



I. EĞİTİM KONGRESİ

“21. Yüzyılda Bir Eğitim Felsefesi Oluşturmak ve Özel Okullar”

28-30 KASIM 2014

ANTALYA

Tüm hakları saklıdır ve Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'ne aittir. İçerikle ilgili alıntılar, kaynak gösterilerek kullanılabilir.
Kitap, çoğaltma araçları, optik araçlar vb. yöntemlerle çoğaltılamaz.

ISBN:

978-975-11-3927-6

Genel Yayın No:

6078

Tanıcı Yayınlar Dizisi No:

78

T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü

Beşevler Kampüsü E Blok Beşevler - ANKARA

Tel: 0312 413 34 25 - 0312 413 34 14

[http:// ookgm.meb.gov.tr](http://ookgm.meb.gov.tr)

Hazırlık ve Baskı:

Azim MATBAACILIK

Büyük San. 1.cad Alibey İşh. 99/33İskitler - ANKARA

Tel: 0312 342 03 72

Sertifika No: 13840



I. EĞİTİM KONGRESİ

“21. Yüzyılda Bir Eğitim Felsefesi Oluşturmak ve Özel Okullar”

28-30 KASIM 2014

ANTALYA

ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

I. EĞİTİM KONGRESİ

“21. Yüzyılda Bir Eğitim Felsefesi Oluşturmak ve Özel Okullar”

28-30 KASIM 2014

ANTALYA

ONUR KURULU

Prof. Dr. Nabi AVCI	Milli Eğitim Bakanı
Doç. Dr. Yusuf TEKİN	Müsteşar
Prof. Dr. Süleyman Hayri BOLAY	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan SEZAL	TOBB Üniversitesi
Rasim ÖZDENÖREN	Gazeteci - Yazar

KONGRE BAŞKANI

Prof. Dr. Ahmet İNAM	Ortadoğu Teknik Üniversitesi

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Ahmet İNAM	Ortadoğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Halil EKŞİ	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan ONAT	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan ÜNDER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Necmettin TOZLU	Bayburt Üniversitesi
Prof. Dr. Niyazi CAN	Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin TURAN	Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Turan KOÇ	Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr. Cemalettin İPEK	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim KOCABAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail AYDOĞAN	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Refik BALAY	Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Suat UNGAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Ziya SELÇUK	TED Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Fuat ARICI	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet BOZOK	Milli Eğitim Bakanlığı
Yrd. Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN	Gazi Üniversitesi
Dr. Talip ÖZDEMİR	Milli Eğitim Bakanlığı
Azmi AKSOY	Özel Öğretim Kurumları Birliği
Hasan EREN	Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği
Kevser YILDIRIM	Birikim Okulları
Metin ÖZER	Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği
Ömer GÜNAYDIN	Özel Öğretim Derneği
Ramazan AKSOY	Konya Fayda Okulları
Yusuf OKUMUŞ	Milli Eğitim Bakanlığı (Kongre Kordinatörü)

KONGRE SEKRETARYASI

Huriye KURTOĞLU	Milli Eğitim Bakanlığı
Aysun AYAZ	Milli Eğitim Bakanlığı
Tolga YÜKSEL	Milli Eğitim Bakanlığı
Emre Can ÇOBAN	Milli Eğitim Bakanlığı

DÜZENLEYEN KURULUŞ

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü

DESTEKLEYEN KURULUŞLAR

Özel Öğretim Kurumları Birliği (ÖZKUR-BİR)
Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği
Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği (TÖDER)
Özel Öğretim Derneği (ÖZDER)
Türk Eğitim Derneği (TED)
VESTEL
BİLFEN Yayıncılık
EDU Kariyer

İÇİNDEKİLER

Eğitim Felsefesinden Medeniyete

Prof. Dr. Nabi AVCI (Milli Eğitim Bakanı)	10

21. Yüzyılda Eğitim Nasıl Olmalı

Doç. Dr. Yusuf TEKİN (MEB Müsteşarı).....	12
Ömer Faruk YELKENÇİ (Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü).....	17
Prof. Dr. Ziya SELÇUK (Düzenleme Kurulu Başkanı).....	20
Rasim ÖZDENÖREN (Gazeteci – Yazar)	22
PROF. DR AHMET İNAM (Kongre Başkanı).....	26

Yeni Türkiye Yolunda Eğitim

Yusuf KAPLAN.....	35

Yeni Bir Medeniyet Ufku için Eğitimi Yeniden Düşünmek

Ahmet AKÇA	48
Cem GÜLAN	51
Hami KOÇ.....	53
İBRAHİM TAŞEL	57
Hami Koç	59

Özel Okullar ve Eğitim Felsefeleri

Yrd. Doç. Dr. Faruk MANAV.....	62
Arş. Gör. Çiğdem APAYDIN.....	76
Arş. Gör.Buket Dedeoğlu ORHUN.....	86

Eğitim Felsefesinin Derslere Yansıması

Azmi AKSOY 98

Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN..... 107

Yrd. Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI..... 131

Eğitime Felsefi Antropolojik Bakış: Nasıl Bir İnsan?

Prof. Dr. Necmettin TOZLU 143

Eğitim Felsefemizin Kapsam ve Boyutları

Prof. Dr. Celal TÜRER..... 163

Prof. Dr. Hasan ÜNDER 167

İnsan Modeli Oluşturmanın Felsefi Temelleri

Prof. Dr. Yurdagül MEHMETOĞLU 173

Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ..... 176

Prof. Dr. Muhammet Şevki AYDIN 179

Din Eğitimi ve Felsefe

Yrd. Doç. Dr. Adem BELDAĞ, Yrd. Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI, Doç. Dr. İsmail AYDOĞAN 184

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kasım ÖZGEN..... 197

Goşgar MUHARREMOV 216

Eğitim Felsefesine Tarihsel Perspektiften Bir Bakış

Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU 223

21. Yüzyılda Türkiye’de Okulu Yeniden Tanımlamak

Prof. Dr. Süleyman Hayri BOLAY..... 227

Millî Aklın Gölgesinde Medeniyet Tasavvurumuz ve Eğitim Felsefemizin Temelleri

Prof. Dr. Saadettin ÖKTEN 258

Prof. Dr. Ramazan KORKMAZ 261

Eğitimde Estetik

Öğr. Gör. Ersin İLHAN 267

Nuri GÜÇTEKİN 274

Dr. Turgay ÖNTAŞ 282

Eğitim Felsefeleri Bağlamında Özel Öğretim Kurumları

Prof. Dr. Emel KOÇ 290

Prof. Dr. Muharrem KILIÇ 302

Eğitim Felsefesinin Ontolojik Boyutları

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI 308

Eğitimde Etik

Prof. Dr. İnayet AYDIN 317

Sendikalar Açısından 21. yy'da Eğitim Felsefemiz Ne Olmalıdır?

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN 325

Kamuran KARACA 326

Ahmet ÖZER 329

İsmail KONCUK 333

Eğitim Felsefesi Temelinde Türk Eğitim Sistemi

Doç. Dr. Abdüllatif TÜZER	337
Yrd. Doç. Dr. Mehmet OKUTAN.....	351

Geçmişten Günümüze Eğitim Felsefesi Yansımaları

Dr. Yar Ali METE	359
Fulya KOYUNCU-Sabiha Sunar	369
Adem YAMAN	374

Eğitim Politikalarının Özel Öğretim Kurumlarına Yansıması

Doç. Dr. Hasan ARSLAN.....	380
Yrd. Doç. Dr. Zeynep AKDAĞ	385
Dr. Ramazan YİRCİ-İbrahim KOCABAŞ	395

Yeni Uygarlık Arayışında Kök Değerler

Prof. Dr. Hasan ONAT	406

Uluslararası Eğitim Programlarında İnsan Yetiştirme Modeli

Dr. Ali AKDOĞAN	431
Dr. Jale ONUR	434
Sevinç ATABAY	436

Eğitimin Taşıyıcısı Olarak Kültür

Prof. Dr. Zekerriyya Uludağ.....	441
Doç. Dr. Asuman AKAY AHMED	449
Arif ORUÇ	459

Bilgi Çağında Eğitim Felsefesi

Prof. Dr. Mehmet Kesim..... 471

Ali ÜNSAL..... 478

Okulda Eğitim - Öğretime Liderlik

Doç. Dr. Tuncay AKÇADAĞ 482

Estetik Algı ve Masalların Değerler Eğitimi Açısından Önemi

Prof. Dr. Ramazan KORKMAZ 495

Toplumsal Bütünleşme ve Din Eğitimi

Prof. Dr. Celalettin ÇELİK 504

Prof. Dr. Yasin CEYLAN 507

Yrd. Doç. Dr. Necdet SUBAŞI 509

Eğitim Felsefesinin Bir Problem Alanı Olarak Din

Prof. Dr. Recai Doğan 514

Yrd. Doç. Dr. Zübeyir BULUT 529

İshak TEKİN - Ayşe YORULMAZ 548

Eğitimde Değer ve Yeni Yaklaşımlar

Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU 559

Araş. Gör.Olcay BAYRAKTAR..... 566

Selim UÇAK..... 576

Tarihsel Empati Öğretimi

Yrd. Doç. Dr. Gülin KARABAĞ 599

Dil Bilinci ve Türkçe

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ 610

Doç. Dr. Suat UNGAN 616

Öğretmen Yetiştirmenin Felsefi Boyutları

Doç. Dr. Mizrap POLAT 621

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK 625

Doç. Dr. Vefa TAŞDELEN 629

Eğitim Felsefesinin İdeolojik Temelleri

Doç. Dr. Ayten İflazoğlu SABAN 634

Kuramdan Uygulamaya Eğitim Felsefesi

Prof. Dr. Ayhan Aydın 649

Dr. Ferah Güçlü YILMAZ 664

Eğitim Felsefesinden Medeniyete

Doç. Dr. Fahri Temizyürek 673

Erol ERDOĞAN 681



Nabi AVCI
Milli Eğitim Bakanı

Kapanış Konuşması

Kongre tasarlandığı günden beri bu kongrede Millî Eğitim Bakanı olarak ben ne söyleyebilirim diye çok düşündüm. Çünkü bu kongreye eski bir üniversite hocası bir eğitimci olarak katılmış olsaydım çok şeyler söyleyebilirdim. Millî Eğitim Bakanı olarak bazı şeyleri söyleyemem diye düşünerek epey sıkıntılı saatler geçirdim doğrusu. Şimdi söyleyemediklerimin bir kısmını söylemiyor gibi yaparak söylemeyi deneyeceğim böylece bir ara yol üzerinden derdimi anlatabileceğimi sanıyorum. Özellikle eğitim kurumlarının geçmişine baktığımız daha doğrusu arkeolojisini araştırdığımız zaman bugünkü eğitim kurumlarımızın, okullarımızın son 200-300 senede yaşananlar ve özellikle sanayi devrimi ile çok yakından ilgili olduğunu hepimiz biliyoruz. Ben bunu özellikle gökbilimcilerin kullandıkları bir kavramla konstellasyon; Türkçesi yıldızlı bir gecede gökyüzüne baktığımız zaman gördüğümüz gök haritası benzetmesi ile açıklamanın çok anlaşılabilir olduğunu, anlaşılmayı kolaylaştırdığını düşünüyorum. Yıldızlı bir gecede göğe baktığınız zaman yüz binlerce milyonlarca yıldız görüyorsunuz, görüyoruz ama gökbilimciler diyorlar ki o sizin gördüğünüz yıldızlardan pek çoğu artık yok. Onların ışığı ancak milyonlarca ışık yılı öteden buraya ulaşabildiği için siz onların milyonlarca yıl önceki hallerini görüyorsunuz. Oysa bu süre içerisinde ışıkların buraya kadar geliş zarfında o yıldızların pek çoğu belki de sönmüş ve artık yoklar. Sosyal kurumlarda da benzer bir yanılsamanın söz konusu olduğunu düşünüyorum. Yani bir zamanlar gerçekten çok özel ihtiyaçları karşılamak üzere tasarlanmış pek çok müessese, teamül veya anlayış kendilerini hazırlayan şartlar ortadan kalktığı için fiili varlıkları sona ermiş olmakla birlikte hâlâ en azından görünümleri olarak varlıklarını sürdürüyorlar. Eğitim gibi çok hızlı değişen veya gelişen süreçler toplamında bu tür yıldız sönmeleri daha çok oluyor. Bunlar hangileridir. Gerçekten artık milâdını doldurmuş olanlarla, bu işi yeni yeni görmeye başladıklarımız veya doğdukları halde bize hâlâ ışıkları ulaşamadıkları için varlıklarının farkında olmadığımız yeni kurumlar, anlayışlar nelerdir? Bunların tartışıldığı bir kongre olduğunu tahmin ediyorum. Nitekim üç gün boyunca arkadaşlarımdan verdiğim bilgilerden de tam da bunun yapıldığını ve hem bugünkü durumumuzu, hem dünkü durumumuzu, hem de muhtemel gelecek tasavvurlarımızı burada enine boyuna konuşma tartışma fırsatı bulduğumuzu da biliyorum.

Bunun için hepinize ayrı ayrı çok teşekkür ediyorum. Benim konuşma başlığımı arkadaşlarımız belirlediler. Çok iddialı bir başlık yüklediler omuzlarıma. Ben o konuda o kadar iddialı bir konuşma yapamayacağımı, hiçbirimizin buna gücünün yetmeyeceğini düşünüyorum.

Ancak belki niyetlerimizi, dediğim gibi hayallerimizi, muhtemel tahminlerimizi konuşabiliriz. Şimdi özellikle Süleyman Hayri Hocamızın ve diğer felsefeci arkadaşlarımızın iznine sığınarak kişisel anekdot üzerinden ne kastettiğimi anlatmak istiyorum. Ama önce şunu söyleyeyim çocuk sınava girmiş fakat sınavı girmeden önce arkadaşlarına içeride ne soruyorlar diye sormuş. Çıkanlar da hep Dekart soruyorlar diye kopya vermişler. İçeriye girmiş mülakattan çıkınca ne sordular sorusuna ya herkese Dekart sordular bana Descartes diye bir adam çıktı. Şimdi benim de Descartes ile ilgili kişisel bir anım var. Bugün o anımdan bazı şeyler açıklamanın da işe yarayacağını düşünüyorum. Ortaokul son sınıftayım, Eskişehir’de, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi var İstasyon Caddesinde. Yatılı okuyoruz, hafta sonlarında oradan geçiyoruz. Geçerken Milli Eğitim Bakanlığı Kitap Evi’nin vitrinine 3-5 dakika da olsa bakarak okuyorum. Orada bir kitabı gözüme kestirmiştin. Metot Üzerine Konuşma: Descartes. Bir gün parayı denkleştirip bir bayram dönüşünde 5 liraya Descartes’in Metot Üzerine Konuşma’sını aldım. Tabi yani o yaşta o kipten ne kadar ne öğrenebilirsin, ne anlayabilirsin ama şu aklımda kaldı; o zaman da hoşuma gitmişti.

Kitabın başlarında Descartes, bilgi nedir, nasıl biliriz, bilinen özne ile bilinen nesne arasında ve gerçeklik arasında bir özdeşlik kurulabilir mi, bundan ne kadar emin olabiliriz gerçekten bir şey biliyor olmak için asgari şartlar nedir? Vesaire bunları bütün düşünen bireyin dünya ile ilişkisini bir anlamda ciddi manada berhava edecek, kendisi ile ilgili ve dünya ile ilgili gerçeklikle ilgili çok köklü bir boşluğa düşürecek temel sorularla başlıyor. Sonra ne kadar tehlikeli sorular sorduğunu farkına varmış gibi bunu yeni bir eve taşınma metaforuyla açıklıyor. Farz edelim ki yeni bir ev yaptıracağız yani yeni bir evren sunacağız. Ama onun inşaatı bitene kadar bir yerde oturmamız lazım. Onun için kendi evimizde oturmaya devam edeceğiz. Dolayısıyla merak etmeyin yersiz yurtsuz kalmayacağız. Evrende çok fazla gariplik duygusuna kapılmayacağız. Biz burada oturmaya devam ederken bir yandan da bu sorularımız doğrultusunda yerimizi inşa edeceğiz. Bu metafor sanıyorum eğitime de çok iyi oturuyor. Özellikle bu kongrede düşündüğümüz tasarladığımız bir yandan bunları düşünürken, yirmi birinci yüzyılda daha sonra olabilecekleri, olması gerekenleri, olmasını istediklerimizi konuşur tartışırken, bir yandan da bütün bunlar olup bitene kadar ve olmakta iken bir yerlerde işlerin yürümeye devam etmesi gerekiyor. Bizim milyonlarca öğrencimiz, yüzbinlerce öğretmenimiz, yüzlerce ders programımız bu kadar zamandır sürüp gelen eğitim geleneğimiz, teamüllerimiz, yasalarımız, sorumluluklarımız var. Millî Eğitim Bakanı olarak da tek tek öğretmenler, eğitimciler olarak da sorumluluklarımız var.

Bir yandan bunlar olup bitmeye devam edecek. Çocuklarımız adına biz yirmi birinci yüzyıl eğitimi için düşünmeye başladık, düşünüyoruz ama henüz sonuç alamadık düşünmeye devam ediyoruz, o zamana kadar hepiniz tatil yapın diyemeyiz. Herhalde çok hoşlarına gider ama bunu yapma şansımız yok. Bunu 4 + 4 + 4 düzenlemesini hayata geçirirken de başka bir metaforla; otoyolda 150 kilometre hızla giden bir otobüsün rektifiye edilmesi benzetmesi ile anlatmaya çalışmıştık. Bir yandan otobüs yoluna devam edecek, bir yandan yolcuları vadettiğimiz illere, yerlere onları ulaştırmamız gerekiyor. Ama bir yandan da otobüsün motorunda bazı değişiklikler yapacağız. Ama lastik değişimi gibi tehlikeli işler yapacağız. Bu tabi hiç kolay bir şey değil. Şimdi konuştuklarımız da buna benziyor. İster otoyolda 150 kilometre ile giden bir araçtan yolcuları rahatsız etmeden bazı düzenlemeler yapmak biçimde anlayın bu çalışmalarımızı, ister Descartes’in yeni bir ev tasarımı benzetmesine başvurarak alalım, netice itibarıyla bir yandan gündelik hayatta yapmamız gerekenleri ve ona ilişkin sorumluluklarımız ama bir yandan da insanın tabiatında var olan daha iyiyi arama, daha güzeli arama, daha doğruyu arama çabası devam edecektir.

Sizlerin bu faaliyetiniz ve yaptığınız katkılar, bu bildiriler, çalıştaylar, buralarda dile getirilenler, bizim yarınla ilgili uygulamalarımıza gerçekten ışık tutacak, yardımcı olacak, katkı verecek. Onun için hepinize öncelikle buraya geldiğiniz için daha sonra katkılarda bulunduğunuz için ayrı ayrı teşekkür ediyorum.



Yusuf TEKİN

Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı

Kongre Açılış Konuşması

21. Yüzyılda Eğitim Nasıl Olmalı

Çok değerli hocalarım,değerli meslektaşlarım, değerli arkadaşlarım, çok kıymetli basın mensupları ve çok değerli misafirler, hepiniz öncelikle hoş geldiniz. Ben konuşmama başlamadan sayın bakanımızın bir mesajını size aktarmak isterim. Sayın bakanımız bugün Azerbaycan da giderken gönlüm orda burada olmayı çok arzuladığı halde, orada bulunamayacağım, organizasyonun hazırlık sürecinde destek olanlara ve katılımcılara teşekkür ve selamlarımı iletirseniz sevinirim dedi ben onun selamlarını size aktarmış olayım.

