

DİN ARAŞTIRMALARINDA DİSİPLİNLERARASI YAKLAŞIMLAR: TARİH, METİN VE EĞİTİM BOYUTLARI

Editör: **PROF. DR. MERYEM BULUT**



BİDGE Yayınları

**Din Araştırmalarında Disiplinlerarası Yaklaşımlar: Tarih,
Metin ve Eğitim Boyutları**

Editör: PROF. DR. MERYEM BULUT

ISBN: 978-625-8995-17-6

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2026-03-25

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İÇİNDEKİLER

ENDÜLÜS EMEVÎLERİ DÖNEMİNDE ŞİÎ REFERANSLI AYAKLANMALAR (711-912)	1
--	---

FERHAT APUHAN

ZİYA GÖKALP'İN “FİKİH VE İÇTİMAİYAT” BAŞLIKLİ MAKALESİNİN GÜNÜMÜZ TÜRKÇESİNE AÇIKLAMALI ÇEVİRİSİ	24
--	----

AHMET SELİM KADIOĞLU

DİNDARLIK VE ÖZ TİKSİNTİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: NİCEL BİR ANALİZ	36
--	----

ŞERİFE ERİCEK MARAŞLIOĞLU

İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ 2018-2024 PROGRAMLARININ DUYGUSAL ZEKÂ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: KARŞILAŞTIRMALI İÇERİK ANALİZİ	51
---	----

HAMZA AKTAŞ

**ENDÜLS MEVİLİ DÖNEMİNDE
Şİİ REFERANSLI AYAKLANMALAR (711-912)**

Ferhat APUHAN*

Giriş

Emevîler (661-750), fetih hareketleriyle İslâm'ın hakim olduğu sınırları Türkistan'dan Fransa sınırındaki Pireneler'e kadar genişleterek küresel bir devlet inşa etmişlerdir. Buna rağmen, bünyesinde barındırdığı yapısal krizler nedeniyle sekizinci asrın ortalarında meşruiyet ve otorite kaybına uğramıştır. Devletin yıkılış sürecini tetikleyen asıl unsur, Arap asabiyeti üzerine kurulu yönetim elitinin, İslâm toplumunun dinamik unsuru haline gelen Mevâlî grubunu sistemin dışına itmesidir. Bu dışlayıcı tutum, özellikle Horasan bölgesinde yoğunlaşan İranlı unsurların ve Ehl-i Beyt taraftarlarının muhalefetiyle birleşerek Abbâsî (750-1258) İhtilâlî'nin sosyolojik zeminini hazırlamıştır. Emevî otoritesinin sarsılmasında belirleyici olan başkaca unsurlar da vardır. Bunlar, veliahtlık sistemi üzerinde yaşanan iç çekişmeler ve ehliyetten ziyade veraseti esas alan saltanat anlayışının hânedan mensupları arasında tefrikaya yol açmış olmasıdır. Yine ordu teşkilatının temelini oluşturan Mudarî ve Yemenî kabileleri arasındaki kronik çatışmalar, devletin askerî ve idarî mekanizmalarını felce uğratmıştır. Ayrıca Şiî ve

* Dr. Öğretim Üyesi, Bingöl Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı, İslam Tarihi Bölümü, [0000-0003-1738-1471](tel:0000-0003-1738-1471).

Hâricî hareketlerinin süreklilik arz eden isyanları da devletin enerjisini iç güvenlik sorunlarına kanallere etmiş, bu durum fetihlerin duraksamasına ve iktisadi daralmayla yol açmıştır. 750 yılında Zâb Suyu Muharebesi yenilgisi ile II. Mervan (744-750) (Kurt, 2004) devre dışı kalmış, bu da Emevî hânedanı için sistematik tasfiye sürecini başlatmıştır. Böylece Şam merkezli Suriye hegemonyası sona ermiş, İslâm dünyasının ağırlık merkezi Bağdat'a kaymıştır. Bu süreçte hânedan üyelerinin büyük çoğunluğu katledilmişse de siyasi dehâsı ve kararlılığıyla öne çıkan I. Abdurrahman ed-Dâhil (756-788), Abbâsî takibinden kaçarak Mağrip üzerinden İber Yarımadası'na geçmeyi başarmıştır.

İslam fetihlerinin Batı'daki en uç noktası olan Endülüs ise 711 yılında Tarık b. Ziyad'ın İber Yarımadası'na ayak basmasıyla birlikte sadece askeri bir hareketin değil, aynı zamanda köklü bir siyasi ve kültürel dönüşümün de merkezi olmuştur. Hz. Ömer döneminde Mısır ile başlayan Kuzey Afrika fütuhâtı, Emevîler devrinde Musa b. Nusayr'ın gayretleriyle Fas kıyılarına kadar ulaşmış, yerel dinamiklerin ve iç karışıklıkların etkisiyle bu yönAvrupa topraklarına çevrilmiştir. Lekke Savaşı ile başlayan bu süreç, 750 yılında Doğu'daki Emevî iktidarının Abbâsîler tarafından tasfiyesi ve ardından Abdurrahman b. Muâviye'nin (ed-Dâhil) Endülüs'e gelişiyile müstakil bir siyasi teşekkülün doğuşuna zemin hazırlamıştır.

Endülüs, tarihsel süreçte her ne kadar Emevî meşruiyetinin ve Sünnî-Malikî geleneğin kalesi olarak bilinse

de, bünyesinde barındırdığı etnik ve sosyal çeşitlilik nedeniyle zaman zaman muhalif dini-siyasi akımların faaliyet sahasına sahne olmuştur. Özellikle Abbâsî baskısından kaçan Emevî taraftarlarının sığınağı olan bu coğrafya, eş zamanlı olarak Hz. Ali taraftarları ve Şîî eğilimli gruplar için bir cazibe merkezi kabul edilmiştir. Ancak Endülüs'teki Şîîlik olgusu, Doğu'daki örneklerinden farklı olarak daha zayıf bir tabanda başlamış ve çoğunlukla merkezi otoriteye karşı bir direnç aracı olarak formüle edilmiştir.

Bu çalışmada, Endülüs'ün fethinden itibaren bölgedeki siyasi istikrarın tesisi ve karşılaşılan muhalif Şîî ayaklanmalar ele alınmaktadır. Özellikle Berberî kabileler arasındaki huzursuzlukların Şîî referanslı isyanlara nasıl dönüştüğü, Şakyâ b. Abdülvâhid, Ömer b. Hafsûn ve İbnü'l-Kıt gibi figürlerin başlattığı hareketlerin mahiyeti ve bu ayaklanmaların Emevî iktidarı üzerindeki etkileri irdelenecektir. Yine bu çalışma ortaya konulurken Mahmud Ali Mekkî'nin 2003 senesinde kaleme almış olduğu *et-Teşeyyu fi Endülüs* adlı eseri bizler için yol gösterici olmuştur. Ayrıca bununla birlikte mevzuya dair kaleme alınmış pek çok müstakil esere başvurulmuş, okuyucunun istifadesine sunulmuştur.

1.Endülüs Emevi Devleti'nin Kuruluş Süreci ve Şîîliğin İlk Yayılım Merkezleri

Daha önce Hz. Ömer döneminde başlayan Kuzey Afrika fethinin ilk merkezi Mısır olmuştur. Mısır'ın

Fethi'nden sonra Hz. Osman döneminde Kuzey Afrika fetihleri devam etmiştir. Ardından Emevîler döneminde özellikle Velîd b. Abdülmelik (705-715) zamanında hem doğuda hem kuzeyde hem de batıda fetihler için önemli komutanlar görevlendirilmiştir. Kuzey Afrika fetihleri için görevlendirilen Musa b. Nusayr kısa süre sonra Fas bölgesine kadar varmıştır. Musa b. Nusayr Fas topraklarına kadar gitmişken bu süreçte İber Yarımadası'nda karışıklıklar yaşanmış, Rodrich, Vitiza kralına karşı bir ihtilal gerçekleştirerek yönetime el koymuştur. Ancak Septe valisi Julianus, Vitiza'ya bağlılığını bildirmiş ve bu süreçte Rodrich'e karşı Musa b. Nusayr'den yardım talebinde bulunmuştur. Musa b. Nusayr de ilk olarak Tarif b. Malik komutasında beş yüz kişilik bir kuvvet gönderdi. Tarif b. Malik Ceziretu'l Hadra'yı alarak büyük ganimetler elde edince bu durum Müslüman orduları cesaretlendirdi. Ardından Tarık b. Ziyad Julianus'a yardım etmek amacıyla yedi bin kişilik bir orduyla yarımada'ya geçti. Tarık İspanya tarafına geçtikten sonra karşısına Rodrich'in tayin ettiği kuvvetler çıktı. Bunun üzerine o da Musa b. Nusayr'den yeni takviye birlikleri istedi. Musa b. Nusayr beş bin kişilik bir kuvvet daha gönderince ordusunda asker sayısı on iki bin kişiye çıktı. Tarık b. Ziyad ilk karşılaşmada Rodrich'in göndermiş olduğu kuvvetleri yendi.(el-Makkarî, s. 2/11) Bu durum Müslüman orduların İspanya'nın içlerine kadar geçmesini sağladı. Rodrich, gelişmelere vakıf olunca, bunların nereden çıktığı konusunda büyük bir şaşkınlık yaşadı. (el-Makkarî, s. 1/225) Önceki kral Vitiza'nın oğulları da Kral Rodrich'e karşı Tarık b. Ziyad'ı destekledi. Bu da İspanya'daki fetihler için kolaylık sağlamış

oldu. Nitekim Rodrich ile Tarık'ın komuta ettiği İslam orduları arasında çıkan Lekke (Vadi-i Bekka) Savaşı'nda Rodrich yenilmiş ve savaş meydanını terk ederek kaçmıştır. (Ahbarü Mecmu'a, ed. İbrâhim el-Ebyârî, 1401, s. 5)

711 senesinde gerçekleşen Lekke Savaşı'ndan sonra Müslüman orduları İstece Kurtuba (el-Merâkeşî, 1947, s. 1/14-15) ve ardından da Toledo'yu (el-Himyerî, 1975, s. 131) fethederek geniş bir alanda hakimiyet tesis etti. Elde edilen başarılarından sonra Musa b. Nusayr (Özdemir, 1995, s. 211), İspanya'ya geçerek orada Şuzune ve İşbiliyye'yi de Müslüman topraklarına dahil etti (el-Makkarî, t.y., s. 1/252). Ardından Maride (Ahbarü Mecmu'a 1401, s. 9), Gırnata ve Marsilya'nın da fetihleri gerçekleşti. (el-Himyerî, 1975, s. 62-63) Böylece 711 senesinde İspanya'da gerçekleşen ilk fetihler 714 yılına kadar aralıksız devam etti. Musa b. Nusayr'ın Tarık b. Ziyad ile görüşmesinden sonra da fütuhat sürdü. 732 Belatu's-Şüheda (Puvatya) Savaşı'nda Franklara karşı alınan mağlubiyete kadar devam etti. Bu yenilgi, Müslüman ordularının kuzeye doğru sürdürdüğü fetih hareketlerini yavaşlatmıştır.

Müslümanların Endülüs'e girdiği 711 yılı fetih yılı olarak kabul edilirken 714 yılına kadar bu fetihler devam etti. Ardından 714 ile 756 yılları arası Endülüs bölgesi Emevî yönetiminin atadığı valiler aracılığıyla idare edildi. İslam tarihinde Endülüs için bu dönem valiler veya asru'l-vülat devri olarak kaydedilmiştir. (Özdemir, 1995, ss. 211-212) Abdurrahman ed-Dahil'in Endülüs'e varması ve ardından bağımsızlığını ilan etmesiyle durum değişmiştir. Endülüslü Müslümanlar ona

emir olarak biat etmiş, böylece Endülüs'te emirler dönemi başlamıştır. (Mahmud Ali Mekkî, 2003, s. 5)

Abdurrahman b. Muâviye'nin 756 yılında Kurtuba'da bağımsızlığını ilan etmesiyle başlayan süreç, İslâm tarihinde yeni bir sayfa açmıştır. Bu yeni oluşum, Doğu'daki Abbâsî otoritesini reddederek Emevî siyasi mirasını Batı Akdeniz havzasında yeniden canlandırmıştır. Böylece Endülüs Emevîleri Suriye'deki idarî tecrübeyi Avrupa topraklarına taşımış, yerel unsurlarla daha dengeli bir ilişki kurarak çok kültürlü bir medeniyetin temellerini atmışlardır. İlk başlarda Emirlik statüsünde kalan bu yapı, onuncu yüzyılda III. Abdurrahman ile birlikte hilafete tebdil edilmiştir. Nitekim 929 senesinde III. Abdurrahman halifeliğini ilan etmiş, böylece Endülüs Emevîleri İslâm dünyasının Batı'daki en parlak temsilcisi konumuna yükselmişlerdir. (Mahmud Ali Mekkî, 2003, s. 5)

Bu sıralarda, Şiîler ve Hâricîler gibi muhalif grupların Benî Ümeyye'ye yönelik darbeleri de giderek artmıştır. Bu darbeler sonucunda hicrî 132 yılında (750) Emevî Devleti yıkılmıştır. Şiîler, devletin kendi uhdelere geçeceğini düşünmüşlerdi. Ancak beklentileri boşa çıktı. Zira amcazadeleri olan Abbasoğulları, iktidarı ele geçirerek hilâfeti kendi ailelerinde topladı. Böylece Şiîler bir kez daha muhalif bir parti olarak faaliyetlerine geri döndüler. (Mahmud Ali Mekkî, 2003, s. 5) Abbâsîler ise Benî Ümeyye'den intikam alma saikiyle hayatta kalan Emevîlere karşı son derece sert bir tenkil siyaseti uyguladılar. Onları ya gizlenmeye veya dünyanın en uzak köşelerine kaçmaya mecbur bıraktılar. Abbâsî takibinden

kaçanlar arasında Abdurrahman b. Muâviye b. Hişâm da bulunmaktaydı. O, farklı sebeplerden dolayı Endülüs'e yöneldi. Bu sebeplerden ilki, Endülüs'ün Abbâsî hilâfet merkezinden uzak kalmasıydı. İkincisi Endülüs'te Emevîlere bağlı mevâlî sayısı oldukça fazlaydı. Üçüncüsü, kendisinden önce Endülüs'e kaçan Emevî mensuplarının yoğunlukta olmasıydı. (Aḥbâr Mecmû'a, s. 27). Dördüncüsü, Abdurrahman b. Muaviye öteden beri yönetime hakim olma veya kendi idaresini kurma gibi bir anlayışa sahipti. (el-Makkarî, t.y., s. 1/312) Beşincisi ise Fas taraflarında kendisini koruyacak akrabalarının varlığı, onun batıya ve özellikle de Endülüs'e yönlendirmede etkili oldu. (el-Makkarî, t.y., s. 1/312) Nitekim Abdurrahman ed-Dahil, Endülüs taraflarına geçtikten sonra Kurtuba'da bağımsız bir Emevî emirliği kurmayı başardı. Onun bu başarısı, pek çok Emevî mensubunun Endülüs'e göç etmesini teşvik etti. Ayrıca Endülüs'e geçen Beni Ümeyye mensuplarına Abdurrahman, yüksek makamları tevdi ederek Emevîlerin Endülüs'teki hâkimiyetini sağlama aldı.

Endülüs, fethedildiği günden itibaren Emevî eğilimli bir merkez olarak biliniyordu. Zira Endülüs, Abbasîler'in baskısından kaçan her bir Emevî taraftarının sığınacağı en önemli merkezdi. Özellikle Abdurrahman ed-Dâhil'in Endülüs'e geçip orada emir olarak tanınması, bir yönüyle Emevî saltanatının Endülüs'te devam edeceğinin işareti kabul edilmişti. Yine Abbasîler döneminde devlet hizmetinde bulunmuş muhalif kesimler için de bir cazibe merkeziydi. Ayrıca Abbasîler ile aralarında ihtilaf yaşanan kesimler için de hicret edilen coğrafya olarak iş gördü. Abbasîler döneminde baskıya maruz kalan Hz. Ali taraftarları için de uğrak yeri idi.

Bu durum yaygın biçimde görülmesi de bir olgu olarak karşımıza çıkmıştır. Bu sebeple Şîlik, Endülüs'te zayıf bir şekilde başladı. (el-Makkarî, t.y., s. 1/312) Abdurrahman ed-Dahil, emirliği süresince vaktinin büyük bir bölümünü kendisine karşı çıkan isyanları bastırmak ve iç karışıklıklarla mücadele etmekle geçirdi. Haşimî, Abbâsî veya Şîî olsun, onun hiç fark etmiyordu. Hiç kimseye boyun eğmedi. Uygulamış olduğu siyaset ile sorunların üstesinden gelmesini bildi. Bazen onları birbirlerine düşürerek, bazen de makam mevki tahsis ederek karışıklık çıkarıcıları dizginledi. Ancak yönetime yönelik gerçekleşen düşman davaların hepsine karşı sert bir tutum sergilemiştir. (Özdemir, 1995, s. 212)

Endülüs'te güçlü bir Emevî yönetimine rağmen, Endülüs'te Şîiliğin yayılmaya çalışılması ve sonrasında orada Şîî isyanların ortaya çıkmasının kaynağında iki merkez bulunmaktaydı. Bunlardan ilki Endülüs'e gelenler arasında daha önce Hz. Ali tarafını tutan veya o çizgiyi takip eden Arap aileleri arasında yer alanların varlığıydı. Bu anlayışa sahip Araplar, bunu bir miras biçiminde devam ettirdi. İkinci odak noktası ise Berberî kabileler olmuştur.

2.Şîî Referanslı İlk Ayaklanmalar

Hız. Ali'ye taraftar olduğunu iddia edip ortaya çıkan ilk ayaklanma, Abdullah b. Saîd b. Ammâr b. Yâsir ayaklanmasıdır. Dedesi Ammâr b. Yasir, Hız. Ali'nin en sadık ve en fedakâr sahâbilerindendi. Ammâr, Sıffin Savaşı'nda Muâviye b. Ebû Süfyân'ın liderliğini yaptığı Beni Ümeyye taraftarlarınca öldürülmüştü. Dolayısıyla bu çerçevede sonraki dönemlerde Müslümanların hayatında, grupçuluk çekişmeleri

ile tevarüs eden kabile asabiyeti arasındaki sıkı bağın göz ardı edilmemesi gerekir. Nitekim Abdullah b. Saîd, bu tarihi tevarüsten yola çıkarak Endülüs'te Emevî taraftarlarına karşı düşmanlığını sürdürdü ve bu anlayışın neticesi olarak da ayaklanmıştır. (Mahmud Ali Mekkî, 2003, s. 8)

Abdurrahman b. Muaviye Endülüs'e geldiğinde Abbasîler'in veya Beni Haşim'in onlara karşı olan düşmanlığından Yûsuf b. Abdurrahman el-Fihri de faydalanmaya çalıştı. Zira Yûsuf b. Abdurrahman el-Fihri, de Beni Ümeyye ile Beni Haşim aileleri arasındaki husumeti biliyordu. Bundan dolayı Abdullah b. Saîd'e karşı olan girişimlerini fırsat bilerek o da ayaklandı. Sonuç itibari ile çıkarmış olduğu isyan başarısızlıkla sonuçlandı. (el-Makkari, 3/96; el-Himyari, 1975, ss. 131-132)

Diğer bir ayaklanma ise Hüseyin b. Yahyâ b. Sa'd b. Ubâde el-Hazrecî tarafından çıkarıldı. O, hicrî 165 yılında (782) Zaragoza'da (Saragossa) Abdurrahman b. Muâviye'ye olan bağlılığını reddederek isyan etmiştir. Kendisi Süleyman b. Yakzân adına çalışıyordu. Süleyman b. Yakzân el-Arâbî de onu destekliyordu. (el-Merâkeşî, 1947, s. 2/84; Ahbârü Mecmu'â, 112-114) Ayrıca Süleyman b. Yakzân, Abdurrahman b. Muaviye'ye karşı Franklar ile işbirliği dahi yapmıştır. Yapılan işbirliği üzerine Frankların kralı Şarlman Zaragoza üzerine sefere çıkıp orayı muhasara etti. Kuşatma esnasında anlaşmanın taraftarlarından Hüseyin b. Yahya fikir değiştirince, gerçekleştirdiği muhasara da başarısızlıkla sonuçlandı. Sonraki sene Abdurrahman b. Muaviye Zaragoza'yı muhasara etti ve Hüseyin b. Yakzân'ı teslim alarak ayaklanmayı

sonlandırdı. (en-Nüveyrî, 1917, s. 22/15) Şunu ifade etmek gerekir ki atalarından Saîd b. Sa'd, Hz. Ali taraftarıydı. Hz. Ali onu Yemen'e vali tayin etmiş, kardeşi Kays b. Sa'd'ı da Mısır valiliğine getirmişti. Şair Ebû Bekr Ubâde b. Mâüssemâ da bu ailenin soyundan gelmiştir. (Tüccar, 2012, s. 13) Ubâde b. Mâüssemâ, Mülûkü't-Tavâif (1031-1090) döneminde Hammûdîler'in şairi ve Şiîlerin sözcüsü hâline gelmiştir. (İbn Bessâm, 1939, s. 1/2)

3. Berberiler Arasında Çıkan İlk Şiî Ayaklanmalar

Şiîliğin ikinci ve en önemli merkezi Berberî kabilelerinin yaşadığı merkezlerdi. Zira Şiîlik, ortaya çıktığı andan itibaren Araplara ve Arap kabile asabiyetine karşıt bir karakter kazanmıştı. Doğuda Şiîliğin taşıyıcısı büyük ölçüde Fars asıllı mevâlîler iken Mağrib'de bu rolü Berberî mevâlîler üstlenmişti. Bu sebeple Kuzey Afrika toprakları Şiî daîler için son derece elverişli bir zemin teşkil etmiştir. Şiîliğin Endülüs'teki ilk yankısı fethi Araplarla birlikte katılan, ancak zaferin getirdiği ganimetler ve servetlerden Arapların tek başına yararlanmak istemeleri sebebiyle dışlanan Berberîler arasında duyulmuştu. Bundan ötürü Endülüs'te Berberîlerin yerleştiği çevrelerin izini sürmek gerekir. Genel olarak Berberîlerin dağlık bölgelere ve yüksek platolara yerleştikleri söylenebilir. Özellikle İber Yarımadası'nın orta kesimlerinde uzanan ve *el-Cevf* olarak bilinen bölge ile Endülüs'ün güneydoğusunda İlbîre yöresindeki dağlık alanlar bunların başlıcalarıdır. (E. Lévi-Provençal, 1950, s. 1/85-88) Bu bölgeler, Arap ileri gelenlerinin en verimli vadileri ve geniş ovaları ele geçirmesinden sonra Berberîler'e bırakılmıştır. Nitekim

Endülüs'te ortaya çıkan bütün Şîî ayaklanmaların merkezleri de bu bölgeler olmuştur.

