkler oluşturmaktadır. İlginçtir ki kırmızı, yeşil ve koyu mavi renklerin birleştirilmesiyle beyaz oluşmaktadır. Polat, birincil renklerin karışımıyla diğer renklerin nasıl oluştuğunu şu şekilde açıklar:

“*Işık renklerinin karıştırılmasında birincil renkler kırmızı, yeşil ve koyu mavidir. Bu birincil ışık renklerinden kırmızı ile yeşilin karışımından sarı, yeşil ile koyu mavi karışımından siyah; mavi, koyu mavi ile kırmızının karışımından ise macenta oluşmaktadır. Üç ana ışık renginin karışımından ise beyaz elde edilmektedir*” (Polat, 2012, s. 170).

Türkoğlu, *Anlatım ve Deyimlerde Renklerin Dili* adlı çalışmasında renklerin anlamları hakkında çok önemli bilgiler vermektedir. Renklerin düz anlamları dışında bazı farklı anlamları da olabileceğini belirtir. Zamanla günlük dil içerisinde renklerle ilgili olarak farklı anlamların ortaya çıktığını ifade etmektedir. Sevinç ve üzüntüler farklı renklerle anlatılmaktadır. “*Kara kara düşünmek, hayatı toz pembe görmek, saçları beyazlanmak*” anlamındaki deyimler duyguların sevinç ve üzüntülerin renklerle ifade edildiğini göstermektedir (Türkoğlu, 2003, s. 278).

Türklerde ad bırakma geleneğini inceleyen Karadoğan, *Türk Ad Biliminde Renk Kültü* adlı çalışmasında; ak, kara, gök (mavi), al-kızıl renkleri hakkında bazı bilgiler verilmektedir (Karadoğan, 2004, s. 91-98). Eski Türk kültüründe renklerin birçok anlamı bulunmaktadır. Sözelimi Eski Türklerde beyaz gençlik, kara yaşlılık ve dul olmayı temsil ederken al renk ise o kimsenin gelin olduğunu gösterirdi. Türkmenler tarafından al bağlama geleneği günümüzde halen devam etmektedir (Toker, 2009, s. 97). Küçük ’ün aktardığına göre; Türklerin en eski inançlarında *ruhların ak, kara, sarı ve kuba- esmer* olduğuna dair bir inanış vardı (İnan’dan akt. Küçük, 2010a, s. 186).

Renkler hayatın anlamını belirler ve nesneleri birbirinden ayırmamıza olanak sağlar. Renklerin çokluğu medeniyetin seviyesini belirtebilir. Aynı zamanda renkler yaşanan coğrafyayı da yansıtır. İnsanlar ürettikleri renkleri doğadaki renklerden esinlenir. Dolayısıyla insanların yaşamış olduğu coğrafyanın renkleri üzerinde etkisi bulunmaktadır.

1. Van Deyimlerinde Kullanılan Renk Adları

Türkiye Türkçesinde Renk Adları ve Özellikleri adlı çalışmada Türkçede kullanılan renk adlarının yanı sıra atasözleri ve deyimlerimizde kullanılan renklere de değinilmektedir. Atasözlerinde kullanılan renk isimleri deyimlere göre daha fazla olduğu görülür. Çalışmada deyimlerde geçen renkler şu şekilde sıralanmıştır: Kara, ak, al, mavi, mor, pembe, yeşil, fısıktî ve sarı renkleridir (Küçük, 2010b, s. 425-426). Türk toplumunda nesneye ve kişiye renk isimleri verildiği gibi yerlere de renklerle isim verildiği görülmektedir (Yıldırım, 2012, s. 61). Van deyimleri incelediğinde, gerek bölge ağızlarındaki Van deyimlerinde, gerekse Van ağızıyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda genellikle ana renk isimleri ara

renklerden daha fazla kullanıldığı görülür.¹ Van deyimlerinde yapılan inceleme sonucunda genellikle ak, kara, al ve sarı renklerle deyimlerin oluşturulduğu görülmektedir. Renklerin birden çok anlamı karşıladığı çalışmanın genelinde ifade edilmektedir. Van deyimlerinde renklerin genellikle belirli anlamları bulunmaktadır. Beyaz; iyiliği, güzelliği temsil ederken siyah daha çok karamsarlığı ve olumsuzluğu çağrıştırmaktadır. Sözelimi; Van'ın bazı köylerinde genellikle taziye zamanında taziye sahiplerinin gönüllerini hoşnut etmek ve yası unutturmak için taziyeden bittikten birkaç gün sonra taziye yakınlarının ayrı ayrı “siyahtan kurtarmak” veya “üzerindeki karayı almak”² için bazı hediyeler takdim edilir. Buradaki taziye gelenekleri göstermektedir ki siyah renk ölüm ve yas ile bağdaştırılmıştır. Beyaz renk de neşe ve sevincin ifadesi olarak görülmektedir. Bu gelenek bir şart olmasa da düğünlerde damat tarafı gelinin yakınları olan erkeklere başta beyaz renkli gömlek takdim eder. Ancak bu gelenekler zamanla kaybolmuştur.

1.1. Siyah ve Beyaz

Deyimlerde siyah ve beyaz renk isimleri beraber kullanıldığından her iki renk aynı örnekleri kapsamaktadır. *Siyah*: *Işığın olmadığı veya nesnelerin ışığı yuttuğu renktir. Renksizliktir, nötr renk olarak da tanımlanır*” (Kavasoğlu, 2021, s. 21). **Siyah** renk, deyimlerde olumsuz anlamlarda kullanılmaktadır. Anlatımlarda az da olsa bağlamıyla beraber düşünüldüğünde bazı durumlarda olumlu anlamlarıyla da karşılaşmak mümkündür. Ancak genel olarak siyah; karanlığı ve görmeyi engelleyen bir renk olması dolayısıyla belirsizliği temsil eder (Türkoğlu, 2003, s.281). Türk toplumunda da renkler önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle yön tayin etmede başlıca siyah güneyi; kırmızı kuzeyi, beyaz batıyı, mavinin de doğuyu temsil ettiği belirtilir (Yıldırım, 2012, s. 83). Günlük hayatta da insanlar olumsuz durumlarda siyah rengini kullanmaları çokça karşılaşılan bir durumdur (Türkoğlu,2003, s. 281). **Beyaz**, *“Işığı oluşturan renklerin birleşmesi ile oluşmaktadır”*(Kavasoğlu, 2021,s. 21). Beyaz, siyah gibi çok fazla olumsuz anlamları çağrıştırmaz. Genellikle, saflık ve temizliği; barış ve aydınlığı simgelemektedir. Ancak bazı durumlarda olumsuz anlamları da içerebildiği görülmektedir (Türkoğlu, 2003, s. 282). Sözelimi, bazı toplumlarda yas siyah ile ifade edilirken Japonya’da beyaz karanfil ile sembolize edilir (Yanaray,2019, s.141). Beyaz, kültürlere göre en çok farklı anlamları içeren renktir (Kavasoğlu, 2021, s. 58).

- 1- *Ak beze kara yamalık* (Kaçalın, 2016, s.241).
- 2- *Elini aktan karaya vurmaz* (s.315).
- 3- *Papaz kör kilise karanlık* (s.399).
- 4- *Ağzı kara olmak*(Önay, 2014, s.91).
- 5- *Kara haberin gelsin*³(Akman, 2023, s. 267).
- 6- *Kara kanlara bulaşasın* (*Kara kanlara bulaşmak*), (Akman, 2023, s. 267).

1- Ak beze kara yamalık, deyiminde bir tezat söz konusudur ve bir uyumsuzluğa işaret eder. Görünüşte ak beze yapılan bir elbisenin kara bir yamayla onarılması mecazı bulunmaktadır. Ancak insanların bir problemin çözümü için kullandığı şeyin uyumsuz olduğu anlamı bulunur. Ayrıca “kara yamalık” başka deyimlerde de genellikle fenalık ve kötülük anlamlarında kullanılmaktadır. Bu deyimde ak olumlu bir renk olmasına karşın, kara daha negatif bir renk olarak karşımıza çıkar.

2- “Elini aktan karaya vurmaz” ifadesinde beyaz olumlu ve faydalı bir şeyi temsil ederken; siyah olumsuz zararlı ve zahmetli işlere işaret ettiği görülmektedir. Yöredeki bazı köylerde yeni gelen gelinler için de bu ifade çoğunlukla kullanılmaktadır. Gelinin yalnızca basit işleri yaptığı, onun dışındaki işlerle uğraşmadığı durumlarda

¹ Van gölü havzası ağzlarında; sarı, yeşil ve beyaz renkleri bitki isimlerine şu şekilde yansımıştır: “... Karagöz sari, ortası Koyi sari tohumcuyları vardi üstünde (...) onnan sora çêşitli girmizi sardunya, sari sardunya, sarmaşih onnan sora beyaz sardunya, onnan sora yavruağzi sardunya...” (Gökçür, 2012, s. 350).

² Bu duruma Van'ın bazı ilçelerinde rastlanmaktadır.

³ Kargış örneği

kaynakları tarafından genellikle bu deyimle eleştirilmektedir. Ayrıca bir kimsenin yalnızca güzel şeyleri tercih ettiğini kastetmektedir.

3- Papaz kör kilise karanlık, bu deyimde çaresizliğin son haddini ifade etmektedir. Hiçbir çıkış yolu olmayan bir problemle karşılaşıldığında kullanılır. Ayrıca bir kimsenin bütün olumsuzlukları hesaba katarak hareket etmesini ve o yönde işlere başlamasını önerdiği de düşünülebilir.

4- Ağzı kara olmak, Van'da genellikle kötü haber getiren ve her şeyi kötüye yoran kimseler için kullanılır. Bu mizahtaki insanların ortamında bulunmaktan pek hoşlanılmaz. Onların kötüyü çağrıştıran ifadeleri olduğundan şom ağızlı ve uğursuz kimseler olarak kabul görürler. Bu yönüyle kara kelimesi gözle birlikte kullanıldığında “gözü kara”⁴ cesaret anlamında kullanılırken, ağızla beraber kullanıldığında ise olumsuz anlamları karşıladığı görülür.

5- Kara haber⁵in gelsin, bu sözde kullanılan kişinin ölüm⁶ haberinin veya başına gelmesi ümit edilen bir olumsuz durumun gerçekleşip haberinin yayılması istenmektedir. Bu tarz kargış örneklerinin deyimler içerisinde alınması kaynaklarda karşılaşılan bir durumdur. Van ağzında kullanılan bir beddua örneğidir. Kara yine burada olumsuz anlamları çağrıştırmaktadır. “Kötü haberin gelsin” yani “senin başına bir şey gelsin de duyalım” şeklinde bir kargış yapılmaktadır.

6- Kara kanlara bulaşasın (kara kanlara bulaşmak) şeklinde bir kargış örneğidir. Burada kan renginin kırmızı yerine kara olarak seçilmesi karanın kötülüğe kırmızıdan daha ziyade simgeleştirmesindenidir. Ancak kırmızı kanın kuruduktan bir süre sonra karardığı da göz önüne alınabilir. Ancak asıl anlam mecaz içinde saklı olduğundan, beddua edilen kimsenin bedeninin bir felaket ve zarara uğraması istenmektedir. Bu da “kara kanlara karışma” şeklinde tezahür etmektedir.

1.2. Kırmızı

Kırmızı rengiyle ilgili olarak araştırmacıların birbirinden farklı değerlendirmeleri bulunmaktadır. Kırmızı, anlatım ve deyimlerde olumsuz anlamı, olumlu anlamından daha çoktur. Kırmızı; *kanın, şiddetin ve savaşın* rengi olması dolayısıyla olumsuz anlamlarıyla daha çok kullanılmaktadır. Ayrıca kırmızının neşe ve samimiyet anlamları olması dolayısıyla olumlu anlamları da karşılar (Türkoğlu, 2003, s.284).Kırmızı (al) rengi sağlıklı olma durumunu belirtmesi (Yıldırım, 2012, s. 16) yönüyle olumlu anlamlarda kullandığı görülür. Karadoğan'a göre; Köktürklerden beri görülen *kızıl* ile 11.yüzyıl yazılı kaynaklarda görülen *al* renk arasında yalnızca ton farkı görülse de çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı görülür (Karadoğan, 2004, s. 95). Toker, *Renk Simgeciliği ve Din: Türk Kültür Yapısı İçinde Ak-Kara Renk Karşıtlığı ve Bu Karşıtlığın Modern Türk Söylemindeki Tezahürleri Üzerine*, adlı çalışmasında Hristiyan toplumunda ayinlerde hiyerarşik düzenin renklerle bağlantısı olduğu ile ilgili açıklamasında “... Kırmızının gökleri ve melekleri simgelemesinin yanı sıra yeryüzündeki din adamı hiyerarşisi...” (Toker, 2009, s. 105-106) durumunu temsil etmesi yönüyle kırmızının bazı toplumlarda olumsuz algının yanında bazı toplumlarda da olumlu anlamlara geldiğini göstermektedir.

1- *Al da giyse yakışır, şal da giyse yakışır*⁷(s. 244).

1- kırmızı (al) renk elbise rengi olarak seçilmiştir. Kırmızı renkteki elbise herkese aynı şekilde yakışmadığı anlamının yanında bazı kimselere için bu renkteki elbiselerin fark etmediğini her ne giyse

⁴ “Korkusuz, atılğan, tehlikeye aldırılmaz”(Aksoy,1988a, s. 822).

⁵ “Çok üzücü haber, felaket haberi”(Aksoy,1988a, s. 910).

⁶ Kara haber, ölüm veya başka felaketler gibi haberler olarak kabul görmektedir.. Kara, Deyimlerde olduğu gibi atasözlerinde de olumsuz anlamlarda kullanılmaktadır. Bkz. *Kara (Kötü) haber tez duyulur*”(Aksoy,1988b, s. 374).

⁷ Önay, çalışmasında bu sözü *Deyimler-Kalıp Sözlere* başlığı altında kısaca şu şekilde açıklamıştır: “Her şeye layık olan, ne giyse yakıştıranlar için kullanılır”(Önay, 2014, s. 91).

beğenileceği anlamı bulunmaktadır. Bazı köylerde elbise seçiminde, dikkat çeken kırmızının al tonu veya sarıya çalan renkler diğer renklere göre daha az tercih edildiğinden, bazı kimseler için bu renklerin kullanılması durumunda da uyumlu olacağı, çok fark etmeyeceği anlamı deyimden anlaşılmaktadır. Aynı zamanda şal giysisi bayanların kullandıkları omuzla başlarını örten bir elbise olmasının yanında, şalın şalvar olabileceği ihtimali de bulunmaktadır. Çünkü Van'ın bazı köylerinde şalvar için şal ifadesi kullanıldığı bilinmektedir.

1.3. Sarı

Van deyimlerinde geçen önemli bir renk de sarıdır. *“Işık renklerinin karıştırılmasında birincil renkler kırmızı, yeşil ve koyu mavidir. Bu birincil ışık renklerinden kırmızı ile yeşilin karışımından sarı...”* rengin oluştuğu belirtilir (Polat, 2012, s. 170). Sarı genellikle olumlu bir renk olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanları karamsarlık duygularından kurtardığı söylenir. Aynı zamanda sarı doğada bulunan güneşin de rengi olması dolayısıyla olumlu bir renk olarak düşünülmektedir (Türkoğlu, 2003, s. 286). Türklerde yönler renklerle belirtilirdi, merkez sarı renkle ifade edilirdi (Toker, 2009, s.97).Türklerde sarı renginin olumlu anlamlarından çok olumsuz anlamları temsil etmektedir. Bahar mevsiminde bahsedilirken sarı renk olumlu anlamları karşılarken, hastalık durumları belirtildiğinde ise olumsuz anlamlarda kullanılır (Karadoğan, 2004, s. 97). Sarı kelimesi için *mecazî anlamlarda “büyük keder”* (Yudahin’ den akt. Yıldırım, 2012, s. 29) ifadesinin kullanılması da sarının olumsuz anlamlarının ifade etmektedir. Sarı rengini, isimlerde olumlu veya olumsuz anlamlarıyla kullanılmaktadır

“Sarı” renk iki anlam ifade eden renklerden biridir. İlk anlamı zenginlik, ikinci anlamı tehlike ve hastalıktır. Aynı zamanda “altın rengi” olmasından dolayı ise “sarı” renk zenginliği sembolize etmektedir. Bu nedenle zenginliğiyle ünlü olan Çin İmparatorları festivallerde ve kutsal günlerinde “sarı” renkli kıyafetleri tercih etmektedirler. “Sarı” renk barındırdığı mikrop ve hastalık nedeniyle karantinaya alınan gemilerde “sarı” bayrak çekilmektedir” (Kavasoğlu, 2021, s.58).

- 1- Senden sarı sular dökülsün (Akman,2023, s.268).
- 2- Sarı yağ ile yağıyor, kuyruk yağı ile dağıyor (s.408).

1- Senden sarı sular dökülsün (Akman, 2023, s. 268).

Van'da kullanılan bir diğer kargış örneği bu şekilde kalıplaşmıştır. Mecaz anlam içeren bu ifadeye karşıdaki insanın bir hastalığa tutulması istenerek bu şekilde beddua edilmektedir. Kastedilen hastalık verem hastalığıdır.⁸ Beddua edilen kişinin vücudunun işlevsiz hale gelip yoğun hastalıklara maruz kalmasıyla, kişinin renginin sararıp solması temenni edilmiştir. Sarı renk burada olumsuz anlamda kullanılmıştır.

2-Sarı yağ⁹ ile yağıyor, kuyruk yağı ile dağıyor¹⁰ (s.408).

Bir şeyi överken yermek anlamı taşımaktadır. Hem olumlu hem de olumsuz durum bir arada bulunmaktadır. Kişi bir taraftan karşısındakini överken bir taraftan da sezdirmeden onu yermektedir. Bu durumdaki insanlar arasındaki konuşmalarda çoğu zaman ironi ve kinaye bulunmaktadır. Asıl belirtilmek istenen, deyimden ikinci kısmında yer alan “dağlamak” ifadesidir. Deyimde her ne kadar başta olumlu bir davranış olarak görülen “yağlamak” ifadesinin kullanılmasının

⁸“Yani verem tutesen, daha iyileşmeyesen, yani vereme yakalanıp artık iyileşmiyesen!”(Akman, 2023, s.268).

⁹ Bölgede sarı yağla ilgili bir ifade Van Gölü havzası ağzlarına da yansımıştır: “ ...Atêşde bişirir çökeliK yapar, yağni de tenekelernen yağ olürdi. O yağlar donmaz. Kaynatırlardı. sari yağ derdiñ. Bêle al eKmeyin arasına yerdin. ğavuT dadi verirdi...bũğdayı Qavururlar. yağda QavuT yaparlar. O şekilde dad verirdi” (Gökçür, 2012, s. 387).

¹⁰ “Overken yermek”(Önay, 2014, s. 95).

asıl amacı ikinci ifadedeki anlamın gerçekleşmesidir. Deyimlerde anlam bakımından çoğunlukla iki kısım vardır ve bazı deyimler söz konusu tezat üzerine kurulmaktadır. Sarı renk burada olumlu anlamıyla kullanılmıştır. Ancak işlev olarak “sarı yağ”ın yalnızca bir göz boyamaktan ibaret olduğu, deyim anlamından anlaşılmaktadır. Van merkeze ilçe ve köylerden getirilen “sarı yağ” kahvaltının önemli bir ürünü olan köy tereyağını temsil etmektedir. Ayrıca kuyruk yağının da Van yemek kültüründe önemli bir yeri vardır. Genellikle kırsal kesimlerde tandırda ekmek pişirilen günlerde kavurması yapılır. Bu iki ürünün deyimlerde kullanılması, deyimlerin toplumun yaşantısını yansıttığını da göstermektedir.

Sonuç

Renkler hayatı anlamlı kılar ve hayattaki canlılığı gösterirler. Renklerin yokluğu hayatı karmakarışıklığa sürükler. Van deyimlerinde genellikle siyah, beyaz, kırmızı ve sarı renk isimleri bulunmaktadır. Halk zekâsının yarattığı sözlü kültürdeki söz üretimi de insanların görmüş oldukları ve sürekli içinde yaşadıkları ortamdan etkilenmeleri gayet tabiidir. Dolayısıyla halk ürünlerinden olan deyimlerin de tıpkı atasözleri gibi kültürel coğrafyadan etkilendiği söylenebilir. Renklerin birçok anlamı temsil edebilme yönün olması, deyimlerin de kısa ve etkili söz söyleyebilme açısından bir mesajı içermesi yönüyle benzerlik göstermektedir. Bu açıdan; insanlar deyimleri oluştururken renk adlarının anlamlarından faydalandıkları görülmektedir. Ancak renklerin ve renk isimlerinin karşıladığı anlamlar sabit değildir. Renklerin olumlu ve olumsuz anlamları sembolize etmesi, toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Bir renk bir toplumda olumlu anlam karşılarken başka bir topluma göre olumsuz anlamları sembolize edebilmektedir.

Kaynakça

- Akman, H. (2023). Van Küresin Ağzında Alkış (Dua) ve Kargış (Beddua) Örnekleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 261-276.
- Aksoy, Ö. A. (1988a). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü II*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aksoy, Ö. A. (1988b). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü I*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aksoy, Ö. A. (1988). Atasözleri, *Deyimler. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, 131-166.
- Gökçür, E. (2012). *Van Gölü Havzası Ağzıları*. [Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kaçalin, M.S. (2016). *Bölge Ağzılarında Atasözleri ve Deyimler*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karadoğan, A. (2004). “Türk Ad Biliminde Renk Kültü”. *Millî Folklor*, (62), 89-99.
- Kavasoglu, R. (2021). *Renk*. İksad Yayınevi.
- Kenzhalin, K. (2017). Türk Dünyasında Deyim Bilimi Çalışmaları. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi* (43), 107-124.
- Küçük, S. (2010a), “Eski Türk Kültüründe Renk Kavramı”, *Bilig*, Sayı 54, s. 185-210.
- Küçük, S. (2010b). “Türkiye Türkçesinde Renk Adları ve Özellikleri” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 420-427.
- Önay, Y. (2014). Van 2014 Kültür ve Turizm Envanteri-3, Halk Kültürü-1(Dil ve Anlatım-Halk Edebiyatı-Müzik Kültürü). Gündoğu Ofset.
- Polat, H. H. (2012). Renk Teorisi ve Temel Yanılgılar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (28), 165-173.
- Sinan, Ahmet, T. (2008). “Deyim Kavramı Üzerine Notlar-I”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 91-98.

- Tokdil, E. (2016)."Renk Kuramları ve Andre Lhote Örnekleminde Renk Algısına Fenomenolojik Yaklaşım". *İdil*. 5(22), 547-568.
- Toker, İ. (2009). Renk Simgesiliği ve Din: Türk Kültür Yapısı İçinde Ak-Kara Renk Karşıtlığı ve Bu Karşıtlığın Modern Türk Söylemindeki Tezahürleri Üzerine, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 50/ 2, 93-112.
- Türkoğlu, S. (2003)."Anlatım ve Deyimlerde Renklerin Dili". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (8), 277-290.
- Yanaray, S. ve Çelik, Y. (2019). Benim Adım Kırmızı'da İmge Renk İlişkisi. *Edebi Eleştiri Dergisi*, 3(2), 140-157.
- Yıldırım, E.(2012).*Türk Kültüründe Renkler ve İfade Ettikleri Anlamlar*. [Yüksek Lisans Tezi] . İstanbul Üniversitesi.