Şimdi Ömer Faruk Bey konuşurken aklıma bir hikaye geldi, hikayeyle başlayım ama ondan önce başka bir şey söyleyeyim kongre programına baktım 10:20 de ara vereceğiz bu tür toplantılarda çok rastlanılmayan bir şeydir saate sadık kalmak eğer ben kısa konuşsam saate sadık kalmış olacağız o yüzden bunu bozmayacağım mümkün olduğunca kısa konuşup takvimimize sadık uymaya çalışacağım. Hikaye anlatarak başlayım dedim ; 12 Eylül darbesi olmuş, Maraş da yaşayan bir çerçici; çerçici ne demektir bilen var mı bilmiyorum, çerçici Anadolu da şehirden aldığı giysi ve benzeri, öte beri dediğimiz şeyleri köylerde satıp hasat mevsiminde yani sonbaharda parasını tahsile giden adam demek. 12 Eylül darbesinin olduğu günlerde Maraş da işte böyle bir çerçici yazın köylerde, tahsilatı hasat mevsiminde gerçekleştirmek üzere satışını yapmış. Sonbaharda gidip parasını tahsil edecek, ama tam darbe olmuş, hem haberdar değil ve hem de darbenin de ne olduğunu bilmiyor. Askerler kesiyorlar önünü diyorlar ki; efendim darbe oldu gidemezsin diyor. Bizim gariban çerçici de şöyle zannediyor, herhalde köyün muhtarı organize etti çerçici gelip parayı tahsil etmesin diye, bunun muhtarın bir organizesi olduğunu düşünüyor. Yolunu kesen askerlere “ben darbe marbe anlamam kardeşim,tanımam ben paramı tanırım ve paramı isterim” diyor, ve askerler o darbe koşullarında çerçiciyi darbeye karşı gelmek suçundan Sivas’a hapis haneye gönderiyorlar. Sivas hapis hanesinde bir efsane beklentisi, herkes kim bu tek başına darbeye karşı duran yiğit adam diye heyecanla bekliyorlar. Tabi karşılırlarına gele gele bir çerçici geliyor.

Niye anlattım şunun için anlattım Ömer Faruk Bey o kadar güzel şeyler söyledi ki şahsımla ilgili şimdi orda olduğu gibi bu mu demenizden korktum o kadar abarttığı kadar ama şunu kabul ediyorum. Sayın Bakanımızın öncülüğünde, bütün çalışma arkadaşlarımızla bütün paydaşlarımızla bir ağabey gibi bir

dost gibi bir kardeş gibi çalışarak sorunları çözebileceğimize inanan bir ekip oluşturduk. Bu ekiple birlikte yaklaşık 1 buçuk yıl içinde çok güzel şeyler yaptık.

Yaptığımız her şeyi sayın bakanımızın talimatları doğrultusunda bütün paydaşlarımızla tartıştık ilgili arkadaşlarla tartıştık ve bu tartışma ortamında her zaman kural koyucu yada belirleyici değil faydalanan insan pozisyonunda olduk. Bugünde burada böyle davranacağız. Bu kongre kongredeki sunuşlar, tebliğler bizim için gerçekten uygulayıcı olarak politika belirleyici olacak yol gösterici olacak bizim için. Bu sebeple katkı sağlayan herkese tekrar tekrar teşekkür ediyorum.

Kongre başlığının birinci kısmıyla alakalı olarak benden önceki arkadaşlar epeyce konuştular ben sadece özel okullar başlıklı kısmıyla ilgili birkaç şey söylemek istiyorum. Milli eğitim bakanlığının yönetici kadroları olarak Türkiye de özel okul sektörünün eğitimde özel sektör payının yeterince olmadığına inanıyoruz. Ve bu bir buçuk yıl içerisinde sayın bakanımızla birlikte Türkiye de özel okulluğun en azından OİSİDİ ortalamalar düzeyine çıkması için el birliği ile çalışıyoruz. Hedefimiz 2020li yıllarda en azından yüzde 15'ler de olan bir özel okulluluk olsun istiyoruz Türkiye de. Bunu da burada kayıtlara geçmesi açısından zikretmiş olalım.

Biz burada bu süreçte bizimle birlikte çalışan özel sektörden arkadaşlara özellikle teşekkür ediyorum. Sanırım bir sonraki oturumda daha uzun bir konuşma alanım var orda sizinle bazı başka şeyleri paylaşmış olacağım. Bu vesileyle toplantının bu açılış kısmında sadece sizlere hoş geldiniz demek ve katkı sağlayan herkese teşekkür etmeyi tekrar tekrar borç biliyorum. Hepiniz hoş geldiniz yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ediyorum. Kongrenin, toplantılarımızın başarılı, hayırlı, verimli bir şekilde neticelenmesini talep ediyorum hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Yeni Türkiye Yolunda Eğitim

Rasim abiye teşekkür ediyoruz ağzına sağlık. Şimdi tabii Rasim Özdenören' in bu kadar sivil ve etkileyici konuşmasından sonra kürsüye gelince dinleyicilerde bu kadar sivil konuşmadan sonra bir bürokrat çıktı, bizi kurulu ve düzenli cümleler ile uyutacak ağzımızın tadını kaçırarak rakamlara boğacak diye düşüncesi oluşmuştur eminim. Ama yanılıyorsunuz, öyle yapmayacağım. İkinci bir şey daha söyleyeyim bazı arkadaşlar saatlerine bakıyorlar, Cuma namazı saati için. Özellikle Rasim abinin bazı eleştirilerine ironik bir gönderme da yaparak bir açıklama yaparak başlamak isterim. Arkadaşlar, hiç endişe etmeyin imamı ayarladık cuma bizim istediğimiz saatte kılınacak.

Şimdi değerli arkadaşlar bir de konuşurken burada aramızda çok değerli büyüklerimiz hocalarımız var arkadaşlar ifadesini kullanmak istiyorum kolaylık sağlasın diye, şimdiden özür dileyerek bu izni almak istiyorum. Şunu da söyleyerek başlayayım. Aslında benim söylemek istediğim şeyleri dinleyicilerin belki biraz işlerini kolaylaştırmak için sunumun iki tane temel önermesi olduğunu, iki temel hususu vurgulayacağımı şimdiden söyleyebilirim. Bunlardan bir tanesi aslında bugün tartıştığımız eğitim programları ile ilgili. Bu süreçte yaşanan tartışmalarla genel anlamda dünyadaki devlet paradigmasındaki tartışmalar ve dönüşüm arasındaki ilinti üzerine. Devlet kavramına ilişkin tartışmalarla paralel giden bir tartışma süreci söz konusu. İkincisi de Osmanlının özellikle 19. yüzyılda yaşadığı süreç ve onun devamı olan cumhuriyetin ilk yıllarında yaşanan süreç arasındaki devamlılık ve benzerlikler ile bizim bugün yaşadığımız kırılma üzerine bazı şeyler söylemek istiyorum. Özetle benim sunuşumun iki temel önermesi bunlar diyebilirim.

Lisans düzeyinde siyaset felsefesi dersleri anlatırken, ana çizgimiz devlet kavramı üzerinde yapılan tartışmalar, bu tartışmaların seyri ve giderek modernleşen devletin temel parametrelerindeki değişimi başat unsur olarak alırdık. Eski Yunan sitelerini, bir anlamda komünlerini, kent devletlerini ya da devletçiklerini, imparatorluklar izler. Yani bu yapılar zamanla işlevini tamamlar, ya da "modern" hale gelmişler ve yerlerine imparatorluklar kurulmuştur. Kuşkusuz bu geçiş sürecinde sancılı ve tartışmalı

dönemler söz konusu olmuş. Tıpkı daha yakın dönemde yaşanmış ve imparatorlukların yerini “modern” ulus devletlerin alması sürecinde izlendiği gibi. Geçiş dönemlerinde iktidar, devlet, hükümet ve temel haklar üzerine yoğun tartışmalar yaşanmış, bazı devletler hayata veda edip tarihin sayfalarında yerini almış, bazı devletler modern olanı belirlemiş veya modern olana adapte olmuş, varlıklarını devam ettirmişlerdir. Bugün içinde bulunduğumuz dönem de aslında modern ulus devlet diye tanımladığımız devletlerin bir dönüşüm sürecinin içinde bulunduğu bir dönem. Yani Hobbsbawm’ın 19. Yüzyılı tanımlarken kullandığı kavramda olduğu gibi, biz de bu yüzyılı modern ulus devletlerin can çektiği yüzyıl olarak tanımlayabiliriz. O dönem imparatorluğu kurtarmaya çalışan Osmanlı devlet adamlarının yaşadığı şeyleri bugün bizler yaşıyoruz. Ya hızlıca devlete için tartışmalardan başlayıp bütün toplumsal yapıyı yeni düzene ayak uydurup muasır medeniyet seviyesi ile yarışır hale geleceğiz. Ya da bu treni bir kez daha kaçırıp arkasından yetişmek için çaba sarf edeceğiz. Ümidimiz ve çabamız bu değişim trendini iyi analiz edip, muasır medeniyet çizgisinin gerisinde kalmamak yönünde. Yeni trend birey, bireysel özgürlükler, farklılıkları bir zenginlik olarak görüp değerlendirmek yönünde. Temele bireyi ve bireyin özgürlüğünü alan bir yeni devlet yapılanması söz konusu. Modern ulus devletle iyice devlete bağımlı hale gelen bireyi özgürleştirici yeni paradigmlar içeren devlet tasavvurları söz konusu olacak.

Bireyin özgürleşmesi, devlete olan bağımlılığının azalması bu çizgide çok önemli. Özellikle bireyin devlete karşı olan mali yükümlülükleri ve vergi üzerine çalışan akademisyenlerin kullandıkları freedom day, yani özgürlük günü hesaplaması bu açıdan manidardır. Bu hesaplama göre ortalama bir Roma vatandaşı, yani yaklaşık 2000 yıl önce bir imparatorluk bünyesinde hayatını devam ettiren bir birey yılın yaklaşık ilk on gününü devlete çalışıyor ve yılın Ocak ayının ilk haftasının bitimi ile özgürleşiyor. Aynı hesaplama yöntemine göre 1789 yılında ortalama bir Avrupa vatandaşının özgürlük günü hesaplaması 14 Ocak’a tekabül ediyor. Ama enteresandır işte bu modern ulus devlet dediğimiz kavram gündemimizi işgal etmeye başladıktan sonra mesela 1994 İngiltere’inde özgürlük günü dikkat edin 24 Mayıs, yani devlet modernleştikçe birey özgürleşiyor mu yoksa daha fazla devlete bağımlı halemi geliyor tartışmasının bir göstergesidir. Türkiye’deki vergiciler bu hesabı yaparken Türkiye’deki ortalamanın Ağustos sonu olduğunu vurguluyorlar. Avrupa Birliği ortalaması ise 13 Haziran. Burada anlatmaya çalıştığım şey şu modern devlet dediğimiz şey imparatorluklardan farklı olarak bireyi insanı kendi cenderesinden geçirerek birer vatandaş haline dönüştürmek ister. Ana kurgusu temel ereği budur. Modern ulus devlet dediğimiz yapıların ortaya çıkmaya başladığı dönemlere ilişkin bu minvalde çokça örnek vermek mümkündür. “İtalyan devletini kurduk, şimdi sıra İtalyan milletini yaratmakta” örneğinde olduğu gibi.

Modern ulus devletlerin bireyi yurttaşlaştırmak için başvurduğu en elverişli araçtır eğitim. Althusser’in eğitim sürecini devletin ideolojik aygıtlarının en önemlisi olarak görmesinin nedeni budur işte. Aynı şekilde zorunlu askerlikten nüfus cüzdanına, saat kulelerinde kamu binalarına her alana sirayet eden ve bireyi adeta kuşatan yeni bir kavramdır modern ulus devlet. Foucault benzer biçimde müzeleri, saat kulelerini ve hatta hapishaneleri ve tımarhaneleri dahi bu sürecin bir parçası olarak görür. İşte 19. Yüzyıl Osmanlı devlet adamlarının ana çabası bu yeni “modern” algısına ayak uydurmak ve “modernleşmek”tir. Osmanlı devletinin yaşadığı şeyde tam anlamıyla budur. Çağa ayak uydurma, çağın değerleriyle hareket etme, çağ imparatorlukların can çektiği ve ulus devletlerin kurgulandığı bir dönem olduğuna göre bütün modernleşme sürecini böyle okumak gerekir. Bu sempozyumun konusu itibarıyla modernleşme sürecinde eğitim alanındaki çabaları da bu bakış açısından okumakta yarar var. Nitekim bu süreci eğitim politikaları üzerinden de rahatlıkla izleyebiliriz. Yapılan şeyde aslında tam anlamıyla batının bu anlamdaki insanı vatandaşa dönüştürmek isteyen işlevini görevini Osmanlıda kendi ülkesine uyarlamaya çalışmıştır. Eğitim süreci içerisinde modernleşme kapsamında atılan adımların, yapılan reformların total amacı da aslında budur. Ve burada bir hususun altını çizmek lazım. Türkiye’de cumhuriyetin ilk yıllarına bu anlamda ciddi haksızlık yapılır ve modernleşme sürecinin bireyi yurttaşlaştırarak devlete daha çok bağımlı hale getiren politikaları hayata geçirdiği yönünde ciddi eleştiriler yöneltilir. Biraz önce Rasim abi de konuşmasında aynı eleştiriyi yaptı. Evet, elhak doğrudur. Genel anlamda cumhuriyetin ilk yıllarındaki politikaların total amacı bu yöndedir. Özelde de eğitim alanında atılan başta Tevhid-i Tedrisat olmak üzere gerçekleştirilen yasal düzenlemeler bu amaca hizmet etmiştir. Ancak eleştirilerdeki haksızlık tam da bu noktadadır. Çünkü bu sürecin başlangıç noktası hiç de sanıldığı gibi cumhuriyetin

ilk yılları falan değildir. Bu sürecin başlangıç noktası, Osmanlı modernleşmesinin başladığı dönemdir. Ben size burada bir kaç yasal düzenlemeden örnek verip sonra sunuşumu bir, başka bir değerlendirmeye kapatmak istiyorum. Osmanlı modernleşmesi başladıktan sonra bilhassa 2. Mahmut ile birlikte eğitimde de “modernleşme” kapsamında yeni bir reform süreci başlar. Tabi ki bu sürecin en dominant niteliği diğer ulus devlet kurgularındaki gibi aşırı merkeziyetçi oluşudur. Konumuz kapsamında bu niteliğin yansıması eğitimi ideolojik bir aygıt olarak görmeye eğilimlidir. 2. Mahmut döneminde yapılan eğitim reformlarını şöyle gözünüzün önünde bulundurun, sonrasında Tanzimat, Islahat ve Meşrutiyet ile devam eden adımları düşünün hepsinin temel vasfı kontrol ve yönlendirmedir. Mesela 1845 yılındaki bir hattı hümayunla kurulan Meclisi Maarifi Muvakkat Komisyonun temel hedeflerine bakın. Diyor ki; sübyan mekteplerinin yeniden düzenlenmesi, müfredatın merkezileştirilmesi, ders kitaplarının yazılması vs. yani o tarihe kadar merkezi bir müfredatı olmayan içeriği devlet tarafından belirlenmemiş bir müfredat okutulan bir süreçten bahsediyoruz.

Merkezileşmenin başladığı dönemlere değin Osmanlı medreseleri hilafetin Kureyşe ait olduğunu belirten ve sahipliği tartışma konusu olan bir hadisi dahi müfredatta verecek değin özgürdür. Haddi zatında imparatorlukların bu türden bir kaygısı da yoktur. Merkezileşmenin başlamasıyla ideolojik ve merkezden planlanan tekdüze eğitim programlarının yapılması benimsenir. Bu adımların karşılığı da Mesela 1869 tarihli Maarifi Umumi Nizamnamesine bakalım, Tevhidi Tedrisat ile mantık kurgusu itibarıyla hemen hiçbir farkı yoktur. Nizamnamenin birinci maddesi “nezaret ve emri idaresi devlete ait olan mekatipler” diye devam ediyor. Yani bütün süreç tamamiyle devletin kontrolüne girecektir artık. Yine aynı nizamname metninin ikinci maddesi eğitimi tekdüzeleştirmeye devam ediyor ve sınıfsal bazda tanımlama yapıyor. Üçüncü maddesinde nerelerde hangi tür okulların bulunması gerektiğini. Bu minvalde devam eden ve merkezileşmeyi kurumsallaştıran bir metin. Mesela nizamnamenin 8. maddesi sibyan mekteplerine kaydolma zorunluluğunu ve bu mekteplere kayıt koşullarını belirliyor. Uzun uzun üzerinde konuşmaya gerek yok ama bu 1869 tarihli bu Nizamname, aslında bizim burada tartıştığımız, Rasim abinin eleştirdiği özel okullar dahil olmak üzere bütün eğitim sürecinde devletin belirleyiciliğinin kurumsallaştığı bir adım. Daha açıkçası devletin modernleştiği, modernleşirken de Osmanlı milleti yaratmaya çalıştığı, bir adım. Şimdi biraz sizi sıkma pahasına, benzer biçimde 1876 Kanun-i Esasisinden bir kaç madde okuyup, sonra 1924 Teşkilatı Esasiye Kanunun aynı maddelerini yanyana getirmek istiyorum. Arada bir kopuş mu, yoksa devamlılık mı olduğunu görmek için. 1876 Kanun-i Esasisinin 15. maddesi emri-i tedris yani eğitim serbesttir, muayen yani tanımlanmış belirli kanuna uymak koşuluyla her Osmanlı umum-i husus-i tedrise mezundur. Aynı konu 1924 Anayasasının 80. Maddesinde hükümetin gözetimi ve denetlemesi altında ve kanun çerçevesinde her türlü öğretim serbesttir biçiminde düzenlenmiş. Görüldüğü gibi arada bir kopuş değil tam tersine bir devamlılık var. Yine 1876 Kanun-i Esasisinin 16. maddesi “bil cümle mektepler devletin taht-ı nezaretindedir.” Hükmünü getirerek bütün okulların devletin kontrolünde olduğunu anayasal bir güvenceye kavuşturuyor. Kamu yada özel ayırım yapmaksızın tabi. Maddenin son kısmında mealen Müslümanlar dışındaki unsurların ve tüm özel okulların kamu düzenine aykırı olmak koşuluyla serbest olduğunu söylüyor. Çok açık ve net bir tablo var karşımızda, merkeziyetçilik ve ideolojik tanımlama yapma niteliği imparatorlukların varisi olarak kurgulanan ulus devletlerin temel vasfıdır. Modernleşme diye Osmanlının son döneminde başlayıp cumhuriyetle devam eden süreç de bu anlamda “modern” olanın transferinden başkaca bir şey değildir.

80. madde hükümetin denetlemesi ve gözetimi altında ve kanun çerçevesinde her türlü öğretim serbesttir. 87. madde benzer ifade ile 1924 Anayasasında da var. kadın erkek tüm Türkler ilk öğretimden geçmek ödevindedir, diye devam ediyor. Yine bu anayasanın ruhuna uygun olarak tıpa tıp karşılıklarını tanımlayabileceğimiz yasal düzenlemeler de daha önce çıkarılan metinlerin tekrarı gibi. Biraz önce örneklendirdiğim yasal metinler ile Tevhid-i Tedrisat Kanunu arasındaki benzerlikler gibi.

Sadece Tevhidi Tedrisat değil mesela 1926 yılında çıkartılan Maarif Teşkilatı hakkında kanun yine modernleşme dönemindeki öncülleri ile ciddi paralellikler arz eder. Bu metinde de Türkiye de ilk okul, lise ve yüksek öğretim belli esaslara göre düzenlenmesi için maarif teşkilatının yetkilendirilmesinden, devletin izni olmadan okul açılmayacağına, hangi derslerin ne şekilde okutulacağına değin her şey ulus

devletin kurgusu dahilinde ve olabildiğince merkeziyetçi bir bakış açısını düzenlenerek modernleşme süreci devam ettirilmiştir.