Endülüs Emevî Devleti'nde Abdurrahman ed-Dâhil'e karşı çıkan pek çok ayaklanma olmuştur. Bu isyanlar arasında Şîî referanslı ilk ciddi ayaklanma Şakyâ b. Abdülvâhid tarafından gerçekleştirildi. Şakya, Hz. Hüseyin'in soyundan geldiğini iddia ederek kendisini Abdullah b. Muhammed olarak tanıtmıştır. (İbnü'l-Esîr, 1348, 5/34) Şîî propagandaların etkisiyle güç kazanmış, ardından Sentaver'i ele geçirip bağımsızlığını ilan etmiştir. Ayrıca öncülüğünü yaptığı ayaklanma, Berberî-Şîî isyanlarının ilkidir. Çünkü ayaklanmanın başındaki Şakyâ b. Abdülvâhid Berberî Miknâse kabilesine mensuptu. Aynı zamanda önceden çocuklara ders veren bir öğretmendi. Aslen Vâdî'l-Hicâre bölgesindendi. (el-Ebyârî, s. 257) Annesinin adı Fâtıma idi. Bu sebeple kendisinin Fâtımî olduğunu iddia etmiştir.) Santaver bölgesinde başlattığı ayaklanma, Abdurrahman b. Muaviye'yi tehdit edecek nitelikte tehlikeli ve en uzun sürdü. Hicrî 151'de başlayıp 160 yılına kadar (milâdî 768-777) devam etti. Ayaklanma, batıda Mâride (Mérida) ve Kûriye (Coria) arasından başlayarak doğuda Vâdî'l-Hicâre (Guadalajara) ve Kûenka (Cuenca) sınırlarına kadar uzandı. Yarımadanın orta kesimindeki bütün plato bölgesini kapsamıştır. (el-Merâkeşî, 1947, s. 2/80-81)

Abdurrahman ed-Dâhil, Şakyâ b. Abdülvâhid'e karşı pek çok kez ordu sevk etti. Bu ordulardan birinin kumandanlığını Hz. Osman'ın soyundan gelen Süleyman b. Osman b. Mervân el-Osmanî ifa etmekteydi. Ancak Fâtımî

daîsi olan Şakyâ bu orduyu mağlup etmiş ve Süleyman'ı da öldürmüştür. (İbn Hazm, 1948, s. 78) Zira Şakyâ, Berberîler arasında yaygın olan bir savaş stratejisini uyguluyordu. Düz alanlarda savaşlara girmekten kaçınıyor, tehlike hissettiğinde dağların zirvelerine çekiliyordu. Abdurrahman, Şakyâ'yı ancak yakın çevresinden bazı kimselerin düzenlediği komplo sayesinde bertaraf edebildi. Bu komplo, Ebû Man Davud b. Hilal ile Kinane b. Said el-Esved tarafından hicrî 160 yılında (776-777) yapıldı. Komplo sonucunda Abdurrahman'ı uzun süre meşgul eden Şakyâ b. Abdülvâhid ortadan kaldırılmıştır. (Levi-Provençal, Historie, 1/112-114)

Şakyâ'nın başlattığı ayaklanma, batı bölgesindeki İslâm dünyasında bir Şîî devleti kurmaya yönelik ilk teşebbüstür. İsyân, İdrîsîler Devleti'nin kuruluşundan yaklaşık yirmi yıl önce gerçekleşti. Bu tecrübe, Şîî davetlerin Berberî kabileler arasında ne ölçüde başarı sağlayabileceğini açıkça ortaya koymaktaydı. Öğretileri hakkında kaynaklarda ayrıntılı bilgi bulunmamakla birlikte bir kısım tarihçi onu annesinin isminden dolayı Fâtımî dâisi olarak tanıtmıştır. Oysaki bu dönemde henüz Fatımî idaresi kurulmamıştı. Dolayısıyla bu ifade, onun hakkındaki bilgileri kısmen de olsa muğlak hâle getirmektedir. Ancak her hâlükârda, başlatmış olduğu ayaklanmanın belirgin bir dinî-mezhebî karakter taşıdığını söyleyebiliriz. (Mahmud Ali Mekkî, 2003, ss. 10-11)

Bazı araştırmacılara göre Abdurrahman b. Muaviye'nin Şakyâ ayaklanmasını bastırmakla görevlendirdiği Emevî kumandan Vecîh el-Gassânî, bir süre sonra Şakyâ'nın davetine ikna olmuş, ayrıca ona biat ederek

en büyük yardımcılarından biri hâline gelmiştir. (İbrâhim el-Ebyârî, 1401, s. 58) Hatta Vecîh el-Gassânî, Şakyâ öldürüldükten sonra bile ona bağlılığını sürdürdü. Ardından İlbîre dağlarına çekilip Abdurrahman'ın ordularına karşı savaşımaya devam etti. Ancak sonunda o da öldürülmüş ve on yılı aşkın süren bir ayaklanma da nihayet bulmuştur. (Ahbârü Mecmû'a, s. 111)

Hicrî ikinci yüzyılın sonlarına doğru Şîî propagandalar, İslâm dünyasının hemen hemen her tarafında yayıldı. Özellikle Abbâsîler tarafından hicrî 169 yılında (786) Fah Vakası'nda Hüseyin b. Ali b. Hasan'ın önderliğindeki ayaklanmaya ağır darbe indirilmesi, bu yaygınlığı artırdı. Fah Vakası, Şîîler tarafından *İkinci bir Kerbelâ* olarak nitelendirilmiştir. Hatta bu olay (el-İsfahânî, 1946, s. 436; Fıĭlalı, 1995, ss. 73-74), söz konusu siyasî-dinî hareketin kaderi üzerinde derin izler bıraktı. Nitekim bu vakadan kurtulan iki kişiye iki ayrı Şîî devlet kurmak nasip olmuştur. Bunlardan biri, Kuzey İran'da Deylem bölgesini ele geçiren Yahyâ b. Abdullah b. Hasan olmuştur. (Yazıcı, 1994, ss. 263-265) Diğeri ise kardeşi İdrîs olup, hicrî 170 yılında Mağrib-i Aksâ'da İdrîsîler Devleti'ni kurmayı başaran kişidir. (Fıĭlalı, 1995, s. 74)

İslâm dünyasının tamamını etkisi altına alan bu siyasî ve fikrî çalkantının Endülüs'te yankı bulması kaçınılmazdı. Bu etki özellikle yeni bir manevî lidere ihtiyaç duyduklarını açıkça ortaya koyan Berberîler arasında hissedildi. Nitekim bu liderlik, kaynakların adını zikretmediğii bir muallimin şahsında temsil edilmiştir. Söz konusu muallim Doğu Endülüs'te (el-Merâkeşî, s. 134) hicrî 237 yılında (851) bir öğretici olarak ortaya çıkmış ve peygamberlik iddiasında bulunmuştur. Kur'an'ı alışılmış yorumunun dışında tevil etmeye başlamıştır. Hatta

onun şeriat hükümleri arasında saç kesme ve tırnak kırpma yasakları da bulunmaktaydı. Bu sahte peygamber bir süre sonra yakalanmış, zındıklık suçlamasıyla yargılanmıştır. İlk olarak kendisine tevbe teklif edilmiş, tevbeyi reddedince çarmıha gerilerek öldürülmüştür. (Mahmud Ali Mekkî, 2003, s. 12)

Kur'an'ı Kerim'i teville dayalı bu eğilim, onun Fâtımî Devleti'nin kuruluşundan önce ortaya çıkan bâtinî propagandalardan belli ölçüde etkilendiğini göstermektedir. Asin Palacios, onun saç ve tırnak kesimini yasaklamaya yönelik öğretilerini, Pisagorcu (Pythagorasçı) öğretilerle bağdaştırmış, aralarındaki benzerliğe dikkat çekmiştir. (Asin Palacios, Ibn Masarra, s. 9–30). Nitekim İsmâîlîliğin Pisagorcu sistemlerden derin biçimde etkilendiği bilinmektedir. (Muhammed Kâmil Hüseyin, s. 17) Ancak bu sahte peygamberin öldürülmesi, Endülüs'teki Şîî hareketleri sona erdirmemiştir. Zira bu dönemde Fâtımî daîliği, hem doğuda hem de batıda faaliyetlerinin zirvesine ulaşmış bulunmaktaydı. (Mahmud Ali Mekkî, 2003, s. 12)

Doğuda Fars ve Irak'taki İmâmiyye Şîîleri, hicrî 265 yılında kaybolduğuna inanılan on ikinci imamları Muhammed el-Mehdî'nin dönüşünü beklerken İsmâîlî yahut Seb'iyeye Şîîleri, imamlarının zuhûrunu müjdeleyerek İslâm beldelerini dolaşıyor ve davetleri için uygun ortamlar arıyorlardı. Bunlar, Kuzey Afrika'daki Berberî topluluklarının bu davet için en elverişli zemin olduğunu tespit etmişlerdi. Bu durum, Endülüs'te Emir Abdullah döneminde Emevî emirliğinin siyasî ve etnik birliğinin çözülmeye başlamasıyla örtüşmüştür. Fâtımî daîleri bu fırsatları değerlendirmiş ve Endülüs'te çıkan isyanlardan yararlanmaya çalışmıştır. Aynı şekilde bu

isyanlarla kendilerine dinî bir meşruiyet kazandırmak arzusunda olmuşlardı. Bunun için Şîî propagandalardan daha uygun bir dayanak görmemişlerdir.(Mahmud Ali Mekki, 2003, ss. 12-13)

Endülüs'teki isyanların en tehlikelisi Güney Endülüs'te tezahür etti. İsyân Ömer b. Hafsûn tarafından başlatıldı. Uzun yıllar süren bu isyan, Emir Abdullah b. Muhammed'in (275–300) emirliğinin tamamını ve Abdurrahman en-Nâsir'ın emirliğinin bir bölümünü kapsadı. Ömer b. Hafsûn kişilik itibari ile sıkıntılı bir yapıya sahipti. (Küçüksipahioğlu, 2007, s. 64) Kavgacı ve geçimsiz birisiydi. İşlediği bir suç sebebiyle Kuzey Afrika'ya geçmişti. Bir süre sonra gelen telkinler üzerine geri döndü ve Endülüs Emevî yönetimine karşı isyan etti. İsyânın ilk anlarında Reyyu valisi Âmir b. Amir'i yenince şöhretine şöhret kattı. Bunun üzerine etrafında toplanan kişi sayısı da arttı. (İbnü'l-Esîr, 7/361).

Ömer b. Hafsûn, Kuzey Afrika'daki Şîî daîilerinden de faydalandı. Ayrıca o, Basra hâkimi Kâsım b. İbrâhim el-İdrîsî adına hutbe okuttuğu da iddia edilmektedir. (İbn Hazm, 1948, s. 44) İbnü'l-Hatîb (İbnü'l-Hatîb, 1934, s. 36) ise onun İfrîkiye'deki Fâtımîlerle yazıştığını, onların da kendisine mezheplerine inanan iki dâî gönderdiklerini belirtir. Bu iki dâî, Ömer b. Hafsûn'u Fâtımîlere bağlı kalmaya ve onların davetini Endülüs'te tesis etmeye teşvik etmişlerdir. Hatta bunlar, bir süre İbn Hafsûn'un yanında kaldılar. Ömer b. Hafsûn da Emevîlere karşı yürüttüğü savaşlarda onlardan yararlandı. Ardından onları bir elçi ve hediyeyle birlikte Fâtımî halifesine gönderdi. Bununla birlikte İbn Hafsûn, her hâlükârda Şia anlayışına samimiyetle bağlı değildi. Sadece onu kendi

amaçları için bir araç olarak kullanıyordu. Dilediği zaman Kurtuba'daki Emevîlere karşı onu bir koz olarak ileri sürüyordu. (Mahmud Ali Mekki, 2003, s. 13)

Ömer b. Hafsûn'un milâdî 880 senesinde Bübeşter Kalesi'nde başlatığı isyan Münzir b. Muhammed (886-888) döneminde de sürdü. Ardından kardeşi Abdullah b. Muhammed b. Abdurrahman devrinde de ayaklandı. Hemen hemen her defasında isyanı bastırılmasına rağmen çeşitli politik oyunlara başvurarak kendisini kurtarmasını bilmiştir. Zaman zaman Abbasîler ile iletişime geçerek hakim olduğu bölgede Abbasî halifesi adına hutbe okuttu. Yeri geldikçe Hristiyan olduğunu belirterek Hristiyan isimler kullandı. Sonraki dönemlerde Fatimîler ile işbirliği içerisine girdi. Dolayısıyla sahip olduğu karakter icabı Endülüs Emevî Devleti'ni uzun süre uğraştırdı. Nitekim III. Abdurrahman (912-961) döneminde üzerine gönderilen ordular sonrasında teslim olmak zorunda kaldı. Böylece Endülüs Emevî Devleti'ni uzun süre uğraştıran böylesi bir isyan da son bulmuş oluyordu. (Küçükspahioğlu, 2007, ss. 64-65)

Endülüs'te çıkan isyanlardan bir diğeri de Ebû'l-Kāsım Ahmed b. Muâviye b. Muhammed b. Hişâm el-Ümevî el-Kı't'ın İsyanıdır. İsimden anlaşılacağı üzere nesebi Beni Ümeyye'ye dayanmaktadır. Hatta Endülüs Emevî emiri I. Hişâm (788-796) ile aynı soydandır. Kendisi Mu'tezile ekolünün tesiri altına girmiş, aynı zamanda Ali es-Serrâc (İbn Hayyan, 1937, ss. 133-139)[†] adlı bir İsmailî dâînin çağrısına uyarak güya Hristiyanlara karşı icra edilecek olan cihad hareketinin

[†] İbn Hayan Ebû Ali es-Serrâc'ı zahidlik taslayan fitne körükçüsü olarak tarif eder.

başına geçmişti. (Özdemir, 2000, s. 114) Ardından başvurduğu bazı hile ve kehânet barındıran davranışlar neticesinde etrafında büyük bir ordu toplamayı başardı. Kaynaklara göre bu ordunun sayısı 60 bine kadar çıkmıştı. Bununla birlikte İsmailîlerin davetinden derin biçimde etkilenmişti. Bu etkilenme sonucunda hicrî 288 yılında (901) İbnü'l-Kıt lakabıyla Emir Abdullah (888-912)'ın yönetimine karşı ayaklandı. (Provençal, *Histoire*, 1/338-385) İsyan, Şîî çağrılarının yayıldığı bölgede yani el-Cevf bölgesinde, İslâm krallığı ile Hristiyan krallığı arasındaki sınır hattında Berberî kabileler arasında karşılık buldu. Daha sonra bu isyan, İspanya'daki Hristiyanlara karşı cihada yöneldi Hatta İbnü'l-Kıt dönemin Asturias Kralı III. Alfonso'ya onu İslâm'a davet eden bir mektup gönderdi. Buna sinirlenen III. Alfonso İbnü'l-Kıt üzerine gitti. Gerçekleşen çarpışmalar neticesinde kazanan III. Alfonso oldu ve İbnü'l Kıt da savaş meydanında hayatını kaybetmişti. Hatta Alfonso onun başını Semmûre (Zamora) şehrinin surlarına asmıştı. (Özdemir, 2000, s. 115) İsyanın lideri her ne kadar Emevî hanedanına mensup olsa da hareketin İsmailî rengi son derece belirgindi. İsyanın böylesi bir nitelik taşıdığına yönelik hususlar, bu kanaati oluşturmaktadır. (Mahmud Ali Mekki, 2003, ss. 13-14)

Öncelikle ona *Mehdî* adının verilmesi dikkat çekicidir. Ayrıca İbn Hayyân, onun *Fâizü'd-dîn* ve *Âsümü'l-müslimîn* diye de adlandırıldığını kaydeder. (İbn Hayyan, 1937, s. 122) Bu unvanlar Endülüs'te daha önce işitilmemiş olmakla birlikte, doğuda özellikle Şîî fırkalar arasında yaygındı. Onlara göre Mehdi, dünya zulümle dolduktan sonra gelip dünyayı adaletle dolduracak olan ve bunun için beklenen imamdır. (Ahmed Emîn,

1941, s. 3/226-236) Bu, İbnül-Kıtt'tan sekiz yıl sonra hicrî 296 yılında (909) Kuzey Afrika'da zuhûr eden ve döneminin ilk imamı olan Abdullah b. Hüseyin el-Fâtîmî'nin benimsediği unvanla aynıdır. Ayrıca bu isyanda kullanılan Mehdî tabiri, İsmâîlî Şiîlerin Mehdî anlayışına büyük ölçüde benzemektedir. On İki İmam Şiîlerinin anlayışından ise tamamen farklıdır. İsmailî Şiîler Mehdi'nin diğer insanlar gibi yaşayıp öldüğüne inanırken On İki İmam Şiîliği, Mehdî'nin ölmediğine, bir mahzende gizlendiğine ve şartlar olgunlaştığında yeniden ortaya çıkacağına inanmaktadırlar. (Dr. Muhammed Kâmil Hüseyin, 1950, s. 12)

İkinci husus, burada imamın güçlü bir şahsiyete sahip bir dâî tarafından desteklenmesine verilen önem göze çarpar. Mağrib'de İsmâîlîlerin dâîsi Ebû Abdullah eş-Şiî iken, Endülüs Mehdî'sinin dâîsi de Ebû Ali es-Serrâc idi. O, yönetimi üstlenerek davetini yaymıştır. Kendisi, gücünü Berberî kabileler arasına yerleştirdiği nakîblere dayandırmaktaydı. Nitekim eş-Şiî de gücünü çok sayıda dâîden oluşan bir kadroya dayanıyordu. (Mahmud Ali Mekkî, 2003, s. 14)

İbn Hayyân, bu dâînin, neredeyse kendisini kutsayacak derecede saygı duyan taraftarları nezdindeki itibarını tasvir eder. Zira dâî ve onun altındaki nakîbler fikri, İsmâîlî teşkilat düzeninden aktarılmış olduğu anlaşılmaktadır. Zira İsmâîlîler, imamdan sonra büyük bir konuma sahip olan *Dâ'îyu'd-dü'ât* makamını ihdas etmiş ve daha önce hiçbir gizli hareketin göstermediği ölçüde dâî tabakalarını sıkı bir şekilde düzenlemişlerdir. (Muhammed Kâmil Hüseyin, 20)

Üçüncü husus ise kerametlere dayanmaya ve ilimlere vukûfiyet izlenimi vermeye gösterilen önemdir. Zira İbnü'l-Kıt da Berberî taraftarlarını etkilemek için bu yöntemle başvurmuştu. Onlara kehanetlerde bulunduğu, birtakım sihir ve hileler yaparak bunları kendisine ait kerametler gibi sunduğu rivayet edilir. Bu da Mağrib'de davetin ilk ortaya çıkışında dâînin taraftar toplamak için başvurduğu araçlardandır. (el-Merâkeşî, 1947, s. 1/221)

Burada sözü edilen isyan, muhtemelen Endülüs'te Şîî esaslar üzerine bir devlet kurmaya yönelik son silahlı teşebbüstür. Daha sonra iç siyasî şartların değişmesi ile birlikte bu tür ayaklanmalar da tabiatı gereği sona ermiştir. Bununla kastedilen, Abdurrahman en-Nâsır'dan itibaren Emevî hilâfetinin Endülüs'te yeniden güçlü bir hâkimiyet tesis etmesidir. Bu ortamda, Emevîler Devleti'nin sonuna ve tamamen ortadan kalkmasına kadar bu tür isyanlara imkân kalmamıştır. Ancak çok sonraları Hammûdîlerce bu tür siyasî çağrılar yeniden dillendirilmiş ve netice itibarı ile kendi devletlerini kurmuşlardır. Bununla birlikte bu durum, Endülüs'e, hilâfet döneminde Şîîlerle kurulan sürekli temaslar yoluyla bazı Şîî kültürel unsurların sızmasını engellemiştir. (Mahmud Ali Mekkî, 2003, s. 15)

Sonuç

Endülüs'ün 711 yılındaki fethinden itibaren İber Yarımadası, sadece askerî bir genişleme alanı değil, aynı zamanda Doğu İslâm dünyasındaki siyasî ve itikadî kırılmaların Batı Akdeniz'e taşındığı bir laboratuvar işlevi görmüştür. Mısır ve Mağrib üzerinden şekillenen fetih süreci, Emevî iktidarının Abdurrahman b. Muâviye ile Endülüs'te

yeniden hayat bulmasıyla, Abbâsî otoritesine karşı alternatif bir meşruiyet merkezi inşa etmiştir. Ancak bu yeni siyasi teşekkül, kuruluşundan itibaren bünyesinde barındırdığı etnik ve mezhebî heterojenliğin getirdiği meydan okumalarla yüzleşmek zorunda kalmıştır.