Değer Bilgisinin Toplumsal Yaşamda Önemi

Mümine PİLATİN

Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi

pilatinmumine@gmail.com

Öz

Araştırmada değerlerin toplumsal yaşamdaki etkisi ele alınarak değer bilgisinin kritiği yapılmıştır. İnsanlar yaşamlarını idame ettirmeleri için hayatlarına yön veren saiklere ihtiyaçlar duyarlar. Değer bilim, doğayı yaşanılır kılmak için bireylere ve toplumlara rehberlik işlevi gören en temel enformasyon olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu minvalde bu çalışmada değer bilgisinin toplumsal yaşamdaki önemi incelenecektir. Bu amaca ulaşabilmek için değer içerikleri ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar incelenmiş ve yaşam üzerindeki etkisi ele alınmaya çalışılmıştır. Nitel bir yaklaşımla ele alınan bu çalışmada dökümantasyon tekniği uygulanmış ve elde edilen veriler incelenerek yeniden anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Değer bilgisi ile her birey yaşamını daha bilinçli ve sorumluluk temelinde idame ettirebilir. Değerler belli bir zamana özgü olmadığından zaman ve mekan dışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda değerlerin evrensel nitelikte özelliklerinin olduğunu görmekteyiz. Böylece değerler birlikte yaşama kültürünün oluşmasında büyük rol oynar. Değer ikliminin yaşamın her alanında olması ve yer alması için bireylerin değerleri içselleştirmesi gerekmektedir. Değer bilgisiyle yetişen bireylerin pratikte gösterdiği davranışların bilgiyle örtüşmesi değerlerin benimsendiğini göstermekle birlikte kalıcılığını sağlamaktadır. Nitekim bir eylemin kalıcılığı eylemin süreklilik göstermesiyle mümkün olmaktadır. Bu nedenle içselleştirilmeyen her bilgi unutulmaya neden olmaktadır. Birey için sosyal ve kültürel bir sermaye olan değer toplumsal dayanışmanın ve bütünleşmenin oluşumunda kilit rol oynamaktadır.

Anahtar kelimeler: *Aile, toplum, eğitim, değerler eğitimi, insan olma*

Abstract

In this study, the impact of values on social life is examined through a critique of “value knowledge.” To sustain their existence, human beings require motives that guide their lives. Axiology (the science of values) emerges as the most fundamental form of information, serving as a guide for individuals and societies to make nature habitable. In this context, the importance of value knowledge in social life is investigated. To achieve this objective, scientific studies regarding value contents have been analyzed, and their effects on life have been addressed. Adopting a qualitative approach, this study employs the documentation technique, through which the obtained data are analyzed and reinterpreted. Through value knowledge, every individual can maintain their life on a more conscious and responsibility-based foundation. Since values are not confined to a specific period, they appear as transtemporal and transspatial phenomena. In this regard, it is observed that values possess universal characteristics. Consequently, values play a significant role in fostering a culture of coexistence. For a “climate of values” to exist and prevail in all areas of life, individuals must internalize these values. When the practical behaviors of individuals raised with value knowledge align with that knowledge, it demonstrates that the values have been adopted and ensures their permanence. Indeed, the permanence of an action is possible through its continuity. Therefore, any knowledge that is not internalized is prone to be forgotten. As a form of social and cultural capital for the individual, values play a key role in the formation of social solidarity and integration.

Keywords: Family, Society, Education, Values Education, Being Human (Humanity)

Giriş

Dünyada yaşanan küreselleşme ile beraber insanların sosyal yaşamlarında değişimler meydana gelmiştir. Bu değişim toplumsal yapıyı da etkilemiştir. Toplumsal yapının temel kurumlarından olan aile de bu değişimlerden etkilenmiştir. Bireyselleşmenin ön plana çıktığı günümüzde ise yaşanan bu değişim etkisini çokça göstermektedir. Küreselleşme sadece sosyal değişimlere sahne olmamış aynı zamanda bireysel ve toplumsal alanda değişimleri de beraberinde

getirmiştir. Bireylerde varoluşsal kaygılar, anlam yitimi gibi sorunlarla beraber değerlerinde de değişimler meydana getirmiştir. Toplumsal açıdan ise bireylerin yaşadığı kaygıların toplumdaki etkisinde artışı gözlenmektedir. Dijital dünyada hatta ağ toplumu dediğimiz zamanda insanların sirkülasyonunun yoğun yaşandığı günümüzde insani ve etik değerlerle yaşamak elzem hale gelmiştir. Çünkü insan olmanın özsel değeri insanın ahlaki yönünü oluşturmaktadır. Nitekim değerler bu yönün yapı taşı, geliştirici ögesi olarak yaşamda yer almaktadır.

İnsanı önemli kılan nitelik ortaya koyduğu değerleridir. Bireyin yaşantıları boyunca duygu, düşünce ve çıkarımları sonucunda hayata karşı tutum geliştirmesini sağlamıştır. Bunun sonucunda davranış kriterleri oluşturmuştur. Birey yerleşik yaşama geçip başka insanlar ve insan topluluklarıyla etkileşimde bulunmasıyla oluşan değer parçaları gelişip bireyler arasında yayılarak değerler sisteminin meydana gelmesini sağlamıştır (Bolat, 2013, s.16). Sosyal bir varlık olan insanın, diğer insanlarla barışık ve sağlıklı bir şekilde hayatını devam ettirebilmesi için toplum içinde yaşamaya, toplumla bütünleşmeye ihtiyacı vardır. Bu durum, insanın sosyal yaşayış, kültürel durum ve ahlaki kural gibi toplum üyelerinin geneli tarafından kabul görmüş ilkelere uyması ile mümkündür. (Sağlam, 2016, s. 724) Günümüzün ilkokul öğrencileri geleceğin toplumunu oluşturmaktadır. Günümüzdeki çocukların sahip olduğu ya da olmadığı değerler gelecekte oluşacak toplumumuzun değerlerini yaşatması bakımından önem arz eder. Teknoloji ve bilgi devri öğrencilerin birtakım değerlerinde azalmaya neden olmuştur. Telefon, bilgisayar ve tabletlerde uzun zaman geçiren öğrenciler çeşitli sorunlar yaşayarak sosyalleşememekte ve bencilleşmektedir (Kılıç ve Babayiğit, 2017, s.83)

1. Değer

Değer mefhumu farklı tanımlar içermektedir. Bunun nedeni net bir tanımının olmaması ve değer kavramının alanlar içerisinde kullanımının farklılık göstermesidir. Değer ‘ahlak ya da değer felsefesinde, olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya, belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve eylemleri olan özneye ilişki içinde, belli nitelikler yüklemeye belirlenen tavır; öznenin, olana, olguya yüklediği nitelik.’ (Cevzici, 1999, s.201) olarak tanımlanır. Başka bir tanım ise ‘Kişinin isteyen, gereksinme duyan, erek koyan bir varlık olarak, nesne ile bağlantısında beliren şey’(Akarsu, 1998, s.49) olarak ifade edilir. Hüsala değer kavramı kendi içinde bir ölçüyü, amacı içeren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda da ilişkilerimizi niteleyen bir kavram olarak da karşımıza çıkmaktadır. Toplumdaki değerlerin genel işlevleri şöyledir:(Fichter, 2012, s. 176)

- 1) Değerler, bireylerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında bir araç olarak kullanırlar.
- 2) Değerler, bireylerin dikkatini faydalı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesneleri üzerinde yoğunlaştırırlar.
- 3) İdeal düşünme ve davranma yolları, değerler tarafından gösterilir.
- 4) Değerler, bireyin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirilmesinde bireylere rehberlik eder.
- 5) Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır.
- 6) Değerler, dayanışmayı sağlar.

Değerin daha iyi anlaşılabilmesi ve kavranması için değer niteliklerine göz atmak gerekmektedir. Buna göre değerler hakkında çalışmalar yapan Schwartz ve Bilsky ve çeşitli kuramcılarının üzerinde uzlaştıkları özelliklerden yola çıkarak değerleri şöyle ifade etmişlerdir (Akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s.60):

- 1)Değerler, inançlardır. Ancak, tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
- 2) Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hakbilirlik, yardımseverlik) ilişkilidirler.
- 3) Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, itaatkarlık değeri, evde, işde, okulda, ya da tanımadığımız insanlarla olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir.
- 4) Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.

5) Değerler, taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.

6) Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içerisinde gelişen ihtiyaçlara göre ve bu ihtiyaçları gidermek için değer önceliklerinde değişiklik olabilir.

Toplumlarda değerlerin olmadığı, alan, kurum düşünülemez. Çünkü toplumlar değerleriyle vardır. Bilgiler ve değerler toplumdan topluma, kültürden kültüre değişebilir. Ancak burada iki önemli husus söz konusudur. İlki insan her mekanda ve her zamanda eğitimin ürünüdür. İkincisi ise eğitimle elde edilen bilgi ve kazanılan değer bütün zamanlarda hem anlaşılabilir hem de kabul edilebilir özelliklerdedir (Reboul, 1995, s.373).

Değer konusunda esas sorun toplumun birbirinden farklı toplumsal alanlarının, farklı kuşaklarının farklı değer yargılarına sahip olmasıdır. Çünkü bu durum bir çelişki oluşturmaktadır.(Reboul, 1995, s.366). Bu nedenle farklı toplumlarda farklı değer anlayışları olabilir ancak bir toplum değer alanlarında bütünleşemiyorsa buna sadece bireysel anlamda bir sorun olmaktan ziyade toplumsal bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumlarda değer alanlarında bir arada olamama toplumsal bütünleşmeye ket vurarak sosyal çözümlere, sosyal çürümelere neden olmaktadır.

Parsons ve arkadaşları (1962) değerlerin sosyolojik teorisi oluşturmuştur. Buna göre değer bireye özgü veya bir grubun ayırt edici niteliklerini belirten eylemin yönünü, araçlarını ve gayesini oluşturan aynı zamanda eylemin faili tarafından da içselleştirilen bir kavramdır (Korkmaz, 2013, s. 58). Dolayısıyla değer davranışın aktörü tarafından benimsenerek yapılmaktadır.

Toplamları birbirinden ayıran en önemli etken toplumun var olan değerleridir. Değerler bireylerin topluma bağ kurmasına ve toplumun kimliğinin içselleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu sebeple bireylerin ve toplumsal yapıların kurumsallaşmasında ve toplumsallaştırılmasında temel etki değerlerin varlığıdır (Bolat, 2016, s. 327). Nitekim Simmel'e göre (2009) yaşamımız bazı şeylerle oluşturulmuş gibi görünse de şeyler duygularımız aracılığıyla değerler oluşturulur ve eylemlerimiz de bununla ilintili olarak şekillenir (Simmel, 2009, s. 68). Bu bağlamda eylemlerimizin duyuşsal niteliğini oluşturan değerler toplumsallaşmanın aracı olmakla birlikte toplumsal bütünleşmeye katkı sunmaktadır.

Sosyal bilimler arasında değerler insan davranışını açıklamada temel bir öneme sahiptir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s.60). Bu açıdan değerler insanların duyuşsal, zihinsel ve eylemsel yönüyle ilişkilidir. Değerlerle insanlar arasındaki ilişki tek taraflı değildir, ikisi de birbirine hayat verir. Bu durum değerlerin toplumsal yaşamda karmaşık bir süreçte oluştuğunu gösterir (Aydın, 2003, s.125)

Bu çalışmanın amacı, değer bilgisinin toplumsal yaşamda öneminin açıklanmasıdır. Değer kavramıyla ilgili günümüze kadar çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmada ise değer bilgisinin toplumsal yaşamdaki önemine vurgu yapılarak değerlerin pratik yaşamdaki işlevine dikkat çekmiştir. Araştırma konusuna göre bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Değer nedir?

Değerin toplumsal yaşamdaki işlevleri nelerdir?

Değer bilgisine sahip olmada aileye ve eğitim kurumuna düşen görevler nelerdir?

Değerin bireysel ve toplumsal yaşamdaki önemi nedir?

Değer araştırmaları bireyin ve toplumun bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının oluşmasına zemin hazırlar. Bu alandaki çalışmalara baktığımızda son yıllarda arttığı gözlenmektedir. Bu çalışmalar değer, değer bilgisi, değerlerin içselleştirilmesine, ailenin ve okulun paydaşları açısından değerlerin incelenmesi ve değerler eğitimi şeklindedir. Değer bilgisi ise bu çalışmanın önemini oluşturmaktadır. Çünkü değer bilgisi ile eylemlerde bulunmak aynı zamanda etik bilinci de beraberinde getirmektedir.

2. Aile

Bireylerin doğuştan üyesi olduğu en küçük grup aile olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler ilk deneyimlerini ve davranışlarını ailesiyle iletişimiyle gerçekleştirir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012, s.85). Bu açıdan birey dünyaya geldiğinde kendisini bir değer sistemi içerisinde bulmaktadır (Kaya, 1995, s.123). Değerlerin ana kaynağını toplumun temeli olan ‘aile’ oluşturur ve çocukların olumlu davranışları ailede pekiştirilerek sağlam kişilik ve karaktere sahip bireylerin yetişmesi sağlanması önemlidir (Aktepe, 2014, s.79). Birey ailesi, sosyal çevresi, eğitim kurumları, kitle iletişim araçları gibi çeşitli toplumsallaşma araçları sayesinde toplumun değerlerini benimsemeye başlamakta ve bu değerleri içselleştirmesiyle kendi bireysel değerlerini oluşturmaktadır (Güngör, 2010, s.70-71).

Bireyin ilk ilişkilerini oluşturan ana-babayla olan beraberliğin bazılarının kişide oluşturduğu etki hayatı boyunca devam edebilir ve sonrasında ise algılama şeklini etkileyebilir. İnsan gerçeğini anlayabilmek onun geçirdiği döngünün değerlendirilmesini de etkilediğinden ana baba çocuk ilişkisi önemlidir (Geçtan, 1994, s. 27). Değer varoluşun anlamlı bir bütün oluşturmada etkilidir. Nitekim bireysel ve toplumsal ilişkilerin yönlendirilmesinde ve mana oluşmasında büyük bir role sahiptir. Değerler bir kontrol mekanizması oluşturarak bireylerin bilinçli bir şekilde hareket etmelerini sağlar. Bu dinamik döngünün yerinde olabilmesinde ebeveyn ve çocuk ilişkisinin sağlıklı bir şekilde geçirilmesi etkili olmaktadır.

Bütün toplumlarda aile vardır ancak yapıları farklılık göstermektedir. Aile bireyin toplumsallaşmasında, hukuk kurallarını öğrenmesinde, dini ve ahlaki normları öğrenmesinde ve uygulamasında önemli bir rol üstlenerek başat öğeyi oluşturmaktadır (Şimşek Armağan, 2022, s.20). Toplumsal yaşam bireylere eylemlerinin sınırlarını oluşturmalarına olanak sağlar. Nitekim Polat’a göre sosyal hayat olmadan insan davranışlarına ahlaki ve hukuki nitelemelerde bulunmak anlamsızdır (Polat, 2017, s. 1).

Bireyin değerleri toplumu etkiler toplumun değerleri de bireyi etkiler. Ailedeki değerler eğitiminin niteliği ne kadar iyi olursa çocuk ve toplum bağlamında olumlu sonuçlar doğuracaktır. Nitekim aile, okul, çevre bütünüün parçalarıdır. Ailede verilen değerler eğitim bireyin karakterli olmasını ve yaşamasını, yaşayan değerlerin korunmasını, kaybedilen değerlerin tekrar yaşanmasına zemin hazırlayacaktır. Bu amaçla değerler eğitimi, bireyle başlar toplumu inşa etmeye dönük olarak devam eder (Serinsu, 2019, s.3). Bu bağlamda değerlerin yaşamdaşlık kültürünün oluşmasında ve bu kültürün hayatımızın içerisinde yer almasında büyük bir rolü vardır.

Değerler eğitiminde okulların önemli bir etkisi olsa da aileye de büyük görevler düşmektedir. Bu bağlamda değerlerin kazandırılması ve aktarılmasında aşağıda bulunan özellikler önem arz etmektedir. Bunlar:

- 1)Değerlerin kazandırılmasında eğitim ve öğretim programları daha işlevsel hale getirilmelidir.
- 2)Değerlerin aktarılmasında öğretim programlarında çeşitli metot ve teknikler kullanılmalıdır.
- 3)Değer aktarımında aileler söylemlerinde ve eylemlerinde çocuklara model olmalıdırlar.
- 4)Toplumu oluşturan bileşenler olan kurum, kuruluş, okul gibi alanlarda değerlerin yitirilmesine karşı önleyici tedbirler alınmalıdır.
- 5)Değerlerin korunması, eğitimi ve yitirilmesine karşı toplum içerisinde yaşayan her bireyin üzerine düşen sorumlulukları almalı ve gereken hassasiyeti göstermelidir (Aslan, Gökçen ve Kekil, 2024, s.233).

3. Değer ve Eğitim

Teknolojinin ve bilimin ilerlemesi insanlık tarihinde de değişimleri beraberinde getirmiştir. Her toplumun kültürel özelliği, değerleri olmasına rağmen yeniçağda küresel bir kültürel değişim yaşamasına neden olmuştur. Toplamların kültürel bağlılık düzeylerinde gerileme yaşanmış bireyler sosyal medyanın etkisiyle yeni akımların etkisi altına girmiştir. Bu durum her alanda kendisini hissettirmeye başlamıştır. Ayrıca bu resim toplumların kendi geleceklerinin sorgulanmasının önünü açmıştır. Bu minvalde değerler eğitiminin önemi elzem hale gelmiştir.

Değer eğitiminin tarihine baktığımızda 1920 yıllarında Amerika’da karakter eğitimine ile ilgili çalışmalara kadar gittiği görülür ancak bu alanla ilgili çalışmalar 1970’li yılların ortalarından sonra yayınlanmaya başlamıştır. Rokeach, Simon, How, Rath, Harmin, Kirschenbaum, Kohlberg gibi isimler bu alan ile ilgili çalışmalarda ön plana çıkmaktadır. 1990’lı yıllara gelindiğinde sosyal ve ahlaki değerlere verilen önemin azaldığı bireysel uyum değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu dönemden sonra meydana gelen sosyal problemler değerler ve ahlak eğitimi tekrar ortaya çıkmasını sağlamıştır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s. 73). Günümüzde ise bu alanda yoğun çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Kirschenbaum’a göre değerler eğitiminin çok yönlü etkisi vardır. Değer geliştirmeye yardımcı olur, kişinin tatmin olacağı yaşamı sağlar, değerler eğitiminin doğasında insanlara yardım etme değer yatar. Değerler eğitiminin iki ana amacı vardır. Bireylerin ve bütün insanların sağlam karakterli hayat sürmelerini sağlamak ve yaşantısından memnun olmasını sağlamak, toplumun iyiliğine katkı sağlayarak ‘şefkat ve iyilik istemek’ şeklinde iki ana amacı vardır (Kirschenbaum, 1994, s.14; akt.: Ulusoy ve Dilmaç, 2012, s.59). Bireyin hem kendini hem de yaşadığı dünyayı geliştirici olarak bilgi, beceri ve yetenekler kazanması, toplumdaki problemlere duyarlı olabilmesi, problemlere dönük çözümler bulması genel olarak bütün eğitim faaliyetlerinin daha dar çerçevede ise değerler eğitim ve öğretiminin sosyalleştirici amacını oluşturmaktadır (Polat, 2017, s.6).

Değerler birey şahsiyetinin en önemli unsurunu oluşturmaktadır. Değer öğretiminin esas hedefi insanın bilgilenmesinin ötesinde insanın yaşamına mana vermek, ruhsal dengeyi sağlamak, kişiliği ve ahlaki güçlü kılıp sağlamlaştırmaktır. Bunun için uyumlu değer eğitiminin niteliklerini göze önünde bulundurmak gerekir. Birey okul yaşamı süresinde derslerde öğrendiklerinin çoğunluğunu kullanması ve eylemleri üzerindeki tesiri sınırlı iken değerlerle öğrenmeleri yaşamı süresince etkinliğini ve canlılığını korumaktadır. Bu yaşantıya uygun değer eğitimi bireyin kendisini, yaşamını anlamasını, güzel ahlak ve dürüstlük, dayanışma, hoşgörü, toplumsal bütünleşme ve benzeri ilkeler doğrultusunda uygulanmalıdır (Aydın ve Akyol Gürler, 2020, s.16).

Okulun çeşitli işlevleri olmakla birlikte temel işlevi çocuğu eğitmektir. Bu kültürün ana bilgi ve becerilerini aktarmayı ifade eder (Tezcan, 1997, s. 295). Okullar kurumlardan hem etkilenir hem de kurumları etkiler. Nitekim kişiler temel bilgi ve davranış kurallarını okullarda öğrenir sağlık, hukuk, ekonomi, siyaset gibi toplumun diğer kurumlarında da öğrendiklerini eylemlerinde gösterirler. Şayet kişiler okullarda temel insani değerleri ve toplumun ortak değerlerini öğrenmedilerse bulundukları ortam olumsuz olacaktır. Bu nedenle okullarda değerler eğitimi salt eğitim kurumu için değil toplumdaki tüm kurumlarda olması açısından elzemdir (Dilmaç ve Şimşir, 2016, s.191).

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; akt. Karataş, 2015, s.63).

Yapılan araştırmada örneklem büyüklüğü kullanılan dokümanlar olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak nitel araştırma tekniklerinden olan “doküman incelemesi” kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada literatür araştırması yapılarak konuyla alakalı kitaplar, makaleler, dergiler, tezlerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Değer, toplumun temel unsurunu oluşturan bireylere doğru davranışın seçilmesini, yaşamında önemli alanlarının neler olduğunu idrak etmesini sağlayan anlama dayalı bir mefhumdur (Topal, 2019, s.248). Değerlerin bireyler tarafından öğrenilmesi için değerler eğitimine ihtiyaç vardır. Değerleri eğitiminin amacı öğrencilerin toplumsal, etik ve akademik bakımından geliştirmektir. Böylece öğrencilerin saygı, sorumluluk, dürüstlük, adalet ve şefkat ve benzeri etik değerleri öğrenmelerini ve pratik hayatta uygulamalarını sağlamaktır (Pala, 2025, s.1598).

Değer kavramını sosyolojik açıdan baktığımızda değer kavramının yönleri bir sistem dahilinde şöyle ifade edilebilir : (Gökçe, Afacan ve Çukurçayır, 1994, s.133)

a) Sosyo-kültürel bir değer temelde seçici oryantasyonun standardıdır. Yani bu bağlamda değer, bilinçli ve amaçlı davranışın genel kriteridir.

b) Değerler, bir kültür içinde şekillenir ve aynı zamanda kültür üzerinde yönlendirici olarak etki eder. Bunu başka bir şekilde ifade edilecek olursa; bir kültürün gelişme süreci içinde değerler bir biçim halini almaktadır.

c) Değerler insanlarla özdeşleşmiştir. Yani toplumsallaşma sürecinde değerler kişiler tarafından öğrenilmekte ve üstlenilmektedir. Yani kişinin kişilik yapısına entegre olmaktadır. Bunun sonucunda değerler kişinin kişiliğinin bir parçası olarak görülmektedir.

d) Değerler, bireyin hem zihinsel hem de duygusal yönünü yansıtan ifadelerdir.