Osmanlının modernleşme yüzyılı hem dünyada devlet algısındaki değişim, hem içerdeki süreç açısından imparatorluk için “en uzun yüzyıl” olarak tanımlanır. Gerçekten de imparatorlukların can çektiği bir dönemde, devleti kurtarmak için harcanan bu çabalar ve yaşanan tartışmalar döneme ciddi biçimde damga vurmuştur. Bugün de benzer biçimde, dünyada devlet algısında ve paradigmasında köklü değişiklikler gündemde. Ulus devletlerin dayatmacı ve tek tipleştirici misyonları tartışılmaya ve reddedilmeye başlandı. Başta demokrasi ve hukuk devleti olmak üzere evrensel değerlerle daha yakın ilişki içindeki yeni devlet paradigması oluşturuldu. Bugün yaşadığımız ve bu yeni paradigmayı okuyup algılayıp, kendimizi bu çerçevede yeniden kurgulamaya çalıştığımız bir sürecin içindeyiz. Tıpkı 19. Yüzyıl modernleşme sürecini yürüten Osmanlı devlet adamları ve aydınları gibi.

Yeni Türkiye kavramlaştırması, Türkiye’de siyasal elitin bu yeni süreci fark ettiğinin göstergesidir. Eğitim camiasının mensupları olarak, çocuklarına daha müreffeh bir Türkiye sürecine katkı sağlayacak bireyler olabilmenin şuurunu aşılacak veliler olarak ve muasır medeniyet seviyesinden kopmayan bir Türkiye arzusundaki vatandaşlar olarak, bu geçiş dönemini iyi okumamız gerekir. Bu çerçevede konseptte uygun, tartışma sürecini sağlıklı bir biçimde aşabileceğimiz, bireyi merkeze alan yeni eğitim paradigmalarımızı oluşturup, bir an önce işe koyulmamız gerekir. Bu çerçevede yeni bir eğitim felsefesi inşa ettiğimiz takdirde hem çağa daha rahat ayak uyduracağımızı hem de bu bahsettiğimiz burada konuşulan ve konuşulacak eleştirilerin birçoğunun ortadan kalktığı yeni bir eğitim paradigmasının ortaya çıkacağına inanıyorum. Bu toplantının da bu açıdan da çok faydalı sonuçlar elde edeceğimizi biliyorum. O yüzden bu kapsamda yapılan bütün katkılara teşekkür ediyorum. hepinizi saygıyla selamlıyorum.



Ömer Faruk YELKENCİ

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü

Sayın Müsteşarım,

Değerli akademisyenler, bilim insanları, değerli eğitimciler, kongremizin katılımcıları, değerli basın mensupları ve kıymetli misafirler,

Kuşakların düne göre çok daha hızlı değiştiği, daha fazla değişkene bağlı olarak oluşup-bozulduğu, kuşaklar arası etkileşimin ve iletişimin azaldığı, kuşak içi etkileşimin ve iletişimin küresel olarak tahmin edilemeyecek şekilde arttığı çağımızda tam da ihtiyacımız olan; eğitim felsefemizin konuşulacağı, tartışılacağı, danışılacağı “21. Yüzyılda Bir Eğitim Felsefesi Oluşturmak” konulu kongremize hoş geldiniz, şeref verdiniz.

Hepimizin malumu olduğu üzere eğitim, insanın davranışlarında, düşüncelerinde, duygularında ve bilgisinde yaşanan nitelikli değişim ve gelişim süreçlerini ifade eder. Ancak eğitimi bir terim olarak ele aldığımız anda onu, bağlamından ve doğallığından koparmış oluruz. Söz okula geldiğinde ya da bir başka ifade ile eğitimi okulun sınırları içine aldığımız anda ise eğitimi tutsak etmiş oluruz ki bu, artık özgür eğitimden de söz edemeyeceğimiz anlamına gelir. Hâlbuki eğitim alabildiğince özgürlük ister. Çünkü insan özgürdür ve özgürlüğüne düşkün bir karakterde yaratılmıştır. Bu durumda eğitimi bahsettiğimiz sınırlılıkların dışında tutmamız gerektiği gerçeği ile karşılaşırız. Ancak Devletin kurumsallaşmaya başlaması ile ortaya çıkan bir başka gerçek, devletin her süreci kendi amaçları doğrultusunda yapılandırma çabası ve kararlılığıdır. Pek tabii olarak eğitim süreçleri de bu durumdan nasibini almıştır. Biz her ne kadar ilk gerçeğe yakın dursak da ikinci gerçeği aşamamanın getirdiği bir zorunlulukla karşı karşıya kalırız. Eğitimden vazgeçemeyeceğimize göre bize düşen, mevcut şartları mümkün olduğunca doğal şartlara yakınlaştırmaya çalışmaktır.

Bir de paradigma meselemiz vardır. Bu mesele herhangi bir paradigma meselesi olarak değil bizatihi paradigmanın kendisi olarak doğu toplumlarında sarsıcı bir şekilde devam etmektedir. Tartışma genel çerçevede iki taraf arasında cereyan eder. Birinci taraf batıyı her sorunu çözümleyen paradigma cenneti olarak telakki eden kör bir hayranlıkla ve bir ön kabulle kabullenir. İkinci taraf ise özgüvensizliğin ve tembelliğin oluşturduğu zayıflık ve aşırı muhafazakarlığın oluşturduğu bir tepkisellik ile batıya ait hiçbir paradigmanın işimize yaramayacağını savunur. Bu iki tutumun da içinde yanlışlar barındırdığını düşünüyoruz. Bu konudaki yaklaşımımızda esin kaynağımız, öz bilim ve medeniyetimizin oluşmasında çok önemli rol oynayan “tercüme hareketleridir” ki Mısır, Yunan, Roma medeniyetleri dahil olmak üzere diğer birçok medeniyete ait eserlerin tercüme edilmesi eylemini ifade eder. Esin kaynağımızın bize bıraktığı mirasa bakarak; Batılı paradigmaları olduğu gibi ithal etmenin büyük bir yanlış olduğunu; fakat aynı zamanda Batılı birikim ve tecrübelerden istifade etmenin doğru olduğunu belirtmek isteriz.

Eğitim meselesi ve paradigma konusuna şaşı bakışımızı düzeltmemiş olmamız bir diğer soruna yol açmıştır. O da eğitimde, felsefeden uygulamaya uzanan bir yaklaşım oluşturamama sorunudur. Ülkemizde üniversitenin gerçek anlamda kendini inşa edememesi gibi nedenlerin de oluşturmuş olduğu bu durum felsefe ile uygulama arasını birleştirememeye böylece doğru bir eğitim anlayışı ve hatta bir eğitim anlayışı geliştiremememize sebep olmuştur. Böyle olunca da eğitim, sürekli yeni anlayışların oluşturduğu bir belirsizlik durumuna sürüklenmiştir.

Bu çalışmayı yaparken amacımız saydığımız bu sorunlara da çözüm aramak üzere, merkeze kendi düşünce ve duyuş referanslarımızı alarak ve dünyadaki tüm birikimlerden de istifade ederek kendi eğitim felsefemizi oluşturmak ancak uygulamaya giden süreçleri de içinde barındıran ve tarif eden örnek anlayışlar geliştirmek, yol açmaktır. Bu amaçla çıktığımız, felsefeden uygulamaya giden bu yolda kongremizde ortaya konacak olan düşünceler, görüşler bizleri güçlü ve mutlu kılacaktır.

Bu duygu ve düşüncelerle;

kongre sürecinde bilge kişiliği ile gerektiğinde bir lider gibi önümüzde, gerektiğinde bir baba şefkati ile arkamızda olduğunu hissettiğimiz Milli Eğitim Bakanımız Sayın Nabi AVCI'ya,

başından beri Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı olmasına rağmen alışık olmadığımız bir şekilde ama hakiki bir aydın şuuru ve feraseti ile ülkemizde eğitimin geldiği noktayı cesurca eleştiren ve onun bozulup yeniden yapılması gerektiğini her fırsatta dile getiren Müsteşarımız Sayın Yusuf TEKİN'e,

Onur Kurulunun değerli üyelerine, teşekkür ediyorum.

Kamil insan tavrı ile sanki fizik ötesi bir yerde durup oranın tecrübesini ve bilgisini bize aktarma misyonunu gönüllü olarak üstlenmiş, Bilim Kurulu Başkanı Sayın Ahmet İNAM'a ve onun şahsında bilim kurulunun değerli üyelerine,

Kongre hazırlıkları esnasında fedakarca bir gayret ve emek sarf eden Düzenleme Kurulu Başkanı Sayın Ziya SELÇUK'a ve onun şahsında düzenleme kurulunun değerli üyelerine,

teşekkür ediyorum.

Çağrılı konuşmacılarımıza, paneller, çalıştaylar, bildiriler ve diğer etkinliklerle kongreye katkı sağlayan değerli akademisyen, bilim insanı, eğitimci ve tüm katılımcılara

teşekkür ediyorum.

Kongremiz sponsorlarına; Vestel'e, Edu Kariyer'e, Türk Eğitim Derneği'ne ve Bilfen Yayıncılığa,

Özel okul derneklerimize; ÖZKUR-BİR'e, TÜRKİYE ÖZEL OKULLAR BİRLİĞİ'ne, ÖZDER'e ve TÖDER'e,

Kongreyi takip ederek halkımıza ulaşmasını sağlayacak olan basın mensuplarına, teşekkür ediyorum.

ve bir büyük teşekkürü de kısa sürede böyle nitelikli bir organizasyonun ortaya çıkması için canla başla çalışan ekibimin hak ettiğini düşünüyorum ve huzurlarınızda onlara da teşekkür ediyorum.

Mottosunu “bireyden insana” diye belirlerken, 21. Yüzyıl’ın “insanlığın”, “insan”ı farketdiği yüzyıl olmasını dilediğimiz kongremizin, sözlerimin başında ifade etmeye çalıştığım bugünün ve geleceğın tahmin edilemez kuşaklarına doğru katkıyı sağlaması gereken eğitim sistemimize, umduğumuz katkıyı sağlayacak münbit zemini hazırlaması, ihtiyaç duyulan verileri üretmesi ve hayırlı olması dileklerle saygılarımı sunuyorum.



Prof. Dr. Ziya SELÇUK
Düzenleme Kurulu Başkanı

Sayın müsteşarım, değerli konuklar, güneşin yüzünü gösterdiği bu güzel güne, bu güzide toplantıya hoş geldiniz.

Bugün burada tarihi bir gün yaşıyoruz. Bu sebeple sözlerime teşekkür faslıyla başlayacağım. Çünkü heyecanım teşekkür etmekte aceleci kılıyor beni. Ömrümden daha uzun bir süredir, ilk kez siyasi ve bürokratik otoritenin yönlendirmesiyle eğitimin sadece felsefesi üzerinde bu denli yoğun bir çalışma gerçekleştiriliyor. Eğitimin ruhuyla tanışmak, canıyla konuşmak için önemli bir fırsat var karşımızda. Emegi geçen herkese sayın müsteşarımızın şahsında teşekkür ediyorum. Sayın Özel Öğretim genel müdürümüze ve ekibine de közü tutuşturdukları için teşekkür etmek istiyorum. Destek veren tüm akademik heyetin entelektüel katkısına müteşekkirim.

Yapacağım kısa konuşma eğitimin önemi hakkında olmayacak. Namık Kemal, eğitim önemlidir diyenlere “itikadımca maarifin faydasından bahsetmek güneş için kaside söylemek gibidir” diyor. Önemi bir taraftan, eğitimle ilgili tartışmalarımız yüzlerce yıldır devam ediyor. 102 yıl önce Balkan Savaşlarının hemen öncesi ve sonrasındaki günlerde İstanbul’da çocuğu için kaliteli bir okul arayan bir babanın hikayesi de böyle bir tartışmayı içeriyor. Ispartalı Hakkı. Osmanlı Mebusan Meclisi’nde Isparta mebusu. *Türk Yurdu* dergisinde 1912’de 19. 21. ve 28. sayılarda kaleme aldığı “*Kimin ki Dağda Bağı Var, Yüreğinde Dağı Var.*” adlı bir yazı dizisi yayımlamış. Bağ evladı, dağda karşısına çıkan eğitimsel sorunlar. Çevresi çok geniş ama oğluna kaliteli bir okul bulmakta zorlanıyor. 1912’de Galatasaray Mekteb-i Sultânî’sinde, sadece üniforma masrafları 45 lira. Robert Kolej’de okul ücreti 60 altın lira. İstanbul Sultânî’sinde kayıtlar kapanmış. Davud Paşa Mektebi’nde kalitesizlik diz boyu. Devlet, eğitim bütçesine o yıl sadece 946 bin lira ayırabilmiş. En sonunda oğlu torpille İstanbul Sultanisine girmiş girmesine fakat, oğlunun yazısı çirkin olmasına rağmen yazı dersinden 10 vermişler. Resmi iyi olduğu halde resimden 2 almış. Diğer derslerin notlarına da bakınca evde öğrendiği şeylerin, okulda yarıdan fazlasını kaybettiğini ileri sürüyor. Zamanın bakanı kızıyor, ne diye dergide yaygara koparıyorsun diye. O zaman 22 yaşında olan Fuad Köprülü’nün daha ilk derste oğluna verdiği ağır ceza, ders kitaplarının anlaşılabilirliği, öğretmenlerin iyi yetişmemiş olması ve daha birçok şikayet bu makalelerde yer alıyor. Özetle eğitim sisteminin bozukluğundan dem vuruyor. O günden beri eğitim sistemi ile ilgili şikayetlerimiz devam ediyor. Belirli bir derecede devam etmesi elbette doğal. Ancak, bir şart ile: felsefesi, teorisi, modeli, stratejisi, yöntem ve teknikleri iyi çizilmiş tutarlı bir “sistem”imiz olursa. Zira, bir yapıya sistem diyebilmek için ge-

reken şartların bir kısmını taşımayan bir sistemimiz var. Eğitim sistemimiz felsefe ve kavramsal çerçeve açlığından dünyayla yarışta zorlanıyor.

Maalesef İnsani Gelişmişlik İndeksinde ve uluslararası sınavlarda oldukça gerilerdeyiz. On yıllardır çocuklarımıza muasır medeniyet becerilerini vermekte zorlanıyoruz.

Peki ne oldu da eğitim ve düşünce hayatımızın felsefi temelleri bu derece zaafa uğradı? Nasıl bu kadar savrulduk.

Galiba, Dersinde not tutan öğrencisine “yazmayı bitirdiğinde görüşlerim değişmiş olabilir, niye yazıyorsunuz ki” diyen İmam-ı Azamı 1250 yıldır derin dondurucuya koyarak savrulduk.

Galiba, 1580 yılında depreme yol açıyor diyerek Takiyüddin rasathanesini top ateşiyle yıkarak savrulduk.

Zannederim, Katip Çelebi’nin 1653’te yayımladığı Keşfü’z Zunun adlı eserinde yer verdiği “müftülerin felsefe tedrisini yasaklamaları ve bunun yerine Hidaye ve Ekmel adlı fıkıh derslerini koymaları sebebiyle ilimlerin rüzgarı duruldu, böylece ilimler, dış şekilleri haricinde kaybolup gitti.” ifadesinin gereğini yapmadığımız için savrulduk.

Galiba, Goethe 1827’de “Müslümanlar eğitimlerinin üçüncü safhasında felsefe derslerine başlıyorlar. Felsefe eğitimi, karşıtının varlığını iddia edemeyeceğimiz hiçbir şeyin var olmadığı tezine dayalı. Verdikleri eğitimde, gençlerden verilen bir düşüncenin karşıtını bulma ve düşüncelerini açıkça ifade etmeleri isteniyor. Biz elimizdeki sistemlere rağmen böyle bir eğitimin önünde değiliz ve Osmanlı eğitimi hiç kimsenin ulaşamayacağı kadar ileri seviyede” derken onu anlamayarak savrulduk.

Şimdi toparlanma zamanı. Eski zamanlara göre maddi ve insani imkanlarımız daha zengin. İhtiyacımız olan tek şey. milletin ortak paydasını gözeten, toplumsal mutabakata dayanan bir zemin oluşturmak. Eğitim ne yazık ki, ortak hayallere ve hedeflere dayanmadığında milli olamayan, kabuğunu açmayan bir istiridye. Bu nedenle, millet olmaktan ve milli bir eğitimden söz edeceksek, milletin kahir ekseriyetini ortak bir paydada buluşturmak zorundayız. Zor bir ödev ama ülke ödevi. Zira, eğitim birinin ya da birilerinin görüşlerine göre yapıldığında kendi mecrasını bulamayan bir nehir gibi. Herkes kendi görüşünü sisteme sokmaya çalıştığında, eğitimin tabiatı bozuluyor, ruhunu kaybediyor. Böyle bir durumda Yan Marchand ‘ın dilinden Sokrates diyor ki: “Ne biçim iş bu? Kimse, kimsenin öğrencisi olmak istemiyor, herkes, herkesin lideri olmayı düşünüyor” dediğini duyacağız.

Değerli meslektaşlarım;

Eğitim felsefesi “şöyle” olmalı, “şunun” üstüne kurulmalı demeden; eğitim felsefemizi birlikte aralıyız. Sonunda vardığımız noktada, hep birlikte “işte bizim eğitim felsefemiz bu” diyebiliriz. Her şeyi eleştirmekten ziyade, “buradan ortak ne çıkar, benim karşımdakilerle ortak düşündüğüm neler var” diyebilmek durumundayız. Toplumsal mutabakatı sağladıktan sonra Japon atasözünde denildiği gibi “Zehiri tatmışsan, tabağını sıyr” düsturuyla sonuna kadar gitmeliyiz. Tekniklere, trendlere, modalara boğulmadan, büyük fotoğrafı kaçırmadan. Sözlerimi Bilge Kral Aliya İzzetbegoviç’in sözleriyle bağlamak isterim. “Meselemiz, ferdi ya da milli seviyede değil, medeniyet seviyesinde çözülebilir. Büyük fotoğraf medeniyet tasavvuru.

Saygılarımla. Tekrar hoş geldiniz.



Rasim ÖZDENÖREN

Gazeteci Yazar

Sayın Müsteşarım, Eğitim Camiasının Saygıdeğer Üyeleri, hepinizi saygıyla selamlıyorum. Konu başlığını “Türkiye’de Eğitim Meselesi” olarak belirledik ama bunu biraz daha geniş bir alana yaymamız gerekecek. Biraz, Türkiye’deki eğitim felsefesinden daha doğrusu böyle bir felsefenin olup olmadığını sorgulayarak başlamak istiyorum. Birazda “Türkiye’de özel eğitim var mıdır, yok mudur?” sorularıyla ilgili düşüncelerimi aktaracağım. Konuşurken biraz nefesim daralabilir affınıza sığınarak onu da belirtiyim akciğerlerimde var olan bir problem nedeniyle zaman zaman nefesim yetmezse lütfen mazur görün.

Şimdi bu kadar ağır bir konuyu, eğitim konusunu, Nasrettin Hoca’nın bir fıkrasını anlatarak başlarsak belki, konunun ağırlığını biraz keyifli hâle getirmiş oluruz: “Hoca, Timur’la konuşurken eşeğini övmüş. İstersem okuma - yazma bile öğretirim ona, demiş. Timur da öyleyse öğretiliyerek NasrettinHoca’ya 3 aylık bir süre tanımış. Bu emir üzerine Hoca, eşeğini eğitmeye başlamış.Hoca, eşeğin yemini büyük bir kitabın yaprakları arasına koyuyor, oradaki yem bitince diliyle sayfaları çevirmesini öğretiyormuş. 3. ayın tamamlanmasına 3 gün kala eşeği aç bırakmış. Tam 3. ay doluncada ortaya büyük bir kitap konmuş, eşek kitabın bulunduğu odaya getirilmiş.Aç hayvan kitabın sayfalarını birer birer diliyle yalayarak çevirmeye başlamış, bir şey bulamayınca da Hoca’ya bakmış. Son sayfayı da bitirdikten sonra bir şey bulamayınca, af buyurun, anırmaya başlamış. Timur,bu şaşılacak şey, diye söylenince Hoca, Timur’a dönmüş ve işte eşeğin okuması böyle olur, demiş.”Hoca’nın dehası bu fıkrada birkere daha ortaya çıkıyor. Hoca hayvana kazandırılan alışkanlık yani şartlı refleks yoluyla edinilen alışkanlık ile eğitim arasındaki aşılmaz farkı bu fıkrasıyla tam da 12’den hedeflemiş oluyor.