Sonuç olarak Endülüs'te Şîî referanslı hareketler, saf bir doktriner yayılmadan ziyade, merkezi otoriteyle sorunu olan grupların sığındığı bir muhalefet dili olarak tezahür etmiştir. Özellikle Arap asabiyesine dayalı yönetim modelinden dışlanan Berberî toplulukları, Şîîliği hem toplumsal bir kimlik hem de Emevî meşruiyetini sarsacak bir "Mehdîlik" vizyonu olarak benimsemişlerdir. Şakyâ b. Abdülvâhid'in Fâtımîlik iddiası, bu ideolojik tercihin ilk ve en somut örneğidir.

Çıkan ayaklanmaların stratejik tarafları incelendiğinde Ömer b. Hafsûn ve İbnü'l-Kıṭ gibi figürlerin başlattığı kalkışmalar, sadece dinî birer sapma değil, aynı zamanda Endülüs'ün coğrafi şartlarını kullanan stratejik direnç odaklarıdır da. Bu isyanların III. Alfonso örneğinde olduğu gibi bazen Hristiyan krallıklarla bazen de Kuzey Afrika'daki İsmâîlî dâîlerle temas kurması, hareketlerin fırsatçı ve pragmatik yönünü ortaya koymaktadır.

İsyanların bastırılma süreci ise Endülüs Emevî yönetiminin askerî ve idarî kapasitesini test etmiştir. Abdurrahman ed-Dâhil'in sert tenkil siyasetiyle başlayan süreç, III. Abdurrahman'ın 929 yılında hilâfeti ilan etmesiyle önemli bir evreye geçmiştir. Zira hilâfet hamlesi, sadece iç barışı sağlamayı amaçlamakla kalmamış, aynı zamanda Fâtımî ve Abbâsî iddialarına karşı Endülüs'ün İslâm dünyasındaki bağımsız ve üstün konumunu tescil etmiştir.

Netice itibarıyla, Endülüs'teki Şîi referanslı ilk ayaklanmalar, Emevîlerin Batı'daki varlığını sona erdirememiş olsa bile devletin merkeziyetçi yapısını sürekli teyakkuzda tutan birer denge unsuru olmasını sağlamıştır. Bu tür girişimler, Endülüs tarihinin sadece bir fetih ve medeniyet tarihi değil, aynı zamanda çetin bir meşruiyet mücadelesi tarihi olduğunu da kanıtlamıştır..

Kaynakça/Reference

- Ahmed Emîn. (1941). *Ḍuḥâ 'l-İslâm* (C. 3).
- Birsel Küçüksipahioğlu. (2007). Ömer b. Hafsûn. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C. 34, ss. 64-65).
- Dr. Muhammed Kâmil Hüseyn. (1950). *Fâtımî Mısır Edebiyatı*.
- E. Lévi-Provençal. (1950). *Histoire de l'Espagne Musulmane*.
- Ebü'l-Ferec el-İsfahânî & Seyyid Ahmed Sakr. (1946). *Meḳâtilü 't-Ṭâlibiyyîn*.
- el-Makkarî. (t.y.). *Nefhu 't-Tîb fî Gusni 'l-Endelüsi 'r-Ratîb ve Zikri Vezîrihâ Lisâni 'd-Dîn İbnü 'l-Hatîb* (Muhyiddîn Abdülhamîd, Ed.). Dârü'l-Kitâbi'l-'Arabî.
- en-Nüveyrî. (1917). *Nihayetu 'l-Areb fî Fünûni 'l-Edeb*.
- Ethem Ruhi Fıglalı. (1995). Fah. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C. 12, ss. 73-74). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Hasan Kurt. (2004). Mervân II. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C. 29, ss. 227-229). Türkiye Diyanet Vakfı.

- İbn Bessâm (Ebû'l-Hasan 'Alî b. Bessâm eş-Şenterînî).
(1939). *Ez-Zahîra fî mehâsini ehli'l-Cezîre* (C. 1-2).
Kahire Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- İbn Hayyan. (1937). *El-Muktebes* (Melchur Antuna, Ed.).
- İbn Hazm. (1948). *Cemheretü ensâbi'l- 'Arab* (Lévi-Provençal, Ed.). Dâru'l-M'eârif.
- İbn İzârî el-Merâkeşî. (1947). *El-Beyânü 'l-muğrib fî aḥbâri'l-Endelüs ve'l-Mağrib* (C. 1-2).
- İbnü'l-Esîr ('Alî b. Ahmed b. Ebî'l-Kerem). (1348). *El-Kâmil fî't-târîh* (Vols. 1-9).
- İbnü'l-Ḥaṭîb (Lisânüddîn Muḥammed b. 'Abdillâh b. Sa'îd es-Selmânî). (1934). *A 'mâlû'l-a 'lâm* (Levi-Provençal, Ed.).
- İbrâhim el-Ebyârî (Ed.). (1401). *Aḥbâr mecmû'a*.
- M. Abdülmün'im el-Himyerî. (1975). *Kitâbü'r-Ravzi'l-mi 'ṭâr fî ḥaberi'l-aḳṭâr* (İhsan Abbas, Ed.).
- Mahmud Ali Mekkî. (2003). *Et-Teşeyyu fî Endülüs*.
Mektebetü's-Sekâfetü'd-Diniye.
- Mehmet Özdemir. (1995). Endülüs. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C. 11, ss. 211-225).
Türkiye Diyanet Vakfı.
- Mehmet Özdemir. (2000). İbnü'l-Kıṭ. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C. 21, ss. 114-115).
Türkiye Diyanet Vakfı.
- Tahsin Yazıcı. (1994). Deylem. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C. 9, ss. 263-265). Türkiye Diyanet Vakfı.

Zülfikar Tüccar. (2012). Ubâde B. Mâüssemâ. İçinde *Türkiye
Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C. 42, s. 13).
Türkiye Diyanet Vakfı.

BÖLÜM 2

ZİYA GÖKALP'İN “FİKİH VE İÇTİMAİYAT” BAŞLIKLİ MAKALESİNİN GÜNÜMÜZ TÜRKÇESİNE AÇIKLAMALI ÇEVİRİSİ

Ahmet Selim Kadioğlu¹

Giriş

Ziya Gökalp'in “Fıkıh ve İctimaiyat” başlıklı makalesi, Türk fikir hayatında hukuk/fıkıh ve sosyoloji kelimelerinin bir arada bulunduğu belki de ilk çalışma olması nedeniyle içerik bakımından olduğu kadar, özellikle hukuk sosyolojisi bakımından sembolik ve tarihi önem de taşımaktadır. Makale, İslâm Mecmuası'nın miladi 26 Şubat 1914 tarihine denk gelen Hicri 30 Rebîülevvel 1332 / Rumi 13 Şubat 1329 tarihli (yıl 1, sayı 2) sayısında, cilde göre 40-44 sayfaları arasında, sayıya göre 8-12 sayfaları arasında “Gök Alp” imzasıyla² yayınlanmıştır.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Hukuk Fakültesi, ahmetselim.kadioglu@asbu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0877-4513.

² Orijinal metne dikkatle bakıldığında gerek dergi kapağında gerekse makalenin altında “Gök” ve “Alp” kelimeleri arasında boşluk bırakıldığı görülmektedir. Yazarın adının, “Ziya” ön adı konulmadan ve Gök Alp şeklinde ayrı yazılmasına binaen biz de burada ayrı olarak yazdık. Bununla birlikte Ziya ön adının, derginin 1914 yılındaki sayılarında yer almadığını, 1915 yılındaki yazı ve şiirlerinde ise yer aldığını belirtelim. Sadece 28 Ocak 1915 tarihli 20'nci sayıda Ziya ön adı derginin

Makalenin, Gökalp tarafından derginin sonraki sayılarında yazılacak olan konuya ilişkin diğer makalelerine bir altlık oluşturduğu söylenebilir. Gökalp daha sonraki sayılarda yayınlanan özellikle *İçtimai Usûl-i Fıkıh* (sayı 3), *Hüsün ve Kubuh (İçtimai Usûl-i Fıkıh Meselesi Münasebetiyle)* (sayı 8), *Örf Nedir? (İçtimai Usûl-i Fıkıh Meselesi Münasebetiyle)* (sayı 10), *Kıymet Hükümleri ve Örf* (sayı 17) başlıklı yazılarıyla ortaya koyduğu hukuk sosyolojisi anlayışına dair ana noktaları “Fıkıh ve İçtimaiyat”ta işlemiştir.

Makalede öncelikle fikhın -belli ölçüde hukukun- konusu ve kapsamı belirlenmekte, buna göre insanın eylem ve davranışlarının fayda ve zarar açısı ile iyilik ve kötülük açısı olmak üzere iki açıdan incelenebileceği, ikinci açıdan incelemeyi fikhın yaptığı ileri sürülmektedir. İyilik ve kötülük içeren eylem ve davranışların ise ibadetler ve hukuki işlemler olmak üzere ikiye ayrıldığı, bu nedenle de “İslam fikhı”nın “İslami ritüeller” ve “İslam hukuku” olarak iki ana başlığa ayrıldığı, ancak 19’uncu yüzyılla birlikte fikhın özellikle ikinci manasıyla kullanıldığı için İslam hukuku ile eşanlamlı hale geldiği ifade edilir.

İyi ve kötünün (hüsün ve kubuh) belirlenmesinde Gökalp, aklın hakim bir rolü olmadığını belirtir. İyi ve kötüyü belirleyen unsurlar, dolayısıyla İslam hukukunun kaynakları Gökalp’e göre nas ve örf olmak üzere ikidir. Nassı vaz eden Allah ve peygamber iken örfü ortaya koyan toplumdur, toplumun vicdanıdır, kolektif bilinçtir. Naslar eylemleri ve davranışları vacip ve haram olarak nitelendirirken, örf ise maruf ve münker olarak nitelendirir. Kelime olarak bilinen, tanınan, aşına olunan anlamlarını taşıyan maruf kavramı ile marufun zıddı anlamlara gelen münker kavramının, bu

içinde makale altında yer alan imza bulunmakla beraber, kapağındaki imzada bulunmamaktadır.

anlamlarıyla hukuku toplumsal olarak temellendirmek isteyen Gökalp için elverişli kavramlar olduğu dikkat çekmektedir.

Ayrıca Gökalp'e göre örfün işlevi yalnızca toplumsal açıdan maruf ve münkeri belirlemek değildir. Örf, gerektiğinde nassın yerini de alabilir. Hz. Muhammed'in sözlerinden ve bazı genel fıkıh kurallarından getirdiği delillerle Gökalp, örfün özellikle, nassın bulunmadığı hususlarda ve nassın örfe dayalı olarak vaz edildiği yerlerde nas yerine normlara/hükümlere kaynak olacağını ileri sürer. Bu nedenle de şeriatın “nakli şeriat” ve “içtimai şeriat” olmak üzere ikiye ayrıldığını söyler.

Bununla birlikte Gökalp, makalede nasların mutlak ve değişmez olduğunu vurgular. Böyle bir durumun ise ona göre dinlerin temelde inanca dayalı doğası gereği zorunlu olduğunu, aksini düşünmenin mümkün olmadığını belirtir. Örf kurallarının ise toplumsal niteliklerine binaen toplumsal değişme çerçevesinde toplumlara ve çağlara göre değişebilir olduğunu ifade eder.

Makalenin sonucu olarak Gökalp, fıkıhın biri nassa dayalı değişmez kısmı, diğeri ise örfe ve topluma dayalı değişebilir kısmı bulunmakta olduğunu, ikinci kısma ilişkin esas ve hükümlerin toplumdan topluma ve çağdan çağa değişmesinin normal olduğunu belirtir. Hatta der, bunun da ötesinde toplumsal değişme ve gelişme doğrultusunda bu kısmın değişmesi zorunludur; zira İslam hukuku yaşayan ve uygulanan bir hukuk olmak istiyorsa toplumun değişen ihtiyaç ve gerekliliklerini dikkate almak, bunlara uyum göstermek mecburiyetindedir.

“Fıkıh ve İçtimaiyat”, tespit edebildiğimiz kadarıyla üç ayrı yayında (Danış vd., 2019, ss. 200-203; Gökalp, 1981, ss. 16-20, 2010, ss. 94-97) Latin alfabesine transkripsiyonu yapılarak yayınlanmış olmasına rağmen, makalenin günümüz Türkçesine çevrilmiş haline rastlamadık. Makalenin günümüz Türkçesine aktarımının ülkemizde hukuk sosyolojisi başta olmak üzere hukuk

felsefesi, din sosyolojisi ve İslam hukuku gibi alanlarındaki araştırmalarda araştırmacılaraya büyük yararlar sağlayacağı kuşkusuzdur.

Aktarım yaparken anlam bütünlüğünü ve anlamın içeriksel yansıtılmasını önemsemekle birlikte serbest bir usul benimsemediğimizi, mümkün olduğu ölçüde kelime ve deyimlerin günümüz karşılıklarını vererek ve yazarın cümle yapısını bozmamaya çalışarak makaleyi çevirdiğimizi belirtelim. Çeviri metin içerisine kendi açıklamalarımızı hiç yazmadık. Metinde var olan parantezler ve köşeli parantezler yazara aittir. Tercih ettiğimiz karşılıklara dair gerekçeleri ve konunun daha iyi anlaşılmasına yönelik açıklamaları dipnotlarda verdik. Dolayısıyla dipnotların hepsi tarafımıza aittir. Yazının orijinalinde yer alan iki adet dipnotu -dipnot olduğunu belirtmek kaydıyla- parantez içerisinde olmak üzere ama metne aldık.

Çeviri

Hukuk ve Sosyoloji³

³ “Fıkıh ve İçtimaiyat” başlığını bu şekilde karşıladık. Fıkıh kelimesini hukuk şeklinde karşılamak eleştirilebilirse de, bu eleştiri günümüz Türkiye’sinde söz konusu olan hukuk algısı kapsamında anlam taşıyabilir. Gerek makalenin yazıldığı dönem Türkiye’sindeki terminoloji itibariyle gerekse de bizzat yazarın bu hususu dolaylı olarak ifade ederek “fikh-ı İslam” şeklinde tamlama oluşturmasının mefhum-i muhalifinden anlaşıldığı üzere başlıktaki fıkıh kelimesini hukuk şeklinde karşılamak tümünden hatalı değıldir. Bununla birlikte hepsi de Arapça kökenli olan fıkıh, hukuk, şeriat, şer’ kavramları arasındaki nüansların ortaya konulması gerekli görüldüğünde, bu kavramlar oldukları gibi bırakıldı.

İnsanın amelleri⁴ -amelin kendisine ilişkin olarak- iki bakış açısından incelenebilir: Birincisi fayda ve zarar bakış açısından, ikincisi iyilik ve kötülük⁵ bakış açısından.

İnsanın amellerini fayda ve zarar bakış açısından inceleyen bilime -halk sağlığı, ekonomi, kamu yönetimi anlamlarını kapsamak üzere- “tedbir”⁶ adı verilebilir. Bu bilim fayda ve zararın ferde, aileye, şehre, devlete ait olmasına göre “kişi tedbiri”, “aile tedbiri”, “şehir tedbiri”, “devlet tedbiri” gibi isimler alır.

İnsanın amellerini hüsün ve kubuh (iyilik ve kötülük) bakış açısından inceleyen ve değerlendiren bilime -İslâm toplumunda- “fıkıh” adı verilir. İyilik veya kötülüğü içeren amelleri “dinî ibadetler” ve “hukuki işlemler” diye ikiye ayırabiliriz. (Ahlaki fiiller bu iki tür amellerin vicdani safhalarından ibaret olduğu için fıkıhta ayrıca bir ahlâk başlığı düzenlenmemiştir.)⁷

O halde İslâm fıkıhı “İslami ritüeller” ve “İslam hukuku” adlarıyla iki bağımsız başlığı kapsar.

[Son asırda fıkıh özellikle ikinci manada kullanıldığı için âdetla “İslam hukuku” tabirinin eş anlamlısı olmuştur.]

⁴ Aslında günümüz Türkçesine pek yabancı olmayan, daha ziyade dini iş ve ibadetler anlamında kullanılan amel kelimesinin karşılığı “eylemler/davranışlar” olarak verilebilir. Ancak makalede çok fazla geçtiği, makalenin ana kavramlarından biri olduğu ve terminolojik anlam genişliğinden taviz vermemek için orijinal halinde bırakmayı uygun gördük.

⁵ Makalede “hüsün ve kubuh” olarak geçmekte olan bu kavramlar, bizzat yazar tarafından aşağıda bu şekilde çevrildiği için biz de böyle karşılamayı uygun gördük.

⁶ Burada tedbir terimi, günlük dilde kullanıldığı şekilde doğrudan “önlem” anlamında kullanılmamaktadır. Arapça kökenli bir kelime olan tedbir, sözlükte düzen, planlama, tasarım, disiplin gibi anlamlara da gelmektedir. Burada tedbir teriminin, bu sözlük anlamlarını da çağrıştırır ve Farabi’nin “İlimlerin Sayımı”nda yer alan içeriğine benzer biçimde, belli bir alanda pratik mahiyetteki bilgilerin bütünü veya teknoloji anlamlarına yakın bir terim olarak kullanıldığı söylenebilir (Kökçü, 2019, s. 51).

⁷ Parantez içindeki cümle makalenin orijinalinde dipnot olarak verilmiştir.

Amellerin fayda ve zararını belirleyen ve değerlendiren (deneye dayalı) akıldır. Amellerin iyilik ve kötülüğüne gelince, “Mutezile”⁸ mezhebine göre bunlarda da akıl hâkimdir. Hâlbuki bir işin akıl tarafından belirlenen iyilik veya kötülüğü fayda ve zararından başka bir şey değildir. Bir amelin fayda ve zararını ayırt etmekle iyilik ve kötülüğünü belirlemek ayrı ayrı şeylerdir. İyi, faydalı olduğu için iyi değildir, aksine iyi olduğuna inanıldığı için iyidir. Şurası gerçektir ki, iyi aynı zamanda -toplum açısından- faydalıdır da. Fakat iyyinin faydalı olması iyiliğine inanılmasının sebebi değil, neticesidir. İyi menfaatle koşullanmış olduğu zaman iyilikten çıkar. Bunun içindir ki iyyinin “mutlak” ve “koşulsuz” olması gerekir. Bu hal yalnız dinî kutsallara mahsus değildir, siyasi ve milli değerlerde de aynı durumu görürüz: Bir toplum, unutulmuş dilini diriltmeye çalıştığı zaman bunu faydalı olduğu için yapmaz; milli dilinin yüceliğine inandığı için yapar. Vatansever, vatani uğrunda ölürken “karnım nerede doyarsa vatanım orasıdır” diye düşünmez. Bir sancağı düşmana kaptırmamak için binlerce askerin can verdiği görülür. Hâlbuki maddeten bir bez parçasından ibaret olan sancağın düşman eline geçmesinde maddi hiçbir zarar mevcut değildir. Güneş insanlar için aydan daha yararlıdır. Bu durum, “hilâl”i kutsal bir sembol edinmemize engel olmamıştır. Fesi veya kabalak ve kalpağı şapkaya tercih ettiğimiz zaman bunu sağlık açısından daha faydalı ya da fiyat olarak daha ucuz oldukları için yapmıyoruz.

Şüphesiz, toplumsal vicdanımızda milli bir kıymetleri olduğu içindir ki bunları kutsal sayıyoruz.

⁸ Dini ve hukuki konularda akla ve iradeye öncelik veren bir mezheptir (Çelebi, 2006, s. 391).

Bu örneklerden anlaşılıyor ki kutsalları menfaatle ölçtüğümüz, değerleri mantıkla ele aldığımız takdirde “vicdan” “teknik”e⁹ dönüşür, ahlâkın yerini halk sağlığı ve ekonomi alır.

Bugünkü felsefe ve sosyolojinin kuvvetli delillerle çürüttüğü bu “zihincilik” ve “menfaatçilik” teorilerini vaktiyle ehl-i sünnet¹⁰ âlimleri de reddetmişti. Ehl-i sünnete göre iyilik ve kötülüğü belirlemede -akıl, kavrayıcı olmakla beraber- din hâkimdir.

Din, amellerin iyilik ve kötülüğünü iki ölçüte başvurarak belirler. Bu ölçütlerden birincisi “nas”, ikincisi “örf”tür. Nas, kitap ve sünnetteki delillerdir. Örf ise toplumun pratiğe dönük karakter ve yaşayışında ortaya çıkan toplumsal vicdandır.

Amellere iyilik ve kötülüğü ifade etmek üzere verilen hükümler nassa göre “vacip” ile “haram”dan, örfe göre “mâruf” ile “münker”den ibarettir. “Mubah” ise vacip, haram, maruf veya münker olmayan amellerin sıfatıdır (mendup ile mekruh vacip ile haramın derecelerdir¹¹).¹²

⁹ Makalenin orijinalinde geçen ve tedbir kelimesinden türetilen “müdebbire” kavramını, yazar tarafından yazının başında yapılan tedbir kavramlaştırmasını ima ve ihtiva etmek üzere bu şekilde karşıladık.