Değer bireylerin diğer bireylere ait niteliklerini, niyetlerini, eylemlerini değerlendirirken ele aldığı bir ölçüttür. Örneğin Ali iyi bir insandır. Neden sorusuna Ali elinden geldiği kadar insanlara yardım etmeye çabalamaktadır. Çünkü Ali insanlara yardım etmenin iyi olduğu inancına sahiptir (Dilmaç, 1999, s.12). Aslında bu örnek aynı zamanda değer bilgisini de ifade etmektedir. Çünkü burada birey yardımseverlik bilgisini öğrenmiştir. Aynı zamanda da niçin yardım sever olmayı da öğrenmiştir. Bu bütünsellikle yardımsever olmanın toplumsal yaşamda teorik bilgi ile beraber pratik bilgi olan eylemsel çerçevede deneyimlendiğini gözlemlemekteyiz. Bu açıdan değer bilgisi beraberinde eylem alanını şekillendirici bir rol üstlenmektedir.

Değerler eğitimi kişilerin hem zihinlerini hem de kalplerini etkilenildiğinden bireylerin inançları, tutumları, seçimleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü duyuşsal alan zihinsel alanı etkilediği için bireyin değerleri içselleştirmesi zorlaşacaktır (Özer & Aktaş, 2019, s.394). Bu bağlamda Değer eğitimi öğrenciye bilgi vermenin dışında öğrencinin kişilik kazanmasını ve geliştirmesini sağlayarak topluma olan sorumluluklarının öğrenmesinin de bilincinde olmayı sağlar. Değer eğitimi vasıtasıyla kişiler içerisinde yaşamını idame ettirdikleri toplumla bütünleşmeyi, toplumsallaşmayı ve kültürel manasıyla yaşadıkları toplumda aidiyet kazanarak bu duyguyu öğrenmektedirler (Ulusoy ve Arslan, 2014, s. 7).

Değerlerin tutum ve inanç olarak üç yönü vardır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönleri olan değerlerin bilişsel yönü bilinçli olmayı ve kavrayışı önceleyerek bilgilerin nerelerde kullanılabileceğini ifade eder. Duyuşsal yönünde ise duygusal tepkiler ve olumlu ve olumsuz ifadeler yer almaktadır. Psikomotor yönü ise hem bilişsel hem de duyuşsal yönden edinilen öğrenmelerin eylemlere yansımaları ifade eder. Bu nedenle bir değer eyleme dönüşmesi için bilişsel ve duyuşsal yönünün bilinmesi, öğrenilmesi gerekmektedir (Akbaş, 2004, s. 45).

Değerlere baktığımızda sevgi değeri toplumsal hayatta önemli bir işlev görmektedir. Sosyal yaşamda sevgi temel bir rol üstlenerek pozitif bir toplumsal etkileşimin oluşumunu sağlar (Yolcu, 2022, s.65). Sevgi değeri toplumsal kucaklaşmayı sağlayarak toplumsal bütünleşmeyi sağlar. İnsandaki karar alma mekanizmalarından biri olan duygu bireyin eyleme geçen her kararında kendini göstermektedir. Akıl hiçbir aşamada kendini duygudan soyutlayamaz. Örneğin matematik sorusunun üzerinde düşünen matematik öğretmeni enerjisini matematiğe olan sevgisi ve çözüm merakından almaktadır (İlgaroğlu, 2020, s.35).

Tartışma

Değerlerin yaşam içerisinde yerini bulması için bilinçli bireylere ihtiyaç vardır. Eylemlerimizin yerinde gerçekleşebilmesi için değer bilgisine ihtiyacımız vardır. Toplamların değer bilgisi bilincine sahip bireylerden oluşması ancak eğitimle mümkündür. Bu anlamda eğitime büyük görevler düşmektedir.

Değerler eğitimi öğrencilere hem bireysel hem de toplumsal olarak kazanımlar sağlar. Bireysel kazanımlarda öğrencilerin kişilik oluşumunda ve kimlik kazanımında, olumlu davranış kazanmasında, aileye, topluma ve insanlara duyarlı olunmasıdır. Toplumsal kazanımında ise sosyal uyum ve sağlıklı iletişim gerçekleştirmesini sağlar (Ergün, 2021, s.113).

Değer öğrenimi okul öncesi döneminde başlar. Çocuklara yeni değerleri öğretmede tecrübe edecekleri ortam oluşturmak değerleri kalıcılığını artırır. Bu değerler sayesinde çocuk sonraki

hayatında sosyal ve ahlaki ilkelerle uyumlu davranışlar gösterir. Öğrencilerin belirlenen değerleri kazanmaları ve benimsemeleri için okul, öğretmen, okul idarecileri yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda değer kazanımı ve gelişimi için etkinlikler ve tekniklerde çocukların öğrenebileceği alanlar oluşturulmalıdır (Akto ve Akto, 2020, s.337). Bu nedenle değerler eğitiminin verilmesi ile birlikte bu etkinlikleri öğreneceği ortamların varlığına ehemmiyet gösterilmelidir.

Değerler eğitiminde duyuşsal alan ön planda olduğundan ebeveynlerin eylemleri çocukları etkiler. Çocukların iyi bir ahlak eğitimine sahip olması için, vicdan gelişimi için ebeveynlerin bu değerleri öncelikle pratik yaşamda göstererek bir model olmaları gerekir. Çünkü çocuk ailenin aynası olduğundan kendisine verilenleri alır ve eylemlerinde de gözlemlediklerini, öğrendiklerini uygulamaya çalışır (Şimşek Armağan, 2022, s.21). Nitekim çocuklar üzerinde ebeveynlerinin söylemlerinden ziyade eylemleri daha tesirli olmaktadır.

İnsanın insani alanda kalması bireyin değerlerine, üstün duygularına sahip çıkması ile mümkün hale gelmektedir. Bireyin bunlardan uzaklaşması, kendine özgü olan alanlardan da uzaklaşması anlamına gelmektedir (Avcı, 2004, s.115). Nitekim insan olma insani niteliklerin yerine getirilmesiyle mümkün olmaktadır. Değer bilgisi bireyin insan olmasında yaşamını değerli hale getirmesinde etik bilinçle yaşamasını ve erdemli birey olma çabasını beraberinde getirmektedir.

Sonuç

Değer kavramıyla ilgili günümüze kadar çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmada ise değer bilgisinin toplumsal yaşamdaki önemine vurgu yapılarak değer pratik yaşamdaki önemine dikkat çekmiştir.

İnsanların değerleri belirsiz olduğunda hangi durumlarda nasıl davranacakları ve gelecek yaşamda neleri nasıl yapacakları hakkında net bir yol çizememektedirler. Bu anlamda insanların değerlere sahip olması onlara verilen en değerli hediyedir (Raths ve diğerleri,1966: akt: İşcan, 2007, s.13). Bu minvalde değer insanın yaşamına yön verici özelliği ön plana çıkmaktadır. Aristoteles akıl için insanı insan yapan şey tanımını yapmaktadır. Bu açıdan insanı insan yapan değer nedir diye sorduğumuz da değer kendisini görmektedir. Çünkü insan değer oluşturan, değer üreten ve eylemsel açıdan değerli davranandır. Bu açıdan toplumsal yaşamımızı yaşanılır kılmak için değer bilgisine ihtiyacımız vardır.

İncelenen araştırmalardan yola çıkarak değerlerin toplumsal yaşam unsurları içerisinde yer almasının elzem olduğu ailenin, eğitimin değer bilgisinin öğrenilmesinde temel yer teşkil ettiği görülmüştür. Çalışmanın bulgularından ulaşılan sonuçlardan hareketle, değer bilgisinin toplumsal yaşam içerisinde yer almasının temel ihtiyaçlar kadar önemli olduğu görülmüştür. Değerin hem kavramsal olarak değerli olduğu hem de değer oluşturmadaki etkisi ile de önemli bir yer edindiği görülmüştür.

Öneriler

Toplumsal yaşamda değerlerle yaşayabilmek için öncelikle bireylerin değer bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Ancak bireyler değer bilgisinden ziyade değer yargılarıyla hareket etmektedir. Bu durum sağlıklı etkileşime mani oluşturmaktadır. Bu nedenle değer bilgisine sahip olmak önem arz etmektedir.

Değer bilgisini eylemlerimize yansıtabilmek için bu değerlerin yaşamdaki işlevlerini, ne için kullanıldığını, yaşam edimlerimizdeki rolünün iyi bilinmesi gereklidir. Değerlerin içselleştirilmesinde değerlerin sürekliliği önem taşımaktadır. Eylemlerin sürekliliği için bilgileri benimsemesi gerekmektedir. Bunlar için toplumsal düzeyde eğitimlerin olması, toplumların temel kurumları olan aile ve eğitim kurumlarında eğitimlerin yeterliliğine ve sürekliliğine özen gösterilmelidir. Ayrıca bireylerin yaşam alanında örneklerin oluşması için toplumsal bir çaba harcanması önemlidir.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1998). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayınları.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II.Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. (Tez No. 190366) (Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktepe, V.(2014).Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı. (Ed.:R.Turan &K.Ulusoy). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. (ss.41-76). Pegem Akademi. Ankara.
- Akto, A., ve Akto, S. (2020). Erken Çocukluk ve Değerler Eğitimi. *Journal of International Social Research*, 13(74).
- Aslan, M.; Gökçen, E. ve Kekil, Ö. (2024). Toplum Bağlamında Değerler Eğitiminin Önemi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 220-234.
- Avcı, N. (2004). *Sosyolojik Açıdan Değer-Ahlak İlişkisi*. Tabula Rasa: Felsefe-Teoloji, cilt: IV, sayı: 12, 111-120
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3). 121-144.
- Aydın, M.Z. ve Akyol Gürler, Ş.(2020). *Okulda Değerler Eğitimi. Yöntemler Etkinlikler Kaynaklar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 6.Basım
- Bolat, Y. (2013). Bir Değer Ölçme Aracı: Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği. *Turkish Journal of Education*, 2(4) , 13-27. doi: 10.19128/turje.181067
- Bolat, Y. (2016). Sosyal Değerleri ve Değerler Eğitimi Anlamak. *The Journal of Academic Social Sciences*, 29 (29), 322-348.
- Cevizci, A.(1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul:Paradigma Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. Ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Dilmaç, B.(1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması*. (Tez No. 87087). (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dilmaç, B. ve Şimşir, Z. (2016). *Okullarda Değerler Eğitimi*. Değerler bilançosu, 185-208.
- Ergün, A. (2021). *Öğretmenlerin Değer Kavramına İlişkin Bilişsel Kurguları ve Değerler Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*. (Tez No. 702100). (Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fichter, J. (2012). *Sosyoloji Nedir (Terc.: Nilgün Çelebi)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Geçtan, E. (1994). *İnsan Olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökçe, O., Afacan, H.H., Çukurçayır, M.A. (1994). *Türk Gençliğin Sosyal ve Ahlaki Değerleri*. Ata Dergisi, sayı:6. 131-139. Ayrı basım. Konya.
- Güngör, E. (2010).*Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul :Ötüken Yayınları.
- İlgaroğlu, M. C. (2019). *Değer Duygusundan Duygunun Değerine: Ahlak Felsefesi Açısından Duygu-Değer İlişkisi*. Hiperyayın İstanbul. Hiperlink eğit. ilet. yay. san. tic. ve ltd. sti..
- İşcan, C.D.(2007). , *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. (Tez No. 229089). (Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. Ankara.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, cilt 1, Sayı 1, ss.62-80.
- Kaya, M. (1995). *Çağlar-üstü Bir Değer Olarak Ahlâk*. İslami Sosyal Bilimler Dergisi, 3(3), 123-128

- Kılıç, D. ve Babayiğit, Ö. (2017). İlkokul Öğrencilerinde Kaybolan Değerler, *International Journal Of Eurasian Education And Culture*, Issue: 2, pp. (81-92).
- Korkmaz, A. (2013). *Değerler Sosyolojisi*. Toplum bilimleri. 7 (14). 51-78
- Kuşdil, M.E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi*, Sayı:45. 59-76
- Özer, M., ve Aktaş, B. Ç. (2019). Değerler Eğitimi Devamlılığı: Okul Öncesi Eğitim Programından Hayat Bilgisi Öğretim Programına. *Ilkogretim Online*, 18(1).
- Pala, A. (2025). Değerler Eğitiminde Öğretmen Roller. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 12(121), 1597-1601. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16783813>
- Polat, M. (2017). *Toplumsal Yaşam Bilinci Olarak Değer: Konuya Değerler Sosyolojisi ve Değerler Eğitimi Bağlamında Bir Yaklaşım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Reboul, O. (1995). Değerleriniz Evrensel Midir?. ? *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 3(3), 363-373.
- Sağlam, A. (2016). *Değerler Eğitiminin Öğrenci Davranışlarına Etkisinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi 20(3), s.723-742.
- Serinsu, M.N.(2019). Ailede Değer Eğitiminde Modelleme. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Simmel, G.(2009). *Bireysellik ve Kültür*. trc. Tuncay Birkan. İstanbul:Metis Yayınları.
- Şimşek Armağan, R. (2022). *Bir Değer Olarak Sabır Kavramı ve Öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları No:150. Ankara.
- Topal, Y. (2019). Değerler Eğitimi ve On Kök Değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.543521>
- Ulusoy K. ve Arslan A. (2014).*Değerli Bir Kavram Olarak “Değer ve Değerler Eğitimi”*. (Ed.:R.Turan ve K.Ulusoy). Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi. (ss.1-16). Ankara:Pegem Akademi.
- Ulusoy K. & Dilmaç B. (2012). *Değerler Eğitimi*. Pegem Akademi. Ankara.
- Yolcu, A. (2022). Sevginin Birey, Aile, Toplum ve Eğitim Üzerindeki Etkileri. *Academic Platform Journal of Halal Lifestyle*, 4(2), 59-71.

Değişen Dünyada Dönüşen Aileyi Ayakta Tutan Değerler
Values That Sustain the Transforming Family in a Changing World

Dr. Sabahat SAYLIK
Adıyaman İl Müftülüğü
sabahatsaylik@gmail.com

Öz

Bu makalenin amacı, modern dünyada hızla değişen sosyal, kültürel ve teknolojik koşulların aile kurumu üzerindeki etkilerini incelemek ve bu dönüşüme rağmen aileyi ayakta tutan temel değerleri ortaya koymaktır. Çalışma, aile kurumunun toplumsal yapıdaki yeri ve İslam medeniyetindeki önemi bağlamında ele alınarak, bireysel başarı ve haz odaklı yaşam anlayışının aile üzerindeki yıpratıcı etkilerini vurgulamaktadır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmış; nitel veri kaynakları üzerinden aile yapısındaki değişim süreci ve bu sürece karşı direnç oluşturan değerler analiz edilmiştir. Bulgular, aileyi ayakta tutan değerlerin meveddet, rahmet, sabır, tevekkül, sadakat, adalet, dua ve ibadet bilinci gibi dinî ve manevî temellere dayandığını göstermektedir. Tartışma bölümünde, bu değerlerin peygamber kıssaları üzerinden nasıl örneklendiği ve çağdaş aile yapısına nasıl uygulanabileceği değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, aile kurumunun sürdürülebilirliği, manevî ve ahlaki değerlere dayalı bir bilinçle mümkündür. Bu doğrultuda önerilen, dinî-ahlakî eğitimin güçlendirilmesi, aile içi iletişimin geliştirilmesi ve güvene dayalı bir ortamın oluşturulmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Aile, dünya, değerler, dinî, manevî

Abstract

This article aims to examine the impact of rapidly changing social, cultural, and technological conditions on the institution of the family in the modern world and to identify the core values that sustain it despite these transformations. The study highlights the importance of the family within the social structure and Islamic civilization, emphasizing the destructive effects of pleasure- and achievement-oriented lifestyles on family dynamics. A descriptive method was employed, using qualitative sources to analyze the transformation of family structures and the values that provide resilience against these changes. The findings reveal that the sustaining values of the family are rooted in religious and spiritual principles such as affection (mawaddah), compassion (rahmah), patience, trust in God (tawakkul), loyalty, justice, prayer, and the consciousness of worship. The discussion section explores how these values are exemplified in prophetic narratives and how they can be applied to contemporary family life. The study concludes that the sustainability of the family institution depends on a moral and spiritual awareness. Accordingly, the study recommends strengthening religious and ethical education, enhancing intra-family communication, and fostering an environment of trust.

Keywords: Family, world, values, religious, spiritual

Giriş

Aile kelimesi Arapça kökenli bir kelime olup çocuk sahibi olmak, aile fertleri çok oldu bakmakla yükümlü olmak anlamına gelen (اعيل/عول/أعول/عال) kökünden türemiştir. Verdiği ağırlıktan dolayı عيال aile denmiştir (İbn Manzûr, 1993, s. 486). Kur'an'da ailenin müradifi olarak أسرة-أسر kelimesi de kullanılmış olup (أُسْرَةُ الرَّجُلِ) onun kendisiyle güçlendiği kimselerdir. Yani, “aile” (أُسْرَة) kelimesi ‘eser’ (أَسَرَ) kökünden gelir; bu kök “bağlamak, sıkıca tutmak, güçlendirmek” anlamlarını taşır (el-İsfahânî, 1991, s. 45) Aynı zamanda (أهل)kelimesi bir kimsenin ailesi, yakınları veya hane halkı anlamına gelirken (İbn Manzûr, 1993, c. 11, s. 28) “أهل” sözcüğünün değişmiş hali olan “آل ” kelimesi ile de aile kavramı ifade edilmiştir. (İbn Manzûr, 1993, c. 11, s. 30) Kur'an'da bu şekildeki kullanımlara pek çok ayette yer verilmiştir. (Muhammed Fuâd Abdülbâkî, 2001, s. 120). Örneğin Bakara (2:35), Mâide (5:27), A'râf (7:19, 23) ve Tâhâ (20:117–119) sûrelerinde bu kullanımlara rastlanmaktadır

Bu çalışmanın amacı, modern dünyanın hızlı değişim sürecinde aile kurumunun yaşadığı dönüşümü analiz etmek ve bu dönüşüm karşısında aileyi ayakta tutan temel dinî değerleri ortaya koymaktır. Çalışma, aile yapısının dinî ve ahlakî temeller üzerinden güçlendirilmesinin toplumsal istikrar ve kültürel devamlılık açısından taşıdığı önemi vurgulamaktadır. Manevî değerlere dayalı bir bilinç ve eğitim anlayışının, modern çağın meydan okumaları karşısında aile kurumunun korunmasında belirleyici rol oynadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

İslam aile kurumunu üç temel üzerine kurmaktadır; Erkek, kadın ve ikisini birbirine kenetleyip hak ve sorumluluklarını belirleyen bağ, yani nikah. Çocuklar ise kurulan bağın sonucu ve bu sonuca bağlı sorumluluktur (Varol, 2025, s. 24). Bu kurum, insanlığın başlangıcıyla birlikte var olmakta, insanların ilki olduğu gibi ilk peygamber olarak da kabul edilen Hz. Âdem ile Hz. Havvâ örneği üzerinden temellendirilmektedir. Hz. Âdem'i konu edinen âyetlerde onun evlatlarına da atıfta bulunulması, aile kurumunun insanlık tarihiyle eş zamanlı olarak varlık kazandığına ve bu kurumun insan hayatının merkezinde yer aldığına işaret etmektedir (Akbaş, 2015, s. 310-311). Kur'an'da insan neslinin ilk atası olarak zikredilen ilk erkek ve ilk kadına ilişkin ifadeler, bolluk ve refahın hâkim olduğu, hiçbir yokluk ve sıkıntının bulunmadığı cennet ortamında dahi insanın kendisiyle huzur bulacağı bir eşe ihtiyaç duyduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Bu durum, insanın yalnız biyolojik değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyal bir varlık olduğuna vurgu yapar. Bu durum, dünya hayatının zorluklarıyla mücadele eden insanın huzur ve sükûna olan gereksiniminin çok daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Ateş, 2012, s. 54). Dolayısıyla, Kur'an'daki bu anlatım, ailenin insan hayatındaki asli konumunu açık biçimde vurgulamaktadır.

1. Değişen Dünyada Dönüşen Aileyi Ayakta Tutan Değerler

İnsanlık tarihinin her evresinde olduğu gibi günümüz dünyasında da insan, durağan bir varlık değildir. Dünya nasıl ki donuk bir mekân değilse, insan da bu mekân içerisinde sabit bir biçimde varlık göstermez; her an yeni şeyler öğrenir, gelişir ve değişir. Son derece yüksek bir hızla değişen çağdaş dünya karşısında kuşaklar, alışkanlıklar, davranış biçimleri ve düşünce kalıpları sürekli bir dönüşüm geçirmektedir. Bununla birlikte, aile kurumu söz konusu değişkenler karşısında hem kendi dönüşümünü gerçekleştirebilmiş hem de varlığını sürdürebilmesini sağlayan temel sabitelerini koruyarak bu değerleri geleceğe taşımayı başarmıştır. Varol'a (2025) göre inanan kimse, engel olamayacağı baş döndürücü bir değişim ve dönüşüm sarmalının içinde bile olsa aile kurumunun ilahî temellerini koruyan değerleri tespit edip yaşatabilir. Ünal'a (2017, s. 235) göre İslam dini toplumu oluşturan birey ve aileye uyulması ve kaçınılması gereken ölçülerini net ve açık bir şekilde izah etmiştir. Dolayısıyla insan düşen sorumluluk iyiliği emretmek ve kötülükten sakındırmak konusunda yardımcı olmaktadır.

1.1. Sevgi ve Merhamet

Dünyada varlık gösteren tüm canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri ve huzur içinde bir hayat sürebilmeleri, temelde sevgi olgusuna dayanır. Sevgi, hem bireysel hem de toplumsal düzlemde varlığın devamını sağlayan en temel duygusal ve ahlaki unsurlardan biridir. Kalpte yerleşen sevgiye "muhabbet", bu sevginin davranışlara yansıyan biçimine ise "meveddet" denilmektedir. Meveddet, sevginin yalnızca hissedilen değil, aynı zamanda eyleme dönüşen, somut bir boyut kazanan hâlidir. Bu yönüyle meveddet, karşılıklı etkileşim yoluyla kendi karşılığını üreten, özellikle eşler arasında güçlü bir bağ oluşturarak iki yönlü bir dayanışma gücüne dönüşen derin bir sevgi biçimini ifade eder. Köse'ye (2016, s. 272) göre, böyle bir sevgi, bireylerin hem ruhsal hem de toplumsal anlamda bütünlüğünü destekler.

Her birey, gelecekte huzurlu ve mutlu olmak, sevgi ihtiyacını karşılamak için aile kurma kararı alır. Bu nedenle nikâhta Hz. Âdem ile Hz. Havvâ'nın, Hz. Muhammed (s.a.v.) ile Hz. Hatice'nin ve Hz. Ali ile Hz. Fâtıma'nın aralarındaki muhabbet ve ülfet hatırlatılarak; aile olmanın ilk adımı atılır ve onlar gibi güçlü bağlara sahip bir yuva kurulması temennisiyle evlilik merasimi dua ve niyaz eşliğinde gerçekleştirilir. Böylece nikâh, yalnızca bir toplumsal sözleşme değil, aynı zamanda ilahî bir bağlanma ve sevgi akdi hâline gelir. Martı (2019, s. 61-62) bu bağ, hem maddi hem manevi bütünlüğü sağlayan bir ahlaki sorumluluk olarak değerlendirir.