Hayvan eğitilmez, eğitilemez. Eğitim, canlılar arasında yalnızca insana özgüdür. Hayvana alışkanlık kazandırılır yani şartlı refleksler kazandırılır, insan ise eğitilir.Hayvan yavrusu herşeyi öğrenmiş olarak dünyaya gelir ve kazandığı alışkanlıklarla hayatına devam eder. Ancak kazandığı alışkanlığı kendi yavrularına aktaramaz, böylece öğretimi yani bilgiyi başkasına aktarma işini gerçekleştiremez. Eğitim ise bilginin ve öğrenilen şeylerin, insanın içselleştirme sürecidir, diyebiliriz. Hoca’nın fıkrasına dönersek, okumanın dolayısıyla eğitimin ve öğretimin öğrenciye sayfalar arasında ot buldurmak için sayfa çevirme alışkanlığı edindirme yerine okuduğunu anlama yönünde bir zihinsel araştırma yetisi kazandırma

olduğunu söyleyebiliriz. Öyleyse eğitim, düşünsel bir sorun olarak karşımıza çıkıyor. Eğitim, bilginin başkasına aktarılma süreci, insanların bir arada yaşama zorunluluğu ile ilgilidir. Bu saptamadan çıkartılabilecek sonuç şöyledir: İnsanlar bir arada yaşamak zorunda bulunmasaydı, eğitim ihtiyacı da ortaya çıkmayacaktı. Gerçekten de Robinson gibi hayatını tek başına sürdüren birinin ne gibi bir eğitime ihtiyacı olurdu?

Eğer Robinson yaşadığı ıssız adada her şeye rağmen kendi kendini eğitmek ve yeni hayat şartlarını öğrenmek zorunda kalıyorsa bu onun hayatının başından beri yalnız bir insan olarak yaşamamış olmasından ileri geliyordu. Bu durum geçmişindeki uygar hayat tarzını şimdiki hayatına uyarlamak istemesinden kaynaklanıyordu. İnsan, hayvandan farklı olarak eğitime muhtaç bir halde dünyaya gözlerini açar. Hayvanın, anasından ve babasından öğrenebileceği şey hemen hemen yok gibidir. Memeli hayvanlar daha doğar doğmaz anası onu yalamaya başladığı anda ayakta dikilebilmektedir. Oysa insan yavrusunun yürümesi bir eğitime bağlı, hatta bebeğin süt emebilmesi bile bir eğitim sonucu gerçekleşir. İnsanlar niye öğrenme ihtiyacı hisseder, niçin eğitim almak ister? Bu eğitim alınmazsa ne olur? Fark edilebileceği gibi bu sorumuzun içinde eğitim kavramına birde öğretim kavramını eklemiş olduk. Öğretim bir bilgi edinme süreci diye açıklanırsa eğitimde bir arada yaşamak için gereken alışkanlıkların kazanılma sürecidir, diyebiliriz. Ancak bu alışkanlık hayvandaki gibi mekanik alışkanlık veya şartlı refleks değil bilinçli, bilgiye dayalı bir reflektir. İnsanın zihinsel tutumu ve tavrı da bunun sonucudur. Eğitim bu doğrultuda öğretimden daha geniş bir içeriğe sahiptir. Çünkü eğitim, öğretimi de kapsar. Eğitim yalnızca bir bilgi edinme süreci değil aynı zamanda ve özellikle alışkanlık kazanma sürecidir. Eğitimin can alıcı noktası ise davranış değiştirme alışkanlığı edinmektir. Eğitim, bir arada yaşayan insanların gerek bireysel olarak kendilerine gerekebilecek alışkanlıkların kazanıldığı, gerekse topluma karşı nasıl davranacakları, nasıl bir tutum sergileyecekleri ile ilgili kazanılan alışkanlıkların oluşturduğu kümedir. Burada bilinçli olarak alışkanlıklarının toplamı demedim alışkanlıklar kümesidir dedim çünkü alışkanlıklar sıralı hareketler değildir. Öyle olsaydı, bu suretle elde edilecek alışkanlıklar da mekanik bir bütünlük gösterirdi. Oysa kazanılan alışkanlıklar bireyin kişiliğinde bir bütünlük gösteriyor, hatta bireyin kişiliğinin oluşmasında temel bir işlev görüyor. Eğitim ile bireye kazandırılan alışkanlıklar kümesi, onun toplum içinde nasıl bir davranış ve tutum içinde olacağını belirliyor. Her türlü örgün veya yaygın eğitim-öğretim kurumunun amacı da bireye ve neticede topluma alışkanlıklar kazandırmaktan ibarettir.

Şimdi yeniden yukarıda sorduğumuz soruya dönelim: Eğitim yapılmazsa ne olur? Eğitim yapılmazsa, insanlar kendi toplumlarından ve birbirlerinde kopuk bir hayat sürmek zorunda kalırlardı. Belki de hayvan gibi sürü halinde yaşarlardı. Oysa insan yaradılışı gereği bir arada yaşamak zorundadır. Hayvanlar içgüdüleriyle yaşadığı için hayatını sürdürürken kendi geleceğini öğrenme ihtiyacı duymaz. Aslında hayvanın geleceği diye bir fenomen de söz konusu olamaz. İnsanlar hayata gelirken içgüdülerine dayalı değil, akla dayalı bir hayata ayarlanmış olarak geliyor. O, besinini koklayarak bulmuyor. Ona, besinini nasıl elde edeceği öğretiliyor. Yeni doğmuş hayvan, tabiata bırakıldığında içgüdüleriyle nasıl besleneceğini bilir oysa yeni doğan insan tabiata terk edildiğinde sırf içgüdüüne dayanarak neyi yiyip neyi yememesi gerektiğini kestiremez ve hayatı anında bir riskle karşı karşıya kalır. Demek ki eğitimin, insan için, bir hayat memet meselesi olduğunu ifade etmiş oluyoruz. Böylece bizimle eğitimin, yeni kuşaklara bir geleneğin aktarılması keyfi olduğunu da dile getirmiş oluyoruz. Burada gelenek kavramı bir çerçeve olarak algılanmalıdır. Onun içeriğinin neyle doldurulması gerektiği ise toplumdan topluma değişebilecektir. Eğitimin bir ihraç malı olmadığını söyleyen eğitim uzmanlarının da sanırım anlatmak istediği bu gelenek konusuyla geleneğin içeriği ile ilgili olmalı. Gelenek; tarihten coğrafyaya, eğitim - öğretim kurumlarından gündelik alışkanlıklara kadar kültürün bütün alanlarını, mutfaklarını, sanatını, edebiyatını, dinini, her şeyini kapsar. Bu durum, kuşaklar arasındaki kesintisizliğin meydana getirilmesini de sağlar. Eğitime temel bir işlev izafe edecek olursak, toplum geleneğinin yeni kuşaklara aktarılmasıdır diyebiliriz. Bu durum eğitim kurumlarının kendi geleneğinin içinde kurulması gerektiği fikrini de ifade ediyor. Geleneğin yeni kuşaklara aktarılması ancak kendi geleneği içinde mümkün kılınabilir. Gelenek kelimesine dikkat etmenizi istiyorum. Yanlış anlaşıldığı taktirde eğitim sürecini terk ettiğimiz anlamına varılabilir. Burada, şu hususlara dikkat etmek isterim. Toplum arasında önemsenen bir gelenek, yenilenme sürecini kendi iç dinamikleriyle sağlar. Şunu da belirtelim ki iki günü birbirine denk

olmayan bir hayat sürdürmesi ön görülen insan için böyle bir tehlike olmayacaktır. Gelenek elbette insanlarla ilişkilerini koparmış, kendi başına varlığı olan bir olgu değildir. Onun yaşaması, onu yaşatan insanların iradesine bağlıdır. Öyleyse, bir ülkede uygulanan eğitim sistemi acaba hangi geleneği temsil ediyor. Orada belli bir geleneği sürdüren bir eğitim sistemi mi uygulanıyor yoksa tümüyle köksüz, geleneksiz bir eğitim sistemi mi geçerli kılınmıştır. Eğitim sisteminin belli bir gelenek sistemi üzerine kurulmuş olması keyfiyeti o eğitim sisteminin değişmez, katı, kalıplaşmış olması sonucunu doğurmaz. Gelenek, belli bir ilke üzerine inşa edilmiş ise o ilke kendi iç dinamiklerini devreye sokarak kendini yenilemeyi başarır. Aksi taktirde her türlü tehlike, eğitim sistemini belli bir dogma ile bağlamış, kısıtlanmış olur. O dogma, o eğitim sistemi için bir zincire, bir prangaya dönüşür ve her türlü eğitimin önünü keser. Eğitim sistemi düğümlemişse, bu düğümün açılması mümkün görülüyorsa ve başvurulacak çarelere rağmen düğüm çözülüyorsa; orada dogmatik bir eğitim sisteminin boyunduruğu olduğunu söyleyebiliriz. Bu düğümü çözmek için öncelikle söz konusu ön yargının parçalanması gerekir. İşte bu noktada çarpık bir meseleyle karşı karşıya kaldığımızı görüyoruz. “Bizim geleneğe, dolayısıyla eğitime vermek istediğimiz yeni amacın yönü nedir, ne olmalıdır?” Bu sorunun cevabını, yetiştirmek veya daha doğrusu ulaşmak istediğimiz, insan tipinin ne olduğu belirleyecektir. Biz nasıl bir insan tipine ulaşmak istiyoruz, geleneğin tanımını da aklımıza getirebiliriz. Gelenek bizim yetiştirmek istediğimiz insan tipinin geleneğine göre kırılmaya uğrayabilir yani bu noktada statüko parçalanabilir. İslam tarihinden örnek verirsek orada geleneğin kırıldığı iki tarih tespit etmek mümkündür. Bunlardan birisi ve ilki asrısadette vuku bulmuştur. İslam’ın ortaya çıkışıyla süregelen Arap geleneği kırılmış onun yerine Müslümanların tarihi ile başlayan yeni bir gelenek meydana gelmiştir. Bu yeni geleneğin amacı Müslümanların dünyanın gidişatına müdahale ederek onu Müslümanca bir hayat tarzına dönüştürmek olmuştur. İkinci kırılma noktası Osmanlı tarihinde Tanzimat’la başlayan dönemde Müslümanlar dünyaya Müslümanca müdahaleden vazgeçerek kendilerini dünyanın mevcut şartlarına uyarlama çabasına girişmişlerdir. Cumhuriyet döneminde bu süreç yeni bir evreye girmiş Müslümanlar artık dünyaya Müslümanca bakma iradesinden vazgeçerek kendilerini dünya sisteminin bir parçası hâline koymayı hedeflemişlerdir. Cumhuriyet döneminde çıkartılan bir dizi devrim kanunu ve bu arada elbette Tevhidedrisat kanunu bu ülkede yaşayan insanların dünya sisteminin bir parçası olarak yaşama iradesinin göstergesi olmuştur.

Böylece hâlihazırda devam eden eğitim sistemi ile bu ülkenin insanları, dünya sistemi ile bütünleşmeye yönelmişlerdir. Şimdi yeni bir dönüm noktasına ulaşmak için karara varma zamanıdır. Bu ülkede yaşayan insanlar dünya sisteminin edilgen bir parçası olarak sisteme hizmet vermeye devam etmek mi istiyor yoksa etken bir konumda dünya sistemini dönüştürmek ve kendine özgü bir kültür dünyası mı hazırlamak istiyor? Eğitimin biçimini bu insanın vereceği cevap belirleyecektir. Böylece üzerinde düşünülmesi gereken konulara gelmiş bulunuyoruz. Konunun pratik yanlarının, Cumhuriyetin ilk yıllarına oranla okuma yazma düzeyinde istatistiksel olarak kıyas götürmeyecek ölçüde bir gelişme içinde olduğunu biliyoruz. Eğitimin kalitesi ne durumda? Örgün eğitim, mevzuatının düzenlendiği yılların zihniyetini yasaya da yansıttığı için söz konusu mevzuat bir tek tip insan yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç belki büyük ölçüde gerçekleştirilmiştir fakat 1930’lu ve daha sonraki yılların hedeflediği insan tipiyle günümüzün ihtiyaç duyduğu insan tipi bir birinin aynı mıdır? Bunu bir soru olarak ortaya koyalım ve üzerinde düşünelim. Eğer değilse yani 1930’lu yılların ön gördüğü insan tipiyle günümüzün insan tipi aynı değilse 1930’da öngördüğü zorunluluğu yani tek tip insan yetiştirme zorunluluğunu bugünün hedefi olarak benimsemek ne ölçüde isabetli sayılır? Türk eğitim sistemi temelde 18. yüzyıl Fransız eğitim sistemini örnek almıştır. O sistemin amacı ise o günün koşullarına göre salon adamı yetiştirmeye dönüktür. Bu salon adamı -kadın veya erkek- salonda iki çift laf edebilecek dünya coğrafyasından, genel tarihten bir şeyler bilecek, dans esnasında partneri ile sade suya tirit kabilinden edebiyattan sanattan söz açabilecek bir tip. 18. yüzyıl Fransız eğitim sisteminin ve bizim oradan iktibas ettiğimiz eğitim sisteminin talep ettiği insan tipi böyle bir salon adamı tipi. Tek tip insan sorunlardan birisidir. Acaba tek tip insan yetiştirmeye devam mı edeceğiz yoksa günümüzün ihtiyacına göre bir yeni insan tipine ihtiyaç hissediliyor mu? Buna göre eğitimimizi geleceğini belirleme fırsatı yakalamış olacağız. İkinci husus gerçek anlamda özel okulun olmadığı her ne kadar Özel Eğitim Genel Müdürü’nün karşısında konuşuyor isek de gerçek anlamda özel okulun olmadığı fakat dershanelerin iş gördüğü bir garip eğitim sisteminin yürürlükte bulunduğu bir dönemden dönemeçten geçiyoruz. Acaba dersane ihtiyacını doğuran şartlar neydi? O şartlara müdahale etmeden dershaneyi kaldırmak mümkün olabilir mi? Bunlar ciddi sorular.

Bu cümlede bütün bir Türk eğitim sisteminin eleştirisi yatmaktadır. Şimdi ilkece dershaneye ihtiyaç duymayı gerektirmeyecek bir eğitim sisteminin benimsenmesi hedef alındığında nasıl bir eğitim tablosuyla karşı karşıya geliriz? Bunun üç yolunun olduğunu düşünüyorum: Öncelikle klasik lise mezunu sayısını azaltmak gerekiyor. Lise mezunu sayısını azaltmak için öğrenciyi klasik lise yerine sanat ve meslek okullarına yönlendirmek gerekir. Aslında baştan beri yapılması gereken, alınması gereken tedbir de bu olmalıydı. Piyasanın da bu tip insan gücüne gereksinimi bulunduğunu gözden kaçırmamak gerekiyor. Diğer bir husus üniversitelerin kapasitesini kalite ve kantite açısından yükseltmek gerekiyor. Üçüncü bir husus özel okul özel, üniversite problemidir. Tevhidi Tedrisat kanunu ilke olarak özel okul açılmasına müsaade etmiyor. Özel okul açılmasını diyor fakat öyle tedbirler ön görüyor ki o tedbirler neticesinde özel okul açılmıyor. Adı özel sıfatını taşıyan okullar var. Aramızda da o okulların temsilcileri bulunuyor. Özel okul sıfatını taşıyan okullar var fakat bu okullar ne ölçüde özel sorgulamak lazım. Bu ülkede özel okul adı altında iş gören okullar aslında özel kişiler marifetiyle işletilen devlet okullarıdır.

Bir okulun özel sayılması için onun tedrisat programının okul yönetimi tarafından belirlenmesi gerekir. Oysa Türkiye’de bu okulların tedrisat programı hâlen merkezden belirleniyor ve sonuçta özel diye anılan okul ile resmi okul arasında tedrisat açısından herhangi bir fark bulunmuyor. Keza üniversite içinde aynı handikap söz konusudur. Yürürlükteki 1982 anayasası üniversite açılmasını devlete teslim ediyor. “Üniversiteler devletle kanun tarafından kurulur.” hükmü yer alıyor anayasada. Ayrıca bu okuyacağım cümlede anayasa maddesi, “Kazanç amacına yönelik olmamak şartıyla vakıflar tarafından devletin denetim ve gözetimine tabii yükseköğretim kurumları kurulabilir.” Bu hüküm var anayasada. Bu iş bir özel teşebbüs ise üniversite açma ve ya okul açma işi bir özel teşebbüs ise bir kazanç amacına yönelik olmaması şartı nereden icap ediyor. Bu aslında ciddi bir soru olarak karşımıza çıkıyor. Üniversitede şayet bir iktisadi teşebbüs konusu ise onun da elbette kazanç amacına yönelmiş olması gayet tabii görünmeli iken üniversiteleri bir vesayet sisteminin altında görmek isteyen zihniyet anayasaya böyle bir hüküm koymuş ve hâlen daha o hüküm uygulanıyor. Daha da önemlisi adı üniversite olmakla birlikte bu öğretim kurumları da son tahlilde özel kişiler marifetiyle işletilen birer devlet okulu niteliğini taşıyor ve aslında bu üniversiteler birer araştırma kurumu olmak yerine lisenin bir üst düzey okulu olarak iş görüyor. Üniversitelerimizin çoğunun aslında bir yüksekokuldan başka bir şey olmadığını da kendimize itiraf etmeliyiz. Bir diğer önemli husus okullaşma ile istihdam arasındaki koalisyon bağlaşımı, bu çok önemli bir konu. Tedrisat programları merkezden belirlendiği için gerek ilköğretim, ortaöğretim düzeyinde gerek üniversite düzeyinde tedrisat programı merkezden belirlendiği için piyasanın ihtiyaç duyduğu nitelikteki insan gücü yetiştirme yerine kendi tedrisat programına uygun düşen fakat piyasanın ihtiyacını dikkate almayan mezunları her yıl piyasaya arz ediyoruz. Bilmem, anlatabiliyorum mu? Piyasanın ihtiyaç duyduğu insan gücü niteliği ile bizim okullardan her yıl piyasaya arz ettiğimiz insan gücünün niteliği arasında bağdaşmaz bir farklılık var. Üniversitenin mezun ettiği insan gücünün niteliği ile piyasanın ihtiyaç duyduğu insan gücü niteliği arasında muazzam bir açıklık görülüyor. Bir kere daha söylemiş olayım. Piyasa ara elaman talep ediyor, diyelim ki bahçıvan veya oto tamircisine ihtiyaç hissediyor, biz üniversiteden ya tarım mühendisi, ziraat mühendisi mezun ediyoruz yahut makina mühendisi piyasaya arz ediyoruz. Halbuki piyasanın ihtiyaç duyduğu ya oto tamircisidir ya da bahçıvandır. Böylece çok yönlü kaynak israfı ortaya çıkıyor. Bir ziraat mühendisinin bahçıvanlık yaptığını veya bir makina mühendisinin oto tamiri yaptığını düşünelim. Oto tamircisini yetiştirmek için daha az iktisadi bir güç sarf etmemiz gerekirken daha pahalı bir insan gücünü farklı bir işte çalıştırmak zorunda kalıyoruz. Devlet eğitim ve ihtisas arasındaki bu açıklığı yıllardır görüyor. Gerek uzun vadeli planlarda gerek uzun vadeli planların yıllık uygulama dilimleri olan yıllık programlarda bu farklılık açıkça görülüyor fakat buna rağmen piyasanın ihtiyaç duyduğu insan gücü ile okulların -üniversiteler dâhil- piyasaya arz ettiği insan gücü arasındaki farklılık devlet tarafından görülüyor. Bu farkın, bu açıklığın üstesinden gelinemiyor. Niçin üstesinden gelinemiyor? Çünkü üniversite açmak anayasaya göre yasayla gerçekleşiyor. Özel üniversite açmak da keza yasaya bağlı kılınmış. Bir kere açtın mı revizyon yapmak için bile yeniden yasaya müracaat etmek gerekiyor. Her defasında yasa çıkarmak ise pratikte mümkün olmuyor. Çözüm netice itibari ile her hal u kârda özel okul adına layık olan, kendi adının hakkını veren özel okuldur. Özel okulun açılmasına imkân tanımaktır. Oysa Türkiye’de özel okul açma imkânı da yoktur. Çünkü bu imkânı hali hazırda uygulanmakta olan Tevhidi Tedrisat kanunu uygulamacılara bahşetmiyor. Benim maruzatım bundan ibaret. Sabırla dinlediniz çok teşekkür ederim.