¹⁰ “Hz. Peygamber ile ashabın dinin temel konularında takip ettikleri yolu benimseyenler anlamında bir tabir” olan ehl-i sünnet, birtakım heretik mezhepler dışında, Müslümanların büyük çoğunluğunu kapsayan ve sistematik bir ekolden ziyade geniş bir yaklaşımı ifade eder (Yavuz, 1994, s. 525).

¹¹ Parantez içindeki ibare makalenin orijinalinde dipnot olarak verilmiştir.

¹² Yazar burada, klasik fıkıh geleneğinde “ef’al-i mükellefin” olarak anılan ve dinen sorumlu sayılanların fiillerinin kategorize edildiği bazı kavramlaştırmalara değiniyor:

Vacip: Dinen yapılması zorunlu olan şeyler.

Haram: Dinen yapılması yasak olan şeyler.

Maruf: Toplum tarafından benimsenmiş olan, iyi ve güzel görünen fiil ve davranışlar.

Münker: Toplum tarafından yadırganan, kötü ve çirkin görünen fiil ve davranışlar.

Mendup: Dinen yapılması kesin ve bağlayıcı olmaksızın istenen, fakat terk edilmesi halinde kınanmayı gerektirmeyen fiil ve davranışlar.

Mekruh: Yapılması dinen hoş görülmemeyen fiil ve davranışlar.

Bununla birlikte örfün işlevi yalnızca toplumsal açıdan mâruf ile münkeri belirlemekten ibaret değildir. “Müminlerin iyi gördüğü şey, Allah katında da iyidir” hadis-i şerifi ve “Örf ile amel etmek nas ile amel etmek gibidir” şeklindeki hukuk kuralı gereğince örf, gerektiğinde nassın da yerini tutar.

Müslümanlar nasların bildirdiği emir ve yasaklara uymak mecburiyetinde bulundukları gibi mârufu emretmek ve münkeri yasaklamakla da yükümlüdürler. Mâruf ve münker ise toplumsal vicdanın iyi veya kötü gördüğü amellerden ibarettir.

Şu halde fıkıh bir taraftan “vahy”e, diğer taraftan toplumsallığa/sosyolojiye¹³ dayanır. Yani İslâm şeriatı hem ilahî, hem de toplumsaldır.

Fıkıhın nakli¹⁴ esasları mutlak ve değişmezdir. Kur’an-ı Kerim korunmuştur, Hz. Peygamber’in sünneti -mümkün olduğu kadarıyla- kayda geçirilmiştir.

Şeriatın semavi kısmı ilahi nitelikli yapıda olduğu için esasen “mutlak tamlık” halindedir, bundan dolayı bu kısım ilerleme ve gelişimden uzaktır. Dinin temel ilkelerini diğer sosyal kurumlar gibi gelişim kanununa tâbi kabul etmek doğru olamaz. Çünkü din, aşkinci¹⁵ bir imanla inanıldığı zaman dindir. Mutlak ve değişmez olduğuna inanılmayan bir din, dinlikten çıkar.

¹³ Orijinal metinde “içtimaiyyet”. Latin alfabesine transkripsiyonların birisinde (Danış vd., 2019, s. 202) “içtimâiyat” olarak yazılmış, bir diğerinde (Gökalp, 2010, s. 95) “Buradaki kelime yanlış dizilmiş aslı ‘içtimâiyyât’ olacaktır” şeklinde dipnot verilmişse de bizce hata olmasını gerektirecek bir anlatım bozukluğu bulunmamaktadır. Metinde geçen kelime “içtimaiyyet” olup toplumsallık, sosyallık gibi anlamlara gelmektedir. Bununla birlikte gerçekten hata varsa da cümlelerin anlamında önemli bir değişiklik olmamaktadır. İlkinde fıkıhın toplumsallığa dayandığı anlamına, ikincisinde sosyolojiye dayandığı anlamına gelir. Bu nedenle çeviride her iki karşılığı yazdık.

¹⁴ Yazıyla nakledilen, yani Kur’an ve sünnete dayalı olan.

¹⁵ Orijinal metinde “tenzihkar”.

Fıkhn toplumsal ilkelerine gelince bunlar toplumsal formların¹⁶ ve bünyelerin değişimlerine tâbidir, dolayısıyla bunlarla beraber değişebilir. Her örf mutlaka bir toplumsal formun örfüdür. Bir toplumsal form için mâruf niteliğinde olan bir kural diğeri için münker niteliğinde olabilir, tarih ve antropoloji kitaplarına göz gezdirilince âdetlerin, teamüllerin, alışkanlıkların çağdan çağa, toplumdan topluma değiştii görülür.

Şurası gerçektir ki iyilik ve kötülük, zihincilerin iddia ettiği gibi ferdî ve aklî değil, idealistlerin¹⁷ kabul ettikleri şekilde akıl üstü ve toplumsaldır. Fakat toplumsal ve mutlak olmaları toplumdan topluma değişebilir olmamalarını gerektirmez. Toplumsal mutlaklık bağımlılıkla bağdaşamaz, fakat görelilikle uyuşabilir. [Toplumsal mutlaklık bir kuralın belirli bir toplumsal form içinde şartsız ve koşulsuz (catégorique) olması demektir. Mesela devletlerin kanunları birbirine uymamakla beraber her devletin kanunu kendi memleketinde mutlak bir boyun eğdiriciliğe sahiptir. Benzer biçimde milletler için ahlak da böyledir.] Fiillerin hayır veya şer olması, içinde cereyan ettikleri toplumsal formlara göredir. Bundan dolayı yalnızca zamanların değişmesiyle değil, ait oldukları toplumların değişmesiyle de hükümlerin değişmesi gerekir.

¹⁶ Gökalp'in "şekiller" olarak zikrettiği kavram ile bu paragrafta iki defa geçen "enmuzec" terimini "form" olarak çevirdik. Georg Simmel'den etkilendiğini bildiğimiz Gökalp'in, buradaki bağlamından da anlaşılabilceği üzere, toplumsal form kavramını Simmel'den aldığını düşünebiliriz. Simmel, insanların belirli temel dürtü, ihtiyaç veya çıkarlarını temin ve tatmin amacıyla bir araya gelerek teşkil ettikleri toplumlaşma sürecinin oluşumlarını, toplumsal form olarak kategorize etmekteydi. Ona göre bu dürtü, ihtiyaç ve çıkarlar evrensel olmalarına ve genel karakteristikleri itibarıyla değişmez olmalarına karşın, toplumsal formlar sürekli bir değişim halindedir. Nitekim insanların benzer dürtü ve çıkarlarla hareket etmelerine, bunlardan dolayı ortaya çıkan ihtiyaçlarını gidermek için de benzer toplumsal yapılar oluşturmalarına rağmen, farklı toplumlarda ve zamanlarda bu süreçler farklı toplumsal formlar içinde gerçekleşmektedir (Aslan, 2016, s. 204).

¹⁷ Orijinal metinde "mefkurecilerin".

Mesela bir aşirette bireyin eyleminden geniş ailesi (gens) sorumludur; fakat modern toplumda bu kuralın uygulanması mümkün değildir. Yine bir aşirette özel velayet (yani geniş aile reisinin birey üzerindeki otoritesi) genel velayetten (yani aşiret reisinin birey üzerindeki otoritesinden) daha kuvvetlidir. Modern toplumda geniş aile küçülerek aileye, aşiret büyüyerek devlete dönüştüğü için bu kuralın uygulanması kamu hukukunun dayanağı olan genel velâyetin sarsılmasına ve dağılmasına neden olur.

Sosyolojiye göre aile anaerkil aile (clan maternelle), ataerkil aile (famille patriarchale), ikili aile (famille dualiste) aşamalarından geçmiştir.

Bugün çeşitli toplumlardaki aileler ya bu üç türden birine veya aralarındaki ayırıcı sınırlara mensuptur. Bu türlerden her birinde erkeğin, kadının, çocuğun hukuki ilişkilerinin farklı olduğu sabit olduktan sonra hepsini aynı hükümlere tâbi tutmak mümkün olabilir mi? Zaten zamanın değişmesiyle hükümlerin değişmesine izin verilmesi¹⁸ de çağlara göre toplumsal formların değişmesinden dolayı değil mi?

Gerçi nas bulunan konuda akıl yürüterek hüküm çıkarmaya izin yoktur¹⁹, fakat nassın bulunmadığı yerlerde örfe uymak, nassa uymak gibi değil midir? Bazı hukukçulara göre nas örften doğmuşsa nas bulunan konuda da akıl yürüterek hüküm çıkarmaya²⁰ izin vardır. Bu durumda örfün fıkıhtaki sahası daha genişlemiş olur.

Yukarıdaki açıklamalardan şu neticeyi çıkarabiliriz:

¹⁸ Yazar burada “Ezmanın tagayyuru ile ahkâmın tagayyuru inkâr olunamaz” şeklindeki Mecelle’nin Kavaid-i Külliye kısmının 39’uncu maddesine göndermede bulunuyor.

¹⁹ “Mevrid-i nasda içtihadı mesağ yoktur” şeklindeki Mecelle’nin Kavaid-i Külliye kısmının 14’üncü maddesi.

²⁰ Orijinal metinde “İçtihadı”.

Fıkıhın kaynakları ikidir: Naklî²¹ şeriat, içtimai şeriat. Naklî şeriat değişime kapalıdır. Toplumsal şeriat ise toplumsal hayat gibi daimî bir oluşum (devenir) halindedir. O halde fıkıhın bu kısmı İslâm toplumunun sosyal değişimine bağlı olarak değişmeye yalnızca uygun değil, aynı zamanda mecburdur da. Fıkıhın naslara dayanan esasları kıyamete kadar sabit ve değişmezdir, fakat bu esasların insanların örfüne, hukukçuların ortak görüşlerine dayalı olan toplumsal pratiği her çağın hayat gerekliliklerine uyum göstermek zorundadır.

Sonuç

Ziya Gökalp, Türkiye’de sosyolojinin kuramsal ve kurumsal kurucusu olarak veya kurucularının en önde gelenlerinden biri olarak kabul edilir. Osmanlı Devleti’nin yıkılıp Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşuna tanık olan Gökalp, toplumsal ve siyasi bakımdan çalkantılı bir dönemde yaşamıştır. Ayrıca her iki dönemde de devlet idarecileri ve bürokratlarla yakın ilişki içerisinde olan Gökalp, onların ideolojik ve politik yaklaşımlarını, hatırı sayılır oranda biçimlendirmiş ve yönlendirmiştir. Böylece o, sosyolojik görüş ve teorilerini toplumsal ve siyasal gerçekliği daima göz önünde tutarak ortaya koymuştur. Hukuk sosyoloji kapsamında da çalışmalar yapan Gökalp, günümüz Türkçesine aktarımını yaptığımız “Fıkıh ve İçtimaiyat” başlıklı makalesinde İslam hukukunun toplumsal yönünü ve kaynaklarını açıklamıştır. 1914 yılında yazılmış olan makalenin Latin harflerine transkripsiyonu daha önce farklı yayınlarda yapılmıştır. Ancak makalenin günümüz Türkçesine çevirisine rastlayamadık. Bu itibarla özellikle konuyla ilgili araştırmalar açısından büyük önem taşıyan makalenin günümüz

²¹ Naslara dayalı.

Türkçesine açıklamalı çevirisinin, araştırmacılar için faydalı olacağı açıktır.

Kaynakça/References

- Aslan, V. U. (2016). Simmel'in Toplum ve Öznellik Kavramları Üzerine. FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, (21), 197-216.
- Çelebi, İ. (2006). Mu'tezile. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (C. 31, ss. 391-401). TDV Yayınları.
- Danış, İ., Göleç, M., & Köse, Ö. F. (Ed.). (2019). İslâm Mecmuası 1914-1918: "dinli bir hayat, hayatlı bir din". 3. cilt: 37.-63. sayılar (1. baskı). Zeytinburnu Belediyesi.
- Gökalp, Z. (1981). Makaleler VIII. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökalp, Z. (2010). Fıkıh ve İctimâiyât. Muhafazakar Düşünce Dergisi, 7(25-26), 93-97.
- Kökcü, A. (2019). İlm-i Hiyelin Cebirle Olan Münasebeti Üzerine. Erdem, (77), 45-60. <https://doi.org/10.32704/erdem.656941>
- Yavuz, Y. Ş. (1994). Ehl-i Sünnet. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (C. 10, ss. 525-530). TDV Yayınları.

BÖLÜM 3

DİNDARLIK VE ÖZ TİKSİNTİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: NİCEL BİR ANALİZ

Şerife ERİCEK MARAŞLIOĞLU¹

Giriş

Dünya sağlık örgütüne verilerine göre, dünya çapında 2005 ile 2015 yılları arasında depresyon oranlarında %18'i aşan vir artış yaşanmış ve 300 milyondan fazla insan depresyonla mücadele eder hale gelmiştir (WHO, 2017). Her ne kadar depresyon için etkili tedavi yöntemleri bulunsa da, depresyondan etkilenen kişilerin yarısından daha azının bu tedavilere erişebildiği görülmektedir (WHO, 2018). Bu durum, depresyonun ortaya çıkışını tetikleyen etmenlerin yanı sıra depresyon riskini azaltabilecek koruyucu faktörlerin belirlenmesini önemli hâle getirmektedir. Mevcut literatürde, depresyonun gelişimine katkıda bulunan çeşitli psikolojik süreçler tartışılmakta olup, bu bağlamda öz tiksinti duygusu (self-disgust) dikkat çeken bir risk faktörü olarak öne çıkmaktadır (Coneo vd., 2025). Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, öz tiksinti ile dindarlık arasındaki ilişkinin niteliğini ve yönünü ortaya koymaktır.

Evrimsel bakış açısından iğrenme, hastalık, rahatsızlık ve kirlenmeden kaçınmak için temel ve evrensel bir insan duygusu olarak kabul edilmektedir (Darwin, 2009; Davey, 2011). Tiksinti ilk olarak özellikle çürüyen et, kurtçuklar gibi zararlı nesnelerin ağız yoluyla alınması ile besin odaklı temel iğrenme duygusu olarak tanımlanmıştır (Rozin & Fallon, 1987). Tehlikeli ve tiksinti

¹ Dr, Öğretim Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Orcid: 0009-0004-5406-0700

oluşturan uyaranlardan davranışsal kaçınma, reddetmeyi kolaylaştırarak hastalıktan kaçınmamıza yardımcı olabilir. Biyolojik ve sosyokültürel olgunlaşma boyunca önemli ölçüde değişerek iğrenme tepkisi uyaranları kötü hijyen gibi vücuda temas etmesi (Rozin vd., 1994) yada sosyal standartlarla uyuşmayan ahlaki davranışlarla bütünleşmiştir (Rozin vd., 1999).

Öz tiksinişme ise bireyin kendi fiziksel veya davranışsal özelliklerine karşı hissettiği, genel anlamda tüm benliğine yönelik yoğun bir tiksinti durumu olarak tanımlanmaktadır (Bahtiyar & Yıldırım, 2025; P. Powell vd., 2015). Doğası gereği reddedilme ve kaçınma gibi davranışsal tepkileri yönlendiren içgüdüsel ve olumsuz bir olgu olduğundan, öz tiksinişmenin kişinin kendi benliğine yönelmesi durumunda önemli psikolojik problemlere yol açabileceği öngörülmektedir (Haidt vd., 1994).

Son zamanlarda yapılan araştırmalarda, öz tiksinişme ile birçok psikolojik rahatsızlık arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (A. Clarke vd., 2018). Öğrenci örneklemiyle yürütülen deneysel bir çalışmada, öz tiksinişme düzeyi yüksek bireylerin kaygı ile ilgili uyaranları daha geniş bir yelpazede tehdit olarak yorumladıkları belirlenmiştir (Davey vd., 2006). Benzer biçimde, öz tiksinişmenin anksiyete bozuklukları (Olatunji & Sawchuk, 2005), depresyon (Gao vd., 2022), borderline kişilik bozukluğu (Schienle vd., 2015), kendine zarar verme davranışı ve intihar düşünceleri (Schienle vd., 2020) ile olumsuz psikolojik belirtiler (Yıldırım & Bahtiyar, 2021) gibi farklı ruhsal sorunlarla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) kuramına göre, bireylerin kendilerine, dış dünyaya ve geleceğe ilişkin olumsuz bilişsel çarpıtmalara sahip olmaları, depresyon gibi ruhsal bozuklukların ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde temel bir rol oynamaktadır (Beck & Bredemeier, 2016). Bu bağlamda, öz tiksinişmenin söz konusu olumsuz bilişsel şemaları besleyerek depresif duygu

durumun şiddetlenmesine katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir. Buna paralel olarak, BDT uygulamalarına ilişkin araştırmalar, dini inançların olumsuz zihinsel durumları hafifletmede ve psikolojik iyilik hâlini desteklemede önemli bir koruyucu faktör işlevi görebildiğini de göstermektedir (Walker vd., 2010). Benzer şekilde literatürde bazı araştırmalarda dindarlığın bireyin psikolojik iyilik hâlini destekleyen önemli bir koruyucu faktör olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Nitekim dindarlık, bireylerin benlik saygılarını güçlendirmekte (Koç, 2009; Turan, 2018), öz saygılarını artırmakta (Yapıcı & Kayıklık, 2005), öz yeterliliklerini geliştirmekte (Kartopu, 2016), iyimserlik düzeylerini yükseltmekte (Polat, 2022) ve geleceğe yönelik umut duygusunu beslemektedir (Kandemir, 2022). Bunun yanında dindarlığın, bireylerde öz nefret, değersizlik hissi ve kendine yönelik olumsuz değerlendirmeleri azalttığı, böylece kişinin kendine karşı daha şefkatli, kabul edici ve olumlu bir tutum geliştirmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir (İrk vd., 2025).

Dindarlığın bu olumlu etkileri, kutsal metinlerdeki insan doğasına dair söylemlerle de uyumludur. İslam dinin de Kur'an'ı Kerimde insanın “eşref-i mahlûkat” olarak nitelendirilmesi (Bakara, 2/30; Tîn, 95/4), bireyin öz değerini tanıması ve kendisine yönelik olumlu bir benlik algısı geliştirmesi açısından önemli bir teolojik temeldir. Benzer şekilde, Kur'an'ın insana “onur ve değer verildiğini” vurgulayan ayetleri (İsrâ, 17/70), bireyin kendini değersiz veya iğrenç bir varlık olarak algılamasının önüne geçmeyi destekleyen bir manevi çerçeve sunar.

Kutsal metinlerde yer alan tövbe, bağışlanma, arınma ve içsel temizlik temaları da, kişinin kendine yönelik olumsuz duygularla baş etmesinde güçlü bir psikolojik kaynak niteliği taşımaktadır. Öğrenci örnekleminde yapılan çalışmada tövbe, bağışlanma gibi İslami öğretilerin bireylerin psikolojik sağlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bildirilmiştir (Uyun vd., 2019). Özellikle günahkârlık

duygusunun affedilme ve arınma ritüelleri aracılığıyla dönüştürülmesi, öz tiksintinin azalmasında önemli bir bilişsel-duygusal yeniden çerçeveleme işlevi görebilir. Bu çerçevede, literatür ve kuramsal yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde, dindarlığın özellikle öz tiksinti gibi kişinin kendisine yönelik olumsuz duygusal değerlendirmelerini düzenlemede önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Araştırma, bu doğrultuda dindarlığın öz tiksinti üzerindeki potansiyel azaltıcı etkisini hem psikolojik hem de teolojik bir perspektiften derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Örneklem ve Prosedür

Bu araştırma, 2025 yılında basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın yürütülmesi için Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan onay alınmıştır (onay no: 2025/5). Katılımcılar, araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmiş ve gönüllü olarak onay vermişlerdir. Veriler, çevrimiçi anket yöntemiyle toplanmış olup, katılımcıların öz bildirim ölçeklerini tamamlaması yaklaşık 5–10 dakika sürmüştür. Araştırma örneklemi, 19–29 yaş aralığında, ortalama yaşı 21 olan 467 (337 Kadın, 130 Erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından hazırlanmış Kişisel Bilgi Formu ile birlikte Dindarlık Ölçeği ve Öz Tiksinti Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler, araştırmanın nicel amaçlarına uygun olarak analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu. Çalışma grubunun yaş, cinsiyet gibi demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla hazırlanmış bir formu gösterir.

Dindarlık Ölçeği: Çalışma bireyin dindarlık düzeylerini ölçmek amacıyla Uysal (1995) tarafından geliştirilmiş ve Ayten (2009b) tarafından kısaltılan dindarlık ölçeği ile yürütülmüştür. Ölçek ibadet-bilgi ve inanç etki olmak üzere iki alt boyuttan ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar güçlü dindarlığı, düşük puanlar ise zayıf dindarlık düzeylerini göstermektedir. Bu çalışma ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .848 değerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öz Tiksinme Ölçeği: Bireylerin özüne karşı hissettiği tiksiniye duygusunun düzeylerini ölçmek için Overton ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiş, Bektaş ve arkadaşları (2019) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış öz bildirim ölçeğidir. Ölçek davranışsal öz tiksiniye ve fiziksel öz tiksiniye olarak iki faktörden ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar öz tiksiniye düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışma ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,725 değerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

İstatistiksel analizler SPSS 27 sürümü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle örnekleme ilişkin tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış, ardından ölçme araçlarının iç tutarlılık düzeyleri incelenmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi %95 ($p < .05$) olarak kabul edilmiştir. Ölçeklerin dağılım özelliklerini değerlendirmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş; bu değerlerin ± 1 aralığında bulunması, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir.²

Sonuçlar ve Bulgular

Dindarlık ve Prososyallik Düzeyinde Tanımlayıcı Analiz

² Darren George – Paul Mallery, SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference (Boston: Pearson, 2006).