Sevgi, mahiyet bakımından doğal (fitrî) ve iradî (seçimsel) olmak üzere iki şekilde değerlendirilir. İnsanların çocuklarına karşı duydukları sevgi doğal bir özellik taşıırken; ebeveynlerine

karşı duydukları sevgi bilinçli bir tercihe, yani iradî bir yönelişe dayanır. Bu fark, sevginin yalnızca içgüdüsel bir duygu değil, aynı zamanda farkındalık ve sorumluluk gerektiren bir değer olduğunu gösterir. Bazı yorumlara göre Hz. Âdem ve Hz. Havvâ, anne ve baba sevgisini deneyimlemedikleri için bu alanda ontolojik bir eksiklik taşımaktadır. İlahi irade bu eksikliği telafi etmek amacıyla, insana kendisine şirk koşmamasını emrettikten hemen sonra anne babaya ihsanı emretmiştir. Bu durum, sevginin sadece duygusal bir eğilim değil, aynı zamanda ahlaki bir yükümlülük olduğunu açıkça ortaya koyar. Bununla birlikte, her duyguyu sevgiyle karıştırmamak gerekir. Sevgiye benzeyen ancak öz itibarıyla farklı bazı eğilimler de bulunmaktadır. Ani başlayıp kısa sürede sönümlenen sevgi türü “lezzet”, geç oluşup hızlı tükenen sevgi türü “menfaat”, hızlı oluşup uzun süre etkisini sürdüren sevgi türü ise “iyilik” olarak nitelendirilebilir. Bu türler arasındaki farkın bilinmesi, sevginin gerçek anlamını kavrayabilmek açısından önemlidir. Çünkü yalnızca süreklilik, fedakârlık ve beklentisizlik özelliklerini taşıyan sevgi, insan ilişkilerinde kalıcı bir değer hâline gelir ve toplumsal düzenin temelini oluşturur. Tûsî (2007) ve Saruhan’a (2019, s. 68–69) göre bu tür sevgi, bireylerin hem karakterini hem de aile bağlarını güçlendirir.

Aile kurumu sevginin en yoğun biçimde yaşandığı ve anlam kazandığı yapıdır. Aile, yalnızca bedenlerin değil, ruhların da yakınlığıyla güç kazanan bir kurumdur. Bu nedenle aile kurmak kadar, aile olabilmek de önemlidir. Aile olmanın temelinde, aynı soyadını taşımak ya da aynı mekânda yaşamak değil; ortak bir duygu, düşünce ve anlayış dünyasında buluşabilmek vardır. Gerçek aile birliği, bireylerin birbirini anlaması, empati kurması ve karşılıklı paylaşımda bulunmasıyla mümkündür. Martı ve arkadaşlarına (2022, s. 16–17) göre bu anlayış, aileyi manevi bağlarla bir arada tutar.

Kur’an-ı Kerim’de evliliğin bu manevi yönüne şöyle dikkat çekilir: “*Kendileriyle huzur bulasınız diye sizin için türünüzden eşler yaratması ve aranızda sevgi (meveddet) ve merhamet (rahmet) var etmesi O’nun varlığının ve kudretinin delillerindendir.*” (er-Rûm, 30:21). Bu ayet, evliliğin yalnızca biyolojik veya toplumsal bir birliktelik olmadığını, aynı zamanda ilahi bir hikmet ve ruhsal bir denge unsuru olduğunu ifade eder. Meveddet ve rahmet, evlilikteki sevginin sürekliliğini sağlayan iki temel değerdir. İbn Kesîr’in (2016, c. 3, s. 628) tefsirinde de belirtildiği üzere, bu sevgi, eşlerin birbirini anlamaya, korumaya ve birlikte olgunlaşmaya yönelmesini sağlar.

Mevlânâ’nın “Aynı dili konuşanlar değil, aynı duyguyu paylaşanlar anlaşabilir” mesajı da bu hakikate dikkat çekmektedir. Dolayısıyla aile kurumunun sağlıklı biçimde sürdürülebilmesi, karşılıklı anlayış, empati ve koşulsuz sevgi temellerine dayandırılmalıdır. Merhamet üzerine inşa edilen bir yaklaşım, dinin emri ve bir davranış formu olduğuna göre merhamet, eğitimde üzerinde durulması gereken temel konulardandır. 5. ve 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma, merhamet eğitiminin saldırgan davranışları azalttığını ortaya koymuştur. Deney grubuna iki ay boyunca merhamet eğitimi verilmiş, öncesinde ve sonrasında saldırganlık ölçeği uygulanmıştır. Sonuçta, merhamet eğitimi alan grupta saldırgan davranışların anlamlı biçimde azaldığı görülmüştür (Genç, 2018, ss. 61–82; Ünal, 2011, s. 252). Merhamet, dinî ve ahlâkî erdemlere uygun yaşayan ve çocuklarını eğiten aileler için temel ilkelerindendir. Ünal’a (2011, s. 252) göre, tıpkı namazın Hz. Peygamber’in öğrettiği şekilde kılınması gerektiği gibi, aile içi ilişkilerde de tutum ve davranışların onun örneğinde ve merhamet ekseninde şekillenmesi gerekir. Sharma (2006, s. 96) ise birlikte hareket eden bir ailenin birlik içinde kalmaya devam edeceğini ifade eder. Böylece aile ilişkilerinde sağlıklı bir uyum ve denge ortaya çıkar.

1.2. Güven ve Sadakat

İnsanın Allah’ın rızasına uygun bir hayat yaşaması, canın, onurun, aklın, neslin ve malın korunması yüce kitabımızın temel hedeflerindendir. Bu beş temel ilke, İslâm hukukunda “zarûriyyât-ı hamse” olarak kavramsallaştırılmıştır. Söz konusu ilkeler, bireyin ve toplumun güven içinde varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan asgari koruma alanlarını ifade eder. Ayrıca, tabiatın ve hayvan haklarının korunması da bu çerçevenin kapsamına dâhil edilmiştir. Çalışkan’a (2017, s. 36) göre, bu ilkelerin tam anlamıyla hayata geçirildiği toplumlarda güven, adalet ve huzur ortamı tesis edilir; bunun ötesine geçen arayışlar ise insanın tatminsizliği ve aşırı hırsının bir yansımasıdır.

Toplumsal güvenin inşası, temelde aile kurumunda güven duygusunun oluşturulmasına bağlıdır. Aile, bireyler arası ilişkilerin ilk biçimlendiği ve güvenin kök saldıği bir yapıdır. Bu nedenle, aileyi meydana getiren nikâh akdinin gerçekleşebilmesi için taraflar arasında karşılıklı güvenin

bulunması zorunludur. Müftüoğlu'na (2017, s. 145) göre, güven esasına dayalı olarak kurulan bir aile, ancak eşlerin birbirlerine duydukları güveni koruyabildikleri sürece sağlıklı biçimde varlığını sürdürebilir. Güven duygusunun zedelenmesiyle birlikte, aile kurumunun bütünlüğü de ciddi biçimde sarsılır.

Kur'ân-ı Kerîm'in iffet konusundaki yaklaşımı, eşler arasındaki güvenin ve aile kurumunun korunmasına yönelik bütüncül bir perspektif sunar. Nitekim Nur Sûresi'nin 30. ve 31. âyetlerinde, Yüce Allah önce erkeklere, ardından kadınlara hitap etmek suretiyle her iki cinsin de iffetlerini koruma hususunda eşit derecede sorumlu olduklarını beyan etmektedir: "*Mümin erkeklere söyle: Gözlerini (haramdan) sakınsınlar ve iffetlerini korusunlar. Bu, kendileri için daha temizdir. Şüphesiz Allah, onların yapmakta olduklarından haberdardır. Mümin kadınlara da söyle: Gözlerini (haramdan) sakınsınlar ve iffetlerini korusunlar...*" (en-Nur, 24:30-31). Bu âyetler, iffet anlayışının yalnızca kadınlara özgü bir sorumluluk olmadığını; bilakis toplumun ahlâkî temellerini sağlamlaştırmak amacıyla öncelikle erkeklere hitap edildiğini göstermektedir. Böylece Kur'ân, iffet kavramını tek taraflı bir yükümlülük olmaktan çıkararak, iki taraflı bir ahlâkî denge unsuru hâline getirmiştir.

1.3. Şükür

Aile kurma amacıyla bir araya gelen çiftlerin birbirlerine yönelik beklentilerinin yüksek olması doğal bir durumdur. Ancak bu beklentilerin ortak bir zeminde uzlaştırılamaması ve karşılıklı olarak karşılanamaması, evlilik ilişkisinde çatışmalara ve bağların zayıflamasına yol açabilmektedir. Bu olumsuz sürecin önlenmesi için, aile içi çatışmaları en aza indirecek, eşlerin sahip oldukları değerlere ve ilişkiye dair farkındalık geliştirmelerini sağlayacak ortak bir vizyonun oluşturulması önem arz etmektedir. Ortak vizyon, eşlerin beklentilerini uyumlu hâle getirerek evlilik ilişkisinin sürekliliğine ve sağlıklı bir biçimde sürdürülmesine katkı sağlamaktadır (Arvas, 2017, s.141). bu vizyonun oluşmasında büyük öneme sahip unsurlardan biri de şükür kavramıdır. Şükür, insana verilen nimetlerin sahibini bilmek ve o nimetleri bilinçli bir farkındalıkla değerlendirmek anlamına gelir. Bu bilinç, hem insanın yaratıcısıyla olan bağı güçlendirir hem de sahip olduklarının değerini fark etmesini sağlar. Allah'ın isimlerinden biri olan "eş-Şekûr", kulun az ameline karşılık bol mükâfat veren anlamını taşır. Kuşeyrî'ye (2019, s. 210–211) göre şükür, yalnızca dil ile "şükrettim" demekten ibaret değildir; nimet sahibine saygı göstermek, vefa duygusuyla O'na yönelmek ve nimetleri doğru yerde kullanmakla tamam olur. Gerçek şükür, sözle olduğu kadar davranışla da ifade edilen bir kulluk bilincidir. Çağırıcı'ya (2010, c. 39, s. 259-261) göre Allah'a duyulan minnettarlık olarak da ifade edilen şükür kavramı kullanılırken insana minnettarlık için ise teşekkür kavramı kullanılır. Rağıb el-İsfahani şükür üç grupta ele alarak nimeti anmanın kalple şükür, nimet vereni yüceltmeyi dille şükür, nimet vereni şanına yaraşır bir şekilde karşılık vermeye organlarla şükür olarak tanımlamaktadır. Allah Sebe suresinde Davud ailesine bu üç çeşit şükür için çaba sarf etmeye çağırılmaktadır. Kur'an'da şükür kelimesinin türevleriyle birlikte altmış dokuz ayette yetmiş dört defa geçmesi insanların şükür makamında olmasının doğuracağı mükafatlara işaret etmesi açısından dikkat çekicidir.

1.4. Öfke Kontrolü-Sabır ve İmtihan

Ailenin her bireyi için en büyük güven limanı akıldır. İnsan; bilgi, öfke ve arzularla dünyayı deneyimlerken, akıl bu iki güce egemen olursa gerçek bir varlık kazanır. Aklın hâkimiyetinden yoksun bir öfke ve arzu durumu, insanı varlıkla değil darlıkla buluşturur. Öfkenin akıl ve sağduyu ile disiplin altına alınması, ailenin her bireyini hem şiddetten hem de ahlaki zaatlardan korur. Aile, yalnızca maddi ihtiyaçların karşılandığı bir mekân değil; bireyin kendini tanıdığı, başkasını anladığı ve değerlerle bulunduğu dinamik bir yapıdır. Saruhan'a (2025, s. 72–73) göre, felsefi ahlâkın tedbîrî'n-nefs, tedbîrî'l-menziel ve tedbîrî'l-müdün kurgusu da bu anlayışın sistematik bir ifadesidir. Yani önce insan, sonra ev, sonra şehir. İyilik bireyde başlar, ailede köklenir, topluma yayılır.

Aşırı yoğun hayat tarzında yitirilen yeteneklerden biri de usta bir dinleyici olmaktır. Oysaki bu vasıf aile içinde güven inşa etmek için vazgeçilmezdir. İnsanın, sevgi göstermek, topluluk içinde saygı görmek ve anlaşılacak gibi arzusu, hem psikolojik hem de sosyal varlığını güçlendiren ihtiyaçlarındandır. Sharma'ya (2006, s. 118) göre, yeteneklerini ortaya koymak, sevgi ve aidiyet duygusu geliştirmek, bireyin kendi gelişimini sürdürürken başkalarının hayatına katkıda bulunduğunu hissetmesini sağlar. Bugünün evlerinde sevgi yıpranmış, adalet duygusal, sabır ise tükenmişse bunun nedenini zamanın değişmesinde değil ailelerde oluşan ahlâkî boşlukta aramak gerekir. Ahlâkın tohumu evde atılır; o tohum çarpıksa toplum ağacı da eğri büyür. Bu durum, Saruhan'ın (2025, s. 68) da belirttiği gibi, ailedeki değer erozyonunun toplumun geneline doğrudan yansıdığını göstermektedir.

Suç eğilimli bireyler incelendiğinde genellikle cezaya karşı direnç gösterdikleri görülmektedir. Bu nedenle, suç ve şiddetin önlenmesinde etkili yöntemlerden biri, bireylerin empati ve özdenetim yeteneklerini geliştirmeye yönelik eğitim ve bilinçlendirme çalışmalarına ağırlık vermektir. Martı ve Düzgüner'e (2020, s. 462) göre, modern önleyici çalışmaların eksenini mağduru korumaya dönük polisiye tedbirlerden çok, faili eğiten ve içsel disiplin kazandıran yöntemlere yönelmiştir. Bireysel ve toplumsal alanda asıl sorun, hangi davranışın adil, hangisinin zulüm olduğuna dair doğru karar verebilmektir. Karar sürecinde şiddet konusunda güçlünün de zayıfın da riayet edecekleri ahlaki değerlerin belirlenmesi büyük öneme sahiptir.

İnsanda potansiyel olarak bulunan saldırganlık duygusu, kontrol edilmediğinde şiddete dönüşebilir. Bu nedenle, atılması gereken adımlardan ikincisi bu duygunun eğitilebilir bir niteliğe sahip olduğunu ortaya koymak ve buna yönelik yöntemleri doğru biçimde belirlemektir. Kur'an'la temellendirilen ve Hz. Peygamber'in sünneti ile bütünlük kazanan bir eğitim anlayışı hem şiddetin yönünü belirlemede hem de güçlü ile zayıf arasındaki ahlaki dengeyi kurmada insanlığa yol gösterici olur. Hz. Peygamber (s.a.v.), pehlivanlığı "öfke anında kendine hâkim olmak" şeklinde tanımlayarak insanı güçlü kılan esasın "duyguyu eğiterek kontrol altına almak" olduğunu vurgulamıştır. Yine, bir kişinin kendisinden öğüt istemesi üzerine "Öfkelenme!" deyip bunu birkaç kez vurgulaması bu gerçeği ortaya koyar. Bu çerçevede amaçlanan şeyin öfke duygusunun bütünüyle yok edilmesi değil onun sağlıklı bir şekilde kontrol altına alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

İslam'ın şiddete yönelik ilkesel tutumu, her türlü adaletsizliği ve zorbalığı reddeden bütüncül bir bakış açısına dayanır. Dinin ahlak ve hukuk yönünü ihmal ederek yalnızca itikadî boyutuna indirgemek doğru değildir. Özdeş'e (2009, s. 70–71) göre, İslam'ın temel hedefi, kulluğun bütünüyle Allah'a has kılınması, evrensel ahlaki ve hukuki değerlerin ikame edilmesi, kuvvetlinin zayıfı ezmesinin engellenmesi ve yeryüzünde adaletin tesis edilmesidir. Bu anlayış, bireylerin öfke ve arzularını disipline ederek toplumsal barışı güçlendirir.

Kur'an'da sıkça geçen "rahmet" kavramı da bu çerçevede değerlendirilebilir. Rahmet; yakınlık, yardım, acıma, mağfiret ve esirgeme gibi anlamlarıyla Allah'ın bir sıfatı, nimeti ve şefkatidir. Okuyan'a (2004, s. 34–35) göre rahmet hem ilahî lütfu hem de insanların birbirine yönelik merhametli yaklaşımını ifade eder. Bu yönüyle rahmet, ailede sabrın, özdenetimin ve karşılıklı anlayışın ilahi temelini oluşturur.

1.5. İstişare ve Sorumluluk

İstişare, doğruya ulaşmak için herhangi bir konuda sahasında güvenilir kimselere başvurmadır. Hz. Peygamber'e ilk vahiy geldiğinde bu tecrübesini korku içinde ilk olarak Hz. Hatice ile paylaşmış, onun yönlendirmesiyle Varaka b. Nevfel ile görüşmüştür. Hudeybiye Antlaşması sırasında, sahabenin tıraş olup kurbanlarını kesmede tereddüt etmesi üzerine Hz. Peygamber, durumu eşi Ümmü Seleme ile istişare etmiş ve onun tavsiyesi doğrultusunda davranmıştır. Bu örnek, istişarenin sadece siyasal ya da toplumsal meselelerde değil, aile içi konularda da yol gösterici bir ilke olduğunu açıkça göstermektedir (Özkan, 2025, s. 108). Ailede alınan her kararda Allah'ın rızası gözetilmeli, bireyler birbirlerini ilahî bir emanet olarak görmeli ve evliliğin bu emaneti taşıma sorumluluğu unutulmamalıdır. Kur'an, "Ey iman edenler! Kendinizi ve ailenizi yakıtı taş ve insan olan ateşten koruyun" (et-Tahrîm, 66:6) buyurarak bu sorumluluğu hatırlatmaktadır.

Eşlerden birisinin ben merkezci bir yaklaşım benimseyerek veya ibadetlerini gerekçe göstererek çocuklarını veya ailesini ihmal etmesi; onların meşru istek ve beklentilerine karşılık vermemesi, duygusal ihtiyaçlarını gözetmemesi aile üyelerinin haklarını ihlal etmesi anlamına gelmektedir. Nitekim Hz. Peygamber, bireysel ibadet anlayışının aile içi sorumlulukları ve karşılıklı hakları ihlal edecek biçimde yorumlanmasını uygun görmemiş ve bu tür davranışları açıkça yasaklamıştır (Ağırman, 2006, s. 43). Birbirini tamamlayan iki eşin oluşturduğu bütüncül yapı, aile olarak tanımlanmakta olup bu yapı içerisinde varlığını sürdüren her bireyin belirli sorumluluklara sahip olduğu görülmektedir. Eşlerden birinin aile içindeki görevlerini ihmal etmesi, söz konusu bütünlüğün zedelenmesine ve aile birliğinin sürdürülebilirliğinin tehlikeye girmesine yol açabilmektedir. Bu bağlamda Müslüman bireyin, yaşamının her alanında sorumluluk bilinciyle hareket

etmesi beklenmekle birlikte, özellikle aile içinde üstlendiği yükümlülüklerin ihmal edilemeyecek derecede önemli olduğunun farkında olması gerekmektedir. Nitekim Hz. Peygamber, sorumluluk kavramını evrensel bir ilke olarak ele almış ve bireylerin konumlarına göre yükümlü oldukları alanlardan hesap vereceklerini ifade etmiştir. Bu yaklaşım, sorumluluğun yalnızca bir görev üstlenme değil; aynı zamanda emanet edilen değerleri koruma ve adaletli bir biçimde yönetme yükümlülüğü anlamına geldiğini ortaya koymaktadır. Hz. Peygamber Allah'ın dinini yeryüzüne tebliğ edip savaşlarla meşgul olduğu halde ailesini ihmal etmemiştir. (Kazan, 2021, s. 192-193). Hz. Peygamber'in, Allah'ın dinini tebliğ etme sorumluluğunu üstlenmiş ve savaş gibi son derece ağır toplumsal görevlerle meşgul olmuş olmasına rağmen aile hayatını ihmal etmemesi, aile sorumluluğunun dinî görevlerle çatışmadığını; aksine bu sorumluluğun kulluğun ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermesi bakımından son derece dikkat çekici ve üzerinde durulması gereken bir örnektir.

Sorumsuzluk, aile içinde adaletsizliğe ve bireyin fikrî ve ahlaki yönden çöküşüne zemin hazırlar. Kulluk bilinci ise, kişinin üstlendiği görevlerin farkında olması ve bunları hakkıyla yerine getirmesidir. Bu anlamda, aile kuran bireylerin evliliğin doğurduğu yükümlülükleri bilerek hareket etmeleri gerekir. Karahan'a (2022, s. 32) göre, aileyi ayakta tutan en temel unsur, bireylerin hem Allah'a hem de birbirlerine karşı sorumluluk bilincine sahip olmalarıdır.

1.6. İbadet ve İnfak

Kadın ve erkek, Allah'ın kulları olarak iman, ibadet ve ahlaki erdemler bakımından aynı sorumluluklara sahiptir. Bu sorumluluklardan biri de manevî değerlerdir; bunların başında, evliliği içten besleyen ve sağlamlaştıran ibadet gelir. İbadet, sadece bireysel bir kulluk görevi değil, aynı zamanda eşlerin ruhsal bağlarını güçlendiren bir paylaşım alanıdır. Dinç'e (2025, s. 106) göre, Hz. Peygamber'in aile hayatını ibadetle güçlendiren kimseler için yaptığı dua bu yönüyle dikkat çekicidir: "Allah geceleyin kalkıp namaz kılan ve eşini de kaldıran; kalkmazsa yüzüne su serpen erkeğe rahmet etsin. Allah gece kalkıp namaz kılan ve kocasını uyandıran; kalkmazsa yüzüne su serpen kadına rahmet etsin" (Ebû Dâvûd, t.y., s. 306). Bu hadis, ibadetin aile içi birlikteliği pekiştiren bir rahmet vesilesi olduğunu göstermektedir.

İnfak, yani paylaşma ve yardımseverlik, birçok erdemi bünyesinde barındıran evrensel bir değerdir. Yardımlaşma eylemi, insanın hem Allah'a kulluğunu hem de toplumsal sorumluluğunu somutlaştırır. Tüm semavi geleneklerde farklı biçimlerde yer bulan infak ilkesi, bireyin benmerkezci eğilimlerini aşarak başkasının iyiliğini gözetmesini sağlar. Görmez'e (2014, s. 167) göre, "komşusu açken tok yatan bizden değildir" anlayışı, bu değer en veciz ifadesidir. Kişinin nefesine istediğini başkasına da istemesi, hatta kimi zaman başkasını kendi nefesine tercih etmesi, inancın en olgun tezahürüdür. Bu anlayış, aile içindeki dayanışmayı da toplumsal yardımlaşmanın bir prototipi hâline getirir.

Sonuç

Kur'an-ı Kerim'in meveddet (sevgi) ve rahmet (merhamet) kavramlarıyla temellendirdiği aile kurumu, bu iki değer toplumsal düzlemdeki en somut tezahürüdür. İnsan, hem bireysel huzurunu hem de toplumsal uyumunu sevginin ahlaki ve manevi boyutlarını yaşamakla kazanır. Aile, bu bağlamda insanın varoluşunu anlamlandıran ve değerlerle şekillendiren en temel kurumdur.