“Eğitime Felsefe İle Bakmak”

PROF. DR AHMET İNAM

Sayın Müsteşar, Sayın konuklar, Sevgili öğretmenlerim, hocalarım önce teşekkür ile başlayayım. Çok güzel bir projenin ilk adımını attık. Eğitimin felsefenin katkısıyla da sorgulanması işi sabah Ziya Hocamın da haklı olarak söylediği gibi çok uzun yıllardır yeterince gerçekleştirilememiş bir çaba olarak görülüyor. Böyle görüyoruz ve böyle bir adım umarım bundan sonrası da devam eder. Ve geçekten ülkemizin ve dünyamızın geleceği adına bu topraklardan insanın hayatı o hayatın anlamıyla ilgili görüşlerin ortaya çıkmasında bu tip toplantıların çok önemli katkılar sunacağı umuduyla böyle bir etkinliğin ilk aşamalarına başlamak ve bunun bir tanığı olmak gerçekten kıvanç vericidir diyorum. Ve bunun gerçekleştirilmesinde büyük çabaları olan arkadaşlara da teşekkür etmeyi bir borç biliyorum. Öncelikle öyle sanıyorum ki fikir Ömer Faruk Yelkenci hocamdan çıkmıştır. Sağ olsun. Ve bunun gerçekleştirilmesine tabii Bakanımızın, Müsteşarımızın da büyük katkıları ve olurları oldu. Sağ olsunlar. Ve bu programın yapılmasını da Yusuf Okumuş hocamın çabalarını takdirle karşılıyorum ve bu çabaların gerçekleştirilmesinde Sevgili Huriye ve Aysun Hocalarımın da çabalarına teşekkür etmeyi borç biliyorum.

Arkadaşlar felsefenin ne olduğu sorunu da yine bir felsefe sorunudur. Dolayısıyla benim burada felsefe hakkındaki konuşmalarım felsefe ile ilgili ve bu konuda uzun yıllar çalışmış veya yeni çalışmakta olan veya felsefeye bir şekilde ilgi duymuş arkadaşların bazılarına tuhaf gelebilir, uzak gelebilir. Bazılarına belki sıcak gelir. Ama ben felsefe ve eğitim ilişkisini belli bir felsefe anlayışı ve belli bir felsefe tasarımı, resmi üzerinden size sunmaya çalışacağım.

Bu felsefe üstüne söylediklerimin, söyleyeceklerimin ne faydası var değil mi? Bizim insanımız bu topraklarda, belki bütün bu Ortadoğu bölgesinde belki de bütün dünyada ne faydası var? Ne olacak Bu kadar laf söylenecek, işte hayatın anlamı ne, eğitimin anlamı ne, nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz deyip konuşup, konuşup kendi kendimizi belki memnun edip yahut etmeyerek buradan ayrılıp gideceğiz fakat hiçbir şey değişmeyecek. Bu kadar söz ve bu kadar fikriyat eğer varsa içinde fikriyat, düşünme çabaları eğer eyleme dönüşmeyecekse, bunun hayatımızda bir yeri olmayacaksa bu kadar konuşmanın ne anlamı var, ne faydası var? Felsefenin ne yararı var? Neden felsefeyle uğraşıyoruz? Biz eğitimin zaten ne olduğunu biliyoruz. Bilmesek eğitimle uğraşır mıyız? Bu kadar yıl eğitimle uğraşıyoruz, elbette bir eğitimin ne olduğuna dair bir fikrimiz var. Aynı akıl yürütmeye diyebilirsiniz ki bunca yıldır yaşıyorum zaten hayatın ne olduğunu ben biliyorum, memnunum da. Fazla sorgulamanın fazla kurcalamanın ne anlamı var? Felsefeye hayatımızda yer var mı? Soru bu. Nasıl bir hayatımız var ki orada felsefeyi önemsiyoruz veya öyle görünüyoruz. Çünkü felsefeyi önemsememiş olsak böyle bir toplantı düzenlemek için çaba

sarf etmez. Ve buradaki arkadaşların da umarım epey bir kısmı gerçekten yaptığı işin arkasındaki felsefeyi anlamak veya şimdiye kadar yapılmış işlerin arkasında duran felsefeyi eleştirmek, dönüştürmek, değiştirmek, yeni felsefi ufuklar açmak kaygısı içinde olmalıdırlar ki bu tip etkinliklere ilgi duyuyorlar. Burada bulunmayan arkadaşlar da belki burada yapılan etkinliklerin bir şekilde yayına dönmesi veya onlara başka kanallardan ulaştırılması yoluyla bu fikirlere erişecekler.

Şöyle bir gözlemim var: Benim öğrencilik yıllarımda felsefe kitapları çok az satıyordu. İşte 500 filan satıyordu. Azdı felsefeyle ilgilenenler. Bir kısmı sadece entelektüel olmak için veya aydın veya münevver olmak için, felsefe denen bir faaliyet var Eski Yunandan başladığı söyleniyor veya bizim kadim kültürümüzün içinde de vardır diyerek neymiş bu acaba merak edip orasından burasından bazı felsefe tarihi kitaplarını okuyarak ilgi duyuyorlar, ilgileniyorlar. Ve felsefeye dair görüşleri genellikle egemen bir takım görüşlerin çerçevesinde dönerdi ve belki Osmanlının son zamanlarından bu yana Fransa üzerinden gelen düşünceler ışığında. Belki 1900'lerin başında Schopenhauer'la ilgili Nietzsche ile ilgili kitapların Osmanlıcaya çevrilmeleri eskilerin deyimiyle bir tecessüs olmaktan çok da ileriye gitmiyordu sanıyorum. Şimdilerde öyle görünüyor ki nicel olarak, nüfusumuz da artıyor doğal olarak felsefe ile ilgili kitaplar daha fazla satmakta. İlgi de artıyor gibi gözükmemekte fakat insanların felsefeye ilgi duyuşlarının arkasındaki kaygılarının ne olduğu sorunu kafamda doğrusu bir soru olarak duruyor. Sırf entelektüel bir giysi hani bir ceket giyer gibi, bir şapka takar gibi işte bende felsefeyle uğraşıyorum. Elbet ben bir mühendisim ama benim kitaplığım da bak *90 Dakika da Felsefe, Sofi'nin Dünyası, Nietzsche Ağladığında* gibi kitaplar var işte bende felsefeyle tanıştığım. İstedikleri için mi felsefeye teveccüh gösteriyorlar yoksa gerçekten içlerinden bir ateş onları sürekli olarak hayatın anlamını sorgulamalarını geçmişin, içinde bulundukları kültürün ve bundan sonra gençlere devredecekleri gelecekteki dünyanın nasıl bir şey olacağı konusunda kafalarında sorular olduğu için mi? Felsefeyle ilgileniyorlar. Elbette bütün bunlar belki felsefecilerin yanıt bulacakları sorular değildir. Belki sosyolojik araştırmalar yapmak lazım. Yani ülkemizde felsefeye olan ilgi nasıl bir ilgidir? Neye dayanarak ne gibi beklentiler ışığında insanlar felsefeye ilgi gösteriyorlar.

Böyle bir araştırmayı biz derneğimiz olarak, Türk Felsefe derneği, başlatmayı düşünüyoruz henüz gerçekleştiremedik değişik nedenlerle ama insanımızın felsefeyle olan yakınlığının veya uzaklığının arkasında neler var felsefeden neler bekliyor sorusu önemli bir soru. Eğitimle de çok yakından ilgili olduğunu düşünüyorum. Neden? Şimdi arkadaşlar size bir felsefenin nasıl bir insan olma faaliyeti olduğuna dair bir resim sunmaya çalışacağım. Şimdi bu resim eğitimimiz hakkında da sanırım bir fikir verecektir. Yalnız bu resim bazılarınıza tuhaf gelebilir. Neye benziyor biliyor musunuz? Dünyada ki nesnelerin çok uzaydan çekilmiş fotoğraflarına bakın biraz daha o yüksekliği düşürün daha yakından bakın nesnelerin görünüşü giderek değişir. Yani ne kadar uzaklıktan ne kadar mesafeyle baktığınız ve ya hangi mercek baktığınız, çok mikro düzeyde canlının hücrelerine veya daha atom altı dünyaya baktığınız zaman gördüklerinizle uzaydan işte güneş sistemine baktığınız zaman gördükleriniz arasındaki farklı resimler gibi. Felsefede böyle farklı resim sunar bize diye düşünüyorum. Tabi bir ideoloji taşır mı içinde bize belli bir dünya görüşü dikte eder mi? Bir defa dünya görüşü ile felsefe arasında bir fark olduğunu düşünüyorum. Dünya görüşü felsefe ve bilgelik hikmet arasında da fark vardır. Felsefeyi eski Yunan'dan başlatan Batılının anladığı anlamda tarihine baktığımız zaman da bunu görme imkânımız var. Felsefe her şeyden önce bir tavırla başlıyor arkadaşlar. Onun için dünyaya, insanlara, hayata bir duruşun sonucu ortaya çıkan bir fikirleşme, tefekkür, düşünme tarzı, bakış tarzı, bu tarz zaman içerisinde bir hayat tarzına da dönüşebilir. Ama bu her şeyden önce bir tarz dolayısıyla bu tarzın içeriğini siz doldurabilirsiniz. Ne demek istiyorum? Örneğin bir Cizvit papazı bir analitik felsefeye katkıda bulunabilir. Çünkü kendi inanç sistemi ile gerçekleştirdiği hayat tarzı içerisinde felsefenin geleneğinin ve düşünme tarzının ona verdikleri ile sorgulamalar yapabilir. Bakışını, duruşunu, düşünme biçimini yenileyebilir.

Peki, hayata felsefi duruş, nasıl bir duruştur? Nasıl bir tavidir? Elbette şimdi yapacağım duruşun tasviri ile ilgili açıklamalarıma yine karşı çıkılabilir, itiraz edilebilir, eleştirilebilir. Çünkü belli bir felsefe anlayışı adına konuşuyorum. Ama felsefeler var. Felsefe bir şemsiye kavramdır ve benim felsefe ile ilgili yaptığım konuşmamdaki felsefe, belli bir bakış açısından görülen bir felsefedir. Başka açılardan, başka kaygılarla görülme imkanı vardır. Ve bu da felsefenin zenginliğini gösteren bir şeydir. Şu demek değildir: Nasıl

bakarsam bakayım felsefe olur. Hani felsefenin olumsuz, biraz küçümsenen alaycı bakılan bir tarafı var. İşte “felsefe yapma!” dendiği zamanki tavır gibi. Hani anlaşılmaz tuhaf, garip, hayatta hiçbir işe yaramayacak bir takım kelime oyunlarından veya entelektüel bir takım kavramlar arasında oyun oynamaktan kaynaklanan bir çaba. Bu değil. Benim burada size sunacağım resim bu değil. Çünkü ben size bu resmi sunmaya çalışırken ki kaygım, bu topraklardan bu toprakların binlerce yıllık tarihinden kaynaklanan temel bir kaygı ve tarihe karşı sorumluluktan ortaya çıktığını düşündüğüm bir tasvir. Anadolu’da Anadolu’nun ait olduğu coğrafyada işte belki Balkanlara da bağlayabiliriz. Ama Mezopotamya daha İran’a götürebiliriz belki Asya, Kafkasya oralara. Şimdi bu topraklarda yaşanan hayatın felsefece hikâyesinin yeterince yazılmadığını düşünüyorum.

Binlerce yıllık yaşanmış bir hayat bu çok dolu hayat, sanat eserleri ortaya koymuş, mimari koymuş, felsefe de Yunani anlamda bu topraklarda meydana gelmiş. Ama şu anda felsefede egemen olan görüşler işte Amerika’da yapılan felsefe olsun, kıta felsefesi olsun ve ya *Anglo- Amerikan* felsefe dediğimiz İngilizce yapılan felsefe, Almanca ve ya *Frankafon* felsefeyi de düşündüğümüzde buralarda bizim bu toprakların hikâyesi yok ve bizim çocuklar bize ait bir hikâyenin olduğunu da düşünmüyorlar sanıyorum. Yani ben emekli olmuş bir öğretim üyesiyim ve sanırım elliden fazla öğrenci ile tez çalışması yaptım hâlâ da yapmaktayım. Fakat bu topraklardan çıkan bir felsefi duruşun bütün dünyaya anlatacağı sözlerin olabileceği kaygısını taşıyan çok az sayıda öğrenciye ve meslektaşına rastladım. Çünkü bu hikâye anlattığınız zaman gülüp geçiyorlar belki tabi buna milliyetçilik te demiyorum. Çünkü bu belli bir milliyet, ulus ile belli bir dille de ilgili değil. Elbette ben Türk kökenliyim ve bu toprakların hikâyesini Türkçeden anlatacağım ama bir arkadaş Ermenice anlatabilir, Rumcada anlatabilir, Kürtçede anlatabilir. O kadar büyük zenginliğimiz var ama bu toprakların felsefi hikâyesi ortalıkta pek görünmüyor. Felsefi hikayeden söz ediyorum. Edebi olarak zenginliğimizin, tasavvufi anlamda zenginliğimizin, hikmet olarak zenginliğimizin olduğundan hiçbir kuşku yok ama bu zenginlikleri felsefece nasıl dile getirebiliriz sorun burada. Ve bunu evrensel olarak yapacağız elbette. Ama çıkış yereldir. Bu topraklardan anlatacağımız hikâye bütün dünya insanlarını ilgilendirecek. Kendi hikâyemizi anlatacağız. Bu, bir taşralı kafanın ve ya bu Batıya tepki duymaktan kaynaklanan ne bileyim bir megalomaninin getirdiği bir sav değil. Elbette hikâye anlatacaksak diğer hikâyeleri de bilmek durumundayız.

Arkadaşlar sunacağım resmin felsefe ile ilgili yapacağım tasvirdeki felsefenin ilk özelliği açıklıktır. Türkçede ki açıklık müthiş çağrışımlar yapıyor. Bir defa negatif bir anlamı da var biliyorsunuz. Açık verme, örneğin, denir ki “adam konuşurken devamlı açık vermektedir”. Açık olma diye bir söz var. Şimdi bizim anlatacağımız hikâye felsefe ile anlatacağımız hikâye, felsefe ile sunmaya çalışacağımız insan tasviri, felsefe ile sunmaya çalışacağımız hayatımızla ilgili özellikler duygularımızla ilgili, düşüncelerimizle ilgili, birbirimizle olan ilişkilerimizle ilgili, bütün bunlar açık bir insan olmakla sağlanabilecek özelliklerle gerçekleşebilir. Açıklık bizim bu coğrafyada biraz zor gözüküyor. Yaşadığımız değişik askeri, siyasi, ekonomik depremler yüzünden insanlar birbirine gardını almış vaziyette duruyorlar. Ve kendi inançlarını bir biçimde gerçekleştirmeye çalışıyorlar ve bu gerçekleştirmelerde de belli etmeseler de bir yerlerde hep yumruklar gözükmektedir. Oysa boksta açık gard ile dövüşmek diye de bir teknik var. Rakibine gardını açıp “vur” diyebiliyorsun. *Mehmet Ali Clay*, öyle dövüşüyordu. Gardını öyle düşürür öyle döverdi rakibini çünkü kendine güveniyor. Devamlı böyle kendini kapamış ve arada da bir sinsice yumruklar atmaya çalışıp böyle arkadan dönüp yukardan gelip çaktırmadan kendi dünya görüşünü karşı tarafa dayatmaya çalışan bir kafayla biz hikâye anlatamayız. Bu uygun bir kafa yapısı değil arkadaşlar. Açıklık yürek isteyen zor bir iş.

İşte, yüreği açık olan, düşüncesi açık olan “elektrikler kesikti çalışmadım öğretmenim” demez. Veya “mısır geldi ödevimi yapamadım”, demez. Bizim zamanımızda ödevini yapmayan çocuklar öyle derlerdi ama “anlamadım, yapmadım, yapmakta istemiyorum böyle ödev mi olur” diyemezlerdi. Yalanın, kıvrmanın kendini başka türlü göstermenin stratejik davranmanın yolunu izlemezlerdi. Stratejik davranma, felsefi duruşa tamamen ters bir davranma ve duruş biçimidir. Niyetin nedir? Baştan açık açık söylemen gerekir. Hiç belli değildir, genellikle niyet. Böyle bir durum, siyasette olabilir ben hiç anlamadığım için o konuda bir şey diyemem ama dışarıdan gördüğüm hep siyaset stratejik duruşlarla ve tavırlarla oluyor. Herhalde siyasetle felsefenin tam karşı karşıya olduğu şey budur. “Ben buyum bu kadarım aklım bu kadara eriyor öbür tarafa

ermiyor. Bunu doğru görüyorum gördüğüm budur ve bu görüşün doğruluğunu seninle tartışabilirim. Şu anda tartıştım seni ikna edemedim benim aklım da karıştı. Ama gidip biraz düşüneyim” diyemiyoruz kolay kolay. Çünkü birbirimizle tartışırken de hep kim galip gelecek diye tartışıyoruz. Kim kimi yenecek diye. Şimdi açık olmak böyle bir şey değil. Yani fikir tartışması dediğimiz tartışmada galip mağlup olamaz ki. Öğrenenler olabilir. Öğrenmek isteyenler olabilir. Eğitimle de ilgili temel kaygım hep o olmuştur. Onun için yıllar önce Türkçe ’den bir kelime teklif etmiştim. “Eğitişim” diye. Eğitişim, kabaca söylersek ben öğrencilerimi eğitirken öğrencilerimde beni eğitecek. Çünkü öğretmen öğretirken öğrenen öğrenmeye açık olan bir insandır. Çünkü bir öğretmen öğrenemiyorsa bitmiştir. Öğrenemiyorsa onun öğretecekleri hep sıkıntılı olur. İşte bu lanet olası insanlara da şimdi üç saat matematik anlatacağım Allah’ım, Ya rabbim bir an önce anlatayım da gideyim diye anlatacaktır.

Oysa bir öğretmen düşünün: 15 yıldır anlattığı dersinde sürekli olarak yeni olanı keşfeden, kendini aşmaya, bilgi ufuklarını genişletmeye çabalayan, anlattıklarında hep yeni bir şeyler olabileceğini keşfeden öğrenme aşkıyla yanmakta olan bir öğretmen. Öğrettikçe öğrenmenin heyecanını yaşayan bir öğretmen. Bilgiye, kendindeki eksikliklere, yanlışlara açık olan, öğrencilerine, farklı olana, başka olana açık bir öğretmen.