Genel olarak değerlendirildiğinde, her iki değişkenin de normal dağılıma yakın bir yapıya sahip olduğu, varyans değerlerinin düşük olduğu ve ortalamaların değişkenlerin düzeyleri açısından dengeli bir görünüm sunduğu görülmektedir. Bu bulgular, araştırmada kullanılacak parametrik analizler için uygun bir istatistiksel temel oluşturduğunu göstermektedir. Çalışmada yer alan değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve karşılıklı korelasyon değerleri ayrıntılı biçimde Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistiksel Sonuçları

	Min	Max	Ort.	Standart Sapma	Skewness	Kurtosis
Dindarlık	2,83	5,00	4,16	,55	-,207	-,682
Öz Tiksini	1,68	3,41	2,72	,26	-,071	,237

Dindarlık düzeyi ile öz tiksinti seviyesi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz bulguları, dindarlık ile öz tiksinti arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir ($r = -.118$, $p < .05$). Bu sonuç, bireylerin dindarlık düzeyleri arttıkça öz tiksinti yaşama eğilimlerinin azaldığını ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, dindarlığın öz tiksinti düzeylerini azaltıcı bir etkiye sahip olabileceği söylenebilir.

Dindarlık ve Prososyalliğin Korelasyon Analizi

Tablo 2. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Öz Tiksini	Dindarlık
Dindarlık	-,118*	0,1
Öz Tiksini	0,1	-,118*

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, öz tiksinti ile dindarlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Genel olarak öz tiksinti düzeyi yükseldikçe bireyin kendisine yönelik olumsuz değerlendirmelerinin arttığı, bunun da benlik bütünlüğünü zayıflatarak psikolojik iyi oluşu olumsuz etkilediği bilinmektedir. Nitekim literatürde öz tiksintinin benlik saygısı (Satoh, 2001) ve öz şefkat (Carreiras vd., 2021; Clarke vd., 2020) gibi psikolojik kaynaklarla negatif yönde ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu çerçevede dindarlığın, psikolojik koruyucu bir mekanizma olarak bireyin öz tiksinti ile başa çıkmasında rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları, dindarlığın benlik değeri (Kımtır, 2011) öz saygı (Karşlı, 2017), umut (Dağcı, 2020), merhamet (Hacikeleşoğlu & Kartopu, 2017) iyimserlik (Edara vd., 2021) ve duygu düzenleme becerilerini (Karşlı, 2011) güçlendirdiğini ortaya koyan önceki çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir.

Dindarlık; bireyin kendisini kabul etmesini, hatalarıyla yüzleşebilmesini, suçluluk duygusunu anlamlandırabilmesini ve kendisine yönelik merhamet geliştirmesini destekleyebilir. Bu nedenle dindarlığın yüksek olduğu bireylerde öz tiksintinin daha düşük düzeyde görülmesi açıklanabilir bir sonuçtur. Ayrıca dindarlığın sunduğu ontolojik güven, anlam oluşturma süreçleri, bağışlanma inancı ve değer odaklı yaşam gibi psikolojik kaynaklar, kişi için öz tiksintiyi hafifletici bir işlev görebilmektedir. Öte yandan dindarlığın her bireyde aynı işlevi görmediği de literatürde sıklıkla vurgulanan bir husustur.

Bazı bireylerde katı dini normlar, aşırı suçluluk algısı ve cezalandırıcı Tanrı tasavvuru, öz tiksintiyi artırıcı bir etki yaratabilmektedir. Nitekim cezalandırıcı Literatürde özellikle yüksek suçluluk ve cezalandırıcı Tanrı tasavvuru ile suçluluk,

uyumsuzluk gibi öz tiksinti belirtileri arasında pozitif ilişki bulgularına rastlanmaktadır (Exline vd., 2000). Bu bulgular, dindarlığın öz tiksinti üzerindeki etkisinin bireyin dini yaşantısının niteliğine, Tanrı algısına ve içsel–dışsal dindarlık düzeyine bağlı olarak önemli ölçüde farklılaşabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmaların, dindarlığın öz tiksinti ile ilişkisini tek boyutlu bir yapı olarak ele almak yerine; içsel–dışsal dini yönelimler, dini motivasyon türleri, Tanrı tasavvuru ve dini başa çıkma biçimleri gibi alt değişkenleri dikkate alan daha kapsamlı modeller geliştirmesi önem arz etmektedir. Dindarlık ve öz tiksinti arasındaki ilişkinin bütüncül ve çok boyutlu bir perspektifle incelenmesi, hem din psikolojisi literatürünün teorik derinliğine katkı sağlayacak hem de ruh sağlığı alanında uygulanabilir sonuçlar üretecektir.

Kaynakça

- Ayten, A. (2009). Prososyal Davranışlarda Dindarlık ve Empatinin Rolü [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bahtiyar, B., & Yıldırım, A. (2025). Self-Disgust Scale—Revised: Turkish Adaptation, Validity and Reliability. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22(3), 304-315. <https://doi.org/10.5505/kpd.2019.72692>
- Beck, A. T., & Bredemeier, K. (2016). A Unified Model of Depression: Integrating Clinical, Cognitive, Biological, and Evolutionary Perspectives. *Clinical Psychological Science*, 4(4), 596-619. <https://doi.org/10.1177/2167702616628523>
- Bektaş, S., Mustafaoğlu, N., & İnozu, M. (2019). The Psychometric Properties of the Turkish version of the Self-Disgust Scale Revised. The 9th World Congress of Behavioral and Cognitive Therapies, Almanya.

- Carreiras, D., Castilho, P., & Cunha, M. (2021). What Stands between Self-Disgust and Borderline Features? The need to Cultivate Self-Compassion in Adolescents from Portugal. *Psychologica*, 64(2), 51-64. https://doi.org/10.14195/1647-8606_64-2_2
- Clarke, A., Simpson, J., & Varese, F. (2018). A Systematic Review of the Clinical Utility of the Concept of Self-Disgust. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 26(1), 110-134. <https://doi.org/10.1002/cpp.2335>
- Clarke, E. N., Thompson, A. R., & Norman, P. (2020). Depression in People with Skin Conditions: The Effects of Disgust and Self-Compassion. *British Journal of Health Psychology*, 25(3), 540-557. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12421>
- Coneo, A. M. C., Navarro, M. C., Vargas, B. H., Mebarak, M. C., Diaz, A. J. S., & Londono, R. I. P. (2025). Psychosocial Predictors of Anxiety and Depression in Individuals with Acne and Atopic Dermatitis (ad): The Role of Self-Disgust. *Psychology Health & Medicine*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13548506.2025.2581895>
- Dağcı, A. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık ve Umut Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, 2, 9-38.
- Darwin, C. (2009). İnsanda ve Hayvanlarda Duyguların İfade Edilmesi (B. Kılıç, Çev.). Alfa Yayınları.
- Davey, G. C. L. (2011). Disgust: The Disease-Avoidance Emotion and Its Dysfunctions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 366(1583), 3453-3465. <https://doi.org/10.1098/rstb.2011.0039>
- Davey, G. C. L., Bickerstaffe, S., & MacDonald, B. A. (2006). Experienced Disgust Causes a Negative Interpretation Bias:

- A Causal Role for Disgust in Anxious Psychopathology. *Behaviour Research and Therapy*, 44(10), 1375-1384. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.006>
- Edara, I. R., del Castillo, F., Ching, G. S., & del Castillo, C. D. (2021). Religiosity and Contentment among Teachers in the Philippines during COVID-19 Pandemic: Mediating Effects of Resilience, Optimism, and Well-Being. *Religions*, 12(10), 879. <https://doi.org/10.3390/rel12100879>
- Exline, J. J., Yali, A. M., & Sanderson, W. C. (2000). Guilt, Discord, and Alienation: The Role of Religious Strain in Depression and Suicidality. *Journal of Clinical Psychology*, 56(12), 1481-1496.
- Gao, S., Zhang, L., Yao, X., Lin, J., & Meng, X. (2022). Associations between Self-Disgust, Depression, and Anxiety: A Three-Level Meta-Analytic Review. *Acta Psychologica*, 228, 103658. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103658>
- Hacikeleşoğlu, H., & Kartopu, S. (2017). Merhamet ve Dindarlık: Üniversite Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(19), 203-227. <https://doi.org/10.9761/JASSS7234>
- Haidt, J., McCauley, C., & Rozin, P. (1994). Individual Differences in Sensitivity to Disgust: A Scale Sampling Seven Domains of Disgust Elicitors. *Personality and Individual Differences*, 16(5), 701-713. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90212-7](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90212-7)
- İrk, E., Kars, M. S., & Yıldırım, S. (2025). Dindarlık ile Öz-Nefret Arasındaki İlişkide Umudun Aracı Rolü. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 66(1), 301-328. <https://doi.org/10.33227/auifd.1515378>

- Kandemir, F. (2022). Dindarlık ve Umut İlişkisinin Ruh Sağlığı Bağlamında İncelenmesi. *Dergiabant*, 10(2), 541-558. <https://doi.org/10.33931/dergiabant.1149795>
- Karlı, N. (2011). Öfke Kontrolü ve Dindarlık İlişkisi (Erzurum Örneği) [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karlı, N. (2017). Gençlerde Özsaygı-Dindarlık İlişkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 16-46.
- Kartopu, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlilik ve Kimlik Duygusu Kazanım Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi:Gümüşhane Üniversitesi Örneği. *Journal of International Social Research*, 9(45), 481-481. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164520627>
- Kımtır, N. (2011). Üniversiteli Gençlerde Dindarlık İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 39-60.
- Koç, M. (2009). Dindarlık ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki: Yetişkinler Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(1), 473-493.
- Olatunji, B. O., & Sawchuk, C. N. (2005). Disgust: Characteristic Features, Social Manifestations, and Clinical Implications. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(7), 932-962. <https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.7.932>
- Polat, M. (2022). Dindarlık Ve İyimserlik İlişkisinin Psikolojik Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Social Sciences Studies Journal*, 104(27), 3895-3905. <https://doi.org/10.29228/sssj.66035>
- Powell, P. A., Simpson, J., & Overton, P. G. (2015). An introduction to the revolting self: Self-disgust as an emotion schema.

- İçinde P. A. Powell, P. G. Overton, & J. Simpson (Ed.), *The Revolting Self* (1. bs, ss. 1-24). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429483042-1>
- Powell, P., Simpson, J., & Overton, P. (2015). An Introduction to the Revolting Self: Self-Disgust as an Emotion Schema. İçinde *The Revolting Self: Perspectives on the Psychological, Social, and Clinical Implications of Self-Directed Disgust*. Karnac Books Ltd. <https://doi.org/10.4324/9780429483042-1>
- Rozin, P., & Fallon, A. E. (1987). A Pperspective on Disgust. *Psychological Review*, 94(1), 23-41. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.1.23>
- Rozin, P., Lowery, L., Imada, S., & Haidt, J. (1999). The CAD Triad Hypothesis: A Mapping between Three Moral Emotions (Contempt, Anger, Disgust) and Three Moral Codes (Community, Autonomy, Divinity). *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 574-586. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.76.4.574>
- Rozin, P., Markwith, M., & McCauley, C. (1994). Sensitivity to Indirect Contacts with Other Persons: AIDS Aversion as a Composite of Aversion to Strangers, Infection, Moral Taint, and Misfortune. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(3), 495-504. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.103.3.495>
- Satoh, Y. (2001). Self-Disgust and Self-Affirmation in University Students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 49(3), 347-358. https://doi.org/10.5926/jjep1953.49.3_347
- Schienle, A., Leutgeb, V., & Wabnegger, A. (2015). Symptom Severity and Disgust-Related Traits in Borderline Personality Disorder: The Role of Amygdala Subdivisions.

- Psychiatry Research: Neuroimaging, 232(3), 203-207.
<https://doi.org/10.1016/j.psychresns.2015.04.002>
- Schienze, A., Schwab, D., Höfler, C., & Freudenthaler, H. H. (2020). Self-Disgust and Its Relationship With Lifetime Suicidal Ideation and Behavior: Results From a Cross-Sectional, Internet-Based Survey. *Crisis*, 41(5), 344-350.
<https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000645>
- Turan, Y. (2018). Dindarlık Benlik Saygısı ve Sosyal Medyada Benlik Odaklı Doyumlar / Religiosity, Self-Esteem and Self-Focused Gratifications in Social Media. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 624.
<https://doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1930>
- Uysal, V. (1995). İslami Dindarlık Ölçeği Üzerine Pilot Çalışma. *İslami Araştırmalar*, 8(4), 263-271.
- Uyun, Q., Kurniawan, I. N., & Jaufalaily, N. (2019). Repentance and Seeking Forgiveness: The Effects of Spiritual Therapy based on Islamic Tenets to Improve Mental Health. *Mental Health, Religion & Culture*, 22(2), 185-194.
<https://doi.org/10.1080/13674676.2018.1514593>
- Walker, D. F., Reese, J. B., Hughes, J. P., & Troskie, M. J. (2010). Addressing Religious and Spiritual Issues in Trauma-Focused Cognitive Behavior Therapy for Children and Adolescents. *Professional Psychology: Research and Practice*, 41(2), 174-180. <https://doi.org/10.1037/a0017782>
- WHO. (2017). Depression: Let's Talk Says WHO, as Depression Tops List of Causes of Ill Health. World Health Organization. <https://www.who.int/news/item/30-03-2017--depression-let-s-talk-says-who-as-depression-tops-list-of-causes-of-ill-health>

- WHO. (2018). Depressive Disorder (Depression). World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- Yapıcı, A., & Kayıklık, H. (2005). Ruh Sağlığı Bağlamında Dindarlığın Öz Saygı ve Kaygı ile İlişkisi: Çukurova Üniversitesi Örneği. Değerler Eğitimi Dergisi, III(9), Article 9.
- Yıldırım, A., & Bahtiyar, B. (2021). Öz Tiksini ile Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkide Kendini Gizlemenin Aracı Rolü. Türk Psikoloji Dergisi, 37(90), 44-53. <https://doi.org/10.31828/tpd1300443320201105m000045>

BÖLÜM 4

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 2018-2024 Programlarının Duygusal Zekâ Açısından Değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı İçerik Analizi

Hamza AKTAŞ¹

Giriş

Duygusal zekâ (DZ) bireyin kendi duygularını tanıma, yönetme ve başkalarının duygularını anlama yeteneğini ifade eden kritik bir beceridir. Son yıllarda eğitim alanında giderek daha fazla önem kazanan bu kavram, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal uyumlarını ve psikolojik dayanıklılıklarını da güçlendiren temel bir faktör olarak değerlendirilmektedir.² Din eğitimi bağlamında ise duygusal zekâ, bireyin dini inançlarını ve manevi değerlerini bilinçli bir şekilde içselleştirmesi, etik karar alma süreçlerinde sağduyulu hareket edebilmesi ve sosyal ilişkilerinde olumlu tutumlar geliştirebilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır.

¹ Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Düzce/Türkiye, Orcid: 0000-0001-5059-2671, hamzaaktas@duzce.edu.tr

² Peter Salovey - John D. Mayer, "Emotional Intelligence", *Imagination, Cognition and Personality* 9/3 (1990), 185-186; Daniel Goleman, *Emotional Intelligence* (New York: A Bantam Book, 2005), 50-53.

Ülkemizde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) dersi, öğrencilere dini ve ahlaki ilkeleri öğretmeyi amaçlayan zorunlu bir ders niteliğindedir. Ancak bu dersin müfredatının, öğrencilerin duygusal zekâ becerilerini ne ölçüde desteklediği konusunda kapsamlı bir değerlendirme yapılmamıştır. Duygusal zekâ bileşenlerinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, öğrencilerin dini ve ahlaki öğretileri sadece bilişsel düzeyde öğrenmelerini değil, aynı zamanda bu öğretileri içselleştirmelerini ve günlük yaşamlarında uygulamalarını sağlayacak bir pedagojik yaklaşım sunmaktadır. Bu bağlamda İDKAB müfredatında yapılan değişikliklerin, öğrencilerin duygusal gelişimine nasıl katkı sunduğunu ve özellikle öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi gibi duygusal zekâ bileşenlerinin müfredata ne düzeyde yansıtıldığını incelemek önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır.³

Bu çalışma 2018 ve 2024 İDKAB öğretim programlarını duygusal zekâ bileşenleri açısından karşılaştırmalı olarak analiz eden ilk araştırma olma özelliği taşımaktadır. Özellikle 2024 müfredatında yapılan revizyonlar, eğitimde sosyal-duygusal öğrenme süreçlerine yönelik artan ilgiyi göz önüne alarak, din eğitimi ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin sistematik bir şekilde ele alınmasını gerektirmektedir. Bu çalışmada, ilgili müfredatların içerik analizi yapılarak öğrencilerin duygusal zekâ gelişimine yönelik sağlanan katkılar değerlendirilecektir. Araştırmanın temel amacı, İDKAB müfredatının duygusal zekâ gelişimini destekleyici bir yapıya sahip olup olmadığını belirlemek ve bu doğrultuda öneriler sunmaktır. Elde edilen bulgular, din eğitimi politikalarının şekillendirilmesine katkı sunmanın yanı sıra, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını daha bilinçli ve bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirmelerine rehberlik edebilir. Ayrıca, eğitim politikası

³ (MEB, 2018, ss. 1-47, 2024, ss. 1-120)

yapıcıları ve müfredat tasarımcıları için duygusal zekâ odaklı bir din eğitimi modeli geliştirme noktasında yol gösterici nitelikte olabilir. Araştırmanın önemi, yalnızca akademik bir boşluğu doldurmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda duygusal zekâ ile din eğitimi arasındaki ilişkinin daha sistematik ve bütüncül bir çerçevede ele alınmasına katkıda bulunma potansiyeline sahip olmasıdır. Çalışmanın sonuçları, duygusal zekâ gelişimini destekleyen bir din eğitimi modelinin nasıl oluşturulabileceğine dair stratejik öneriler sunarak, eğitim sistemine yönelik somut katkılar sağlamayı hedeflemektedir. Bu bağlamda araştırmanın literatürde önemli bir referans noktası oluşturması ve gelecekte yapılacak çalışmalar için teorik bir temel teşkil etmesi beklenmektedir.

1. İlgili Literatür

Din eğitimi bağlamında duygusal zekâ üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların genel olarak üç ana grupta toplandığı görülmektedir: Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ve mesleki yeterlilikleri, öğrencilerin duygusal zekâ gelişimi ve din eğitimiyle ilişkisi, teorik ve kavramsal araştırmalar. Mevcut literatürün değerlendirilmesinde tematik bir yaklaşım benimsenerek çalışmalar arasındaki ilişkiler vurgulanacak ve literatürdeki boşluklar belirlenerek çalışmamızın özgün tarafı ön plana çıkarılacaktır.

Öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerinin mesleki performanslarına etkisini ele alan çalışmalar, sınıf yönetimi, öğretim süreçleri ve öğrenci-öğretmen etkileşimleri açısından önemli bulgular ortaya koymaktadır. Bahçelievler ilçesindeki ilköğretim öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerinin orta düzeyde olduğu, ancak sınıf yönetimi becerilerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışma duygusal zekânın öğretmenlerin sınıf içi süreçlerdeki başarılarını nasıl etkilediğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Aynı

zamanda öğretmenlerin yaş, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim gibi değişkenlere göre duygusal zekâ seviyelerinde farklılıklar gözlemlendiği belirtilmektedir.⁴

İDKAB öğretmenleri özelinde gerçekleştirilen bir başka çalışmada, öğretmenlerin aldığı din eğitiminin duygusal zekâ seviyeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin bireysel farkındalık, sosyal beceriler, duygusal yeterlilik ve olgunluk düzeylerinin din eğitimi sürecinde nasıl şekillendiğini ele alarak, duygusal zekânın din öğretimi süreçlerine nasıl entegre edilebileceğine dair öneriler sunmaktadır. Bu bağlamda mevcut literatür öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerinin mesleki başarı ve sınıf yönetimi üzerindeki etkisini ortaya koysa da bu ilişkinin din eğitimi özelinde nasıl şekillendiğine dair daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.⁵

Öğrencilerin duygusal zekâ gelişimi, sosyal beceri kazanımları ve din eğitimiyle ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar, dinî değerlerin bireyin duygusal zekâ gelişimine katkıda bulunabileceğini göstermektedir. İlköğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, kız öğrencilerin duygusal zekâ ve sosyal beceri seviyelerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca duygusal zekâ seviyelerinin cinsiyet, etkinliklere katılım, ailelerin sosyo-ekonomik durumu, günlük televizyon izleme süresi, anne-baba eğitim düzeyi ve yetiştikleri çevreye bağlı olarak değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir.⁶

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriği üzerinden yapılan bir başka çalışmada inanç, ibadet, dua ve ahlak öğretimi konularının duygusal zekâ gelişimiyle ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmada, din eğitiminin öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerini

⁴ (Tunca, 2010, ss. 1-174)

⁵ (Karakuş, 2020, ss. 1-160; Karakuş & Gürel, 2022, ss. 55-71)

⁶ (Yurdakavuştu, 2012, ss. 1-252)

destekleyici bir yönü olduğu vurgulanmış ve şu sorulara yanıt aranmıştır: Duygusal zekâ nedir? Duygusal zekâ gelişiminin birey ve toplum açısından önemi nedir? Duygusal zekâ gelişimi ile din eğitimi arasındaki ilişki nasıldır? Duygusal zekâ gelişimi, din eğitimi aracılığıyla desteklenebilir mi? Öğrencilerin duygusal zekâ gelişimi ile din eğitimi arasındaki ilişkiyi ele alan bu tür çalışmalar, müfredat içeriklerinin nasıl yapılandırılması gerektiğine dair önemli veriler sunmaktadır.⁷ Ancak mevcut araştırmaların çoğu betimleyici düzeyde kalmakta, derinlemesine analizler ve müdahale temelli uygulamalar açısından eksiklikler bulunmaktadır.