Bu çalışma, modern dünyanın değişen koşulları karşısında aile kurumunun yaşadığı dönüşümü ve bu süreçte onu ayakta tutan dinî ve ahlaki değerleri incelemiştir. Teknolojik gelişmeler, bireyselleşme eğilimleri ve iletişim biçimlerindeki değişim aile yapısında dönüşümler meydana getirmiş olsa da, Kur'an ve sünnet eksenli değerlerin varlığı, bu yapının temelinden sarsılmasını engellemiştir.

Sevgi (meveddet), merhamet (rahmet), sabır, güven, sadakat, şükür, öfke kontrolü, istişare, adalet, dua ve infak gibi değerler, aileyi yalnızca bir yaşam birliği olmaktan çıkarıp insanî ve İslamî ahlakın pratiğe döküldüğü bir "okul" hâline getirmiştir. Bu değerler aynı zamanda toplumun istikrarını koruyan ve kuşaklar arası bağları güçlendiren manevi temellerdir.

Sonuç olarak, değişen dünyada ailenin varlığını ve işlevselliğini sürdürebilmesi, maddi imkânlardan ziyade bu manevi değerlerin okunması, anlaşılması ve günlük hayatta içselleştirilmesine bağlıdır. Aileyi güçlendirmenin yolu, dinî ve ahlaki eğitimi merkeze alan, karşılıklı duygudaşlık, saygı ve güven üzerine inşa edilen sağlıklı bir iletişim kültüründen geçmektedir. Bu değerlerin bireyden

topluma yayılan bir bilinçle benimsenmesi, aileyi modern çağın savrulmalarına karşı koruyacak ve onu gelecek nesillere aktarılacak sağlam bir miras kılacaktır.

Kaynakça

- Abdülbâkî, M. F. (2001). *el-Mu‘cemü’l-müfehres li-elfâzi’l-Kur’âni’l-Kerîm*. Dârü’l-Hadîs.
- Ağırman, C. (2006). İdeal bir davranış biçimi olarak empati ve hadislerde empati örnekleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 23-53.
- Akbaş, A. (2015). *Kur’ân’da insanın mutluluğu*. Rağbet Yayınları.
- Arvas, F. B. (2017). *Dindarlığın evlilik doyumu üzerindeki etkileri ve değerlerin, dindarlık ve evlilik doyumu ilişkisi üzerindeki arabulucu rolü* (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Ateş, A. (2012). *Kur’ân’da huzur ve sükûn*. Çıra Yayınları.
- Çağrıçı M. (2010). Şükür. *Diyanet İslâm Ansiklopedisi*, c. 39, ss. 259-261, TDV Yayınları
- Çalışkan, İ. (2017). Güven toplumunun Kur’ânî temelleri. *H. Peygamber ve güven toplumu* (ss. 35–54) içinde. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Dinç, K. (2025). Aileyi güçlendiren değerler. *Değişen dünyada değişmeyen gerçek aile* (ss. 95–112) içinde. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Ebû Dâvûd, S. b. el-Eş‘as. (t.y.). *Sünenü Ebî Dâvûd* (M. M. Abdülhamîd, thk.). Mektebetü’l-Asriyye.
- el-İsfahânî, R. (1991). *el-Müfredât fî garîbi’l-Kur’ân* (S. A. Dâvûdî, Thk.). Dârü’l-Kalem.
- İbn Kesîr, E. F. İ. (2016). *Tefsîru’l-Kur’âni’l-‘Azîm*. Müessesetü’r-Risâle.
- İbn Manzûr, E. F. C. (1993). *Lisânü’l-‘Arab*. Dârü Sâdır.
- Genç, M. F. (2018). Merhamet eğitiminin saldırganlık davranışını azaltmadaki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45, 61–82.
- <https://doi.org/10.17120/omuifd.450254>
- Görmez, M. (2014). *Kalbin Erbaini*. Otto Yayınları.
- Karahan, F. (2022). *İslam’da aile*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kazan, T. (2021). Ailede geçimsizlik problemi ve hadislerle çözüm önerileri. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 172–202.
- Köse, S. (2016). *Genetiğiyle oynanmış kavramlar ve aile medeniyetinin sonu*. Mehîr Vakfı Yayınları.
- Kuşeyrî, Z. A. (2019). *er-Risâle* (A. Haşem es-Selâmî, thk.). Dârü’l-Kütübî’l-İlmiyye.
- Martı, H. (2019). Aileyi ayakta tutan ahlâkî değerler. *Peygamberimiz ve aile* (ss. 61–64) içinde. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Martı, H., & Düzgüner, S. (2020). Aile içi şiddetin önleyicisi olarak İslam’ın merhamet temelli aile modeli. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22(42), 462–472.
- Martı, H. (2022). *Ailem*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Müftüoğlu, Ö. (2017). Güven ortamının bir toplum için önemi ve bunu engelleyen faktörler. İ. Çalışkan (Ed.), *H. Peygamber ve güven toplumu* (ss. 145–160) içinde. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Okuyan, M. (2004). Kur’ân’da rahmet kavramı ve Hz. Peygamber’in âlemlere rahmet oluş keyfiyeti. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 29–63.
- Özdeş, T. (2009). İslam açısından kadının konumu ve kadına yönelik şiddetin değerlendirilmesi. *Eski Yeni*, 12, 68–76.

Özkan, M. (2025). Hz. Peygamber'in sünnetinde aile ve dinamikleri. *Değişen dünyada değişmeyen gerçek aile* (ss. 101–113) içinde. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Saruhan, M. S. (2019). İyiliğin felsefi ve sosyolojik açıdan toplumsal hayata yansıması. *İyilik ekseninde aile* (ss. 67–80) içinde. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Saruhan, M. S. (2025). İslam felsefesinde ailenin hikmeti. R. A. Demir & U. Ezberbolatoğlu (Ed.), *Peygamberimiz ve aile ahlakı* (ss. 57–75) içinde. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Sharma, R. (2006). Aile bilgeliği. Goa Basım.

Tûsî, N. (2007). *Ahlâk-ı Nâsirî* (A. Gafaov & Z. Şükürov, Çev.). Liera Yayınları.

Ünal, İ. H. (2011). Yen içinde kalmayan kol. *Kadın ve aile yazıları* içinde. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Ünal, İ. H. (2017) Aile sorumluluğu. *Kadın ve aile yazıları* içinde. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Varol, M. B. (2025). Kavram ve kurum olarak İslam ailesi ve tarihsel epistemoloji. D. R. Kırkıl (Ed.), *Değişen dünyada değişmeyen gerçek aile* (ss. 7–29) içinde. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

جامعة سرت

كلية الدراسات العليا للعلوم الاجتماعية

الندوة الدولية لطلاب الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية: الأسرة في ضوء العلوم

The Family As a Strategic Actor in the Development of Social Security: Between Digital Transformations and the Challenges of Artificial Intelligence

Dr. Ramel Khedidja

Email: khadija-r@hotmail.fr

Faculty of Political Science, International Relations
University of Algiers
ALGERIA

الأسرة كفاعل استراتيجي في تعزيز الامن المجتمعي: بين التحولات الرقمية و تحديات الذكاء
الإصطناعي

المؤلف: الدكتورة. رمال خديجة

مجال الموضوع : العلوم السياسية (الدراسات الأمنية الدولية)

يُعدّ الأمن المجتمعي أحد المفاهيم المحورية في حقل الدراسات الاستراتيجية المعاصرة، وقد شهد تحوّلًا نوعيًا من المفهوم التقليدي للأمن القائم على الردع العسكري وحماية الحدود إلى مفهوم أوسع يركّز على حماية الإنسان والمجتمع وقيمه وهويته من التهديدات غير التقليدية. فالمجتمعات الحديثة أصبحت تواجه أنماطًا جديدة من المخاطر، ليس بالضرورة مادية أو عسكرية، بل رمزية ورقمية وثقافية، تتسلل إلى البنى الاجتماعية من خلال الفضاء الافتراضي، وتعيد تشكيل أنماط التفكير والسلوك والانتماء.

وفي خضم هذا التحول البنيوي في منظومة الأمن، تبرز الأسرة بوصفها الفاعل الأعمق تأثيرًا والأكثر تجذرًا في بنية المجتمع، فهي ليست مجرد مؤسسة اجتماعية تقليدية، بل نظام أمني مصغر يضمن استمرارية القيم والهوية الوطنية، ويعمل كخط الدفاع الأول ضد مظاهر التفكك والانحراف والاختراق الثقافي. وإذا كان الفكر السياسي الكلاسيكي قد ركّز على الدولة باعتبارها الإطار الحامي للأمن، فإن التحولات الراهنة، خاصة تلك المرتبطة بالثورة الرقمية والذكاء الاصطناعي، أعادت توزيع الأدوار بين الفاعلين، لتصبح الأسرة جزءًا من معادلة الأمن الوطني الداخلي، وحصنًا للقيم في مواجهة التهديدات. لقد أحدثت التحولات الرقمية ثورة غير مسبوقة في أنماط التواصل والإنتاج والاستهلاك، وأفرزت.الهجينة

بيئة معلوماتية مفتوحة ألغت المسافات الجغرافية والرقابة الأسرية التقليدية. فأصبح الأبناء يعيشون ضمن فضاءات اتصالية لا تخضع لسلطة الأبوين، تتشكل فيها القيم والسلوكيات عبر الخوارزميات والمحتوى الافتراضي أكثر مما تتشكل داخل الأسرة أو المدرسة. ومن ثمّ، انتقل الصراع الأمني من المجال العسكري إلى المجال المعرفي والرمزي، حيث باتت السيطرة على العقول والوعي أداة جديدة للهيمنة والتأثير.

تتمثل المشكلة البحثية في التناقض القائم بين الدور المفترض للأسرة كفاعل استراتيجي في الأمن المجتمعي وبين التحديات البنيوية التي أفرزتها التكنولوجيا الحديثة والتي قلّصت من سلطة الأسرة التربوية والرقابية. كما أن السياسات العمومية في معظم الدول، خصوصاً العربية، لا تزال تنظر إلى إدماج الأسرة ضمن الاستراتيجيات الأمنية الحديثة، إذ يُنظر إليها غالباً من زاوية اجتماعية أو تربوية، وليست باعتبارها فاعلاً أمنياً وقائياً.

من هذا المنطلق، يسعى هذا البحث إلى تحليل الدور الاستراتيجي للأسرة في تعزيز الأمن المجتمعي في ظل التحولات الرقمية وتحديات الذكاء الاصطناعي، مع إبراز الكيفية التي يمكن من خلالها إعادة تموقع الأسرة داخل السياسات العمومية كفاعل أمني غير تقليدي. ويغدو الغرض الأساسي من الدراسة هو صياغة تصور جديد لمفهوم "الأمن الأسري الرقمي" كجزء من الأمن الوطني الشامل، عبر إبراز العلاقة الجدلية بين الأسرة، التحولات الرقمية، والمواطنة السياسية في القرن الحادي والعشرين.

المنهجية المعتمدة

اعتمد البحث منهجاً وصفيّاً-تحليليّاً نوعيّاً يقوم على تحليل الأدبيات النظرية والدراسات السابقة حول مفاهيم الأمن المجتمعي، التحولات الرقمية، والذكاء الاصطناعي، باستخدام مقاربة استراتيجية-سوسيولوجية تستهدف استقراء موقع الأسرة ضمن منظومة الأمن الوطني.

تم تحليل المفاهيم الأساسية مثل:

- الأمن الأسري الرقمي
- التهديدات الهجينة
- المواطنة الرقمية

المحور الأول: الإطار المفاهيمي والنظري للأمن المجتمعي

شهد مفهوم الأمن خلال العقود الأخيرة تحولات عميقة تجاوزت تصوره الكلاسيكي المرتبط بحماية حدود الدولة وسيادتها العسكرية نحو مقاربة أكثر شمولاً تتناول الفرد والمجتمع والهوية والقيم وأنماط العيش، قد أسهمت التغيرات البنيوية التي عرفها النظام الدولي بعد نهاية الحرب الباردة، إضافة إلى الثورة الرقمية

وتسارع الابتكار التكنولوجي في بلورة مفاهيم جديدة للأمن من أبرزها: الأمن الإنساني، الأمن الثقافي، الأمن السيبراني، والأمن المجتمعي. ولم يعد التهديد موجّهًا فقط إلى الدولة، بل أصبح يستهدف البنية الاجتماعية والقيمية للمجتمعات، الأمر الذي أفرز أهمية متزايدة للمجتمع باعتباره وحدة مرجعية للأمن، لا سيما الأسرة بوصفها الخلية الأولى المؤسسة للهوية والانتماء والقيم.

وفي هذا السياق، تكتسي مقارنة الأمن المجتمعي أهمية خاصة لدراسة موقع الأسرة في معادلة الأمن الشامل، إذ تعتبر هذه المقاربة أن التهديد الحقيقي يكمن في المساس بهوية الجماعات، وتماسكها الثقافي والاجتماعي، واستمرارية أنماط حياتها. وهو ما يجعل الأسرة فاعلاً مركزياً في تشكيل مناعة المجتمع في مواجهة التهديدات الرقمية والرمزية والهجينة.

أولا تعريف الأمن المجتمعي ومقوماته الأساسية

مفهوم الأمن في تطوره العام

عرّف Barry Buzan الأمن بأنه «التحرر من التهديد والخوف» فيما يتعلّق بالقيم التي تُعد ضرورية لبقاء كيان ما، سواء كان دولة أو مجتمعا أو فرداً¹. وقد مثّل هذا التعريف نقطة تحوّل في الدراسات الأمنية، لأنه لم يحصر الأمن في الدولة فقط، بل اعتبره ظاهرة متعددة المستويات.

ويذهب Ken Booth إلى أن الأمن هو «عملية تحرّر (Emancipation)» تسمح للفرد والمجتمع بالعيش دون تهديدات تعيق تحقيق إمكاناتهم الإنسانية². وهو تصور يتجاوز البعد العسكري نحو أبعاد اجتماعية وثقافية ونفسية، أما Emma Rothschild فقد وسّعت المفهوم أكثر من خلال الإشارة إلى أن الأمن أصبح يشمل أبعاداً تتعلق بالثقافة والصحة والهوية والمعرفة، وليس فقط بالحرب والسلام³.

تعريف الأمن المجتمعي

يرتبط مفهوم الأمن المجتمعي أساساً بمدرسة كوبنهاغن (Copenhagen School)، التي اعتبرت أن المجتمع (Society) يمتلك هوية جماعية يُمكن أن تكون محل تهديد، وبالتالي يستحق مقارنة أمنية

¹ Barry Buzan, *People, States and Fear: The National Security Problem in International Relations*, Brighton: Wheatsheaf, 1983, p. 18.

² Ken Booth, *Theory of World Security*, Cambridge University Press, 2007, p. 99.

³ Emma Rothschild, "What is Security?", *Daedalus*, Vol. 124, No. 3, 1995, p. 55.

مستقلة عن أمن الدولة. ويعرّفه Ole Wæver بأنه «قدرة المجتمع على المحافظة على طبيعته الأساسية وهويته في مواجهة التهديدات المتصورة»⁴

في نفس السياق، يؤكد Buzan و Wæver و de Wilde أن الأمن المجتمعي يتمحور حول «هوية الجماعة، واللغة، والثقافة، والدين، والعادات، وأنماط العيش» التي قد تتعرض للتآكل أو التشويه نتيجة العولمة والهجرة والصراعات المعلوماتية والهيمنة الثقافية⁵

ومن منظور سوسيولوجي، يُعرّف الأمن المجتمعي بأنه:

حالة من الاستقرار والتماسك داخل البناء الاجتماعي، تُؤمن عبر حماية منظومة القيم والروابط الجماعية والهوية الثقافية من التهديدات الداخلية والخارجية، ويُعدّ هذا المفهوم مركزياً في ظل العولمة الرقمية التي تُعيد هندسة القيم، وتؤثر في أنماط التنشئة والتفكير، خاصة لدى الأجيال الجديدة .

مقومات الأمن المجتمعي

يقوم الأمن المجتمعي على جملة من المرتكزات الأساسية، من أبرزها:

- الهوية الجماعية: اللغة، الدين، التاريخ، الذاكرة الجماعية
- التماسك الاجتماعي: قوة الروابط الأسرية والمجتمعية
- الاستقرار القيمي: منظومة القيم والمعايير الاجتماعية
- التنشئة الاجتماعية السليمة: دور الأسرة والمدرسة والإعلام
- القدرة على التكيف: مواجهة التحولات الثقافية والتكنولوجية

وتُعدّ الأسرة النواة الأساسية التي تحفظ هذه المقومات، إذ ينطلق منها البناء الأول للوعي، والانتماء، والمعنى الإنساني للوجود الاجتماعي.

⁴ Ole Wæver, "Societal Security: The Concept", in: Buzan et al., *Identity, Migration and the New Security Agenda in Europe*, London: Pinter, 1993, p. 23.

⁵ Barry Buzan, Ole Wæver, Jaap de Wilde, *Security: A New Framework for Analysis*, Lynne Rienner Publishers, 1998, p. 120.

ثانيا : تطور مفهوم الأمن المجتمعي في الفكر السياسي المعاصر

من الواقعية إلى المقاربات البنائية

ركّزت المدرسة الواقعية في العلاقات الدولية على أمن الدولة وسيادتها، معتبرة أن الخطر يأتي أساساً من الخارج أي من الدول الأخرى، غير أن نهاية الحرب الباردة وانتشار النزاعات الداخلية، وصعود الفاعلين من غير الدول (Non-State Actors)، فرض إعادة النظر في وحدة التحليل الأمني.

وقد أسهم التيار البنائي (Constructivism) في إبراز أن التهديدات ليست مادية فقط، بل هي اجتماعية ومبنية إدراكياً، وهو ما فتح المجال أمام دراسة الأمن من زاوية الهوية والثقافة والخطاب⁶

مدرسة كوبنهاغن: التحول المفاهيمي

ظهرت مدرسة كوبنهاغن بجهود كل من Ole Wæver، Barry Buzan، وJaap de Wilde، وطرحت مفهوم "الأمننة" (Securitization)، "معتبرة أن القضايا تصبح أمنية عندما يتم تقديمها خطابياً على أنها تهديد وجودي لجماعة معينة⁷، في هذا الإطار لم تعد الدولة هي المرجع الوحيد للأمن، بل أصبحت المجتمعات أيضاً وحدات أمنية

الأمن المجتمعي والتحول الرقمي

في ظل الثورة الرقمية، لم تعد التهديدات تأخذ شكلاً عسكرياً فقط، بل ظهرت تهديدات جديدة مثل:

- ✓ اختراق الهوية الثقافية عبر المحتوى الرقمي
- ✓ تفكيك الأسرة عبر وسائل التواصل الاجتماعي
- ✓ العنف الرمزي والقيمي
- ✓ إعادة هندسة المرجعيات الأخلاقية

وهو ما يجعل الأمن المجتمعي اليوم مرتبطاً بشكل وثيق بـ:

⁶ Alexander Wendt, *Social Theory of International Politics*, Cambridge University Press, 1999.

⁷ Buzan, Wæver, de Wilde, *Security: A New Framework for Analysis*, 1998, p. 24.

- ✓ الأمن السيبراني الأسري
- ✓ الأمن القيمي
- ✓ الأمن الثقافي
- ✓ الأمن التربوي

الأمر الذي يستدعي إعادة تعريف دور الأسرة، لا كمؤسسة اجتماعية فقط، بل كفاعل أمني وقائي.

ثالثاً: نظرية الأمن المجتمعي – الأسس والتطبيقات

تعريف نظرية الأمن المجتمعي

تُعد نظرية الأمن المجتمعي امتداداً لنظرية "الأمننة Securitization Theory"، وقد وضعت المجتمع في قلب المعادلة الأمنية. فحسب Wæver، فإن المجتمع «يصبح موضوعاً للأمن حينما تُهدد هويته الجمعية، سواء بفعل العولمة، الهجرة، التفكك القيمي، أو الهيمنة الثقافية»⁸ ويرى Buzan أن:

"Societal security is about the ability of society to persist in its essential character under changing conditions and possible threats."⁹

وهذا التعريف يفتح المجال لتحليل عميق لدور الأسرة في حفظ هذا «الطابع الجوهري» للمجتمع.

التحديات من منظور النظرية

تُصنّف نظرية الأمن المجتمعي التحديات إلى:

- ✓ تهديدات مادية (نزاعات، أزمات)

⁸ Ole Wæver, "Societal Security and Identity", *Journal of International Affairs*, 1996.p.30

⁹ Barry Buzan, *People, States and Fear*, 1991 edition, p. 122.

- ✓ تهديدات رمزية (القيم، الهوية، الدين)
- ✓ تهديدات ثقافية (الاستلاب، العولمة)
- ✓ تهديدات رقمية (الذكاء الاصطناعي، المحتوى الخوارزمي، التلاعب المعرفي)

وهنا تتقاطع النظرية مباشرة مع موضوع الأسرة، باعتبارها العائق الأول أمام اختراق منظومة القيم.

الأسرة كفاعل في نظرية الأمن المجتمعي

انطلاقاً من هذه النظرية، يمكن النظر إلى الأسرة بوصفها:

- ✓ وحدة مرجعية للأمن المجتمعي
- ✓ خط الدفاع الأول عن الهوية
- ✓ مؤسسة إنتاج القيم والمعنى
- ✓ وسيطاً بين الدولة والفرد

وبالتالي، يصبح الاستثمار في الأسرة استثماراً في الأمن الوطني طويل الأمد.

رابعا: تطبيقات نظرية الأمن المجتمعي في السياق الأسري والرقمي

مع صعود الذكاء الاصطناعي، والخوارزميات التنبؤية، ووسائل التواصل الاجتماعي، أصبحت الأسرة معرضة لتغيرات عميقة في:

- ✓ المرجعية التربوية
- ✓ السلطة الرمزية
- ✓ أنماط التواصل
- ✓ مفهوم الخصوصية

وهنا يبرز مفهوم جديد هو:

الأمن الأسري الرقمي (Digital Family Security)

ويُقصد به قدرة الأسرة على حماية أفرادها، خاصة الأطفال والشباب، من المخاطر الرقمية والمعرفية والهوياتية الناتجة عن الاستخدام غير الواعي للتكنولوجيا والذكاء الاصطناعي مع غياب سياسات

عمومية تُشرك الأسرة في الاستراتيجيات الرقمية يُضعف الجبهة الداخلية، ويُحوّل التكنولوجيا من فرصة إلى تهديد، وهو ما يستدعي¹⁰:

- ✓ تطوير مناهج تربوية رقمية للأولياء
- ✓ برامج توعية أسرية
- ✓ إدماج الأسرة في الأمن السيبراني الوقائي
- ✓ تشريعات تحمي القيم الأسرية في الفضاء الرقمي.
- ✓

المحور الثاني : الأسرة والأمن المجتمعي – الأبعاد السياسية والاستراتيجية

لم تعد الأسرة في الدراسات السياسية الحديثة تُختزل في كونها مجرد مؤسسة اجتماعية معنية بالتنشئة والرعاية، بل أصبحت تُقارب بوصفها أحد الفاعلين غير الرسميين في معادلة الأمن المجتمعي، خاصة في ظل التحولات البنيوية التي تشهدها المجتمعات المعاصرة نتيجة العولمة الثقافية، الثورة الرقمية وصعود التهديدات اللامتناهية والهجينة، إن التغيرات المتسارعة في طبيعة المخاطر، وتحوّل التهديد من المجال العسكري التقليدي إلى المجال القيمي، الثقافي والرقمي، جعل من الأسرة وحدة استراتيجية أولى في بناء المناعة المجتمعية وتعزيز الاستقرار الداخلي للدول.