Açık olma: İnsanlara içtenlikle açık olma. Anlamaya, saygı duymaya açık olma. Kavrama ufukumuzun açık olması: Yeni bilgilere, farklı görüşlere, alternatif anlayışlara açık olma. Neden açık olamıyoruz? Çünkü korkuyoruz? Psikolojik engellerimiz var öncelikle. Bir defa örselenmekten korkuyoruz. Karşı taraf bizi yaralayabilir. Ayrıca, açık olursam kendime de güvenmiyorsam, “yahu ne zavallı insan” derler. “Biz de onu bir şey zannetmiştik. Halbuki ikide bir bilmiyorum anlamıyorum diyor aptal. Hoca olmuş hiçbir şey bilmiyormuş gibi davranıyor”.

Oysa yanlış bir öğretmen rolü diye bir rol var: Ben sizden önce bunları öğrendim sizden daha akıllıyım. Oysa yaşından dolayı daha önce öğrenmiş olmak öğrettiğiniz kişiden daha akıllı olmayı gerektirmez. “Sizden önce öğrenmişim bunları ne kadar öğrendiysem size anlatıyorum” demek açıklıktır. Bu açıklık tavrının felsefeden geldiğini düşünmekteyim. Bizim hikmetimizde de olan bir şeydir açık olmak. Nasılsak öyle görünme, göründüğümüz gibi olma. Bu açıklık tavrı, hayata duruşta çok çok önemlidir arkadaşlar. Bunu nasıl aktarabiliriz gençlerimize? Böyle insanlara ihtiyacımız var mı? Samimiyetle soruyorum. Bizim açık insanlara ihtiyacımız var mı? Açık fikirli, açık yürekli, kendini açabilen insanlar istiyor muyuz? Kendimizi açabilmek için dile, düşünceye de hâkim olmamız gerek. Böyle insanlara ihtiyacımız var mı? Böyle bir beklentimiz var mı? Böyle bir düşümüz, hayalimiz var mı? “Hayır! Biz güçlü gençler yetiştireceğiz böyle vurdu mu yumruğunu ben buyum diyen ve karşı tarafı bilgisiyle yetiştirme tarzıyla ezip geçen güçlü insanlar” mı diyeceğiz? “Hiç açıklık olur mu bu dünyada? Burası bir savaş alanı. Savaş sırasında açıklık ne demek? Açık verelim de düşman bizi yensin mi?” Bunun üzerine düşünmenin anlamlı olduğunu düşünüyorum. Açık insanların yaşadığı bir dünya özlemim var. Belki hiçbir zaman dünya denen bu gezegende böyle insanlar olmayacak. Birbirimize hep stratejik davranacağız. Yalan söyleyeceğiz, başka türlü gözükmeye çalışacağız, güç dayatmaya çalışacağız.

Platonun devlet diyalogunun birinci kitabında adalet nedir? Sorusu sorulur. Orada *Thrasümakhos* denilen bir adam var yaman biridir. Sokrates’in tozunu atar. Şimdi o der ki adalet güçlü ne diyorsa odur. Güçlünün dediğidir. Yumruğu kim vuruyorsa adalet budur arkadaş bitti. Sokrates garibim de çırpınır ikna etmek için onu, adalet yüce bir değerdir, bir fikirdir, bir ideadır. Galiba çok da başarılı olamıyor *Thrasümakhos* üzerine.

Oysa değerler yaşamak, hayallerimizin, düşlerimizin, ideallerimizin olması demek açık olmak. Gerçeğe açıksanız, düşlere, tasarımlara, düşüncelere de açıksınız demektir. Açıklıkta bir ışık, bir ateş var: Bu açıklığın ışığıyla değerlerimizi, fikirlerimizi, farklı ufuklarda görme imkânımız olsun. Onun için hayali güçlü olan, farklı düşünen, alıştığımız ufukların dışında ufukları olan insanları ortaya çıkarmak ve desteklemek zorundayız.

İnsan toplum halde yaşayan topluluk halinde yaşayan bir varlık. İnsan toplumsal bir hayvan demiş, Aristoteles. Sürü değil ama toplum, topluluk sürü değil. Dolayısıyla işte burada bireyden insana, insandan bireye bence o hep karşılıklı bir etkileşim. İnsan olma ama insan olma öncelikle bütün gözümüzün önündeki perdelerin, kendimize söylediğimiz yalanların, etrafa görünmek istediğimiz ama bize ait olma-

yan özelliklerin ardında koşmak olmamalı. Felsefe penceresinden bakalım o zaman. Felsefi tavır bizi tam yüreğimizden vuran bir tavidir. İçtenliksiz olmuyor felsefi tavır arkadaşlar. Bütün büyük filozoflarda bu tavrı görebilirsiniz. Kişi olarak içten olmayabilirler. Sahtekârları, borç alıp ödemeyenleri, yalan söyleyenleri olabilir. Ama düşünce alanında çok açık ve çok dürüstler. “Burada hata yapıyorum, burada düşünmüyorum, burada yanıldım” diyebilirler. Bir açıdan, belki de bir filozofu büyük yapan odur. Sadece karşı tarafı ikna etmeye, fikrinin ne kadar güçlü olduğunu göstermeye çabalamaz. Çünkü retorikle felsefe arasında kökten bir kopuş var. Eski Yunanda sofistler için söylenir, retorik yaptıkları. Retorik yapana retor denir, bizim kültüre hatip diye çevirebiliriz ama bu sözcük anlamı tam karşılamıyor. Retor ağzı laf yapan biridir. Retorları yaşayışımızda sık sık görüyoruz. Bazı televizyon programlarında ne olursa olsun karşı tarafı bastırmak için sesini yükselten, karşı tarafın konuşmasına izin vermeyen kişilerdir, onlar. Önemli olan orada kendine galipmiş havası vermektir. Orada onu seyreden seyircilere “bak görüyor musunuz ben ne kadar güçlüyüm görüntüsü vermektir. Oysa bu laf cambazlığı bizi bir yere götürmez, çünkü orada fikir yok. Siz karşı tarafı bir şekilde psikolojik olarak yendiğinizi, susturduğunuzu düşünebilirsiniz. Ama fikir susmaz ki!

Bu topraklardaki hikâyeyi anlatacak kadar zengin bir fikri donanımımız olduğunu düşünüyorum ama bunları kuvveden fiile sokacaksa, potansiyelden etkin hale, edilgin halden etkin hale getireceksek o zaman düşüncelerin kendisine hürmet etmeyi öğrenmeliyiz. Düşünceleri ileri süren insanlarla bizim işimiz yok. Fikirlerin kendisiyle o fikirleri sunan insanları birbirinden ayırmanın gerekli olduğunu da bir manada düşünmek gerekir.

Arkadaşlar iki şeyi söyledim şimdiye kadar felsefe ve dolayısı ile eğitimin felsefe ile

1- Açıklık

2 -İçtenlik

Ama ikisi de neyi gerektiriyor dersenez. İkisi de özgüveni gerektirir. Özünüze güvenmek için yaşam enerjiniz, kendinize inancı sağlayacak irade gücünüz, iç gücünüz olmalı. İç gücünüz, can gücünüz eksik ise o zaman içten olamazsınız açık da olamazsınız. Her zaman zırhlarla kalkanlarla kılıçla saldırılmaya, saldırmaya hazır biçimde dolaşmak zorundasınız, çünkü zayıfsınız. Demek ki özümüzün güçlü olması gerekiyor. Yoksa ne açık ne de içten olabilirsiniz. Bu toprakların yüzyıllardır bize sunduğu zengin bir kültür var. Bazılarının bu sözlerimi hamaset sayabilir ama ben öyle olmadığını düşünüyorum. Arkadaşlar, çok zengin kültürler bu topraklardan geçti. Biz çok önemli bir hazinenin üzerindeyiz, değerli bir kültür sandığımız var. Bu sandığı henüz yeterince açmadık ki! Ne kadarını açabildik ki?

“Yunus diyor ki Mevlana buyuruyor ki Hacı Bektaş Veli söylüyor ki” deyip duruyoruz. Çoğu yüzeysel, çoğu dar bir bakışla anlaşılan sözler. Bana sorarsanız onları ciddi felsefi incelemelerin, eleştirilerin, kılı kırk yarmaların süzgecinden geçiremedik. Bu işleri yapanlarda maalesef dışardan bir takım insanlar olabilir tuhaftır. Türkiyat uzmanları Rus’tur, Alman’dır etkin olarak. Bizim tasavvuf ile ilgili uzmanların bir kısmı bu topraklarda doğmuş büyümüş insanlardan olmayabiliyor. Demek ki biz o anlamda sandığımızı açamıyoruz ama diyebilirsiniz ki “açınca içinden pılı pırtıdan başka bir şey çıkmaz”. “Sen Türkçe Türkçe diyorsun da Türkçe bir göçebe dildir ne işlenmiş ne de yeterince geliştirilmiştir. Böyle bir dilden nasıl edebiyat, bilim, felsefe eserleri çıkabilir ki!” Yine diyebilirsiniz ki “ne yaşamış senin insanın ki oradan bütün dünyaya anlatacağın bir felsefe öyküsü çıkacak?”

Şunu yapmaya çalışacağız: Kadim felsefe çalışmalarına ki Batılı insan buna, *Philosophia Perennis* diyor-du Perennial felsefe problemlerini bu topraklarda yaşanan hayatın içinden çıkan bir bakış sunacağız. Herhalde ben öldükten sonra ardımdan öyle diyecekler: Rahmetli öyle tuhaf bir adamdı, kabak kafalı, bastı bacak biriydi, böyle hikâyeler anlattı zavallı adam!” Keşke böyle deseler. Böyle demeleri bile benim söylediklerim üzerine hiç değilse biraz düşünmüş olmalarını gösterir sanıyorum. Bakın bu sözümle şu ya da bu dünya görüşünden şu ya da bu inançtan şu ya da bu dilden herkesin başarabilirse kendi hayatına felsefece bir tavırla yaklaşabildiğinde, anlatabileceği öyküsünün olduğuna, 2500 yıldır Batıda *Philosophia* denen etkinliğin problemlerine katkı sunabileceği, yeni problemler getirebileceği gibi bir inanç içindeyim. Bunu belki ben görmeyebilirim, uzun yıllar alabilir bu çabanın gerçekleşmesi. Ben, bu günleri göreceğim genç arkadaşların basıp yükseleceği bir omuzum. Başka omuzlara da ihtiyaç var, böyle omuz-

ların sayısı artarsa bu topraklardan felsefi hikâyeler anlatılabilir. Bakın bu topraklardan şair çıkmıştır romancı da, matematikçi de. Ama bu topraklardan çıkan düşünce yoğun eserlere ister felsefe diyelim ister demeyelim düşünce yoğunluğu olan anlatıların, hikayelerin, denemelerin, görüşlerin ortaya çıkacağına inanıyorum Bunu anlatmamak ve aramamak çok büyük bir borcu ve sorumluluğu yerine getirmemektir. Bunun bin bir yolu olduğunu düşünüyorum çünkü felsefenin bin bir kapısı vardır bana sorarsanız. Bin bir penceresi vardır. İşte açık insanlar farklı görüşleri görebilen insanlardır. Farklı görüşlere açık olmak, kendi görüşünün olmaması anlamında değildir. Bir fikir sahibi olmama anlamında değildir. Düşündüğümüz meselenin farklı boyutlarını farklı yüzlerini görebilme işidir felsefe. Bunu görememeye mesela Almanlar *Aspekt Blindheit* diyorlar yani *aspekt* körlüğü. Meselenin farklı boyutları var siz göremiyorsunuz ya da bir tarafı görüyorsunuz belki de bir tarafı görmek istiyorsunuz çünkü siz düşünceyi kullanıyorsunuz siz düşünceyi kullanarak belli bir hedefe varmak istiyorsunuz. Düşünceyi izlemiyorsunuz düşüncenin götürdüğü yere gitmiyorsunuz. Siz düşünceyi yakalamışsınız onu tasmaından tutarak nereye varmak istiyorsanız oraya götürmeye çalışıyorsunuz. Bu retoriktir! Eğip büküyorsunuz çünkü düşünceyi! Düşünmenin düşünmesine izin vermiyorsunuz. Düşünüyorsanız, düşünme atına bindiniz demektir, o at sizi götürecektir.

Hiçbir şey yapmayacağız anlamına gelmiyor, düşünmenin düşünmesine izin vermek. Düşünme sürecine kendinizi bırakamıyorsanız, daha önce yürüdüğünüz yollara çekiyorsanız düşünme akışını, bu akışla hiçbir buluş yapamazsınız. Düşüncenin size açabileceği yeni ufuklara kapalı kalırsınız. Buluşun ardına düşen düşünceyi gerçekleştirmek çok zor.

Açıkça itiraf edeyim ki 35 yıl öğretmenlik yaptım üniversitede ve üstelik mantık dersleri de verdim hala da veriyorum. Bütün bu görüşlere karşı, hiç düşünmediğimi düşünüyorum. Çünkü kitap ne yazıyorsa onu söyledim sanıyorum. Kendi başıma düşünme atılımları olmadı değil ama henüz gerçekleştiremedim.

Peki, nasıl öğretilir düşünmek? Düşünen insanları görerek, onlarla yaşayarak. Kitapları onlarla birlikte okuyarak. Hap haline getirilmiş, sığ, ucuz malumat yığınları bilgi sanıp, ezberleyerek düşünmeyi nasıl öğreneceksiniz? Eğer lise felsefe kitaplarını okuyarak öğreneceksek felaket. İçler acısı kitaplar, yanlışlarla dolu. Peki, üniversitedeki kitapları okuyarak olmaz mı?

“Hocam senin dersine girsek acaba düşünmeyi öğrenebilir miyiz?” “Hocam bana düşünmeyi öğret.” Hani öyle bir türkü var galiba: “Bana sevmeyi öğret”. Düşünme öğretilir mi? Çünkü ben bir defa öğrenci olarak düşünmeyi öğrenebilmem için önümde düşünen bir öğretmen görmem lazım değil mi? Öğretmen düşünecek yani sınıfta düşünecek hiç hatırlamıyorum düşünen bir öğretmen. Belki bazıları görmüştür.

Öğretmenlerin bir bölümü üniversitede örneğini görmemiş olabilirler. Düşünmeyi gerçekleştirecek öğretmenin önünde sıkıntılar var. Öncelikle geçim sorununun olmaması gerek. Diyebilir ki: “Bu kadar maaşla düşünülüyor.”

Arkadaşlar ben şuna inanıyorum bu düşünme denen şey var ya hani, yalnızca felsefeyle ilgili falan olduğu sanılıyor. Elbette her düşünme felsefe düşünme değil. Çünkü siyasi olarak düşünebilirsiniz dini açıdan düşünebilirsiniz, estetik açıdan düşünebilirsiniz, felsefi açıdan da düşünebilirsiniz. Düşünme, hem kendi kültürümde hem eski Yunanda, rû-be-rû ilişkiler ile öğrenilebilir. Yüz yüze ilişkilerle ve usta çırak ilişkileriyle. Örneğin, öğretmenimle yemek yerken, belki de bir sohbet sırasında onun tavrından, bakışından, duruşundan, sorduğum soruya verdiği cevaptan ya da vermediği cevaptan, sorularımın üstünü kapayışından veya beni sorgulayışından. Çünkü bu düşünmeyi öğretme işinin önemli bir kısmının hatta eğitimin önemli bir kısmının örtük bilgi olduğunu düşünüyorum. Ne demek bu örtük bilgi? Satır araları bilgisi diyelim. Bunun kitabı yazılmıyor. Bu bilgi yazılmış kitapları okuyabilmekle sağlanabilecek bir şey değil. Onun için yani şöyle bir akış diyagramı çizemezsiniz. Bir bilgisayar programı yapılacağını sanmıyorum. Eleştirel düşünmek için öncelikle şunları yapmamız lazım. 1, 2, 3. Bunla karşılaşarsan şu tarafa git. Şunla karşılaşarsan bu tarafa git. Ha denebilir belki ama yani bu kadar mekanik bir şey değil.

Bir matematik problemi nasıl çözülür? Bu sorunun yanıtlarını dile getiren böyle kitaplar vardır. Çok da

güzel yazılmışları vardır, bizde ve Batı dillerinde görebilirsiniz. Bir matematik problemi nasıl çözülür kitapları okuya okuya matematik problemi çözme öğrenilebilir mi? Çok emin değilim. Biraz belki. Ama büyük problem çözücüler hatta problem koyucular fikir ortaya atıcılar böyle kitaplar okuya okuya mı yetişmişlerdi? Belki bazıları. Ama onlara bir tavır gösterebilirsek işte sınıfta olsun sınıf dışında olsun, müfredat ne olursa olsun onlarla birlikte düşünmeye çalışarak örnek olabilirsek bunu başarma yoluna girebiliriz. Yazabileceğiniz kitaplarla, yalnızca kitaplara kapanarak okuyan birine yardımcı olabilir misiniz? Mesela ben felsefe ders kitapları için söyleyeyim, giderek bu kitaplar kötüleşiyor. Hele şimdiki kitap son zamanlarda değişmediyse bir felaket! Felsefe, kitaplardan yalnız onlardan öğrenilen bir şey değil ki! Zaten başlangıcında böyle kitap falan yoktu ki! *Thales*'in kitabı var mıydı? *Herakleitos*'un kitabı var mıydı? *Sokrates*'in kitabı var mıydı? Platon denen bir bilge insan, işte öyle bal mumu üzerine yazdıkları diyaloglardır. Muallim-i evvel Aristoteles üstadımız, daha ayrıntılı, dayanakları olan düşüncelerin olduğu metinler yazmıştır ama genellikle felsefe duyarlılığı, felsefece yaşayış, genellikle muhabbetle öğrenilmiş, birlikte yaşayarak, duyarak, tartışarak geliştirilmiş.

Böyle bir öğrenme atmosferi yaratılabilir mi? Bunun için az sayıda ders olacak, bol sayıda etkinlikler olacak. Öğrencilerin kendi aralarında kulüpler kuracaklar, tartışacaklar. Eğitim dershaneye, laboratuvarla sınırlı olmayacak. Öğrencilerin kendi başlarına araştırma çabaları olacak. Daha özgür daha rahat olabildikleri, öğretmenleri ile birlikte yemek yiyebildikleri, geziye gidebildikleri, daha rahat konuşabildikleri ortamlar olacak. Diyeceksiniz ki bunun alt yapısını kurmak zordur. Haklısınız. Değişik kaygılar var haklısınız. Değişik zorluklar var. Elbette haklısınız. Ama bu kaygıyı da unutmayalım.

Öyle bilgiler var ki aile içinde öğrenilir. Örneğin, benim babam bana hiçbir zaman iyi insan kimdir, iyilik nedir, kötülük nedir, anlatmadı. Neyin yanlış neyin doğru olduğunu anlatmadı. Belki de onun için bu hale geldin diyebilirsiniz ama asıl olan eylemlerdir, tavırlardır. Çok fazla söze, ahlak nutuklarına gerek yok arkadaşlar. Duruşunuzla, ilişkilerinizdeki tutum ve davranışlarınızla neyin ne olduğunu öğretebilirsiniz. Örneğin ev sahibiniz kapınıza dayanmış, kiranızı istiyor. “Yahu Mehmet Efendi iki aydır kiranı vermiyorsun” diyor babanıza. Babanız da aslında parası olduğu halde o parayı başka bir yere yatıracak. Kirayı devamlı aksatıyor. “Vallahi billahi bak oğlanın taksitine yatırdık hiç paramız kalmadı” diyor, örneğin. Babanız yalan söylüyor. Siz de evlat olarak onu görüyorsunuz. E şimdi babanız size dürüstlük, yalan söylememe nutukları atsa ne olur? Bence ahlak alanında örnek olabilmektir asıl mesele, eyleme dönüşmemiş nutuklar, kafa karıştırıcıdır, güven sarsıcıdır. Örneğin, biz sanıyoruz ki okullara ahlak dersi koyunca insanlar ahlaklı olur.