Din eğitimi ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi teorik çerçevede ele alan çalışmalar, daha çok kavramsal analizlere ve Kur'an ayetleriyle bağlantılara odaklanmaktadır. Alanyazında gerçekleştirilen bir araştırmada, din eğitiminin amaçları ile duygusal zekâ gelişimi arasındaki ilişki incelenmiş ve Kur'an ayetleri bağlamında yorumlanmıştır. Bu çalışma, din eğitiminin bireylerin duygusal zekâ gelişiminde oynadığı rolü ortaya koyması açısından önemli bir katkı sağlamaktadır.⁸

Bununla birlikte, mevcut teorik çalışmaların çoğu, din eğitiminin duygusal zekâ üzerindeki etkisini kavramsal düzeyde ele almakta olup, uygulamaya dönük araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Özellikle, duygusal zekâ kavramının eğitim politikalarına nasıl entegre edilebileceği ve öğretmenlerin bu alanda nasıl bir rehberlik yapabileceği konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Mevcut literatür incelendiğinde, duygusal zekâ ile din eğitimi arasındaki ilişkiye dair çeşitli çalışmalar yapılmış olmakla birlikte, bu çalışmaların çoğunun betimleyici olduğu ve alandaki mevcut durumu ele almakla yetindiği görülmektedir. Ancak bu

⁷ (Ege, 2012, ss. 47-64)

⁸ (Dirimeşe, 2013, ss. 1-283; Dirimeşe & Ev, 2013, ss. 6-22)

araştırmaların büyük bir kısmı sistematik bir analiz sunmamakta öğretmenler, öğrenciler ve teorik araştırmalar arasındaki ilişkileri derinlemesine ele almamaktadır. Bu çalışma, mevcut literatürden hareketle, din eğitimi alanında duygusal zekâya yönelik yapılan araştırmaların genel durumunu kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Özellikle 2018-2024 yılları arasında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatlarında duygusal zekâ ile ilgili doğrudan veya dolaylı olarak hangi unsurların yer aldığına dair kapsamlı bir karşılaştırma yapılmamıştır. Bu çalışma, söz konusu müfredat değişimlerini analiz ederek, duygusal zekânın eğitim programlarındaki mevcut durumunu ortaya koymayı hedeflemektedir. Böylece müfredatın içerik düzeyinde duygusal zekâ ile nasıl bir ilişki kurduğu ve bu bağlamda hangi yönlerinin öne çıktığı daha açık bir şekilde görülebilecektir.

Mevcut çalışmaların çoğu, din eğitiminin duygusal zekâ gelişimi üzerindeki etkisini genel çerçevede ele almakta, ancak eğitim programlarının hangi düzeyde duygusal zekâ ile ilişkili olduğunu ayrıntılı biçimde ortaya koymamaktadır. Bu çalışma, eğitim programlarının mevcut durumunu analiz ederek, hangi yönlerinin ön plana çıktığını ve hangi yönlerinin ihmal edildiğini belirlemeye odaklanmaktadır. Böylece duygusal zekâ ile din eğitimi arasındaki bağlantıyı daha net bir şekilde ortaya koyarak, alanda yapılan çalışmalara kapsamlı bir bakış sunmayı amaçlamaktadır.

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde, öncelikle din eğitiminin tanımı yapılarak genel bir çerçeve çizilecektir. Ardından duygusal zekânın tanımına odaklanılarak, bu kavramın bireylerin sosyal etkileşimleri üzerindeki etkisi vurgulanacaktır. Duygusal zekânın temel bileşenleri de ele alınarak, bu bileşenlerin bireylerin duygusal ve sosyal gelişimindeki rolü açıklanacaktır.

2.1. Din Eğitimi

Din eğitimi, bireylerin dini davranışlarını kendi deneyimleri aracılığıyla ve bilinçli bir şekilde yönlendirilmiş bir biçimde geliştirme sürecidir. Bu, insanların doğuştan sahip oldukları din duygusunun ortaya çıkarılmasıyla, bu duygunun bireyin yaşamına olumlu etkilerde bulunacak davranışlar geliştirilmesine sistematik bir şekilde yardımcı olma anlamına gelir. Din eğitimi, bir yandan insanların manevi eğitim ihtiyaçlarını karşılayarak, diğer yandan da yeni nesillere geçmişin bilgi ve deneyimlerini aktararak, nesiller arasındaki farklılıkların azalmasına, anlayış birliğinin sağlanmasına ve saygı ile sevgi bağlarının güçlenmesine katkıda bulunmaktadır.⁹

Din eğitimi, bireylerin dini bilgi ve değerleri sistematik bir şekilde öğrenmelerini sağlamak amacıyla oluşturulmuş bir eğitim dalıdır. Bu eğitim, yalnızca dini metinlerin öğretilmesiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bireylerin manevi gelişimlerine katkıda bulunmayı da hedefler. Din eğitiminin teorik altyapısı, eğitim bilimleri ve din bilimlerinin işbirliği ile şekillenmektedir. Bu iki disiplinin birleşimi, din eğitimi alanında bilimsel bir yaklaşım geliştirilmesine olanak tanır.¹⁰

Din eğitiminin temel ilkelerinden biri, bireylerin dini inançlarını ve değerlerini kendi hayatlarına entegre edebilmeleridir. Bu bağlamda din eğitimi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi, dini bilgileri sorgulama ve anlamlandırma yeteneklerini artırmayı amaçlar. Eğitim sürecinde, öğrencilerin din duygusunun açığa çıkarılması ve bu duygunun olumlu bir şekilde yönlendirilmesi önemlidir. Böylece, din eğitimi, bireylerin manevi

⁹ Şükrü Keyifli, “Eğitim ve Din Eğitimi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜFD)* 13/2 (2013), 117-120.

¹⁰ (Bilgin, 1981, ss. 474-478; Tosun, 2015, ss. 22-29)

kimliklerini oluşturmalarına yardımcı olurken, toplumsal değerlerin de güçlenmesini sağlar.¹¹

Din eğitiminin bilimselleşmesi, 18. yüzyılın sonları ve 19. yüzyılın başlarına dayanmaktadır. Bu dönemde, din eğitimi, eğitim bilimleri ve teolojinin gelişimi ile daha sistematik bir hale gelmiştir. Din eğitimi bilimcileri, dinin eğitimdeki yerini ve önemini vurgulayarak, din derslerinin içeriğinin bilimsel verilere dayandırılmasını savunmuşlardır.¹² Bu süreçte, din eğitiminin yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmadığı, aynı zamanda bireylerin sosyal ve ahlaki gelişimlerine katkıda bulunacak bir araç olduğu anlaşılmıştır.

2.2. Duygusal Zekâ ve Bileşenleri

Duygusal zekâ, bireyin hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını algılama, anlama ve yönetme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Mayer ve Salovey (1997)¹³ duygusal zekâyı, bireyin duygularını algılama ve ifade etme, duyguları düşünce süreçleriyle bütünleştirme, duyguları anlama ve analiz etme, duyguları yönetme ve düzenleme gibi yetkinlikleri içeren bir yapı olarak ele almaktadır. Bu model, bireyin hem kendi iç dünyasını tanımasını hem de sosyal ilişkilerinde daha bilinçli ve etkili bir tutum geliştirmesini sağlamaktadır. Salovey ve Mayer'in (1990)¹⁴ tanımına göre, duygusal zekâ bireyin kendisinin ve diğerlerinin hislerini izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve elde edilen bilgiyi düşünce ve davranışlarında kullanma yeteneğiyle ilişkilidir. Bu tanım, duygusal zekâyı sosyal zekânın bir alt kategorisi olarak ele almakta

¹¹ (Mualla, 1997, ss. 152-155)

¹² (Akyürek, 2024, s. 289)

¹³ (Mayer & Salovey, 1997, s. 10)

¹⁴ Salovey - Mayer, "Emotional Intelligence", 189; Zehra Gören, *Erken Çocukluk Döneminde Doğruluk, Empati, Merhamet, Adalet ve Sorumluluk Davranışlarının Kazandırılmasında Duygusal Zekânın Etkisi* (Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021), 18-21.

ve bireyin sosyal uyum becerilerinde merkezi bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Daniel Goleman (1995),¹⁵ duygusal zekâyı bireyin kendini harekete geçirme, olumsuzluklara rağmen yoluna devam edebilme, dürtü kontrolü sağlayarak tatmini erteleme, ruh halini düzenleme, stresle başa çıkma ve empati geliştirme becerisi olarak tanımlamaktadır. Ona göre duygusal zekâ, yalnızca bireyin içsel dünyasını yönetmesiyle sınırlı kalmayıp, sosyal ilişkilerini de etkili bir şekilde sürdürebilmesini sağlayan temel bir yetkinliktir. Bar-On (2005-2006)¹⁶ ise duygusal zekâyı, bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle baş edebilmesini sağlayan kişisel, duygusal ve sosyal beceriler bütünü olarak ele almaktadır. Cooper ve Sawaf (2010)¹⁷ da duygusal zekâyı, bireyin içsel enerjisini, bilgisini ve sosyal ilişkilerini yönlendirme kapasitesi olarak tanımlamakta ve liderlik süreçlerinde duygusal zekânın belirleyici bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Tüm bu tanımlamalar, duygusal zekânın öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim süreçlerinde duygusal zekâ becerilerinin desteklenmesi, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal farkındalık, empati ve ilişki yönetimi gibi becerilerinin güçlenmesine de katkıda bulunacaktır.¹⁸

Duygusal zekâ dört temel bileşenden oluşur:

a. Öz-farkındalık: Bireyin kendi duygularının ve düşüncelerinin farkında olması, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesidir. Öz-farkındalık, bireyin kendisini tanıması ve anlaması açısından kritik öneme sahip temel bir bileşendir.¹⁹

¹⁵ (Goleman, 2005, s. 192)

¹⁶ (Bar-On, 2005, s. 3, 2006, ss. 3-4)

¹⁷ (Cooper & Sawaf, 2010, s. Xii)

¹⁸ (Goleman, 2005, s. 188; Salovey & Mayer, 1990, s. 189)

¹⁹ (Goleman, 2005, s. 285)

b. Öz-yönetim: Bireyin kendi duygularını kontrol edebilmesi, olumsuz duyguları olumluya dönüştürebilmesi ve duygularını uygun şekilde ifade edebilmesi. Öz-yönetim, bireyin duygularını düzenleme ve yönetme becerilerini kapsar.²⁰

c. Sosyal Farkındalık: Bireyin başkalarının duygularını anlayabilmesi, onların bakış açısını benimseyebilmesi ve empati gösterebilmesini içeren bir beceridir. Sosyal farkındalık, bireyin empati kurarak çevresindekilerin duygularını anlamasını, onların perspektiflerini dikkate almasını ve sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmesini sağlar.²¹

d. İlişki Yönetimi: İlişki yönetimi, başkalarında istenen tepkileri ortaya çıkarma becerisi veya ustalığı ile ilgilidir. Bu alan, bireylerin ve grupların etkili bir şekilde yönlendirilmesini sağlayan altı temel yetkinliği içerir. İlk olarak, başkalarını geliştirme yetkinliği, bireylerin gelişim ihtiyaçlarını algılamayı ve onların yeteneklerini güçlendirmeyi kapsar. İlham verici liderlik, bireyleri ve grupları motive ederek yönlendirme becerisini ifade eder. Değişim öncülüğü, değişimi başlatma veya yönetme sürecini içerir. Etkileme yeteneği, ikna edici ve etkili stratejiler kullanarak başkalarını yönlendirmeyi sağlar. Çatışma yönetimi, anlaşmazlıkları müzakere yoluyla çözme becerisini kapsar. Son olarak, takım çalışması ve iş birliği, ortak hedefler doğrultusunda başkalarıyla uyum içinde çalışmayı ve grup sinerjisi oluşturmaya gerektirir. Bu yetkinlikler, bireylerin sosyal etkileşimleri başarılı bir şekilde yönetmelerine ve etkili liderler olmalarına yardımcı olur.²²

Bu dört bileşen, bireylerin hem kendi hem de başkalarının duygularını anlamalarını, yönetmelerini ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak açısından kritik öneme sahiptir.

²⁰ (Goleman, 2005, s. 136)

²¹ (Goleman, 2005, s. 336)

²² (Bawany, 2023, s. 55; Goleman, 2005, s. 13)

3. Din Eğitimi ve Duygusal Zekâ Etkileşimi

Din eğitimi ve duygusal zekâ arasındaki ilişki, bireyin bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimini etkileyen çok yönlü bir etkileşim alanı sunmaktadır. Bu iki olgunun kesişim noktası, bireyin duygusal farkındalığını artıran, sosyal uyumunu güçlendiren ve psikolojik dayanıklılığını destekleyen bir yapı oluşturmaktadır.

Din eğitimi ve duygusal zekâ arasındaki etkileşim çift yönlü bir dinamik ortaya koymaktadır. Din eğitimi, duygusal zekânın temel bileşenlerinin gelişimini desteklerken, duygusal zekâ da bireyin dinî öğretileri anlama, yorumlama ve içselleştirme süreçlerini derinleştirmektedir. Bu ilişkinin sistematik olarak incelenmesi, bireysel ve toplumsal gelişim açısından önemli sonuçlar ortaya koyabilir.

Duygusal zekâ, bireyin inanç ve değer sistemleriyle kurduğu bağın derinliğini etkileyen önemli bir faktördür. Özellikle öz farkındalık, öz denetim ve empati gibi bileşenler, bireyin dinî öğretileri anlamlandırma sürecini daha bilinçli ve içselleştirilmiş bir yapıya dönüştürmektedir. Bir araştırmada ifade edildiği gibi, bireyin duygusal farkındalık düzeyinin yüksek olması, manevi pratikleri yalnızca geleneksel bir alışkanlık olarak değil, aynı zamanda içsel huzuru destekleyen bilinçli tercihler olarak görmesine imkân tanımaktadır.²³

Bununla birlikte duygusal zekânın gelişimi, bireyin ibadet, dua ve ritüeller gibi manevi pratiklere verdiği anlamı da şekillendirmektedir. Duyguların dengeli bir şekilde yönetilmesi, bireyin stres, belirsizlik ve kriz anlarında inancına daha güçlü bir şekilde sarılmasına yardımcı olmaktadır. Keleş'in araştırmasında bulgular, duygusal zekâsı gelişmiş bireylerin dinî öğretileri günlük yaşamlarına entegre etme konusunda daha başarılı olduklarını

²³ (Keleş, 2019, s. 19)

göstermektedir.²⁴ Bu bağlamda duygusal zekâ ile din eğitimi arasındaki etkileşim, bireyin hem kişisel gelişimi hem de manevi dünyasını besleyen çift yönlü bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Duygusal zekâ gelişimi açısından din eğitiminin sunduğu değerler, bireyin kendini tanıma, öz denetim, empati ve ilişki yönetimi becerilerini destekleyen unsurlar içermektedir. Sabır, hoşgörü, merhamet ve şükran gibi kavramlar, bireyin duygularını düzenleme mekanizmalarına katkıda bulunarak sosyal etkileşimlerinde daha uyumlu ve dengeli davranışlar sergilemesine imkân tanır. Dinî ritüeller ve inanç sistemleri, bireyin belirsizlik ve stres karşısında içsel denge sağlamasına, duygusal regülasyon becerilerini güçlendirmesine ve psikolojik dayanıklılığını artırmasına olanak tanımaktadır.

Öte yandan duygusal zekâ bireyin din eğitiminden aldığı verimi de doğrudan etkilemektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek bireyler, dini öğretileri içselleştirme sürecinde daha bilinçli bir yaklaşım sergileyerek, inanç ve değer sistemleriyle daha güçlü bir bağ kurabilmektedir. Bu bağlamda duygusal farkındalık ve empati becerileri gelişmiş bireyler, dinî öğretileri yalnızca bilişsel bir çerçevede değil, aynı zamanda duygusal bir derinlik içerisinde kavrayarak, bu öğretileri günlük yaşamlarına daha etkin bir biçimde entegre edebilmektedir.

Din eğitimi sürecinde öğretici konumundaki bireylerin duygusal zekâ düzeyleri, eğitimin etkililiğini belirleyen önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Duygusal zekâsı yüksek bir eğitimci, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onların duygusal ve manevi ihtiyaçlarına duyarlılık gösterebilmekte, bu doğrultuda pedagojik yöntemlerini uyarlayabilmektedir. Öğrencilerle kurulan güçlü duygusal bağ,

²⁴ (Keleş, 2019, s. 87)

öğrenme sürecini destekleyerek din eğitiminin daha derinlemesine bir anlam kazanmasına katkı sağlamaktadır.

Ayrıca din eğitimi ve duygusal zekâ arasındaki etkileşim, bireysel ve toplumsal düzeyde geniş bir etki alanına sahiptir. Duygusal zekâsı gelişmiş bireylerin din eğitimi sürecine aktif katılım göstermesi, onların etik karar alma süreçlerini güçlendirmekte, toplumsal ilişkilerinde daha yapıcı ve uzlaşmacı bir tutum sergilemelerine imkân tanımaktadır. Aynı şekilde din eğitimi, bireyin duygusal zekâ bileşenlerini destekleyerek sosyal uyum, psikolojik iyi oluş ve etik bilinç gibi alanlarda önemli katkılar sunmaktadır.

Buna ilaveten duygusal zekânın gelişimi, insanın doğuştan getirdiği duygusal eğilimlerin bilinçli bir şekilde eğitilmesiyle mümkündür. Bu süreç, nefis terbiyesi olarak bilinen ve bireyin duygularını kontrol etmesini sağlayan eğitici deneyimlerle desteklenmektedir. Kendini tanıma, öz denetim, diğerkâmlık ve işbirliği yapma gibi beceriler, bireyin duygusal zekâsını geliştirirken aynı zamanda din eğitimi ile de doğrudan ilişkilidir. Geleneksel olarak kültürümüzde var olan bu eğitim süreci, modern psikoloji literatüründe duygusal zekâ kavramı ile paralellik göstermektedir.²⁵

Akıl ve kalbin birlikteliğini sağlayan duygusal zekâ, bireyin dinî öğretileri sadece bilişsel düzeyde değil, aynı zamanda manevi ve duygusal yönüyle de içselleştirmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle nefis terbiyesi bağlamında sabır, hoşgörü ve öz denetim gibi kavramlar, din eğitimi sürecinde bireyin etik karar alma mekanizmasını desteklemekte ve sosyal uyumunu güçlendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında, duygusal zekâ gelişimi ve din eğitimi arasındaki etkileşim, bireyin karakter eğitimine katkı sunarak hem bireysel hem de toplumsal düzeyde olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.²⁶

²⁵ (Dalkılıç, 2020, ss. 41-43)

²⁶ (Dalkılıç, 2020, s. 85)

Duygusal zekâ gelişimi ile din eğitimi arasındaki ilişki, bireyin öğrenme sürecinde deneyimlediği duygusal ve bilişsel süreçlerin bütüncül bir şekilde ele alınmasını gerektirir. Din eğitimi, bireyin yalnızca inanç ve ibadet bilgisi kazanmasını değil, aynı zamanda ahlaki ve duygusal gelişimini de destekleyen bir süreçtir. Ege'nin makalesinde de vurgulandığı gibi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, öğrencilerin duygusal zekâ bileşenlerini geliştirebileceği değer aktarımı süreçlerini içermektedir. Sabır, hoşgörü, merhamet ve empati gibi duygusal becerilerin öğretimi, bireyin hem kendini tanımasını hem de çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmasını desteklemektedir.²⁷

Bu bağlamda duygusal zekâ eğitimi ile din eğitimi arasındaki etkileşim, bireyin etik bilinç ve sosyal sorumluluk kazanmasında önemli bir rol oynar. Ege'nin çalışmasında belirtildiği gibi, duygusal zekâ odaklı bir din eğitimi yaklaşımı, bireylerin dini bilgileri yalnızca bilişsel olarak değil, aynı zamanda duygusal boyutlarıyla da içselleştirmesine katkı sağlamaktadır. Bu durum bireyin inancını anlamlandırmasını kolaylaştırırken dini pratiklerin içselleştirilmesini ve günlük yaşamla bütünleştirilmesini destekleyen bir mekanizma sunmaktadır.²⁸

4. Yöntem

4.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, 2018-2024 yılları arasında yürürlükte olan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) öğretim programlarını duygusal zekâ bileşenleri açısından karşılaştırmak amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli bir olguya yönelik mevcut verilerin anlamlı bir

²⁷ (Ege, 2012, ss. 53-63)

²⁸ (Ege, 2012, ss. 53-63)

şekilde sınıflandırılmasına, analiz edilmesine ve yorumlanmasına olanak sağlayan bir yöntemdir.²⁹

Çalışmamızın deseninde hangi duygusal zekâ modelini öne çıkardığımızı belirtmeden önce, duygusal zekâ modellerinin genel özelliklerini vurgulamanın çalışmamıza katkı sağlayacağını düşünmekteyiz. Bu yaklaşım, farklı modellerin duygusal zekâyı nasıl tanımladığını ve hangi yönlerine odaklandığını net bir şekilde ortaya koyarak, araştırmamızda kullanılacak teorik çerçevenin temellerini sağlamlaştıracaktır. Böylece her bir modelin sunduğu bakış açılarının eğitim programlarının duygusal zekâ gelişimine yönelik ne gibi etkiler yaratabileceği daha iyi anlaşılacaktır. Bu sayede araştırmanın amacına uygun bir şekilde model seçiminizin gerekçesini de daha sağlıklı bir şekilde sunmamız mümkün olacaktır.