فالأمن المجتمعي في جوهره لا يتحقق فقط عبر الأدوات الأمنية والمؤسسات الرسمية، و إنما يبدأ من داخل البنية الاجتماعية نفسها، وعلى رأسها الأسرة بوصفها أول فضاء تتشكل فيه القيم، الاتجاهات وأنماط التفكير، الولاء والانتماء، من هذا المنطلق يندرج تحليل دور الأسرة ضمن المقاربة الاستراتيجية للأمن الشامل، حيث تشكل الحلقة الأولى في سلسلة الوقاية ضد الاختراقات الفكرية، والانحرافات السلوكية، والتهديدات الرقمية المعاصرة.

يهدف هذا المحور إلى تحليل العلاقة بين الأسرة والأمن المجتمعي من زاوية سياسية واستراتيجية، عبر إبراز موقعها في النظريات الأمنية المعاصرة، وأهميتها في حماية الهوية الوطنية، وتعزيز الاستقرار، والمساهمة الوقائية في منظومة الأمن الوطني.

¹⁰ Sonia Livingstone, *Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities*, Polity Press, 2002.p.65.

أولاً: الأسرة كوحدة استراتيجية في بناء الأمن المجتمعي

التحول في مفهوم الفاعل الأمني

ارتبط مفهوم الأمن تقليدياً بالدولة باعتبارها الفاعل الأساسي والشرعي الوحيد في ضمان حماية الأفراد والمجتمع، ذلك وفق التصور الواقعي الكلاسيكي الذي يرى أن بقاء الدولة واستمرارها رهين بقدرتها على حماية حدودها وسيادتها من التهديدات الخارجية¹¹، غير أن التحولات الدولية بعد الحرب الباردة، وظهور تهديدات جديدة غير تقليدية، دفعت الباحثين إلى إعادة النظر في مفهوم الفاعل الأمني.

يشير Barry Buzan إلى أن الأمن لم يعد حكراً على الدولة فقط، بل أصبح يشمل مستويات متعددة: الفرد، المجتمع، والبيئة، معتبراً أن التهديدات الحديثة باتت تستهدف البنى الاجتماعية والقيمية بقدر ما تستهدف الهياكل العسكرية والسيادية¹². وفي هذا السياق، تبرز الأسرة كوحدة تحليل جديدة ضمن مقاربة الأمن المجتمعي، باعتبارها الفضاء الأول لإنتاج القيم والهوية والتماسك الاجتماعي.

فالأسرة، من منظور استراتيجي، ليست مجرد متغير تابع في البنية الاجتماعية، وإنما يمكن اعتبارها فاعلاً أمنياً غير رسمي (Non-State Security Actor) يساهم في تعزيز الاستقرار والوقاية من الانحرافات الفكرية والسلوكية، من خلال أدوارها التربوية والرقابية والثقافية.

ويؤكد Ken Booth أن الأمن الحقيقي يبدأ من الإنسان وبيئته الاجتماعية المباشرة، وأن أي سياسة أمنية تتجاهل البعد المجتمعي محكوم عليها بالفشل على المدى الطويل¹³.

ثانياً: الأسرة كحاضنة للهوية والانتماء

يشكل تعزيز الهوية أحد المرتكزات الأساسية للأمن المجتمعي، بحيث ترتبط هشاشة المجتمعات غالباً بضعف انتماء الأفراد وتآكل الذاكرة الجماعية والتراجع القيمي، قد اعتبرت مدرسة كوبنهاغن أن الهوية الاجتماعية والثقافية هي محور الأمن المجتمعي، وليس فقط المؤسسات السياسية¹⁴.

¹¹ Hans Morgenthau, *Politics Among Nations*, New York, 1985.p.12.

¹² Barry Buzan, *People, States and Fear*, 1991.p.30

¹³ Ken Booth, *Theory of World Security*, 2007.p.48

وفي هذا السياق، تؤدي الأسرة دورًا محوريًا في:

- ✓ غرس الهوية الوطنية والدينية
- ✓ نقل اللغة والثقافة والقيم الرمزية
- ✓ تعزيز الشعور بالانتماء الجماعي
- ✓ تشكيل الوعي السياسي والاجتماعي للأفراد

يعتبر Samuel Huntington أن فقدان الهوية الثقافية يشكل أحد أخطر التهديدات التي تواجه المجتمعات المعاصرة، خاصة في ظل العولمة التي تسعى إلى توحيد الأنماط وتقويض الخصوصيات الحضارية¹⁵، من هنا تظهر أهمية الأسرة في الحفاظ على التميز الثقافي والحضاري داخل المجتمعات، وهو ما يجعلها دعامة أساسية من دعائم الأمن المجتمعي، فالأسرة ليست فقط ناقلة للقيم، بل هي منتجة لها وهي التي تُحدّد إلى حد بعيد اتجاه الفرد، واختياراته، وموقعه من المجتمع والدولة.

ثالثًا: التنشئة الأسرية والأمن الوقائي

تلعب التنشئة الاجتماعية دورًا وقائيًا بالغ الأهمية في حماية المجتمع من الانحرافات والتطرف والجريمة والاعتراق الثقافي. ويُجمع علماء الاجتماع السياسي على أن التنشئة الأولى هي المحدد الرئيسي لأنماط السلوك في المراحل اللاحقة من حياة الفرد¹⁶ ويرى Émile Durkheim أن انهيار القيم والضوابط الاجتماعية (anomie) هو السبب الرئيس في ظهور الاضطرابات الاجتماعية، وأن الأسرة تمثل أول مؤسسة لمنع هذا التفكير وتحقيق التوازن الاجتماعي

من منظور استراتيجي، تُمارس الأسرة وظائف أمنية وقائية، من خلال:

- مراقبة السلوك والقيم لدى الأبناء
- التوجيه المبكر ضد الأفكار المنحرفة أو المتطرفة
- حماية الأطفال من الانحراف الرقمي والاختراق الثقافي

Ole Wæver, "Societal Security", 1996.p.44¹⁴

¹⁵ Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations*, 1996.p.18

¹⁶ Anthony Giddens, *Sociology*, 2009.

• بناء مناعة نفسية وفكرية ضد خطاب العنف والكراهية

وهكذا، تتحول الأسرة إلى خط الدفاع الأول في مواجهة التهديدات غير التقليدية، بما في ذلك التطرف، والانحراف الأخلاقي، والاستهداف السيبراني، والتلاعب المعرفي.

الأبعاد السياسية والاستراتيجية لدور الأسرة في الأمن المجتمعي

الأسرة في قلب مفهوم الأمن الشامل

يُقصد بالأمن الشامل ذلك المفهوم الموسّع الذي يدمج بين الأبعاد العسكرية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية. ويُشير Martin McSweeney إلى أن مفهوم الأمن في الدولة الحديثة لم يعد مقتصرًا على حماية الحدود، بل أصبح يشمل حماية نمط الحياة والقيم والنظام الاجتماعي¹⁷، وفي هذا الإطار، تصبح الأسرة جزءًا لا يتجزأ من منظومة الأمن القومي، وذلك من خلال مساهمتها في:

- ✓ تعزيز الاستقرار المجتمعي
- ✓ تقليل معدلات الجريمة والانحراف
- ✓ دعم وحدة النسيج الاجتماعي
- ✓ منع التفكك الأسري الذي يولد هشاشة اجتماعية

ومن ثم، فإن أي سياسة أمنية لا تُدرج الأسرة كفاعل محوري، تبقى سياسة ناقصة وغير مستدامة.

ثانيًا: الأسرة والسياسة العامة للأمن

تعاني الكثير من الدول من قصور في إدماج الأسرة ضمن استراتيجياتها الأمنية الرسمية، حيث تُحتزل غالبًا في وزارة الشؤون الاجتماعية أو برامج الرعاية فقط، دون إدراجها ضمن السياسات الوقائية للأمن

¹⁷ Emile Durkheim, *The Division of Labor in Society*, p.96

المجتمعي، وتؤكد تقارير صادرة عن الأمم المتحدة أن التنمية المستدامة والأمن طويل الأمد لا يمكن تحقيقهما دون دعم الأسرة وتعزيز أدوارها التربوية والثقافية¹⁸

وفي الدول التي اعتمدت مقاربة تشاركية للأمن المجتمعي - مثل كندا، فنلندا، والسويد - تم إدراج برامج دعم الأسرة ضمن استراتيجيات الأمن الإنساني والرقمي، وهو ما ساهم في:

- ✓ تقليل نسب الجريمة
- ✓ تعزيز الاستقرار النفسي والاجتماعي
- ✓ تحصين الشباب من التطرف
- ✓ حماية الهوية الثقافية

وهذا ما يدل على البعد السياسي العميق لدور الأسرة، باعتبارها شريكاً غير مباشر في صناعة الأمن.

ثالثاً: الأسرة كفاعل في مواجهة التهديدات الهجينة والرقمية

أثبتت الأحداث المعاصرة أن التهديدات لم تعد عسكرية فقط، بل أصبحت تُمارس عبر الإعلام، والخوارزميات، ومنصات التواصل الاجتماعي، وما يُعرف بـ"حروب الجيل الخامس" و"الحروب الإدراكية"¹⁹

وهنا تبرز أهمية الأسرة في:

- ✓ توجيه الاستهلاك الرقمي للأبناء
- ✓ حماية الهوية من الدوبان الثقافي
- ✓ تعزيز التفكير النقدي
- ✓ مراقبة التأثيرات النفسية للتكنولوجيا

ويرى Joseph Nye أن القوة الناعمة أصبحت أخطر من القوة الصلبة، لأنها تستهدف العقول قبل الأجساد، وأن المجتمعات التي تمتلك أسرة قوية هي الأكثر قدرة على مقاومة هذا الاختراق الناعم²⁰ إن

¹⁸ Joseph Nye, *Soft Power*, 2004.p.11.

¹⁹ Martin McSweeney, *Security, Identity and Interests*, 1999. p.20.

²⁰ UN Report on Families and Sustainable Development, 2015.

تفكيك الأسرة اليوم لا يتم بالدبابات، بل بالهواتف الذكية والمحتوى الموجه والخوارزميات الذكية، مما يجعلها في صلب المعركة الأمنية الحديثة.

يتضح من خلال هذا المحور أن الأسرة لم تعد مجرد بنية اجتماعية محايدة، بل تُعدّ أحد الفاعلين الاستراتيجيين في تعزيز الأمن المجتمعي، وحماية الهوية الوطنية، وتحقيق الاستقرار السياسي على المدى البعيد. فهي تمثل نقطة الانطلاق لكل أشكال المناعة المجتمعية، وخط الدفاع الأول في مواجهة التهديدات القيمة والرقمية والهجينة، ومن ثم فإن إعادة الاعتبار للأسرة ضمن السياسات العمومية، وإدماجها في الاستراتيجيات الوطنية للأمن الشامل، لم يعد خياراً ثانوياً، بل أصبح ضرورة استراتيجية تفرضها تحولات القرن الحادي والعشرين.

المحور الثالث: التحولات الرقمية وإعادة تشكيل وظائف الأسرة

تُعدّ التحولات الرقمية إحدى أهم الظواهر البنوية التي أعادت تشكيل نسق العلاقات داخل المجتمعات، حيث تداخلت التكنولوجيا مع مختلف مناحي الحياة اليومية، وأثّرت بصورة مباشرة في وظائف الأسرة باعتبارها الخلية الأولى للتماسك الاجتماعي. فقد أدّت الرقمية وانتشار الذكاء الاصطناعي إلى إعادة توزيع أدوار السلطة داخل الأسرة، وإلى انتقال جزء كبير من التأثير التربوي من المؤسسات التقليدية إلى الفضاء الرقمي المفتوح. إن هذا التحول لم يكن مجرد تطور تقني، بل حمل معه تغييرات قيمية، ومعيارية، وسلوكية عميقة، جعلت الأسرة أمام تحديات جديدة تتجاوز قدرتها التقليدية على الضبط والتوجيه.

التحولات الرقمية كإطار بنيوي جديد للعلاقات الأسرية

لقد أصبحت التكنولوجيا الرقمية بمنصّاتها وشبكاتها وبُنَى الذكاء الاصطناعي إطاراً موازياً للحياة الاجتماعية، يؤثر بشكل مباشر في أنماط التنشئة والتواصل بين أفراد الأسرة. وقد نتج عن ذلك ما يمكن وصفه بـ "الازدواجية السلوكية" حيث أصبح الأبناء يعيشون بين عالمين: عالم مادي أسري تقليدي، وآخر افتراضي مفتوح يتجاوز الرقابة الأسرية ويخلق مرجعيات جديدة للهوية والانتماء²¹. إن هذا الازدواج انعكس على سلطة الأسرة، التي لم تعد الفاعل الأول في تشكيل الوعي السلوكي والقيمي، بل باتت تتقاسم هذا الدور مع منصات رقمية عابرة للحدود تمتلك قدرة تأثيرية أكبر وأسرع.

كما أدّت أدوات الذكاء الاصطناعي التنبؤية إلى إنتاج محتوى موجه يطوّع اهتمامات المستخدمين، وهو ما جعل الأبناء أكثر عرضة للإيحاءات والقوالب السلوكية المبرمجة²². وقد أصبح هذا النمط التوجيهي يحد

²¹ Castells, Manuel. *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell, 2010.p.52

²² Zuboff, Shoshana. *The Age of Surveillance Capitalism*. PublicAffairs, 2019.p.95

من قدرة الأسرة على ممارسة وظيفة التنشئة، لأن مصادر المعرفة والتأثير لم تعد حصرية أو خاضعة للضبط الأبوي التقليدي.

تراجع الوظائف التربوية والرقابية للأسرة

أثر التحول الرقمي في الوظيفة التربوية للأسرة، إذ تراجعت مساحة الحوار المباشر داخل المنزل لصالح التواصل الواسطي عبر الهواتف الذكية. وازدادت عزلة الأبناء داخل غرفهم بفعل الألعاب الإلكترونية وشبكات التواصل، مما أدى إلى ضعف التفاعل الوجداني بين الأجيال²³، أما الوظيفة الرقابية، فقد أصبحت من أكثر الوظائف هشاشة بفعل الطبيعة المفتوحة للفضاء الرقمي، وصعوبة تتبع المحتوى الذي يستهلكه الأبناء. فقد أظهرت تقارير اليونسكو أنّ الأطفال والمراهقين يقضون بمعدل يفوق 6 ساعات يوميًا في استخدام الإنترنت، رغم محاولات الأسر وضع قواعد تنظيمية²⁴.

ومن أكبر التحديات التي تواجه الأسرة اليوم هو ظهور ما يسمى "السلطة الرقمية الموازية" حيث تمتلك التطبيقات والمنصات قدرة على سحب الأبناء من سلطة الوالدين عن طريق المحتوى الخوارزمي الموجه. وقد ظهرت بذلك أشكال جديدة من التهديدات مثل: الإدمان الرقمي، التنمر الإلكتروني، التطرف عبر الإنترنت، والإغراءات السلوكية، وهي تهديدات مركبة يصعب ضبطها بالأساليب التقليدية²⁵.

التحولات الرقمية ووظيفة التنشئة القيمية

أحدثت الرقمية تحولًا عميقًا في وظيفة التنشئة القيمية. فالقيم التي كانت تُكتسب عبر التفاعل الأسري والاجتماعي المباشر باتت تُبنى الآن عبر فضاءات افتراضية، مما يخلق فجوة بين القيم التقليدية للأجيال القديمة والقيم السيولة الرقمية للأجيال الجديدة. وتؤكد الدراسات أن المنصات الرقمية تنتج ما يسمى بـ "الهويات السائلة" التي تجعل الانتماء مجزأ ومتعدد المصادر.

هذا الوضع يضع الأسرة أمام مسؤولية تأسيس "مناعة رقمية قيمية" تقوم على التربية النقدية وتعزيز مهارات التحقق من المعلومات وتربية الوعي بالخصوصية الرقمية، كما يجعل الأسرة شريكًا أساسيًا في السياسات الوطنية للأمن المجتمعي، باعتبارها أول خط دفاع ضد التأثيرات القيمية غير المنضبطة.

²³ Turkle, Sherry. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books, 2011.p.33

²⁴ UNESCO. *Global Kids Online Report*, 2022.p.50

²⁵ Livingstone, Sonia. *Children and the Internet: Risks and Opportunities*. Polity Press, 2018.p.17.

التحولات الرقمية وإعادة تعريف السلطة الوالدية

إنّ السلطة الوالدية لم تعد تستند فقط إلى المعرفة أو الخبرة، لأنّ الأبناء اليوم يمتلكون مهارات رقمية تفوق في كثير من الأحيان مهارات الآباء، وهذا الاختلال في ميزان المعرفة جعل السلطة الوالدية تنتقل من "سلطة قائمة على التفوق المعرفي" إلى "سلطة تحتاج إلى إعادة بناء على أساس الشراكة والتفاهم".

وقد ساهم الذكاء الاصطناعي في تعميق هذا التحول من خلال التطبيقات التي تتواصل مع الأبناء وتقدم لهم حلولاً فورية، مما يقلل حاجتهم إلى الاستعانة بالوالدين. ويدفع هذا التغير إلى إعادة هيكلة العلاقة الأبوية على أساس الوعي المشترك بالمخاطر الرقمية وليس فقط على أساس الرقابة التقليدية²⁶.

الآثار النفسية والاجتماعية للتحولات الرقمية على الأسرة

أدت الرقمية إلى بروز اضطرابات نفسية جديدة مثل: التششت الرقمي، اضطرابات النوم الناتجة عن الإضاءة الزرقاء، القلق الاجتماعي، وصعوبات التركيز، كما ظهرت حالات من الانفصال الوهمي، حيث يعيش الأبناء مشاعر ارتباط قوية مع أصدقاء افتراضيين بدل الارتباط بالأسرة²⁷، في السياق الاجتماعي ساهمت الرقمية في تراجع التضامن الأسري و ظهور نمط الأسرة التي ينغلق فيها كل فرد على جهازه كما تفككت بعض الوظائف الجماعية مثل الجلسات الأسرية، لأن كل فرد بات يسعى لاستهلاك محتوى رقمي شخصي.

نحو إعادة صياغة دور الأسرة داخل البيئة الرقمية

إنّ التحديات السابقة لا تعني نهاية دور الأسرة، بل تفرض إعادة تعريفه. إذ يجب الانتقال من مفهوم الرقابة التقليدية إلى مفهوم "الحوكمة الرقمية الأسرية" القائمة على ثلاث ركائز:

1. الوعي الرقمي: توعية الأبناء بالمخاطر الرقمية وطرق الاستخدام الآمن.
2. التربية النقدية: تعليم مهارات التفكير النقدي والتحقق من المعلومات.
3. التواصل التشاركي: بناء علاقة تربوية قادرة على التفاوض حول الحدود الرقمية بدل فرضها.

²⁶ Bauman, Zygmunt. *Liquid Modernity*. Polity Press, 2000.p.66

²⁷ Boyd, Danah. *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press, 2014.p.45

وحتى تلعب الأسرة دورًا استراتيجيًا في منظومة الأمن المجتمعي، يجب أن يتم إدماجها في السياسات العمومية للأمن السيبراني، من خلال تكوينات وطنية، ودعم برامج المواطنة الرقمية، وتوفير أدوات حماية للأسر²⁸.

المحور الثالث: الذكاء الاصطناعي وتحديات المواطنة السياسية

يمثل الذكاء الاصطناعي أحد أهم التحولات التكنولوجية التي أعادت تشكيل بنية السلطة والعلاقات السياسية في القرن الحادي والعشرين. فقد انتقل دوره من كونه مجرد أداة تقنية مساعدة إلى كونه فاعلاً بنويًا يشارك في تحليل البيانات، توجيه السلوك، بل وحتى التأثير في صنع القرار العام. وقد ترتب على ذلك بروز إشكاليات جديدة تتعلق بمفهوم المواطنة السياسية، باعتبارها الإطار الذي يحدد علاقة الفرد بالدولة، وبنيتها الحقوقية والواجباتية، وآليات المشاركة العامة داخل المجتمع.

إنّ توسّع استخدام الذكاء الاصطناعي في الإدارة، الحوكمة، الأمن، والتواصل السياسي خلق فضاء جديدًا للممارسة السياسية، لكنه في الوقت نفسه فرض تحديات عميقة تتعلق بالشرعية، الشفافية، المساواة، والحقوق الرقمية. ومن هذا المنطلق، يهدف هذا المحور إلى تحليل تأثير الذكاء الاصطناعي في المواطنة السياسية، واستكشاف أشكال التهديد الجديدة التي أفرزتها المنصات الخوارزمية، خاصة في المجتمعات التي تشهد انتقالًا ديمقراطيًا أو هشاشة مؤسسية.

التحول من المواطن التقليدي إلى المواطن الخوارزمي

ساهم الذكاء الاصطناعي في إنتاج ما يمكن تسميته بـ "المواطن الخوارزمي"، أي الفرد الذي يتم تحليل سلوكه وتوقع قراراته من خلال خوارزميات تتبع أثره الرقمي²⁹. فالممارسات السياسية أصبحت مرتبطة بالبيانات أكثر من ارتباطها بالوعي السياسي التقليدي، وهو ما جعل الذكاء الاصطناعي لاعبًا رئيسيًا في تشكيل توجهات الرأي العام.

²⁸ American Psychological Association (APA). *Digital Media Use and Mental Health*, 2021.32.

²⁹ O'Neil, Cathy. *Weapons of Math Destruction*. Crown, 2016.p.22

إنّ هذا التحول من شأنه أن يعيد صياغة مفهوم المشاركة السياسية، حيث أصبحت الحملات الانتخابية تعتمد على "التوجيه الخوارزمي" الذي يستهدف الأفراد بناءً على أنماط سلوكهم الرقمي. ويمثل هذا شكلاً جديداً من الهندسة النفسية السياسية التي قد تقلص من استقلالية الإرادة الفردية³⁰.

الذكاء الاصطناعي وإشكالية الشرعية السياسية

أدخل الذكاء الاصطناعي الدولة في مرحلة جديدة من الحوكمة القائمة على البيانات، مما جعل الشرعية السياسية لا تُبنى فقط على التمثيل أو الإنجاز، بل أيضًا على القدرة على إدارة البيانات الضخمة واستخدامها في صياغة السياسات العامة، لكن هذا التحول يثير تساؤلات أخلاقية تتعلق بالشفافية وآليات الرقابة. فالنماذج الخوارزمية -في كثير من الأحيان- لا تكون واضحة للمواطنين، مما قد يؤدي إلى فقدان الثقة في مؤسسات الدولة عند الشعور بعدم وضوح مصادر القرار أو عدم إمكانية مساءلتها³¹.