Her şeyin dersi var değil mi? Akıllı olma dersi, ne bileyim icat yapma dersi Neyimiz eksikse onun dersini koyduk mu sorunun hallolacağını düşünüyoruz. Ama işler her zaman beklediğimiz gibi gitmiyor. Çünkü arkadaşlar, bakın “ne” ile “nasıl” arasında ilgi var. Biz “ne” ile çözeceğimizi sanıyoruz. Ne eksik, şu eksik, koy onu öyleyse. Peki, o ne nasıl verilecek? Felsefe derslerini kaldırdılar da Türkiye bu hale geldi diyenler vardı bir zamanlar.

“Türkiye geriye gidiyor. Neden hocam? Felsefe derslerini kaldırdılar.” Sanki felsefe derslerini kaldırmasalar her şey güllük gülistanlık olacak. Mesele o dersin orada olması değil. O dersin elbette orada olsun. Yani olmamasının da olumsuz tarafları olabilir ama bazen olması da zarar da veriyor. Çünkü asıl sıkıntı o dersin nasıl verildiğinde. Nasıl ? Arkadaşlar anlatılanların bir “ruh”, bir “manası” var, çoğunlukla bunu unutuyoruz.

Öğretmen bu konuyu bir biçimde anlatacak. Peki, nasıl anlatacak? 15 dakika bunu Nasıl açıklayacak? Tahtada nasıl duracak? Elini kolunu nasıl sallayacak? Yüzünün görünüşü nasıl olacak? Gerçekten o anlatacağı şeyi ne kadar anlamış? Ne kadar işini seviyor ne kadar aşkla bağlı? Hiç belli değil. Anlat gitsin. Zil çalınca çık. De ki ders yapılmıştır.

Peki, o zaman öğretmeni nasıl yetiştirmemiz lazım? İdeal olarak düşündüğümüzde gerçekten o anlattığı şeyi anlatırken heyecan duyan, aşk duyan, gözlerinden ateş çıkan bir öğretmen gördüğüm zaman -ki öyle öğretmenlerim çok şükür olmuştur- diyorum ki, hakikaten bu bilgi müthiş bir şeydir. Bu öğretmen, bilgisini yaşıyor. Bu çok önemli bir şey arkadaşlar. Bilgimizi yaşamak çok önemli çünkü onu yaşamış gibi yaptığımızda veya ezberciliğimiz, cahilliğimiz yüzünden şöyle tavırlar geliştiriyoruz örneğin: Diyoruz ki:

“Burada iki saatlik matematik dersi anlatılacak herkes sussun dinlesin, konuşanın kafasını kırarım veya sınıftan atarım.” Matematik dersi anlatacak. Bakıyorsunuz ki o insanda hiçbir ruh, hiçbir heyecan yok, matematik okumuşluğun verdiği bir tavır, bir duruş yok. Yüzünde bilgisiyle ilişkisini sezdirecek bir ifade yok. Öğrenciliğimde ben şöyle düşünüyordum: Matematik okumuş bu öğretmenim, üniversiteyi, eğitim enstitüsünü bitirmiş. Diyorum ki yahu bu öğretmenim bunları okumuş ama hiç okumamış olsaydı da galiba böyle olurdu. Okumuş ama okuduğu onu pek etkilememiş. O bilgi, o tecrübe onda bir değişiklik yaratmamış, onu bir dönüşüme uğratmamış.. O bilgi ona değmemiş. Yüreğine değmemiş. Beynine değmemiş. Akmış gitmiş üzerinden. E üniversitelerde şimdi böyle hocalar var çok sayıda. Prof. Dr. Bilmem ne. Uyanık adam oradan bir makale buradan bir yazı, terfi edivermiş. Uçtu uçtu profesör uçtu! Bilgisi akıyor üzerinden, akıyor belli. Ha, diyeceksiniz ki bu kaçınılmaz. Bütün bilgiyi aktaranlar, eğitimciler hep yaptıkları işe aşkla mı sarılmalılar? Böyle bir zorunluluk getirilemez. İçinde ateş yoksa yoktur. Onun için belki herkesin yapabileceği bir iş değil bu eğitimcilik, çok zor bir iş.

Arkadaşlar tekrar felsefenin özelliğine dönersem çok büyük bir parantez açtım ama bu arada da, belki de satır aralarında epey şey söylemeye çalıştım Dedim ki; felsefe, açıklık ve içtenlikle özerk bir kafa ile ruh istiklaline sahip insanlarla yürütülebilir. Açıklık ve içtenliğin yanında üçüncü olarak özerkliği söylüyorum. Özerklik, sürü insanı olmayı engelleyen bir temel özellik. Özerk, erki kendinde olan demek değil mi Türkçemizden yola çıkarsak. Erki, enerjisi, gücü, özünde, kendisinde olan biridir özerk insan. Batlıların *autonomos* dediği otonomi sahibi insan. Çok çetin bir hayattır bağımsız, özerk, özgür bir hayat. Egemen görüşlerle çatışmayı, yapayalnız kalakalmayı gerektirebilir. Elbette özerk olmak özle ilgilidir. Açık ve içten olmak için öz güvenimizin olması, özümüze güvenmemiz gerektiğini, can gücümüzün güçlü olması gerektiğini unutmayalım.

Özerklikle ilgili olarak genç insanlarda şöyle sorunlar görüyorum. 18 yaşında bir genç kız veya delikanlı düşünelim. Çok zeki olsun. Kavrama, anlama gücü çok gelişmiş olsun. Çok da bilgili olduğunu varsayalım. Her şeyi bildiğini iddia ediyor. Bir yerlerden okumuş öğrenmiştir. Öğrendiğini sandığı şeylerin temellerini de bildiğini sanıyor. Bizim felsefe sınıflarında böyle öğrencilere rastlanır. Her şeye itiraz eder. Çünkü bağımsız bir kafa sahibi olmayı, anlasın anlamasın her şeye itiraz etmek sanıyor. Eleştirel bir kafaya sahip olmak, külyutmaz bir tavırla dünyaya bakmak, kabul görmüş her fikre karşı çıkmak demektir diye düşünüyor. Bu eleştirel gibi görünen tavrıyla kendi kabul ettiği düşüncelerin dışındaki görüşlere itibar etmiyor. Eleştirel olacağım, özerk bir kafayla çalışacağım derken azılı bir ukala olup çıkıyor. Bu edepsizliktir. Çünkü açık olmakla özerk olmak arasında bir manada zıtlık var gibi gözüküyor. Ben felsefe tarihinde hiçbir edepsiz filozof bilmiyorum. Büyük filozoflardan bahsediyorum. Bakın, Sokrates'i döneminin değerlerine, inançlarına tanrılarına karşı çıktığı için ölümle yargılandılar. Sokrates'in savunmasını bir okuyun, hiç de döneminin, kentinin bir insanı olmadığını bütün diyaloglarında görürsünüz. Zaman zaman belki bu konularla ilgilenen olarak şunu düşünmüşümdür: Yahu o pagan bir kültürde yaşıyor bir sürü tanrı tanrıça var. Saçma sapan davranışları var tanrıların, tanrıçaların. Bir de arada kalanlar var *Daimonlar*, cinler falan. Bütün bir kültür bu “tuhaf” varlıklara bunlar inanıyorlar. Aristoteles olsun, Platon olsun, Sokrates olsun bunlar sürekli düşünen, araştıran, düşüncelerini yaşayan insanlar. Bu saçma sapan mitolojik varlıklar ki onların “dinini”, “inanç sistemlerini” oluşturuyor. Bu inanç sistemleri içinde felsefeden nasibini almamışlarla nasıl birlikte yaşadılar? Hiç alay ettiklerini, hiç delici imalarda bile bulunduklarını görmedim. Ama bu sonraları değişmiştir. Belki Helenistik dönemde Roma'nın sonlarına doğru Hristiyanlığın giderek yaygınlaştığı veya etkin olmaya devam ettiği dönemlerde yavaş yavaş bu mitolojik varlıklarla çok dalga geçen eserler yazılmaya başlamıştır. Fakat büyük filozoflarda edepsizlik diye bir şey göremezsiniz. Çünkü edep açıklık, içtenlik, özerkliğin, yanında felsefenin çok çok önemli bir özelliğidir.

Nedir bu manada edep? Özel bir anlamda kullanıyorum edep kelimesinin daha geniş tasavvufi anlamları da olabilir. Halkın inançlarına saygı, geleneğe olan saygıdır edep, bu saygı sizi onlarla, kültürle, tarihle, insanla, başka olanla, bize benzemeyenle bütünleştirir. Bu saygı insana olan saygıdır. Edep, hayata, hayat tarzlarına, değerlere, inançlara saygıdır. Örneğin, Eflatun'un felsefe okulunda (*Akadêmia* deniliyordu bu okula) sabahları tanrı ve tanrıça heykelleri önünde dini tören yapılıyordu. Bu edebın göstergelerinden biridir. Bu okul, Atina'nın surları dışında, etrafı belki duvarlarla çevrili, içinde binaların olduğu, insanların dünyayı öğrenmek, kendini aramak, değişik düşüncelerine, sıkıntılarına çare bulmak

için özgürce geldikleri bir yerdi. Bu okulda sizden önce girmiş insanlarla birlikte yaşar, konuşur, tartışır, onlardan bir şeyler öğrenir veya onlara bir şeyler öğrettirdiniz. Böylesine insan insana, can cana etkileşimin yoğun biçimde yaşandığı okuldu. Böyle okullarda yürütülürdü eğitim. O okullarda sabah kalkınca tanrı ve tanrıça heykellerinin önünde dua edilirdi. *Sebas* dedikleri o kentin o devletin değerlerine saygı, insanlar arasındaki dayanışmayı, birliği sağlayan, etkinlikler, eylemlerle yaşama geçirilen bir değerdi.

Okulda geliştirdiğiniz düşüncelerinizi, eleştirinizi o toplumun değerlerine saygıdan kaynaklanan birlik üzerinde yürütebilirdiniz. O değerleri aşağılayarak, küçümseyerek, alay ederek eğitiminizi geliştirme olanağınız yoktur. Ve öyle görülüyor ki, bütün tragedyalar yazarları, komedyalar yazarları bu *Homeros*'tan, *Hesiodos*'tan devraldıkları hikâyeler ile gayet şendiler. Onları bir anlamda oyun olarak gördüler. Yaşama sevincinin bir parçası haline getirdiler. Ve onlardan pek rahatsız olmadılar. Hatta o hikâyelere hikâyeler kattılar.

İtiraz edeceğimiz bazı düşünceler, gelenekten devraldıklarımızın ışığında bakıldığında görülür. Bir defa kimse kendisiyle düşünmeye başlayamaz. Hiçbir düşünür kendi düşüncesini başlangıç olarak alamaz. Hiçbir düşünür kendi bulunduğu kültürün dışında da düşünemez. Genellikle felsefenin kültürler üstü olduğu düşünülür. Elbette Descartes sadece bir Fransız değildir. Leibniz, *Kant* Almanca yazmışlar çoğunlukla ama kültürler üstü bir varlıkları var. Diğer yandan, kendi dillerine, kendi hayat tarzlarına bağlı olarak belli üsluplar ve düşünme yolları geliştirmişlerdir. Bu açıdan *Descartes* Fransız, *Leibniz* ve *Kant* Almandırlar. Kendi geleneklerinden çıkarak evrensel olmuşlardır.

Ve nihayet felsefenin dolayısıyla eğitimin olmazsa olmaz özelliklerinden birisi şevktir. Şevk. Eski Yunan'da bunu çok açık görürsünüz. Batıda düşünen bir entelektüel insan tipi vardır. Melankoliktir. Karamsar'dır. Eleştireldir fakat eleştirileri en uç noktadadır insanların ruhlarını ısıtır. Orada bir karamsar atmosfer, bir çatıkkaşlılık görürsünüz. Oysa felsefenin pınarına döndüğümüzde müthiş bir sevinç var. Düşünme, tamamen yaşama enerjisini bir sevinç, bir heyecan, bir şevk olarak duymakla gerçekleştiğinde hayatımızda farklı ufuklar açabilir. Biz sanıyorum eğitimde öğrenme, araştırma sevincini yeterli biçimde vurgulamamış olabiliriz. İnsanlar bir takım bilgileri öğrenerek hayatlarından bıkmama durumuna, edinmeye çalıştıkları bilgileri sevmeme, onlardan nefret etme durumuna gelmemeliler. Nietzsche'nin bir kitabının adı Şen Bilim. Bakın bilim şendir, sevinçlidir, neşe verir bilim. İsterseniz bilim sözcüğünün yerine bilgi sözcüğünü koyun. Şen, sevinç dolu, öğrenirken insana yaşama coşkusu, yaşama sevinci veren bilgi. Şen eğitim. Bir sevinç, bir aşk olarak eğitim.

Şimdi eğitimde bilgiyi bir ıstırap olarak insanlara dayatmaya başladığımızda en başta belki onu aktaran insanlar olarak biz eğitimciler, sonra eğitmeye çabaladığımız güzel insanlar, eğitim kurumlarımız yaşama sevincini adım adım yitireceklerdir. Öğrenme, öğretme sevinciyle içten duyarak yaşanan eğitim bu ülkeyi ısıtır.

Yaşama sevinciyle gerçekleşebilen eğitimin ciddiyeti bozabileceği, bir laubalilik olabileceğini düşünürüz. Düşünün bir! Matematik dersi davul zurna eşliğinde olabilir mi? Hep beraber halay çekerek bir matematik dersi yapılabilir mi? Matematik dersi çok ciddi bir iştir. Kaslar çatılmalı, kaslar gerilmeli değil mi? Bir şakanın, neşenin, coşkunun olduğu bir matematik dersi olamaz mı? Düşünme bir neşe konusu olamaz mı? Sonuçta başaramasa, problemleri çözemesse belli bir sonuca varamasa bile düşünüyor olmanın getirdiği sevinci duyamaz mı?

Bitiriyorum çok uzundu konuşmam kusura bakmayın. Yemek sonrası birçoğunuzu uyuttuğumun farkındayım. Böyle karşınızda uyuklayan insanları gördüğünüzde konuşmanızı kesmek de eğitimin bir parçasıdır.

Şunu söyledim arkadaşlar çok basit: Felsefenin özelliği olarak saydığım öğeler, aslında eğitimin de özellikleridir. Eğitimdeki temel tavırla felsefedeki tavırların örtüştüğünü düşünüyorum. Temelleriyle öğrenmek, felsefeyle öğrenmeyi gerektirir. Bu konuşmamda bir tavır göstermeye çalıştım. Açıklık dedim bir, içtenlik dedim iki, özerklik dedim üç, edep dedim dört, şevk dedim, heyecan dedim, aşk dedim, beş. Bu beşi çoğaltabilirsiniz. Felsefeyi de eğitimi de böyle bir sevinçli bakış tavrıyla yapabilirsiniz.

Beni dinlediğiniz için teşekkür ediyorum, sağ olun.

YENİ BİR MEDENİYET UFKU İÇİN EĞİTİM YENİDEN DÜŞÜNMEK

Yusuf KAPLAN*

Konuşmama başlamadan önce bütün hazrenu saygıyla ve muhabbetle selamlamak istiyorum. Aslında bugün burada sizinle yapmayı tasarladığım sohbet bir şekilde bizim bütün sorunlarımızı teşhis masasına yatırarak biraz medeniyetler tarihinde düşünce tarihinde belki zaman zaman sanat tarihinde yolculuklar yapmamızı sağlayacak bir sohbet olacak.

İlk önce birkaç aforizmayla başlamak istiyorum açıkçası. Düşünür burada ve şimdide yaşamaz. Düşünür geleceği yaşar ve gelecekte yaşar ve geleceği getirir. Bizi de bir şekilde geleceğe götürür. Bunun için de düşünür sadece çağının çocuğu değildir. Düşünür elbette ki çağının çocuğudur o çağın içinde nefes alıp veren biridir ama derin nefes aldığı içinde derin nefes üflemesi gerekir. Bu düşünürün bir şekilde çapın ağlarını, bağlarını ve bağın kavramlarını aşabilecek bir yere ulaşmasını gerektirir. Çağın ağlarını ve bağlarını aşan çağ açan ve çağ aşan insanların sıkıntısını yaşıyoruz etkisini yaşıyoruz Türkiye’de açıkçası. Bu düşünürlerden biri çağımızın en büyük düşünürü Nietzsche’nin çocuğu Hadige’ nin söylediği bir laf var; ne diyelim bir kışkırtıcı başlık olarak giriş yapmış olayım. Yani biraz kafanızı karıştırmak için şimdi Hadiger, ha bu kafa karışıklığı meselesinde şunu söyleyeyim; kafa karışıklığı iyidir, kafası karışık insanlardan korkmamak gerekir. Kafası karışık olan insanlar sorar, arar ve sorgular. Ortaya karışık insanlardan korkmak gerekir. Ortaya karışık insanlar ne gidere bakar ne gider. Konjoktürel düşünür, çağının ağları ve bağları içerisinde çıkamaz. Dolayısıyla ucuz yaşar ve her şeyi ucuza satar ve kaçır.

Şimdi biraz aslında içinde yaşadığımız Dünya’da ortamda biraz ortaya karışıkların genel geçer algılama biçimleri üzerinden, Dünya tasavvurları üzerinden eşya tasavvurları üzerinden bize bir şekilde hiçte özgün olmayan hikâyeler anlattıkları bir zaman diliminde yaşıyoruz. Hiçbir özgün tarafı yok. Kendilerinin ürettikleri bir şey yok. Üretilen sadece burada tüketen bir nesnellik durumu var. Üreten öznellik durumu yok. Şimdi Hadiger’in söylediği şey şu; ‘felsefe dolayısıyla düşünce Sokrat’la birlikte bitmiştir ’ der. Yani eğitim bir eğitim kongresinde bence bu mesele üzerinden buradan girerek içinde yaşadığımız dünyayı, içinden geçtiğimiz serüveni, macerayı anlamlandırabilmek iyi bir başlangıç olabilir aslında.