Mayer ve Salovey (1997) - Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli³⁰: Bu model, duygusal zekâyı bilişsel bir yetenek olarak tanımlamaktadır. Mayer ve Salovey'e göre, duygusal zekâ, bireylerin duyguları doğru bir şekilde algılama, değerlendirme, ifade etme, anlamlandırma ve yönetme yeteneklerini içermektedir. Modelde duygusal zekâ dört ana boyutla ele alınmaktadır: Duyguları algılama ve ifade etme, duyguları kullanarak düşünme, duyguları anlama ve muhakeme etme ve duygusal yönetim. Bu boyutlar, bireylerin duygusal deneyimleri işleme biçimlerini ve bu deneyimlere nasıl tepki verdiklerini belirlemektedir.

²⁹ (Bauer, 2003, s. 131; Yıldırım & Şimşek, 2021, ss. 61-71)

³⁰ (Doğan & Şahin, 2007, ss. 235-242; Mayer vd., 1999, s. 400)

Bar-On (1997) - Karma Duygusal Zekâ Modeli³¹: Bar-On, duygusal zekâyı bir dizi kişisel, duygusal ve sosyal becerinin birleşimi olarak tanımlamaktadır. Bu model, bireylerin çevresinden gelen baskılarla ve taleplerle başa çıkabilmek için gerekli olan duygusal ve sosyal yeterlilikleri içermektedir. Bar-On'un modelinde, kişisel beceriler (öz farkındalık, öz güven), kişilerarası beceriler (empati, sosyal sorumluluk), uyum sağlama becerileri, stresle başa çıkma yetenekleri ve genel ruh halini olumlu tutma gibi unsurlar yer almaktadır. Bu model, duygusal zekâyı, sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlerde de önemli bir faktör olarak görmektedir.

Goleman (1995) - Karma Duygusal Zekâ Modeli³²: Daniel Goleman'ın duygusal zekâ tanımı, duygusal zekânın sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerde de kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Goleman, duygusal zekâyı kişisel yeterlilik ve sosyal yeterlilik olmak üzere iki ana bileşene ayırmaktadır. Kişisel yeterlilik, öz farkındalık, öz denetim ve içsel motivasyon gibi unsurları içerirken, sosyal yeterlilik ise empati ve sosyal beceriler gibi başkalarıyla etkileşime dayalı becerileri kapsamaktadır. Bu model, liderlik ve sosyal başarıda duygusal zekânın ne kadar belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Cooper ve Sawaf (1997) - Karma Duygusal Zekâ Modeli³³: Cooper ve Sawaf, duygusal zekâyı bir dizi beceri ve içsel yetenekler olarak tanımlamaktadır. Bu model, duygusal zekânın duyguların gücünü ve hızla algılanabilmesini içeren bir süreç olduğunu savunmaktadır. Duygusal zekâ, bireylerin çevreleriyle

³¹ Mayer vd., "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence", 400; Doğan - Şahin, "Duygusal Zekâ", 235-242.

³² Mayer vd., "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence", 400; Doğan - Şahin, "Duygusal Zekâ", 235-242.

³³ Mayer vd., "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence", 400; Doğan - Şahin, "Duygusal Zekâ", 235-242.

etkileşimlerini yönetme ve bu etkileşimlerden en verimli şekilde yararlanma yeteneğini ifade etmektedir. Cooper ve Sawaf'ın modelinde duygusal zekâ, duygusal dürüstlük, duygusal enerji ve pratik sezgiler gibi unsurlar ile duygusal zindelik, derinlik ve simya gibi daha derin süreçleri de içermektedir.

Bu modeller, duygusal zekânın farklı boyutlarını ve etkileşimlerini anlamamıza yardımcı olan kapsamlı yaklaşımlar sunmakta ve her biri, duygusal zekânın kişisel gelişim, sosyal etkileşimler ve liderlik gibi alanlarda nasıl bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Bu araştırma, 2018-2024 yılları arasında yürürlükte olan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) öğretim programlarını, Daniel Goleman'ın karma duygusal zekâ teorisi³⁴ çerçevesinde karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Mayer ve Salovey,³⁵ Bar-On³⁶ ve Cooper ve Sawaf³⁷ gibi farklı teorisyenler, duygusal zekâyı farklı açılardan ele almış ve her bir model, bu yeteneklerin gelişim sürecinde önemli bir rehber sunmuştur.³⁸ Özellikle Goleman'ın modeli³⁹, kişisel ve sosyal yeterlilikleri vurgulayan yaklaşımlarıyla, bireylerin hem içsel dünyalarını anlamalarına hem de başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olma potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda araştırmada Goleman'ın duygusal zekâ modelinin temel bileşenleri –öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi– İDKAB öğretim programlarındaki değişimlerle ilişkilendirilerek, programın duygusal zekâ gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Böylece, duygusal zekâ bileşenlerinin öğretim programlarında nasıl yer bulduğunu ve bu bileşenlerin

³⁴ (Goleman, 2005, s. 135)

³⁵ (Mayer & Salovey, 1997, ss. 10-11)

³⁶ (Bar-On, 2005, s. 3, 2006, ss. 3-4)

³⁷ (Cooper & Sawaf, 2010, s. 3)

³⁸ (Faltas, 2017, ss. 1-3)

³⁹ (Goleman, 2005, s. 136)

eğitim süreçlerine nasıl entegre olduğunu anlamak hedeflenmiştir. Bu bağlamdaki analiz, öğretim programlarının duygusal zekâ gelişimine nasıl katkı sağladığına dair önemli bulgular ortaya koymaktadır.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın veri kaynağını Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan İlköğretim İDKAB Öğretim Programları (2018 ve 2024) oluşturmaktadır. Bu iki müfredat programı, duygusal zekâ bileşenlerinin eğitim süreçlerine entegrasyonunu analiz etmek amacıyla “içerik analizi” yöntemiyle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde, yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Bu form, Sozibilir, Kutu ve Yaşar (2012)⁴⁰ tarafından geliştirilen ve Göktaş ve arkadaşları (2012)⁴¹ tarafından kullanılan sistematik sınıflama yöntemi temel alınarak hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen müfredatlar şu başlıklar altında analiz edilmiştir:

- **Müfredatın Genel Çerçevesi (Eğitim felsefesi, hedefler, değerler)**
- **Kazanımlarda Duygusal Zekâ Bileşenleri**
- **Öğretim Yöntem ve Yaklaşımlarında Duygusal Zekâ Bileşenleri**
- **Değerlendirme Süreçlerinde Duygusal Zekâ Bileşenleri**

⁴⁰ (Sozibilir vd., 2012, ss. 351-353)

⁴¹ (Göktaş vd., 2012, s. 457)

Elde edilen veriler SQL veri tabanına kaydedilerek tematik analiz yöntemiyle kategorize edilmiştir.

4.4. Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırma, bilimsel etik kuralları çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma kapsamında kullanılan veriler kamuya açık ve erişilebilir kaynaklardan temin edilmiş olup üçüncü şahısların kişisel bilgilerine yer verilmemiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan tüm kaynaklar akademik etik kurallarına uygun olarak referans gösterilmiştir.

4.5. Veri Analizi

İçerik analizi sürecinde, 2018 ve 2024 İDKAB öğretim programları duygusal zekâ bileşenleri açısından betimsel analiz yöntemiyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler, bulgular ve tablolar yorumlanarak sonuç bölümünde de tartışılarak sunulmuştur. Bu çalışma, din eğitimi ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin derinlemesine analiz edilmesine katkı sağlamayı hedeflemekte olup, elde edilen bulguların müfredat geliştirme süreçlerine rehberlik etmesi beklenmektedir.

5. Bulgular

5.1. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 2018 ve 2024 (4-8. Sınıf) Programlarının Genel Yapısı

2018 ve 2024 yıllarında uygulamaya konan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) müfredatları, genel yapı bakımından bazı önemli farklılıklar göstermektedir. Bu değişiklikleri şu şekilde özetleyebiliriz:

Amaçlar ve Kazanımlar:

2018 Programı: Din kültürünün temel kavramlarını ve ilkelerini öğretmeyi, ahlaki değerler kazandırmayı ve farklı inançlara

saygı göstermeyi amaçlamaktadır. Kazanımlar arasında bilgi, beceri ve tutumlar yer almaktadır.

2024 Programı: Dinle hayatı anlamlandırma rolünü kavrayabilmeyi, ulusal, manevi ve ahlaki değerleri benimsemeyi ve farklılıklarla birlikte yaşama becerisini kazandırmayı hedeflemektedir. Kazanımlar daha somut ve ölçülebilir hale getirilmiş, “insan becerileri” ve “tutumlar” üzerinde yoğunlaşmıştır.

İçerik:

2018 Programı: Din konusu genellikle İslam üzerinden ele alınmış, diğer dinler ve ahlaki konular da işlenmiştir. Üniteler tematik bir yaklaşımla ele alınmıştır.

2024 Programı: İslam dini temel alınmış, diğer dinler ve ahlaki konular ise seçmeli ders olarak sunulmuştur. Üniteler kronolojik sırayla işlenmiştir.

Öğretim Yaklaşımı:

2018 Programı: Yapılandırmacı öğrenme ve bilişsel gelişim teorilerine dayalı bir yaklaşım benimsenmiştir. Öğrenci merkezli ve aktif öğrenme yöntemleri kullanılmıştır.

2024 Programı: Beceriler ve değerler eğitimi üzerine daha fazla vurgu yapılmıştır. Problem çözme becerilerini geliştiren etkinlik tabanlı yöntemler ön plana çıkarılmıştır. Yapılandırıcı yaklaşım 2018 İDKAB müfredatında yer alırken, 2024 İDKAB müfredatında bu yaklaşım yer almamaktadır. Türkiye Eğitim Modeli, Özdisiplinler ve “Erdem, Değer, Eylem” yaklaşımı, 2024 İDKAB müfredatında ön plana çıkarılmıştır.

Değerlendirme:

2018 Programı: Sürekli ve bütünsel bir değerlendirme anlayışına önem verilmiştir. Gözlem, performans değerlendirmesi ve yazılı sınavlar gibi çeşitli yöntemler kullanılmıştır.

2024 Programı: Beceriler ve tutumlar odaklı değerlendirme daha fazla yer bulmuştur. Gözlem, performans değerlendirmesi, portföy ve proje çalışmaları gibi yöntemler kullanılmıştır.

Genel Değerlendirme:

2018 ve 2024 yılları arasında yapılan İDKAB müfredatındaki değişiklikler, daha güncel ve beceri odaklı bir müfredat oluşturma amacını taşımaktadır. Bu değişikliklerin öğrencilerin dini ve ahlaki değerleri daha iyi kavrayıp, bunları günlük yaşamlarına uygulamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Dikkat Edilmesi Gerekenler:

2024 programı henüz uygulama aşamasında olup, zaman içinde bazı değişiklikler olabilir. Ders içerikleri ve öğretim yöntemleri, öğretmenlerin bilgi ve becerilerine göre değişiklik gösterebilir.

5.2. İDKAB 2018 ve 2024 Müfredatlarının Duygusal Zekâ Açısından Analizi

DKAB öğretim programlarının duygusal zekâ açısından değerlendirilmesi, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişimlerine olan etkisini anlamak açısından önemlidir. 2018 ve 2024 müfredatları, duygusal zekânın temel bileşenleri olan öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi çerçevesinde ele alınarak karşılaştırılmıştır. Bu bölümde, her iki müfredatın eğitim felsefesi, kazanımları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçleri üzerinden duygusal zekâyâ yönelik katkıları incelenmektedir.

5.2.1. Duygusal Zekâ Bileşenleri Çerçevesinde 2018 DKAB Öğretim Programı Analizi

1. Müfredatın Genel Çerçevesi (Eğitim Felsefesi, Hedefler, Değerler)

2018 İDKAB Öğretim Programı, bireyin ahlaki bütünlük, öz farkındalık, öz güven ve öz disiplin gibi kişisel gelişim alanlarında yetkinlik kazanmasını amaçlamaktadır. Müfredatın temelinde adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi kök değerler bulunmaktadır.⁴² Bu değerler, öğrencilerin duygusal zekâ gelişimiyle doğrudan ilişkilidir ve bireylerin hem iç dünyalarını anlamalarına hem de sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktadır.

2. Kazanımlarda Duygusal Zekâ Bileşenleri

Programın kazanımları incelendiğinde, Goleman'ın duygusal zekâ modelindeki öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi bileşenleriyle doğrudan ilişkilendirilebilecek unsurlar olduğu görülmektedir:

Öz Farkındalık: Öğrencilerin, bireysel sorumluluklarını anlamaları, etik değerlerin farkında olmaları ve duygularını yönetmeleri hedeflenmektedir. Örneğin, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) ahlaki özelliklerini açıklama”⁴³ kazanımı, öğrencinin kendi davranışlarını Hz. Muhammed’in davranışlarıyla kıyaslayarak içsel farkındalık geliştirmesine katkıda bulunur.

Öz Yönetim: “Zararlı alışkanlıklardan kaçınma”⁴⁴ gibi kazanımlar, bireyin kendini kontrol etme ve kararlarını bilinçli verme becerisini geliştirmeyi amaçlar.

⁴² (MEB, 2018, s. 3)

⁴³ (MEB, 2018, s. 8)

⁴⁴ (MEB, 2018, s. 28)

Sosyal Farkındalık: “Empati, hoşgörü ve farklı kültürleri anlama”⁴⁵ gibi kazanımlar, öğrencinin başkalarının duygu ve düşüncelerine karşı duyarlı olmasını sağlar.

İlişki Yönetimi: “Selamlaşma, iletişim adabı ve nezaket kuralları”⁴⁶ kazanımları, öğrencinin toplumsal ilişkilerde saygılı ve etkili bir iletişimci olmasına katkı sağlar.

3. Öğretim Yöntem ve Yaklaşımlarında Duygusal Zekâ Bileşenleri

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Program, öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetmesini ve iş birliği yapmasını destekleyen etkinliklere yer vermektedir. “Ahlaki değerler üzerine münazara yapma”⁴⁷ gibi etkinlikler, öğrencilerin kendini ifade etme, karşıt görüşlere saygı duyma ve sağlıklı ilişkiler kurma becerilerini geliştirmektedir. “Dini değerler ve günlük yaşam ilişkisi”⁴⁸ etkinlikleri, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumları analiz ederek empati yapmalarını sağlamaktadır.

4. Değerlendirme Süreçlerinde Duygusal Zekâ Bileşenleri

Süreç odaklı değerlendirme yöntemleri kullanılarak, öğrencinin duygu ve düşünce gelişimi izlenmektedir.⁴⁹ Bireysel ve grup çalışmaları ile iş birliği yapma, ortak çözüm üretme ve çatışma yönetimi becerileri geliştirilmektedir.⁵⁰

2018 İDKAB Öğretim Programı, Goleman’ın duygusal zekâ bileşenlerini destekleyici unsurlar içermektedir. Programın içerdiği kazanımlar ve öğretim yöntemleri, bireyin kendini tanıma,

⁴⁵ (MEB, 2018, s. 8)

⁴⁶ (MEB, 2018, s. 23)

⁴⁷ (MEB, 2018, ss. 8-9)

⁴⁸ (MEB, 2018, s. 1,3,16)

⁴⁹ (MEB, 2018, s. 8)

⁵⁰ (MEB, 2018, s. 8,37)

duygularını yönetme, başkalarını anlama ve sağlıklı ilişkiler kurma becerilerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede, eğitimcilerin programı etkin bir şekilde uygulayarak duygusal zekâ gelişimini desteklemesi önem arz etmektedir.

5.2.2. Duygusal Zekâ Bileşenleri Çerçevesinde 2024 DKAB Öğretim Programı Analizi

1. Müfredatın Genel Çerçevesi (Eğitim Felsefesi, Hedefler, Değerler)

2024 DKAB Öğretim Programı, bireyin duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir yapı sunmaktadır. Müfredat, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini vurgulayarak, öğrencilerin kendini tanıma (öz farkındalık), kendini düzenleme (öz yönetim), sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi gibi beceriler kazanmasını amaçlamaktadır.⁵¹

Öğrencilerin etik ve ahlaki değerleri benimsemeleri, akademik başarıları kadar önemli görülmüş ve değerler eğitimi doğrudan ders kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Programda adalet, dostluk, dürüstlük, merhamet, sevgi ve sorumluluk gibi değerler, bilişsel ve duyuşsal gelişimi destekleyen etkinliklerle ele alınmaktadır.⁵²

2. Kazanımlarda Duygusal Zekâ Bileşenleri

Programın kazanımları incelendiğinde, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi becerilerini doğrudan geliştiren somut örnekler içermektedir:

Öz Farkındalık: “Öğrencilerin, kendilerini tanıma ve iç gözlem yapmalarını sağlamak amacıyla Hz. Muhammed’in (sav) Mekke ve Medine’deki hayatı üzerine kişisel analiz yapmaları

⁵¹ (MEB, 2024, ss. 14, 16, 39, 58, 66, 75, 83)

⁵² (MEB, 2024, ss. 4, 6, 7)

istenmiştir.”⁵³ “Ahlaki değerler arasından birini seçerek, bu değerle ilgili kısa hikâye yazmaları istenmiştir.”⁵⁴

Öz Yönetim: “Öğrencilerden, sabır içerikli kıssaları araştırarak bunların günlük yaşamda nasıl uygulanabileceğini tartışmaları beklenmiştir.”⁵⁵ “Kader inancıyla ilgili münazara etkinlikleri düzenlenerek, öğrencilerin olaylar karşısında duygularını yönetme becerileri geliştirilmiştir.”⁵⁶

Sosyal Farkındalık: “Öğrencilere, toplumdaki farklı inanç grupları hakkında araştırma yaparak, farklılıklara saygı duyma ve empati geliştirme fırsatı sunulmuştur.”⁵⁷ “Öğrencilerden, zekât ve sadakanın toplumsal etkilerini analiz eden makaleleri inceleyerek sunum yapmaları istenmiştir.”⁵⁸

İlişki Yönetimi: “Öğrencilere, ahlaki bir ikilem içeren olayları tartışarak, doğru sözlülük ve merhamet gibi değerler üzerine drama-canlandırma etkinliği yapmaları sağlanmıştır.”⁵⁹ “Öğrencilere, toplumsal yardımlaşmayı teşvik eden bir kermes düzenlemeleri ve ihtiyaç sahiplerine yardım etmeleri önerilmiştir.”⁶⁰

3. Öğretim Yöntem ve Yaklaşımlarında Duygusal Zekâ Bileşenleri

Drama ve Canlandırma: Öğrencilerden doğru sözlülüğün bireysel ve toplumsal etkilerini tartışan drama etkinliği yapmaları istenmiştir.⁶¹

⁵³ (MEB, 2024, ss. 72, 73, 93, 94)

⁵⁴ (MEB, 2024, s. 109)

⁵⁵ (MEB, 2024, s. 33)

⁵⁶ (MEB, 2024, ss. 79, 80)

⁵⁷ (MEB, 2024, s. 6)

⁵⁸ (MEB, 2024, ss. 10, 106, 110)

⁵⁹ (MEB, 2024, s. 68)

⁶⁰ (MEB, 2024, s. 33)

⁶¹ (MEB, 2024, s. 68)

Tartışma ve Münazara: “Öğrencilere kader inancı üzerine münazara yaptırılarak duygularını yönetme ve karşıt görüşlere saygı duyma becerileri kazandırılmıştır.”⁶²

Gözlem ve İnceleme: “Öğrencilere, Ramazan ayının toplumsal etkilerini gözlemleyerek ödev ve sunu hazırlamaları görevi verilmiştir.”⁶³

4. Değerlendirme Süreçlerinde Duygusal Zekâ Bileşenleri

Öz değerlendirme formlarıyla öğrencilerin ahlaki değerleri içselleştirme süreçleri analiz edilmiştir. Grup çalışmalarıyla öğrencilerin empati ve sosyal farkındalık becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir.⁶⁴

2024 DKAB Öğretim Programı, duygusal zekâ gelişimini destekleyici unsurlar içermektedir. Program, öğrencilere etik değerleri içselleştirme, öz farkındalık kazanma, sosyal sorumluluk üstlenme ve sağlıklı ilişkiler kurma fırsatları sunmaktadır. Öğretim yöntemlerinde drama, münazara, gözlem ve grup çalışmaları gibi duygusal zekâ gelişimini destekleyen teknikler öne çıkmıştır. Eğitimcilerin bu yöntemleri etkin kullanarak öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerini güçlendirmesi, müfredatın hedeflerine ulaşmasını sağlayacaktır.

6. Tartışma ve Değerlendirme

Bu bölümde, 2018 ve 2024 DKAB öğretim programlarının duygusal zekâ gelişimi açısından nasıl şekillendiği ve farklılık gösterdiği ele alınmıştır. Çalışmada, her iki müfredatın temel eğitim felsefesi, hedefleri, değerler sistemi, kazanımları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçleri incelenerek duygusal zekâ bileşenleri bağlamında karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır.