كما يمكن أن يؤدي الاستخدام غير المنظم للذكاء الاصطناعي في القرارات الإدارية والأمنية إلى تمييز خوارزمي ضد فئات اجتماعية معينة، وهو ما يشكل تهديدًا لمرتكزات المواطنة المتساوية³².

الذكاء الاصطناعي وتهديد المجال العمومي

يُعتبر المجال العمومي أساس الممارسة الديمقراطية، لأنه يتيح تداول الأفكار والنقاش المفتوح، غير أن الذكاء الاصطناعي، عبر منصات الاجتماعي، أعاد تشكيل المجال العمومي من خلال تخصيص المحتوى، حيث يتم عرض الأخبار والآراء وفق تفضيلات المستخدم.

ورغم أن ذلك يعزز الوصول للمعلومة، فإنه يؤدي أيضًا إلى ظهور فقاعات معلوماتية تحصر المواطن في دائرة فكرية ضيقة، مما يضعف الحوار المجتمعي ويعزز الاستقطاب السياسي³³، كما ساهم الذكاء الاصطناعي في انتشار الأخبار المضللة المدعومة بصور وفيديوهات تُنتج عبر تقنيات الـ Deepfake، ما يشكل تهديدًا مباشرًا للثقة العامة في المؤسسات والخطاب السياسي، الذكاء الاصطناعي والحقوق الرقمية للمواطنة، أصبح للحقوق الرقمية مكانة مركزية ضمن مفهوم المواطنة السياسية. وتشمل هذه

³⁰ Tufekci, Zeynep. *Twitter and Tear Gas*. Yale University Press, 2017.p.81.

³¹ Pasquale, Frank. *The Black Box Society*. Harvard University Press, 2015.p.29

³² Angwin, Julia et al. "Machine Bias." *ProPublica*, 2016.p.41

³³ Sunstein, Cass R. *#Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media*. Princeton University Press, 2017.91.

الحقوق: حماية البيانات الشخصية، الحق في الخصوصية، الحق في الوصول للمعلومات، والحق في عدم الخضوع لقرارات آلية غير مبررة³⁴.

وقد أشارت تقارير الأمم المتحدة إلى أن الذكاء الاصطناعي قد يحدّ من هذه الحقوق إذا لم يتم تنظيمه قانونيًا، وخاصة في الدول ذات الأطر القانونية الضعيفة، كما أصبحت الهوية الرقمية جزءًا من هوية المواطن، وهو ما يجعل اختراقها أو التلاعب بها تهديدًا لحقوقه السياسية الأساسية³⁵.

الذكاء الاصطناعي والأمن الوطني: بين الحماية والمخاطر

رغم أن الذكاء الاصطناعي يمثل رافعة مهمة لتعزيز الأمن الوطني ومكافحة الجريمة المنظمة، إلا أن استخدامه يطرح مخاوف تتعلق بالحدود الفاصلة بين الأمن و الحرية، فالتقنيات المبنية على التعرف على الوجوه، مراقبة المحتوى، والتحليل التنبئي يمكن أن تتحول إلى أدوات مراقبة سياسية إذا استُخدمت خارج الأطر القانونية³⁶.

وهنا تظهر الحاجة إلى حوكمة أخلاقية للذكاء الاصطناعي تضمن أن تكون التكنولوجيا في خدمة المواطن وليس أداة للهيمنة عليه.

نحو مفهوم جديد للمواطنة السياسية في عصر الذكاء الاصطناعي

تقرض التحولات السابقة إعادة صياغة مفهوم المواطنة السياسية من خلال:

1. تعزيز الثقافة الرقمية السياسية: تمكين المواطن من فهم كيفية عمل الخوارزميات والتأثيرات المرتبطة بها.
2. وضع تشريعات صارمة لحماية البيانات لتثبيت الثقة في المؤسسات.
3. إعادة بناء المجال العمومي عبر تشجيع منصات شفافة ومحايدة.
4. تعزيز مشاركة الأسرة في التربية الرقمية السياسية، باعتبارها جزءًا من الأمن المجتمعي.
5. تطوير سياسات عمومية تجعل الذكاء الاصطناعي أداة لحماية الحقوق وليس لتهديدها.

³⁴ Chesney, Robert & Citron, Danielle. "Deep Fakes and the Threat to Democracy." *California Law Review*, 2019.p.17

³⁵ United Nations. *Human Rights and AI Report*, 2021.

³⁶ Lyon, David. *Surveillance Society*. Polity Press, 2018.p.66

خاتمة

تكشف هذه الدراسة، من خلال مقارنة تحليلية-استراتيجية، أنّ التحولات الرقمية والذكاء الاصطناعي لم تعد مجرد أدوات تقنية تعيد تشكيل أنماط التواصل أو أساليب الحياة، بل أصبحت قوة بنيوية مؤثرة في الأمن المجتمعي، ومغيّرة لطبيعة الفواعل داخل الدولة. وفي هذا السياق، برزت الأسرة باعتبارها الحلقة الأكثر حساسية في معادلة الأمن الوطني، حيث تتقاطع داخلها التهديدات الرقمية، وأنماط التنشئة، ومستويات الوعي السياسي والرقمي للأفراد. لقد أظهرت النتائج أنّ التراجع التدريجي لسلطة الأسرة التربوية وتفكك أدوارها التقليدية لا يعود فقط إلى العوامل الاجتماعية أو الاقتصادية، بل يرتبط بعمق بالبيئة الرقمية التي تُنتج قيمًا جديدة، وتُعيد صياغة السلوك والمواقف والتمثيلات، ما يجعلها مؤثرًا مباشرًا على بنية المواطنة السياسية وعلى قدرة الدولة في بناء مناعة مجتمعية فاعلة.

كما بيّن البحث أنّ الذكاء الاصطناعي، بما يحمله من قدرات تحليلية وتنبؤية، يشكل تحديًا مضاعفًا للأمن المجتمعي، إذ أصبحت الفضاءات الرقمية مجالًا لتشكيل الرأي والتأثير في الوعي الجمعي عبر خوارزميات لا تخضع في الغالب للمساءلة الأخلاقية أو الرقابية. وهو ما يجعل الأسرة في موقع استراتيجي حاسم، ليس فقط بصفقتها وحدة اجتماعية، بل كفاعل وقائي قادر على دعم الأمن الوطني من خلال تعزيز التربية الرقمية، وترسيخ مهارات التفكير النقدي، وبناء وعي سياسي متزن لدى الأجيال الصاعدة.

لقد أثبتت الدراسة كذلك أنّ السياسات العمومية العربية، والجزائرية خصوصًا، لا تزال تتعامل مع الأسرة بوصفها مؤسسة اجتماعية تقليدية، دون إدماجها الحقيقي في منظومة الأمن الشامل. وهو ما يفرض مراجعة عميقة للإستراتيجيات الوطنية، من خلال إدراج مفهوم "الأمن الأسري الرقمي" ضمن هندسة الأمن الوطني، وتعزيز الشراكات بين الدولة والمجتمع المدني والمؤسسات التعليمية لبناء فضاءات آمنة وواعية داخل البيئة الرقمية.

وفي ضوء ما سبق، تؤكد هذه الدراسة أنّ تعزيز الأمن المجتمعي في عصر الذكاء الاصطناعي لا يمكن أن يتحقق دون إعادة تموقع الأسرة داخل السياسات الأمنية الحديثة، وإعادة تأهيلها معرفيًا ورقميًا لتكون فاعلاً استراتيجيًا قادرًا على مواجهة التهديدات الهجينة. إن بناء مجتمع آمن ومتماسك يبدأ من الأسرة، وينتهي بها، لأنها تمثل المجال الأول الذي تُصنع فيه المناعة الفكرية والقيمية، وتُبنى داخله مقومات المواطن الرقمي المسؤول. ومن هنا تبرز الحاجة الملحة إلى رؤية وطنية شاملة تجعل من الأسرة ركيزة لتوازن العلاقة بين الإنسان والتكنولوجيا، وضمانة لاستدامة السلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين.

1 Books

1. Bauman, Zygmunt. *Liquid Modernity*. Polity Press, 2000.
 2. Booth, Ken. *Theory of World Security*. Cambridge University Press, 2007.
 3. Buzan, Barry. *People, States and Fear*. Wheatsheaf, 1983.
 4. Buzan, Barry. *People, States and Fear*. 1991 edition.
 5. Buzan, Barry, Ole Wæver, and Jaap de Wilde. *Security: A New Framework for*
 6. *Analysis*. Lynne Rienner Publishers, 1998.
 7. Castells, Manuel. *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell, 2010.
 8. Durkheim, Emile. *The Division of Labor in Society*.
 9. Giddens, Anthony. *Sociology*. 2009.
 10. Huntington, Samuel P. *The Clash of Civilizations*. 1996.
 11. Livingstone, Sonia. *Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities*. Polity Press, 2002.
 12. Livingstone, Sonia. *Children and the Internet: Risks and Opportunities*. Polity Press, 2018.
 13. Lyon, David. *Surveillance Society*. Polity Press, 2018.
 - Morgenthau, Hans. *Politics Among Nations*. New York, 1985.
 14. Nye, Joseph. *Soft Power*. 2004.
 15. O'Neil, Cathy. *Weapons of Math Destruction*. Crown, 2016.
 15. Pasquale, Frank. *The Black Box Society*. Harvard University Press, 2015.
 17. Tufekci, Zeynep. *Twitter and Tear Gas*. Yale University Press, 2017
-

15.Turkle, Sherry. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books, 2011.

19.Wendt, Alexander. *Social Theory of International Politics*. Cambridge University Press, 1999.

20.Zuboff, Shoshana. *The Age of Surveillance Capitalism*. PublicAffairs, 2019.

2-Articles

1.Angwin, Julia, et al. "Machine Bias." *ProPublica*, 2016.

2.Chesney, Robert, and Danielle Citron. "Deep Fakes and the Threat to

3.Democracy." *California Law Review*, 2019.

4.McSweeney, Martin. *Security, Identity and Interests*. 1999.

5.Rothschild, Emma. "What is Security?" *Daedalus* 124, no. 3 (1995).

6.Sunstein, Cass R. *#Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media*.

7.Princeton University Press, 2017.

8.Wæver, Ole. "Societal Security: The Concept." In *Identity, Migration and the*

9.*New Security Agenda in Europe*, edited by Buzan et al. London: Pinter, 1993.

10.Wæver, Ole. "Societal Security and Identity." *Journal of International Affairs*, 1996.

3-Reports

1.American Psychological Association (APA). *Digital Media Use and Mental Health*. 2021.

2.UNESCO. *Global Kids Online Report*. 2022.

3.United Nations. *Human Rights and AI Report*. 2021.

4.United Nations. *Report on Families and Sustainable Development*. 2015.

İbn Hacer el-Heytemî ve el-Menhecü'l-kavîm Adlı Eserinde İzlediği Yöntem

Nurullah ÖZCAN

Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

nurisozcان@gmail.com

Prof. Dr. Adnan MEMDUHOĞLU

Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

amemduhoglu@siirt.edu.tr

ÖZET

İbn Hacer el-Heytemî, 909 (1503-1504) yılında Mısır'ın Garbiye bölgesindeki Heytem köyünde doğmuş, küçük yaşta babasını kaybettikten sonra ilk eğitimini tasavvufî çevrelerde almıştır. Daha sonra Tanta ve Kahire'de medrese eğitime devam etmiş, Ezher'de devrinin önde gelen âlimlerinden icazet almıştır. Genç yaşta fetva ve ders verme yetkisi elde eden İbn Hacer, fıkıh başta olmak üzere birçok ilimde derinleşmiştir. 940 (1534) yılında Mekke'ye yerleşmiş ve burada hayatının sonuna kadar ilimle meşgul olmuştur. Harem-i Şerif'te ders ve fetva faaliyetlerine devam eden müellif, Şâfiî mezhebinin en etkili müelliflerinden biri olmuş; özellikle fıkıh alanındaki eserleriyle geniş bir coğrafyada takip edilmiştir. 974 (1567) yılında Mekke'de vefat etmiştir.

16. yüzyılda Mekke'de ilmi otorite haline gelen İbn Hacer el-Heytemî, Şâfiî mezhebine bağlı önemli fakihlerden biridir. Çok yönlü bir ilim adamı olmakla birlikte, onun en güçlü olduğu alanlardan biri hiç şüphesiz fıkıhtır. Hem fetvalarıyla hem de fikhî telif ve şerhleriyle dönemine ve sonrasına büyük etki etmiş olan müellifin en dikkat çeken eserlerinden biri Menhecü'l-kavîm (el-Minhâcü'l-kavîm)'dir. Bu bildiri, İbn Hacer el-Heytemî'nin fıkıh ilmindeki konumunu, mezhep içi yaklaşımlarını ve el-Minhâcü'l-kavîm adlı şerhinde takip ettiği yöntemleri incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle şerh metodolojisi, meselelere yaklaşımı ve delil kullanımı gibi yönler üzerinde durularak onun klasik Şâfiî literatürüne katkısı değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: İslâm hukuku, Fıkıh, Şafii Mezhebi, İbn Hacer el-Heytemî, Menhecü'l-kavîm

Abstract

Ibn Hajar al-Haytamî was born in 909 AH (1503–1504 CE) in the village of Haytam, located in Egypt's Gharbiya region. After losing his father at a young age, he received his initial education within Sufi circles. He later continued his studies in Tanta and Cairo, obtaining authorization (ijazah) from prominent scholars of al-Azhar University. Having acquired the authority to issue fatwas and teach at a young age, Ibn Hajar became deeply versed in various Islamic sciences, particularly jurisprudence (fiqh). In 940 AH (1534 CE), he settled in Mecca, where he devoted the rest of his life to scholarship. Continuing his teaching and fatwa-giving activities in the Sacred Mosque (al-Haram al-Sharîf), he became one of the most influential scholars of the Shâfi'î school. His works, especially in the field of Islamic law, spread widely across the Islamic world. He passed away in Mecca in 974 AH (1567 CE).

In the sixteenth century, Ibn Hajar al-Haytamî emerged as a leading intellectual authority in Mecca and one of the foremost jurists of the Shâfi'î school. Although a versatile scholar, his greatest strength undoubtedly lay in jurisprudence. Both his fatwas and his juridical writings and commentaries left a profound impact on his contemporaries and later generations. One of his most significant works is al-Minhâj al-Qawîm (Menhecü'l-kavîm). This paper aims to examine Ibn Hajar al-Haytamî's position in Islamic jurisprudence, his intra-madhab approach, and the methodological principles he employed in his commentary al-Minhâj al-Qawîm. Particular emphasis is placed on his method of commentary, his treatment of legal issues, and his use of legal evidence in order to evaluate his contribution to the classical Shâfi'î legal tradition.

Keywords: Islamic law, Fiqh, Shâfi'î School, Ibn Hajar al-Haytamî, al-Minhâj al-Qawîm

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmada, tarihsel ve metinsel analiz yöntemleri kullanılacaktır. İlk olarak İbn Hacer el-Heytemî'nin hayatı ve ilmî kişiliği klasik biyografi kaynakları (tezkire, tabakat ve mukaddimeler) üzerinden özetlenecektir. Ardından, el- Menhecû'l-kavîm (Minhâcû'l-kavîm) adlı eserin yazıldığı bağlam incelenecek ve eserin temel alınan metni olan Abdullah Bâ Fazl el-Hadramî'nin el-Mukaddimetü'l-Hadramiyye adlı muhtasarı ile karşılaştırmalar yapılacaktır. Eserde yer alan meseleler, tercih edilen görüşler, kullanılan deliller ve şerh usulü üzerine analiz yapılacak; klasik Şafii fıkıh şerh geleneği içerisindeki yeri tespit edilmeye çalışılacaktır.

GİRİŞ

İbn Hacer el-Heytemî, 909 (1503-1504) yılında Mısır'ın Garbiye bölgesindeki Heytem köyünde doğmuş, küçük yaşta babasını kaybettikten sonra ilk eğitimini tasavvufî çevrelerde almıştır. Daha sonra Tanta ve Kahire'de medrese eğitime devam etmiş, Ezher'de devrinin önde gelen âlimlerinden icazet almıştır. Genç yaşta fetva ve ders verme yetkisi elde eden İbn Hacer, fıkıh başta olmak üzere birçok ilimde derinleşmiştir. 940 (1534) yılında Mekke'ye yerleşmiş ve burada hayatının sonuna kadar ilimle meşgul olmuştur. Harem-i Şerif'te ders ve fetva faaliyetlerine devam eden müellif, Şafii mezhebinin en etkili müelliflerinden biri olmuş; özellikle fıkıh alanındaki eserleriyle geniş bir coğrafyada takip edilmiştir. 974 (1567) yılında Mekke'de vefat etmiştir.

16. yüzyılda Mekke'de ilmî otorite haline gelen İbn Hacer el-Heytemî, Şafii mezhebine bağlı önemli fakihlerden biridir. Çok yönlü bir ilim adamı olmakla birlikte, onun en güçlü olduğu alanlardan biri hiç şüphesiz fıkıhtır. Hem fetvalarıyla hem de fikhî telif ve şerhleriyle dönemine ve sonrasına büyük etki etmiş olan müellifin en dikkat çeken eserlerinden biri Menhecû'l-kavîm (el-Minhâcû'l-kavîm)'dir. Bu bildiri, İbn Hacer el-Heytemî'nin fıkıh ilmindeki konumunu, mezhep içi yaklaşımlarını ve el-Minhâcû'l-kavîm adlı şerhinde takip ettiği yöntemleri incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle şerh metodolojisi, meselelere yaklaşımı ve delil kullanımı gibi yönler üzerinde durularak onun klasik Şafii literatürüne katkısı değerlendirilecektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, tarihsel ve metinsel analiz yöntemleri kullanılacaktır. İlk olarak İbn Hacer el-Heytemî'nin hayatı ve ilmî kişiliği klasik biyografi kaynakları (tezkire, tabakat ve mukaddimeler) üzerinden özetlenecektir. Ardından, el- Menhecû'l-kavîm (Minhâcû'l-kavîm) adlı eserin yazıldığı bağlam incelenecek ve eserin temel alınan metni olan Abdullah Bâ Fazl el-Hadramî'nin el-Mukaddimetü'l-Hadramiyye adlı muhtasarı ile karşılaştırmalar yapılacaktır. Eserde yer alan meseleler, tercih edilen görüşler, kullanılan deliller ve şerh usulü üzerine analiz yapılacak; klasik Şafii fıkıh şerh geleneği içerisindeki yeri tespit edilmeye çalışılacaktır.

1. İBN HACER EL-HAYTEMİ'NİN HAYATI ESERLERİ VE İLMİ KİŞİLİĞİ

1.1. İbn Hacer el-Haytemî'nin hayatı

Kökenleri Mısır'ın Selmünt bölgesinedayandığı rivayet edilmekle birlikte dedelerinin sonradan yerleştiği Garbiye nahiyesindeki Heyâtîm köyünde dünyaya gelmiş, lakabını da buradan almıştır. Kaynaklarda doğum tarihi ile ilgili h 899 ve h 911 gibi farklı rivayetler olmakla birlikte birlikte doğrusunun h 909 yılı olduğu kendi eseri el-Mu'cemdeki ifadelerden anlaşılmaktadır. Soyunun dayandığı Benî Sa'd'ın kökenleri Medine'den Ensar kabilesine kadar gittiği için Ensârî nisbetiyle de bilinmektedir. Ancak kendisi bunu takva ve tevazudan dolayı pek kullanmamıştır. İbn Hacer'in dedelerinden biri nadiren konuştuğu için "Hacer" (taş) diye anılmış, çocuklarına da ibn-Hacer denilmiştir.

Küçücükken babasını yitiren İbn Hacer, önce 120 yıl yaşadığı rivayet edilen dedesinin himaseyinde kalmış o da vefat edince babasının şeyhi olan İbn Ebü'l-Hamâil ve onun talebesi Şemseddin eş-Şinnâvî'den ilk derslerini almıştır. Küçük yaşlarında hocası Şinnâvî'nin gözetiminde önce Kur'an'ı kerimi hıfzetmişakabinde ilim öğrenimine Tanta ve Kahire'de Ahmediyye ve Ezher

medreselerinde devam etmiştir. Ahmed b. Ahmed er-Remlî, Zekerîyyâ el-Ensârî, Abdülhak b. Muhammed es-Sünbâtî, Şehâbeddin Ebû'l-Hasan el-Bekrî es-Siddîki, Şehâbeddin İbnü's-Sâîğ ve İbnü'n-Neccâr el-Fütûhî gibi zamanın çok iyi âlimlerinin yanında ilmi tahsilini tamamlamıştır. Ama özellikle fıkhi bilgi ve birikiminin çoğunu hocası İbn Hacer, İmam Nevevî'nin eserleri başta olmak üzere onlarca ana kaynak metin ezberlemiş ve yirmili yaşlarında hocalarından fetva ve ders ehliyet ve icâzetini almıştır. İslami ilimler, Arapça-belagat ve matematik, tıp, mantık gibi diğer ilim dallarında kitap telif edecek bilgiye ulaşmıştır.

Hac ibadeti için üç defa (933, 937 ve 940) Mekke'yi ziyaret etmiş ardından kalıcı olarak Mekke'ye yerleşmiştir. Mekke'de iken vaktinin çoğunu Mescidi Haram'da eser yazma, fetva ve ders vermeye ayırmıştır. Bu dönemde kendisi Müftî'l-İrâkeyn, İmâmü'l-Haremeyn, ve Şeyhülislâm gibi lakaplarla meşhur olmuştur. Öyle ki İslâm coğrafyasının her yöresinden kendisinden fetva istenir duruma gelmiştir. Verdiği fetvaların bazılarının münakaşaya sebebiyet vermesi üzerine tartışmaya yol açan bu fetvalarına dair bağımsız eserler yazmıştır. Mekke-i Mükerrreme'yi hac ibadeti için ziyaret eden birçok öğrencilere verdiği derslerle bilinmiştir.

İbn Hacer, 23 Receb 974 (3 Şubat 1567) tarihinde Mekke-i Mükerrreme'de vefat etti. Mezarı Cennetü'l-muallâ kabristanındaki Türbetü't-Taberiyyîn bölümündedir.

Kendisinden birkaç ay önce vefat eden Kanuni Sultan Süleyman kastedilerek Dönemin dünya ve ahiret padişahları vefat etti" denilerek onlara karşı duyulan sevgi ve hüznün birlikte dillendirilmiştir. Ayrıca dönemin birçok şairi, onun vefatı nedeniyle duydukları hüznü mersiyelele dökmüşlerdir.

Öğrencilerinden meşhur olanları şunlardır: Muhammed b. Abdülazîz ez-Zemzemî, Muhammed Abdurrahman b. Ömer el-Amûdî, Tâhir Fettehî, Vecîhüddin Şeyh Sadr İbn Abdülkuddûs, Muhammed b. Ahmed el-Fâkihî ve Abdülkadir el-Fâkihî.

İtikadi olarak Eş'ariyye mezhebine mensup olan İbn Hacer el-Heytemî dört büyük halife ile alakalı Sünnî çizginin müdafii olmuş, bilhassa Şiilere karşı imâmet mevzusunda kaleme aldığı fetva ve eserleriyle oldukça şiddetli reddiye ve eleştirilerde bulunmuştur. İbn Hacer'in Tarikat mensubu bir tasavvufi bir şahsiyeti olmasına rağmen fıkhîtan uzak Kitap ve Sünnet'le bağdaşmayan tasavvufi anlayışları asla benimsememiştir.