⁶² (MEB, 2024, s. 82)

⁶³ (MEB, 2024, ss. 63, 65)

⁶⁴ (MEB, 2024, ss. 4, 9, 31, 68, 73)

6.1. Müfredatın Genel Çerçevesi (Eğitim Felsefesi, Hedefler, Değerler)

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programları, öğrencilerin sadece bilişsel gelişimlerini değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de desteklemeye yönelik tasarlanmıştır. 2018 DKAB Öğretim Programı, yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme ve beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımlara dayanarak hazırlanmıştır. Bu çerçevede, öğretim programı öğrencilerin duyuşsal zekâ bileşenlerini geliştirmeye katkı sağlayan öğrenme ortamları sunmayı hedeflemiştir.

2018 müfredatında eğitim anlayışı, bireyin sadece akademik bilgiyle donatılması değil, aynı zamanda topluma ve bireysel gelişime katkıda bulunabilecek değerlerle yetiştirilmesi olarak şekillendirilmiştir. Programda, öğrencilerin ahlaki bütünlük, öz farkındalık, öz yönetim ve sosyal farkındalık gibi kavramlarla tanışmalarını sağlayacak kazanımlara yer verilmiştir. Özellikle, öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilerek, onları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta geliştirecek öğrenme ortamlarının oluşturulmasına önem verilmiştir.

Bireysel gelişim ve öğretim programları açısından bakıldığında, eğitim sisteminin temel amacı değerlerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda eğitim sadece “bilme” (bilişsel öğrenme) değil, aynı zamanda “hissetme” (duyuşsal gelişim) ve “yapma” (davranışsal öğrenme) süreçlerini de kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır.

2024 Müfredatı ile Karşılaştırmalı Değerlendirme

2024 yılı DKAB Öğretim Programı’nda sosyal-duyuşsal öğrenme becerileri, öğrencilerin sadece bilgi edinmesini değil, aynı zamanda öğrendiklerini içselleştirerek duyuşsal ve sosyal bağlamda

anlamlandırmalarını teşvik edecek şekilde kurgulanmıştır. Özellikle “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamında, sosyal-duygusal becerilerin (öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki yönetimi) eğitimin temel bileşenleri olarak kabul edildiği görülmektedir.

2024 müfredatı, öğrencilerin duygularını tanıma, yönetme ve sosyal ilişkilerini sağlıklı şekilde geliştirme becerilerini doğrudan destekleyen içerikler sunmaktadır. Din ve ahlak öğretimi, bireyin sadece bilgiyle değil, aynı zamanda iradesini güçlendirecek ve sağlıklı kişilik gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanmıştır. Bunun için kavramsal çerçeve ile yaşanan gerçeklik arasındaki ilişki dikkate alınarak, öğrencilerin öğrendiklerini hayatlarına nasıl aktarabilecekleri üzerinde durulmuştur.

Bütüncül eğitim anlayışına vurgu yapan 2024 programı, öğrencinin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen öğretim süreçleri ile şekillendirilmiş ve öğrenme ortamlarının buna uygun olarak oluşturulmasını hedeflemiştir. Özellikle, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyal farkındalık kazanmaları ve ahlaki gelişimlerine yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmiştir.

Bu analiz, 2018 ve 2024 müfredatlarının karşılaştırmalı olarak duygusal zekâ gelişimine nasıl katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. 2018 programı daha çok bilişsel ve ahlaki gelişimi önceleyen bir yaklaşım sergilerken 2024 müfredatı sosyal-duygusal öğrenme becerileri kavramını daha belirgin bir şekilde vurgulamakta ve eğitim sürecini bireyin duygusal ve sosyal gelişimi ile bütünlük bir yapıya dönüştürmektedir.

Genel olarak çalışmada duygusal zekâ bileşenleri (öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi) çerçevesinde müfredatlar karşılaştırılmış ve eğitim sisteminin bireyin hem bilişsel hem de duygusal gelişimini desteklemesi gerektiği sonucuna varılmıştır. 2024 müfredatının, duygusal zekâ

odaklı eğitim anlayışını daha sistematik bir biçimde ele aldığı ve öğrencilerin kendini tanıma, duygularını yönetme, toplumsal farkındalık kazanma ve etkili iletişim kurma becerilerini geliştirme konusunda daha fazla imkân sunduğu görülmektedir.

Bu çerçevede, eğitimcilerin müfredatı etkin bir şekilde uygulayarak öğrencilerin duygusal zekâ gelişimini desteklemeleri, öğretim programlarının hedeflerine ulaşmasını sağlayacak kritik bir unsurdur.

Tablo-1: 2018 ve 2024 Müfredatın Genel Çerçevesi (Eğitim Felsefesi, Hedefler, Değerler) Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi Tablosu

Duygusal Zekâ Bileşeni	2018 Müfredatı	2024 Müfredatı
Eğitim Felsefesi	Yapılandırıcı öğrenme modelini destekler; çoklu zekâ, öğrenci merkezli ve beceri temelli öğrenme yaklaşımlarına dayanır.	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde sosyal-duygusal beceriler (öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki yönetimi) eğitimin temel bileşenleri olarak kabul edilir.
Hedefler	Etik değerlerin içselleştirilmesi, bireysel sorumluluk ve ahlaki bütünlük kazanımı hedeflenmiştir.	Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, duygusal ve sosyal bağlamda anlamlandırmaya yönelik eğitimle öğrencilerin kendilerini tanıma, duygularını yönetme ve toplumsal farkındalık kazanma becerilerini geliştirmek hedeflenir.
Değerler	Öğrencilerin bireysel farkındalık ve ahlaki bütünlük gibi değerlerle tanışmalarını sağlamak ön plandadır.	Sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi gibi becerilerle öğrencilerin sağlıklı kişilik gelişimini desteklemek ve toplumsal sorumluluk kazandırmak amaçlanır.

Tablo-1, 2018 ve 2024 müfredatlarının eğitim felsefesi, hedefler ve değerler açısından nasıl bir dönüşüm geçirdiğini özetlemektedir. 2018 müfredatı bireysel farkındalık, etik değerler ve ahlaki bütünlük vurgusuyla yapılandırıcı ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimserken, 2024 müfredatı sosyal-duygusal becerileri

merkeze alarak öğrencilerin öz yönetim, ilişki yönetimi ve toplumsal farkındalık gibi becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu dönüşüm, bireysel etik ve bilişsel gelişimden, daha geniş bir sosyal ve duygusal gelişim perspektifine doğru bir kaymayı göstermektedir.

6.2. Kazanımlarda Duygusal Zekâ Bileşenleri

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programları, öğrencilere sadece akademik bilgi kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda duygusal ve sosyal beceriler kazanmalarını da hedeflemektedir. 2018 DKAB Öğretim Programı, bireyin etik değerleri içselleştirmesi ve bireysel sorumluluk bilinci kazanması üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi gibi becerilerini geliştirmeleri için çeşitli kazanımlar belirlenmiştir.

2024 Müfredatı ile Karşılaştırmalı Değerlendirme

2024 DKAB Öğretim Programı'nda ise sosyal-duygusal beceriler daha sistematik bir şekilde ele alınmış ve kazanımların, öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri becerilerle doğrudan bağlantılı olması hedeflenmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde duygusal zekâ becerileri, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin duygularını yönetme, empati kurma ve etik kararlar alabilme yeteneklerini geliştiren kazanımlara daha fazla vurgu yapılmıştır.

Tablo-2: 2018 ve 2024 Kazanımlarda Duygusal Zekâ Bileşenleri Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi Tablosu

Duygusal Zekâ Bileşeni	2018 Müfredatı	2024 Müfredatı
Öz Farkındalık	Hz. Muhammed'in ahlaki özelliklerini açıklar.	Hz. Muhammed'in hayatındaki olayları analiz eder ve kendi yaşamıyla ilişkilendirir.

Öz Yönetim	Zararlı alışkanlıklardan kaçınır.	Sabır ve irade eğitimi üzerine münazaralar yaparak bireysel kontrol mekanizmalarını geliştirir.
Sosyal Farkındalık	Toplumsal yardımlaşma ve dayanışmanın önemini açıklar.	Farklı inanç ve kültürleri araştırarak hoşgörü üzerine grup çalışmaları yapar.
İlişki Yönetimi	Nezaket kurallarına uygun davranır.	Toplum içindeki rolünü drama ve canlandırmalarla deneyimleyerek ilişkisel becerilerini geliştirir.

Tablo-2, 2018 ve 2024 müfredatlarında duygusal zekâ bileşenlerinin nasıl ele alındığını karşılaştırmaktadır. 2018 müfredatı daha çok bilgi aktarımına ve temel ahlaki ilkeleri açıklamaya odaklanırken, 2024 müfredatı öğrencilerin analiz, ilişkilendirme, münazara, araştırma ve drama gibi etkileşimli yöntemlerle duygusal ve sosyal becerilerini aktif olarak geliştirmelerini hedeflemektedir. Bu değişim, öğretimden deneyimlemeye ve bireysel farkındalıktan toplumsal etkileşime doğru bir dönüşümü yansıtmaktadır.

6.3. Öğretim Yöntem ve Yaklaşımlarında Duygusal Zekâ Bileşenleri

2018 DKAB Öğretim Programı, yapılandırmacı öğrenme modelini benimseyerek öğrencilere ahlaki değerleri öğrenme ve uygulama fırsatı sunan çeşitli yöntemler kullanmıştır. Öğrenci merkezli öğrenme, drama, grup çalışmaları ve münazaralar, programın temel öğretim teknikleri arasında yer almıştır.

2024 Müfredatı ile Karşılaştırmalı Değerlendirme

2024 programında sosyal-duygusal öğrenme sürecinin daha etkin bir şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Etkinlik tabanlı öğrenme, proje tabanlı eğitim ve öz değerlendirme çalışmaları daha sistematik hale getirilmiştir. Öğrencilerin empati geliştirmeleri, farklı görüşleri anlamaları ve duygularını yönetmeleri için rol

yapma, problem çözme ve deneyimsel öğrenme yaklaşımlarına ağırlık verilmiştir.

Tablo-3: 2018 ve 2024 Öğretim Yöntem ve Yaklaşımlarında Duygusal Zekâ Bileşenleri Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi Tablosu

Yöntem/Yaklaşım	2018 Müfredatı	2024 Müfredatı
Tartışma ve Münazara	Ahlaki konular üzerine fikir alışverişi yapılır.	Empati geliştirme odaklı münazaralar ile duygusal yönetim becerileri desteklenir.
Drama ve Canlandırma	Hikâyeleştirme yöntemiyle dini ve ahlaki kavramlar öğretilir.	Toplumsal rollerin keşfi için interaktif drama etkinlikleri düzenlenir.
Grup Çalışmaları	Değerler eğitimi kapsamında projeler geliştirilir.	Sosyal farkındalık kazandırmak için toplumsal dayanışma projeleri gerçekleştirilir.
Öz Değerlendirme ve Günlük Tutma	Öğrenciler öz değerlendirme formlarıyla gelişimlerini takip eder.	Günlük yazma ve duygusal yansıtma etkinlikleriyle bireyin duygusal gelişimi izlenir.

Tablo-3, 2018 ve 2024 müfredatlarının öğretim yöntemlerindeki değişimi göstermektedir. 2018 müfredatı bilgi aktarımına ve değerler eğitimi projelerine dayanırken 2024 müfredatı daha etkileşimli ve deneyimsel yaklaşımlar içermektedir. Empati odaklı münazaralar, interaktif drama etkinlikleri ve duygusal yansıtma yöntemleri ile öğrencilerin duygusal zekâ bileşenlerini aktif olarak geliştirmesi hedeflenmektedir. Bu dönüşüm, öğrenmeyi daha katılımcı ve duygusal farkındalığı artırıcı bir hale getirmektedir.

6.4. Değerlendirme Süreçlerinde Duygusal Zekâ Bileşenleri

2018 DKAB Öğretim Programı, bilişsel değerlendirme yöntemlerine odaklanmış, öğrencilerin akademik başarısını ölçmek için sınavlar, testler ve proje ödevleri gibi geleneksel yöntemler kullanmıştır. Duygusal zekâ bileşenleri açısından bireysel gelişim raporları ve grup değerlendirmeleri sınırlı bir biçimde yer almıştır.

2024 Müfredatı ile Karşılaştırmalı Değerlendirme

2024 DKAB Öğretim Programı'nda sosyal-duygusal öğrenme sürecini destekleyen değerlendirme araçları daha belirgin hale getirilmiştir. Öğrencilerin öz farkındalıklarını artırmaya yönelik öz değerlendirme formları, akran geri bildirimleri ve bireysel gelişim günlükleri gibi yenilikçi yöntemler değerlendirme sürecine entegre edilmiştir.

Tablo-4: 2018 ve 2024 Değerlendirme Süreçlerinde Duygusal Zekâ Bileşenleri Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi Tablosu

Değerlendirme Yöntemi	2018 Müfredatı	2024 Müfredatı
Öz Değerlendirme	Ahlaki gelişim sürecini izlemek için formlar kullanılır.	Duygusal farkındalık geliştirmek için günlük yazma ve öz yansıtma çalışmaları yapılır.
Akran Değerlendirmesi	Grup projelerinde akran geri bildirimi alınır.	Empati gelişimini ölçmek için akran değerlendirme etkinlikleri uygulanır.
Süreç Odaklı Değerlendirme	Ders içi performans ve sınavlarla ölçme yapılır.	Öğrencinin duygusal ve toplumsal gelişimini gözlemleyen bireysel gelişim raporları hazırlanır.
Proje ve Sunumlar	Değerler eğitimi kapsamında proje bazlı öğrenme uygulanır.	Toplum hizmeti projeleriyle öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri takip edilir.

Tablo-4, 2018 ve 2024 müfredatlarındaki değerlendirme süreçlerindeki değişimi ortaya koymaktadır. 2018 müfredatında ölçme daha çok ahlaki gelişimi takip etmeye yönelikken, 2024

müfredatında duygusal farkındalık ve empatiyi geliştirmeye odaklanılmaktadır. Süreç odaklı değerlendirme bireysel gelişim raporları ile detaylandırılmakta, proje ve sunumlar ise sosyal-duygusal becerileri gözlemlemeye hizmet etmektedir.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

7.1. Sonuç

Bu araştırmada, 2018 ve 2024 yıllarında yürürlüğe giren İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) öğretim programları, Daniel Goleman'ın duygusal zekâ modelinde yer alan öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi bileşenleri çerçevesinde nitel içerik analizi yöntemiyle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma bulguları, her iki öğretim programında da duygusal zekâ ile ilişkilendirilebilecek unsurlara yer verildiğini; ancak bu unsurların kapsamı, sistematikliği ve pedagojik bütünlüğünün programlar arasında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

2018 İDKAB öğretim programında, duygusal zekâ bileşenlerinin daha çok değerler eğitimi, ahlaki kazanımlar ve bireysel farkındalık bağlamında dolaylı biçimde ele alındığı görülmektedir. Programın eğitim felsefesi ve kazanımlarında öz farkındalık ve sosyal farkındalık bileşenlerine işaret eden ifadeler bulunmakla birlikte, bu bileşenlerin açık bir sosyal-duygusal öğrenme çerçevesi içinde yapılandırılmadığı anlaşılmaktadır.

2024 İDKAB öğretim programında ise duygusal zekâ bileşenlerine yönelik göndermelerin daha belirgin, sistematik ve bütüncül bir çerçevede sunulduğu görülmektedir. Özellikle sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımıyla uyumlu biçimde, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi gibi bileşenlerin programın hedefleri, öğretim süreçleri ve değerlendirme anlayışıyla daha doğrudan ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Bu durum, 2024 programında

duygusal zekâya program düzeyinde daha açık bir alan tanındığını göstermektedir.

Elde edilen bulgular, İDKAB öğretim programlarında duygusal zekâ bileşenlerinin zaman içerisinde daha görünür hâle geldiğini; ancak bu bileşenlerin açık tanımlar, tematik bütünlük ve ölçülebilir program göstergeleri açısından hâlen geliştirmeye açık olduğunu ortaya koymaktadır.

7.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Program düzeyinde kavramsal netlik sağlanabilir. İDKAB öğretim programlarında duygusal zekâ ile ilişkilendirilen kazanım ve içeriklerin, hangi duygusal zekâ bileşenine karşılık geldiğinin program metinlerinde daha açık biçimde ifade edilmesi, müfredatın pedagojik bütünlüğünü güçlendirebilir.

Duygusal zekâ bileşenleri tematik bir çerçevede yapılandırılabilir.

Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi gibi bileşenlerin; kazanımlar, öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçleri arasında tutarlı bir tematik yapı içinde ele alınması, programın içsel tutarlılığını artırabilir.

Değerlendirme süreçleriyle içerik arasındaki ilişki güçlendirilebilir.

Duygusal zekâ ile ilişkilendirilen içeriklerin, değerlendirme süreçlerinde hangi ölçütlerle ele alındığının daha açık biçimde tanımlanması, programın hedef–içerik–değerlendirme uyumunu destekleyebilir.

Gelecek araştırmalar için yöntemsel açılımlar yapılabilir. Bu çalışma yalnızca öğretim programlarıyla sınırlı bir içerik analizine dayanmaktadır. Gelecek çalışmalarda, öğretmen görüşleri,

ders materyalleri veya sınıf içi uygulamalar gibi farklı veri kaynakları kullanılarak programların uygulama boyutu incelenebilir.

Din eğitimi alanındaki kuramsal çalışmalara katkı sunulabilir.

Duygusal zekâ ve sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımlarının din eğitimi bağlamında nasıl kavramsallaştırılabileceğine yönelik kuramsal çalışmalar, müfredat geliştirme süreçleri için önemli bir referans alanı oluşturabilir.

Kaynakça

Akyürek, S. (2024). Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi Bilimi İlişkisi: Beyza Bilgin Örneği. İçinde M. Selçuk, C. Tosun, & R. Doğan (Ed.), *Prof. Dr. Beyza Bilgin'e Armağan* (ss. 285-303). Grafiker Yayınları.
https://www.researchgate.net/publication/384952497_EGITIM_BILIMI_ve_DIN_EGITIMI_BILIMI_ILISKISI_BEYZA_BILGIN_ORNEGI

Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model Of Emotional-Social Intelligence. İçinde P. Fernández-Berrocal & N. Extremera (Ed.), *Special Issue on Emotional Intelligence* (17. bs). Psicothema. www.eiconsortium.org

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Consortium for Research on Emotional Intelligence R. Bar-On – The Bar-On Model of Emotional-Social in Organizations*. www.eiconsortium.org

Bauer, M. W. (2003). Classical content analysis: A review. İçinde M. W. Bauer & G. Gaskell (Ed.), *Qualitative researching with text, image and sound* (ss. 131-151). Sage Publication.

Bawany, S. (2023). *Leadership in Disruptive Times: Negotiating the New Balance* (2. bs). Business Expert Press.
<https://books.google.com.tr/books?id=7TmczwEACAAJ>

- Bilgin, B. (1981). Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(1-2), Article 1-2.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (2010). *Liderlikte Duygusal Zeka* (B. Sancar & Z. B. Ayman, Çev.).
- Dalkılıç, Ş. (2020). *Duygusal Zekâ ve Dindarlık İlişkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/58131>
- Dirimeşe, E. (2013). *Din Eğitiminin Amaçları Açısından Kuran'da Duygusal Zeka* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Dirimeşe, E., & Ev, H. (2013). Kuran Perspektifinden Duygusal Zekâ- Din Eğitimi İlişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1-2), 8-22.
- Doğan, S., & Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Öneme Kavramsal Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), Article 1.
- Ege, R. (2012). Duygusal Zeka Din Öğretimi; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve Duygusal Zeka Gelişim İlişkisi. *Dini Araştırmalar*, 15(40), Article 40.
- Faltas, I. (2017). Three Models of Emotional Intelligence. *Certified Emotional Intelligence Psychometrician*, 1-4.
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence*. (The 10th Anniversary Edition). A Bantam Book.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 443-460.
- Gören, Z. (2021). *Erken Çocukluk Döneminde Doğruluk, Empati, Merhamet, Adalet ve Sorumluluk Davranışlarının Kazan-*

dırılmasında Duygusal Zekanın Etkisi [Yüksek Lisans Tezi].
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Karakuş, K. (2020). *Dkab Öğretmenlerinin Aldıkları Din Eğitiminin, Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Mesleki Öz-Yeterliliklerine Etkisi Üzerine Bir Araştırma (İstanbul Anadolu Yakası Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karakuş, K., & Gürel, R. (2022). Dkab Öğretmenlerinin Aldıkları Din Eğitiminin Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisi Üzerine Bir Araştırma (İstanbul Anadolu Yakası Örneği). *Pearson Journal of Social Sciences and Humanities*, 7(17), 55-71.
<http://dx.doi.org/10.46872/pj.443>

Keleş, F. (2019). *Duygusal Zeka ve Dindarlık* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve Din Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 13(2), Article 2.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? İçinde P. Salovey & D. Sluyter (Ed.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (ss. 3-34). Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. İçinde R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook Of Intelligence* (ss. 396-420). Cambridge University Press.

MEB (with Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, M. E. B.). (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (with Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, M. E. B.). (2024). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Mualla, S. (1997). Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme). *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4, Article 4.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sozibilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science Education Research in Turkey. İçinde D. Jorde & J. Dillon (Ed.), *Science Education Research and Practice in Europe: Retrosspective and Prospective* (ss. 341-374). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-900-8_14
- Tosun, C. (2015). *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (8. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal Zeka Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Seçkin Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