1.2. Eserleri

İbn Hacer çeşitli ilmi alanlara dair çok sayıda eser telif etmiştir. Bunlardan 148 âdeti ilim talebeleri tarafından sonradan tespit edilmiştir. İlim dallarına göre en önemlileri aşağıda listelenmiştir:

1.2.1. Fıkıh

el-Fetâva'l-kübra'l-fıkhiyye (el-Fetâva'l-kübra'l-Heytemiyye), Fıkhi mevzulara göre dizayn edilmiş soru ve cevaplardan müteşekkil bir mecmuadır. Kendisi hayatta iken öğrencisi Abdülkadir el-Fâkihî eliyle müellifin alttaki şu eserleri de mecmuaya konulmuştur.

el-Fetava'l-hadissiyye, Tenvirü'l-besa'ir ve'l-uyun bi-izahi hükmi bey'i sa'atin min karari'l-uyun, İsabetü'l-ağraz fi sükutü'l-hıyar bi'l-a'raz, Kurretü'l-ayn bi-beyani enne't-teberru' la yübtilühü'd-deyn, Keşfü'l-ğayn 'ammen dâlle 'an mehasini, Sevabiğu'l-meded fi'l-'amel bi-mefhumi kavli'l-vakıf men mate min ğayri veled, Kurretü'l-ayn Ref'u's-şübeh ve'r-reyb 'an hükmi'l-ikrar bi-uuvveti'z-zevceti'l-ma'rufeti'n-neseb, el-Hakku'l-vazıhu'l-mukarrer fihükmi'l-vasiyye bi'n-nasibi'l-mukadder, et-Tahkik lima yeşmülühü lafzü'l-'atik, el-İthaf bi-beyani ahkami icareti'l-evkaf, Tahziru's-sikat min ekli'l-küfte ve'l-kat veel-İntibah li-tahkiki ğavisi mesa'ili'l-ikrah.

el-Minhâcü'l-kavîm (Şerh'u mesâili't-Tâlîm Şerhu'l-Mukaddimeti'l-Hadramiyye) araştırmamıza konu eserdir. İbn Hacer, bu eseri 944 (1538) yılında telif etmiştir. Abdullah Bâ Fadl el-Hadramî'nin Şafii fikhına dair Muhtasar'ının (el-Mukaddimetü'l-Hadramiyye) şerhidir. Bu şerh üzerine birçok haşiye yazılmıştır. En önemlilerinden Muhammed b. Süleyman el-Kürdî'nin el-Havâşî'l-Medeniyye, Hüseyin b. Ali el-Uşârî'nin Hâşiye 'alâ Şerhi'l-Hadramiyye ve Muhammed

Mahfûz b. Abdullah et-Tirmizî'nin Mevhibetü'l-fadl 'alâ Şerhi İbn Hacer 'alâ Muhtasarı Bâ Fadl, adlı hâşiyelerdir.

Keffû'r-re'â' 'an muharremâtî'l-lehv ve's-semâ' Mûsiki, oyun ve eğlenmenin bazı çeşitlerini kötüleyen bir eser olup İbn Zuğdân lakabıyla bilinen Ebü'l-Mevâhib Muhammed b. Ahmed b. Muhammed et-Tûnisî'nin (ö. 881/1476) Ferahu'l-esmâ' bi-ruhasî's-semâ' adlı risalesine reddiye olarak telif edilmiştir.

Tuhfetü'l-muhtâc bi-şerhi'l-Minhâc, İmam Nevevî'nin Şafiimezhebindeki müstesna eseri Minhâcû't-tâlibîn'in en önemli şerhlerinden biridir. Bu şerhin üzerine yazılan Ömer el-Basrî el-Mekkî ve Abdülhamîd eş-Şîrvânî'nin hâşiyeleri oldukça değerlidir.

Fethu'l-cevâd fî şerhi'l-İrşâd İbnü'l-Mukrî el-Yemenî'nin İrşâdü'l-ğavî adlı eserinin şerhidir.

Telhîsü'l-İhrâ' fî ta'lik bi'l-ibrâ'. Semhûdî'nin el-İhrâ' sının muhtasarıdır.

Hâşîye 'ale'l-Îzâh fî menâsik Nevevî'nin el-Îzâh adlı risalesinin hâşiyesidir.

el-İmdâd fî şerhi'l-İrşâd. Aynı risalenin kısaltılmış başka bir şerhidir.

Derrü'l-ğamâme fî dürrî't-taylesân ve'l-'azebe ve'l-'imâme.

İthâfû ehli'l-İslâm bi-husûsiyyâtî's-sıyâm

Tathîrû'l-'aybe min denesi'l-ğaybe

ez-Zevâcir 'an iktirâfî'l-kebâ'ir.

1.2.2. Hadis

Esânîdü'l-fakih Ahmed b. Muhammed b. Hacer el-Heytemî

el-Înâfe fî mâ câ'e fî's-sadaka ve'z-ziyâfe

el-İfâde limâ câ'e fî'l-maraz ve'l-'iyâde

el-Fethu'l-mübîn fî şerhi'l-Erba'în

el-İfsâh 'an ehâdisî'n-nikâh.

Şerhu Mişkâtî'l-mesâbîh.

el-Erba'ûn el-'adliyye.

1.2.3. Akaid-Kelâm

es-Savâ'iku'l-muhrika. Şiilerin imamet ve Dört büyük halifenin hilafeti hakkındaki görüşlerini tenkit ve ehlişünnetin bu konudaki tezlerini savunmak amacıyla kaleme alınmış bir risaledir.

el-İ'lâm bi-kavâtî'i'l-İslâm kişinin küfre girmesine sebebiyet veren kelime ve cümlelere yönelik bir risaledir.

Tathîrû'l-cenân ve'l-lisân 'ani'l-hutûr ve't-tefevvüh bi-Selbi Mu'âviye b. Ebî Süfyân

el-Kavlü'l-muhtasar fî 'alâmâtî'l-Mehdî el-Muntazar

1.2.4. Siyer, Biyografi, Tarih

Eşrefü'l-vesâ'il ilâ fehmi's-şemâ'il Tirmizî'nin eş-Şemâ'ilü'n-nebeviyye'sinin şerhidir. Şebrâmellisî bu şerh üzerine güzel bir hâşiyesi mevcuttur.

İthâfû ihvânî's-safâ' bi-nübez min ahhbâri'l-hulefâ'. Süyûtî'nin Târîhu'l-hulefâ' isimli risalesinin kısaltılmış halidir.

Mu'cem (Sebet). Onlardan hadis dinlediği bilginlerin hayat hikâyelerini içermektedir.

el-Cevherü'l-munazzam (muntazam) fî ziyâreti'l-kabri'l-mu'azzami'l-mükerrerem

el-Hayrâtü'l-hisân fî menâkıbî'l-İmâmi'l-A'zam Ebî Hanîfe en-Nu'mân

ed-Dürrü'l-mendûd fî's-salât ve's-selâm 'alâ sâhibi'l-makami'l-mahmûd.

en-Ni'metü'l-kübrâ 'ale'l-âlem bi-mevlidi seyyidi benî (veledi) Âdem

el-Menâhilü'l-'azbe fî ıslâhi mâ vehâ mine'l-Kâ'be

Tuhfetü'z-züvvâr ilâ kabri'n-nebiyyi'l-muhtâr

Tuhfetü'l-ahbâr fî mevlidi'l-muhtâr

Meblağu'l-ereb fî fahri'l-'Arab.

Mevlidü'n-nebî

1.2.5. Diğer Eserleri

el-Minehu'l-Mekkiyye fî şerhi'l-Hemziyye Bûsîrî'nin el-Kasîdetü'l-hemziyye'sinin şerhidir. Hifnî'nin Enfesü nefâ'isi'd-dürer adlı haşiyesi bu şerh üzerine kaleme alınmıştır.

et-Ta'arruf fî'l-asleyn ve't-tasavvuf. İbn Allân'ın et-Telattuf fî'l-vüsûl ile't-Ta'arruf isminde bu eser üzerine yazdığı bir şerhi vardır.

Künhü emrâd fî şerhi Bânet Sü'âd. Kâ'b b. Züheyr'in manzumesi üzerine yazılan bir şerhtir.

Tahrîrû'l-makal fî âdâb ve ahkâm ve fevâ'id yahtâcü ileyhâ mü'eddibü'l-etfâl

el-Menhecû'l-kavîm fî mesâ'ili't-ta'lîm

en-Nuhabü'l-celîle fî'l-hutabi'l-cezîle

Esne'l-metâlib fî sılati'l-ekarib

Şerhu Kasîdeti'l-bürde

1.3. İbn Hacer el-Haytemî'nin ilmi kişiliği

İbn Hacer el-Heytemî, Şemsüddîn Remlî ile beraber Şafii mezhebinin iki şeyhi (Şeyhan) diye bilinmektedir. El-Heytemî, Şafii mezhebinin yaygın olduğu Mısır, Yemen ve diğer bölgelerde görüş ve fetvaları diğer mezhep âlimlerine tercih edilen, mezhepte epey ağırlığı olan çok önemli bir fakih'tir. Özellikle kendisinin ve Şemsüddîn Remlî'nin imam Nevevî ve Bâ Fâdl el-Hâdremî'nin eserlerine yazdığı şerhler mezhebin ana kaynak kitapları haline gelmiş, bu şerhler üzerine onlarca haşiye ve muhtasar yazılmıştır.

İbn Hacer, Mısır ve bilhassa Mekke'de yüzlerce talebe okutmuş, onlarca eser kaleme almıştır. İbn Hacer'in yaşadığı dönem Osmanlı padişahı Sultan Selim'in memlûk devletini yıkıp ehli-sünnetin Osmanlı sancağı altında birliği ve beraberliğini sağladığı dönemlere denk gelmektedir. Kendisi de buna paralel olarak hayatı boyunca ehli-sünnet itikadının kuvvetli bir savunucusu olmuş, Şia ve ehli-sünnet dışındaki diğer fırkalara karşı şiddetli reddiyeler telif etmiştir.

2. EL-MİN HACÜ'L-KAVÎM ADLI ESERİNDE İZLEDİĞİ YÖNTEM

İbn Hacer, Bâ Fâdl el-Hâdremî'ye ait eline ilk geçen risalede metnin taharet, namaz, zekat, oruç, hac ve udhiyye bablarından müteşekkil olduğunu görmüş, kendisi de şerhini doğal olarak udhiyye babının sonunda bitirmiştir. El-Hâdremî'nin sonradan be'y babından Feraiz babına kadar metnine eklemeye yaptığı ve bu nüshanın şarih'in eline sonradan geçmesi üzerine kendisi be'y babından

feraiz babına kadar şerhini tamamlamış ve nihayate erdirmiştir. Bu nedenledir ki hem metne hem de şerhe ait iki ayrı basılmış nüsha mevcuttur. Her iki kitabın da bazı nüshalarında sadece taharet babından udhiyye babına kadarki konular varken, diğer bazı nüshalarında be'y babından feraiz babına kadar sonradan eklenmiş tam hali mevcuttur.

İbn Hacer, Kitaba başlarken el-Hâdremî'nin metnine şerh yazmasının bazı Salihlerin isteği üzerine olduğunu beyan etmiştir. Bunun fakih Abdurrahman el-Amudi olduğu rivayet edilmektedir. el-Heytemi, Bâ Fâdl el-Hâdremî'nin metnini çok detaylı bir şekilde ele almış ve bir şarih'ten çok daha fazlasını kaleme almıştır: metinde geçen kelime ve cümleleri Arapça dil bilgisi bakımından değerlendirmiş, ardından edebi ve şer'i yönlerine değinmiştir. Şarih, ihtiyaç gördükçe konunun değindiği ayet ve hadisleri (mürsel olsa dahi) zikretmiş ve bunu eserinde sıkça yapmıştır. Ayrıca mevzunun dayanağı olarak gördüğü icma ve kıyas gibi diğer asli delilleri de gerektiğinde ifade etmiştir.

İbn Hacer, eserinde şer'i bazı hükümlerin tıbbi gerekçelerini yazmış, yer yer diğer Sünni mezheplerin görüşlerine ucu kapalı bir şekilde değinmiştir. El-Heytemi, metinden bağımsız olarak bazı konularda kendi görüşlerini de ortaya koymaktan geri durmamıştır.

SONUÇ

İbn Hacer el-Heytemî'nin el-Minhâcû'l-kavîm adlı eseri, yalnızca bir açıklama metni olmanın ötesinde, müellifin fıkıh alanındaki derinliğini, mezhep içi birikimini ve şerh metodolojisine hâkimiyetini açıkça gösteren bütüncül bir ilmî çalışmadır. Müellif, şerhinde Şâfiî mezhebinin temel esaslarına bağlı kalmakla beraber, gerektiğinde metin dışı açıklamalara yer vererek hem müellif Bâ Fadl el-Hadramî'nin görüşlerini tahkim etmiş hem de kendi ilmî tercihlerini ortaya koymuştur. Bu yönüyle eser, klasik şerh literatüründe görülen salt açıklama geleneğinin ötesine geçerek, yer yer tercih, tashih ve tenkit içeren bir ilmî zenginliğe kavuşmuştur. Böylece el-Minhâcû'l-kavîm, metnin anlaşılır hale getirilmesinin yanında, mezhep içi tartışmaların gelişimine katkı sağlayan bir fikhî otorite metni niteliği kazanmıştır.

Çalışma boyunca yapılan incelemeler, İbn Hacer'in şerh metodunun üç temel unsur üzerinde şekillendiğini göstermektedir: Lafız ve dil tahlili, delil kullanımında çeşitlilik ve sistematiklik, Mezhep içi mukayeseye dayalı hüküm tercihi.

Müellifin dili açıklama biçimi, metindeki kelimeleri yalnızca nahiv ve sarf açısından değerlendirmekle kalmayıp, yer yer edebî nüanslara ve bağlamsal anlamlara da işaret ettiğini göstermektedir. Ayrıca ayet ve hadislerin -mürsel dahi olsalar- meseleyle bağlantı kurulacak şekilde esere dahil edilmesi, onun delilci yaklaşımının bir tezahürüdür. İbn Hacer'in yer yer icmâ, kıyas ve diğer tali delillere işaret etmesi ise eserin fıkıh usulü açısından da değer taşıdığını göstermektedir. Tıbbî gerekçelere yaptığı vurgu ve diğer mezheplerin görüşlerine yer yer temas etmesi, onun meseleleri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Eserin yapısına dair tespitler de müellifin şerh geleneğine yaptığı katkıların önemini ortaya koymaktadır. Bâ Fadl'ın el-Mukaddimetü'l-Hadramiyye metninin farklı nüshaları nedeniyle oluşan iki aşamalı şerh süreci, İbn Hacer'in metne bağlılık kadar metnin geçirdiği süreçleri de dikkate aldığını göstermektedir. Müellifin önce taharet bahsinden udhiyye bahsine kadar metni şerh edip, daha sonra kendisine ulaşan eklemeler üzerine be'yden ferâize kadar şerhi tamamlaması, onun ilmî titizliğinin ve metin tenkidi konusundaki hassasiyetinin somut bir örneğidir.

Eserin sonraki dönem Şâfiî literatürü üzerindeki etkisi, onun ilmî ağırlığını destekleyen en önemli göstergelerdendir. el-Minhâcû'l-kavîm, yalnızca şerh literatüründe değil, eğitim müfredatının da merkezinde yer alan bir metin olarak kabul görmüş; üzerine birçok hâşiye yazılması, eserin asırlar boyu süren ilmî dolaşımını gözler önüne sermiştir. Bu hâşiyeler, İbn Hacer'in metni ele alış tarzının mezhep içinde nasıl bir otorite oluşturduğunu ve eserinin sonraki nesil fakihler için vazgeçilmez bir başvuru kaynağına dönüştüğünü göstermektedir.

Sonuç olarak, yapılan değerlendirmeler İbn Hacer el-Heytemî'nin yalnızca döneminin değil, klasik Şâfiî fıkıh geleneğinin de en etkili isimlerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır. el-Minhâcû'l-kavîm adlı şerhi, onun ilmî yetkinliğinin, metodolojik tutarlılığının ve mezhep içi otoritesinin en önemli göstergelerinden biridir. Eser; delil kullanımı, mesele tahlili, tercih yöntemi ve pedagojik açıklığıyla hem kendi dönemi için hem de sonraki dönemler için vazgeçilmez bir başvuru kaynağı hâline gelmiştir. Dolayısıyla İbn Hacer'in bu eseri, Şâfiî mezhebinin sistematik yapısının anlaşılmasında temel bir halka oluşturmakta; mezhep içi istidlal ve şerh geleneğinin şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır.

Bu çalışma, söz konusu eserin sadece bir fıkıh şerhi olmadığını, aynı zamanda müellifin ilmî kişiliğini, metodik yaklaşımını ve mezhep içindeki etkin konumunu yansıtan kapsamlı bir çerçeve sunduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, İbn Hacer'in hem kendi çağında hem de sonraki ilmî birikimler üzerinde kalıcı etkiler bırakan müstakil bir fıkıh otoritesi olduğunu göstermektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, İbn Hacer el-Heytemî'nin el-Minhâcû'l-kavîm adlı eseri başta olmak üzere Şâfiî fıkıh mirasına yaptığı katkıların daha geniş bir perspektiften ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda gelecekteki araştırmalara ve ilgili literatür çalışmalarına yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Metin Tahlili ve Karşılaştırmalı Çalışmaların Artırılması:

el-Minhâcû'l-kavîm'in farklı yazma nüshaları üzerinde ayrıntılı filolojik analizler yapılması, eserin metin tamiri ve ilmî neşir çalışmalarını daha sağlam bir zemine oturtacaktır. Özellikle şerhin farklı nüshalarının karşılaştırılması, İbn Hacer'in telif sürecindeki metodolojik tercihleri hakkında daha derin veriler sağlayacaktır.

Şâfiî Mezhebi İçindeki Etki Analizi:

Eser üzerine yazılmış hâşiye ve ta'liklerin sistematik bir şekilde incelenmesi, İbn Hacer'in mezhep içindeki otoritesinin nasıl inşa edildiğini ortaya koyacaktır. Bu doğrultuda el-Minhâcû'l-kavîm'in sonraki fakihler üzerindeki tesiri üzerine müstakil bir akademik çalışma yapılması faydalı olacaktır.

Fıkıh Usulü Bağlantılarının Araştırılması:

İbn Hacer'in şerhinde kullandığı delil yönteminin usul-i fıkıh açısından incelenmesi, onun mezhep içi istidlal tarzını daha iyi anlamaya katkıda bulunacaktır. Ayet, hadis, icma ve kıyas kullanımının sistematik biçimde değerlendirilmesi, müellifin metodolojik tutarlılığını ortaya çıkaracaktır.

Mukayeseli Mezhep Çalışmaları:

Şerhte yer yer diğer mezheplerin görüşlerine kapalı biçimde işaret edilmesi, bu eserin Hanefî, Malikî ve Hanbelî literatürüyle karşılaştırılabilir bir çerçevede incelenmesine imkân tanır. Böyle bir mukayese, hem İbn Hacer'in yaklaşımını hem de Şâfiî mezhebinin iç dinamiklerini daha görünür kılacaktır.

Tarihsel Bağlam ve Entelektüel Ortam Çalışmaları:

Eserin telif edildiği 16. yüzyıl Mekke'sinin ilmî, siyasi ve sosyal yapısının daha kapsamlı bir şekilde araştırılması, İbn Hacer'in ilmî faaliyetlerinin dönemle ilişkisini ortaya koyacaktır. Bu bağlamda Osmanlı idaresinin Mekke ve Medine üzerindeki etkileri de dikkate alınmalıdır.

1.Günümüz Fıkıh Araştırmaları Açısından Yeniden Değerlendirme:

Müellifin özellikle ibadet ve muamelat konularında yaptığı açıklamaların günümüz fıkıh çalışmaları açısından yeniden yorumlanması, klasik fıkıh mirasının çağdaş problemlere

uygulanabilirliğini artıracaktır. Bu amaçla, İbn Hacer'in hükümleri ile güncel fikhî tartışmaların karşılaştırıldığı tematik çalışmalar yapılmalıdır.

2.Dijital Fıkıh Araştırmalarına Entegrasyon:

Eserin dijital ortamda veri tabanı oluşturulması ve metin madenciliği yöntemleriyle incelenmesi, hem araştırmacıların erişimini kolaylaştıracak hem de şerh metodolojisinin ölçülebilir biçimde analizi için bir temel sağlayacaktır.

Kaynakça

el-Hîn, Mustafa; el-Buğa, Mustafa; eş-Şerbecî, Ali, Büyük Şâfiî Fıkıhı, çev. Ali Arslan, İstanbul: Huzur Yayınları, 1993.

el-Heytemî, Şihâbuddîn Ahmed İbn Hacer, el-Fetâvâ'l-fikhiyyetu'l-kübrâ, der. Talebesi Abdulkadir el-Fâkihî el-Mekkî, (b.y.: el-Mektebetu'l-İslâmiyye, t.y.), c. 1.

el-Heytemî, Şihâbuddîn Ahmed İbn Hacer, el-Minhâcü'l-kavîm (Şerhu Mesâilî't-Ta'lim Şerhu'l-Mukaddimetü'l-Haçramiyye), thk. Muhammed b. Ebî Bekir Bâzib, Beyrut: Dârü'l-Minhâc, 2006.

el-Heytemî, Şihâbuddîn Ahmed İbn Hacer, Tuhfetu'l-muhtâc bi şerhi'l-Minhâc, Beyrut: Dârü'l-Hadîs, 2016.

en-Nevevî, Yahyâ b. Şeref, Minhâcu't-Tâlibîn, Beyrut: Dârü'l-Minhâc, 2005.

er-Remlî, Şihâbuddîn Ahmed b. Hamza, Nihâyetü'l-Muhtâc ilâ Şerhi'l-Minhâc, nşr. Muhammed Ali Beyzûn, Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2003.

es-Seyfî, Ebû Bekr b. Muhammed b. Abdullah, Nefâisu'd-dürer fi tercemeti Şeyhi'l-İslâm İbn Hacer, thk. ve tlk. Emced Râşid, Amman: Dârü'l-Feth, 2016.

Hanek, İbrahim, "İbn Hacer el-Heytemî'ye Nispet Edilen en-Ni'metü'l-Kübrâ ile Onun Özgün en-Ni'metü'l-Kübrâ'sı Üzerine", İslâmî İlimler Dergisi, Yıl 16, Cilt 16, Sayı 1 Mart 2021.

İbn Manzûr, Lisânü'l-'Arab, 3. Baskı, Beyrut: Dârü Sâdır, 1994.

Kallek, Cengiz, "İbn Hacer el-Heytemî", Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, c. 19, İstanbul: TDV Yayınları, 1999.

eş-Şâfiî, Lemya bint Ahmed b. Abdullah, İbn Hacer el-Mekkî ve Cuhûduhu fi'l-kitâbeti't-târîhiyye, (Doktora Tezi, Ummü'l-Kurâ Üniversitesi, 1417/1996).

Râşid, Emced Muhammed Ali, İmâm İbn Hacer el-Heytemî ve Esâruhû fi'l-fikhi's-Şâfiî, (Yüksek Lisans Tezi, Ürdün Üniversitesi, 2000.