Felsefenin dolayısıyla düşüncenin Sokrat’la birlikte bitmiş olması bizim boşuna yaşadığımız anlamına gelir. Bize öğretilen şeylerin ezberlerden öte bir anlam ifade etmediği anlamına gelir. Çünkü biz biliyoruz ki bize öğretilen şey bütün eğitim sistemimiz bu konuda çok başarılı ünlem işareti koyuyorum Sokrat, Eflatun ve Aristo ile başlatır. Biraz Tales’e malese gider felsefeyi. Sadece felsefe diye bir şey vardır. Felsefenin dışında düşünme biçimleri yoktur. Yani mesela tefekkürle düşüncenin farklı kavramlar olduğunu düşünemeyiz. Yani böyle bir şey söz konusu değil. Bizim zihin yapımız buna çok fazla müsait değil. Hâlbuki ki meselenin püf noktası burada. Düşünce akılla yapılan bir şeydir, tefekkür Gazani’den, Cülcani’den, İbni Sina’dan, İnarabi’den tasavvuf literatüründen itibaren kalbin işidir. Akıl ayırır, tecit eder, soyutlar. Kalp akıl yani akıl şöyle diyelim tecit eder, kalp teyit eder. Bunun üzerinde belki ilerleyen bölümlerde belki durmak isterim. Burada özellikle dikkat etmek istediğim şey ezberlerle bir yere gide-meyiz, ezberlerle yaşayan insanlar kendileri yaşamazlar. Ezberi yaşarlar. Kendileri olamazlar. Ezberler tarafından zihinleri örülen duvarların sınırları içinde nefes alıp verirler. Yani o yüzden felsefenin Sokrat’la birlikte bitmiş olması hikâyesi çok önemli bir şey. Bunun altını çiziyorum. Zaten bütün hikâye buradan kurmak istiyorum buradaki sohbeti. Kalkış noktam şu; bu söylediğim şeyi biraz üzerinde çok fazla kafa patlattığım için önemişiyorum özür dilerim kusura bakmayın söyleyeceğim şeyi aslında şu an içinden

* Gazeteci - Yazar

geçtiğimiz süreç bütün dünyanın içinden geçtiği süreç. Bu sürecin izini sürdüğümüzde bizi tamda Sokrat'ların yaşadığı ve yaşattığı paradoksun eşiğine kadar götürüyor. Oda şudur; Batı uygarlığının ontolojisi yoktur. Batı uygarlığı Epistemoloji üzerinden kurulmuştur. Bunun ne demek olduğu üzerinde eğer kafa patlatırsak; insanların önünü açabilecek bir koridor açabiliriz. Yani o yüzden Ontoloji 'si olmadığı için ontolojik olanı epistemolojikleştiriyor, epistemolojik olanı ontolojikleştiriyor. Dolayısıyla ontolojik yöneticisizlik duygusu dediğimiz modernlikle birlikte yaşadığımız ontolojik yöneticisizlik duygusu dilin, yerin, anlamın yitirilmesi, insanın evsizleşmesi sorunuyla karşı karşıya bırakacak bir süreci tetikledi bu. Dolayısıyla ontolojik yöneticisizlik duygusunu yaşayan bir insanın varlığını sürdürebilmesi mümkün değil. Bu hayatta yaşayabilmesi, nefes alıp verebilmesi mümkün değil. Şiddet var yani ontolojik şiddettir bu aslında. Yani şiddetle varoluşsal şiddetle insanın insanca bir hayat sürdürebilmesi mümkün değil. Biz bunu yaşıyoruz aslında. Modernlikle birlikte yaşadığımız şey bu. Bu meseleye dikkatimizi en iyi çeken en fazla yoğunlaştıran kişi biraz önce tarif etmeye çalıştığım girişte düşünür kişi Nietzsche'dir. Nietzsche Batı uygarlığında ümmüleşmiş tek adamdır. Ümmüleşmiş, çağının bağlarından ağlarından kurtulmuş yeni bir dünyanın kurulmasının izini sürmüş, bunun çilesini çekmiş, bunun fikir, oluş ve varoluş çilesini çekmiş bir öncü adam. Yalnız adam. Bu kaba bir giriş olsun. Asıl söyleyeceğim birkaç aporizma üstünden gitmek istiyorum açıkçası. Birincisi şu; bugün burada değil. Dün buradaydı. Dün buradaydı çünkü dün biz buradaydık. Yarının burada olması gerekir. Yarının burada olabilmesi için bizim burada olmamız gerekiyor. Şimdi bu söylediğim şeyin çok yakıcı olduğunu hissediyorum. Sizde hissettiğinizi zannediyorum. Daha anlaşılır bir dille şöyle ifade edeyim; tabi bu birazdan bir genelleme yapacağım ama bu genellemenin içini doldurmamız gerekir yoksa boş bir laf olarak kalır. İnsanlık tarihi bizim bildiğimiz yazılı, kayıtlı insanlık tarihi son 300 yıla kadar burada merkezinde bizim bulunduğumuz coğrafyada balkanlar, Kafkaslar ve Orta Doğu'dan oluşan Osmanlı coğrafyasında bir başka deyimle Avrupa'nın, Asya'nın, Afrika'nın kesişme noktasında yapıldı. İnsanlık tarihi son 300 yıla kadar burada yapıldı. Merkezinde bizim bulunduğumuz coğrafyada yapıldı. Son 300 yıldan itibaren tarih burada yapılmıyor ama buradan yapılıyor. Buradan. Yani Amerikalılar, Avrupalılar buradan çekip gitmiş olsalar tarih yapabilirler mi? Hayır. Denesinler. Yani bu söylediğim birazda felsefi hikayeye aslında pratikteki karşılan ilişkin bir şey söyleyeyim. En son Mari' de bir şeyle karşılaştım. Bir şey öğrendim Mari' de. Paris'in elektriğinin 80% i Mari' den gidiyormuş. Bu kadar. Yani Marililer bir şekilde düğmeye basacak olsalar Paris karanlıklar içinde kalabilir. Bu çok basit bir örnek aslında. Verdiğim örnek çok basit bir örnek. O yüzden bizim burada olmamız gerekiyor. Ve ben kalkış noktası olarak aslında bugün ki konuşmanın kalkış noktası olarak şöyle bir cümle üzerinden gideceğim. Bunu söyleyim daha sonra geleceğim oraya. Bugün buda içi boş bir laf ama içini doldurursak bir anlam ifade edebilir. Bugün Batı uygarlığı bir fiil yaşıyor. Ama bir kuvve çökmüştür. İslam medeniyetini en son ve en sofistike kavramlarını ve kurumlarını geliştiren Osmanlı medeniyeti bir fiil çökmüştür. Ama bir kuvve yaşıyor. buraya geleceğim. Burada zihnimizi açacak, bizi kışkırtacak, önümüzü açacak bir şey olduğunu tahmin ediyorum. Şimdi sizinle paylaşmak istediğim iki aforizma var ondan sonra asıl girişi yapayım. Hayalleri olmayan toplumlar başkalarının hayallerinde yok olmaktan kurtulamazlar. Hayalleri olmayan toplumlar başkalarının hayalleriyle yaşarlar, başkalarının hayallerinde yaşarlar. Bu hayal öznesi ile kurduğum cümleyi siz mesela rüyaları olmayan toplum diye de kurabilirsiniz veya iddiaları olmayan toplumlar diye de kurabilirsiniz. İddianız varsa varsınız. İddianız kadarsınız. İddianız yoksa yok olmaktan kurtulamazsınız. Başkalarının iddialarını da paçavraya çevirirsiniz. Başkalarının iddialarını yaşarsınız dolayısıyla başkalarının iddialarını da paçavraya çevirirsiniz. O yüzden burada olmamız gerekiyor bizim. Ama burada değiliz. İkinci olarak paylaşmak istediğim şey biraz paradoksal. Paradoksal olduğu içinde kışkırtıcı yani önemsenmesi gerekiyor bu tür paradoksal ifadelerin açıkçası.

Bu dünyaya söyleyeceğiniz bir söz yoksa bu dünyada yaşamamızın bir anlamı yoktur. Şiddetli birşey belki. Yani kendimize sormamız gerekir biz bu dünyaya söyleyecek hangi söze sahibiz. Bu dünyaya hangi sözü söyleyebilecek durumdayız. Bu dünyaya söz söyleyebilecek durumda mıyız? Öyle bir yerde miyiz? Değilsek neredeyiz. Dolayısıyla bu dünyaya söylenebilecek tek bir söz var. Bu sözü söyleyecek biziz ama biz yokuz. Bugün burada olmadığı için. Biz burada olmadığımız için. Bu dünyaya söylenebilecek tek bir söz var, bu dünyanın ihtiyacını hissettiği tek bir söz var bunu bu ülkenin çocuğu olarak ön yargılı Müslüman birisi olarak böyle bir cümle kuruyor diye algılayabilirsiniz. Gerek yok. Yani bu tür ön yargılara gerek yok. Yani insanlık tarihinde, medeniyetler tarihinde, düşünce tarihinde, estetikte yolculuk yapmış biri

olarak aslında böylesi bir cümleyi kuruyorum. Bu cümleyi bir müslümanın kurması gerekmiyor. Bunu başkaları kurdular. Yani bunu Müslümanların dışındaki çaplı büyük düşünürler de çağımızda kurdular. Yani buna benzer cümleleri başka insanlarda kurdular. Mesela; başka bir bağlamda belki başka bir şeye gönderme yapmak için çağımızı en iyi anlayan düşünürlerden 2008 yılında vefat eden Can Bodriar'ın bir cümlesi var. Can Bodriar İslama fobi hikâyesinin başlatılmasıyla birlikte tepesi atmış adamlardan birisi. İslamının terörle özdeşleştirilmesine isyan eden cins kafalardan birisi. Çağımızı en iyi anlayan düşünür Can Bodriar. İçinde yaşadığımız çağı en iyi anlayan, mesela Nietzsche ile karşılaştırılmaz tabi ki yani Nietzsche, Hadiger'le karşılaştırılmaz ama çağı anlamak konusunda Bodriar'ın ortaya koyduğu entellektüel performans kesinlikle alkışlanması gereken bir performans. Biz hep onun kurduğu cümleler üzerinden dünyada cümle kuruyoruz ve yürüyoruz aslında. Yani siyaset biliminde böyle, sinemada böyle, sanatlarda böyle, gündelik hayatta böyle.. yani işte simülasyonlar, hiper gerçeklikler, aşırı gerçeklikler, ayartı. Aslında mesela göremediğimiz bu Can Bodriar'a ait bir şey değil, Liotarla Can Bodriar'dan esinle benim çıkardığım bir şey şimdi söyleyeceğim şey. Şu an biz modern bir dünyada yaşadığımızı düşünüyoruz. Hayır. O yüzden bu dünyada yaşamıyoruz aslında. Bu dünyada yaşamadığımızı da bilmiyoruz. Bizim olmayan bir dünya bizim yaşayabileceğimiz bir dünya değildir. Bizim olmayan bir dünya da yaşıyorsak biz yaşadığımızı söyleyemeyiz zaten. Şu; modernlik siyasi haklar rejimi demokrasidir. Siyasi haklar rejimi demokrasidir. Şu an demokrasi bitmiştir. İnsanlar demokrasiden falan bahsediyor. Olup biten şeyleri göremediğimizden biraz böyle konuşup duruyoruz. Gezideki çocuklar özgürlük talebinde bulundular. Yani özellikle anarşist çocukları ben orda önemsiyorum. Yani anarşist çocuklar aslında vicdanı olan insanlar, vicdanı olan çocuklar. Bunlar insanlığın sorunlarını belirleyen insanlar aslında. Azda olsa gezide böyle bir dalga vardı. Yani küçük bir dalga, gezinin ikinci faslında bunlar çekildiler kullandıklarını anladıkları için. Bunu sadece parantez olarak söylemiş olayım. Gezideki çocukların özgürlük talebi demokratik bir talep miydi? Hayır. Gezideki çocukların özgürlük talebi diromokratik bir talepti. Diromokrazi, diromokratik. Yani şu an siyasi haklar rejimi demokrasinin bittiği, hızın, hazın ve ayartının hükümdarlığını ilan ettiği diromokrasinin zaferini yaşıyoruz biz. Hız, haz ve ayartının hükümdarlığı, diromokrazi. Yani o yüzden çağı, içinde yaşadığımız çağı anlayamadığımız sürece biz nerde yaşadığımızı bilemeyiz. Nereye ne söyleyeceğimizi bilemeyiz. Neye maruz kaldığımızı hiçbir zaman bilemeyiz zaten. Nasıl bir şeye maruz kaldığımızı hiçbir zaman bilemeyiz. Dolayısıyla bir şeye maruz kalmak, bir arızanın ürünü olsa gerek. Bir arızanın ürettiği maraziliğin sonucunda ortaya çıkan bir taarruzdur. Ontolojik bir şeyden bahsediyorum aslında. Bir arızilik durumu var, burada değiliz. Arıza veren bir durum var, burada değiliz. Bugün burada olmadığı için bu bir arıza zaten. Bunun ürettiği marazilikleri yaşıyoruz biz. Nedir o? En önemlisi şudur; şizofreni, kültürel şizofreni. Yani okulla aile arasında iki dünya var, böyle makas gibi birbirleriyle ayrılmış durumda. Okula medya arasındaki dünyalar. Yani biz eğitimi konuşurken kesinlikle üç şeyi birlikte konuşmak zorundayız. Zaten bu eğitim kongresinin başarılı olma şansı bence buraya bağlı. Yani eğitimi konuşan insanlar eğer medyayı konuşamazlarsa eğitimle ilişkili olarak kültür dünyasını konuşamazlarsa kesinlikle eğitimi konuşmuş olamazlar. Şu an çok özür dilerim hepinizden özür dilerim şu an öğretmenimiz yok bizim, bizim öğretmenimiz, Baş Öğretmenimiz televizyon. Çocuklarımızın bakıcısı televizyon. Çocuklarımızın zihnini oluşturan şey televizyon ve televizyon türevleri sanal dünya şimdi. Yani o sanal dünyanın sanal dünyanın labirentleri aslında çocuklarımızı yutuyor. Ve bizde bu zokayı yutuyoruz. Hiçbir şey yapmıyoruz. Hiçbir şey yaptığımız yok. Çünkü ne olup bittiğini kavrayabilecek durumda değiliz. Dizi satıyoruz. Dizi dizi. Dünyaya dizi satıyoruz. Sattığımız şey nedir ya. Neyi satıyoruz biz. Kendimizi sattığımızın ilanıdır bu. Biz dünyaya bir şey söylemiyoruz ki o dizilerle. Bir şey söylemediğimizi ve söyleyemeyeceğimizi söylemiş oluyoruz. İnsanlar bizden bir şey bekliyor. Dünya bize bakıyor. Türkiye'nin dışına çıkına görüyorsunuz bunu. Nereye giderseniz gidin herkes sadece İslam dünyasından bahsetmiyorum arkadaşlar, herkes bize bakıyor. Bu narsisizm midir bilmiyorum. Bunun narsizim olduğunu zannetmiyorum. Çünkü bizzat yaşadığım bir şeyden yani adım adım dünyayı dolaşan birisiyim ben. Adım adım karşılaştığım ve şok olduğum bir şeylerden biri. Mesela birini anlatayım. Yakınlarda diyanet işleri başkanımızla görmezde Yemen'e gitmiştik. Yemen'de Sanada çarşıda dolaşırken yaşlı bir adamcağız yaklaştı yanımıza ve bize aynen şunu söyledi ondan sonra çekip gitti; 'İstanbul düştü, İslam dünyası düştü. İslam dünyasının ayağa kalkabilmesi İstanbul'un ayağa kalkabilmesine bağlıdır' dedi ve sonra gitti. Şimdi bir iki şey daha anlatayım yani fazla teorik şeye boğmamak için; Ahmet İnan hocamızın izinden gitmiş ola-

lım. Geçen yıl Sirlanka'ya gitmiştik. Sirlenka'ya İHH ile birlikte. İHH'nın Orda özürllülerle ilgili bir okulu vardı. Okul çalışması yetimhane. Özürllüler için yetimhane çalışması. Sirlenka neresi düşünün. Bir dağ köyü. 12 yaşında ki özürllü bir çocuk bana ne sordu biliyor musunuz? Özürllü bir çocuk 12 yaşında. Tayip Erdoğan'ın sağlığı nasıl diye sordu. Sana ne. Mesela kraliçenin sağlığı nasıldır diye kraliçe hazretlerinin sağlığı nasıldır diye sorulabilcek bir vaziyet düşünebiliyor musunuz. Asla böyle bir şey olmaz. Böyle bir şey olmaz. Öldüklerinde şükür namazı kılarlar insanlar. Bir şey daha anlatayım. Yine İHH ile Tanzanya'ya gittik. Tanzanya Cumhurbaşkanı ile görüşmüştük. Tanzanya Cumhurbaşkanı bize nerdesiniz diye sordu. İlk önce anlayamadık ne demek istiyor. Ya Tanzanya neresi Türkiye neresi ya. Yani bu olacak bir şey değil. Tabi aslında tarihsel serüveni anladığınız zaman, bildiğiniz zaman adamın ne demek istediğini anlamakta zorlanmazsınız. Yani o yüzden içinde yaşadığınız çağı tanıyamadığınız sürece çağı açamazsınız. Yok böyle bir şey. Hz. Peygamber içinde yaşadığı çağın tam ortasına gönderilmiştir. Son peygamberdir çünkü. Çağını tadığı zaman, çağının bir şekilde sorunlarını, yani çağının nasıl ağa dönüştüğünü kavraması kolaylaşacak. Tanzanya'da yaşanan şey nedir. Tanzanya'da yaşanan şey şudur; 17. yy Tanzanya'nın Zenzivar adası var. yani %98, % 99 müslümanlardan oluşan bir yer. İslamın Afrika'ya girdiği yerlerden birisi. Tam o yani Orta Afrika'ya doğru Afrika'nın güneylerine doğru bir şekilde ordan girilmiş. Sivarihice diyoruz ya sahil dili. Yani Afrika'nın sahil dilleri sivarihice ordan geliyor.

Şimdi Zenzibar' da Portekizliler 17. yy da tarihin en iğrenç kölelik istasyonlarından birini kuruyorlar. Afrika'nın içlerinden, güneyinden, kuzeyinden her yerden insanları zincire vurarak çoğu yollarda telef oluyor tabi. Oradan Avrupalara, Amerikalara taşıyorlar. Yani özellikle Amerikalara yeni dünyalara taşınacak bir şey. Yani milyonlarca insan perişan durumda. Yani Müslümanlar bölgede azınlıktalar. Zenzibar' da bir yoğunluk var ama Tanzanya ve civarında ki bölgelerde azınlıktalar. Yani sonuçta oturup bir şeye karar veriyorlar. Yani istişare ediyorlar kendi aralarında. Osmanlıyı çağırmaya. Ne oluyor. Kısa kesiyorum. Osmanlı geliyor Portekizlileri def ediyor ve çekiliyor. Yani Osmanlının bir fiil çökmesinin ama bir fiil çökmüş olmasının ama bir kuvve yaşıyor olmasının sırrı burada gizli. Mesela bu örneklerden biri. Niye çekiliyorsun ya. Mesela dimi biz böyle sorarız. Niye çekiliyorsun. Ama ben şu cümleyi kuruyorum buradan; dün biz çekilmemiz gereken yerden çekilmemiz gerektiği zamanda çekilmesini bildiğimiz için bugün çekim merkeziz. Yarında çekim merkezi olmayı sürdüreceğiz. Bunun tarihsel temelleri ve geleceğe ilişkin projeksiyonlarına birazdan belki girerim.

Şimdi şuradan giriş yapayım. İçinde yaşadığımız çağ bizim çağımız değil. Bizim kurduğumuz bir çağ değil. Bizim çağımızın kurduğu bir çağ değil. Bizim bir çağımız var, tarihte ortaya koyduğumuz bir tecrübe var. o tecrübenin bir şekilde üflediği bir ruh var. O ruhla irtibatımız koptu. İkinci büyük krizi yaşıyoruz çünkü. İkinci büyük medeniyet krizini yaşıyoruz 250 ,200 yıldır. Fakat biz bir şeylere inanıyoruz onun için bu toplantı. Yani bu toplantının nedenlerinden biri bu. İlk defa kongre yapıyor milli eğitim. Yani dolayısıyla bir kaygı var. bu kaygının sonuç verebilmesi için, meyve verebilmesi için çağrının çağını kurması konusunda kafa patlatmamız gerekir. Yani dolayısıyla şunu görüyoruz yani çağrı çağını kurabilmiş değil. Çağını kurabilecek bir çağrının izini sürmek zorundayız. Çağını kuramayan bir çağrının varlığından söz edilemez. Yani kendi çağlarını kuramayan insanların kendileri olarak yaşadıklarından kendilerini yaşadıklarından söz edemeyiz. Daha önemlisi de insanlığa kendileri olamayanların, kendilerini yaşayamayanların, kendi çağlarını yaşayamayanların, kendi çağrılarını yaşayamayanların, içinde yaşadıkları çağı aşabilmelerinden, içinde yaşadıkları çağa insanlığın can simidi gibi sarılabilecek bir çağrıda bulunabilmelerinden söz edemeyiz. Yani üretebilmelerinden söz edemeyiz. Sadece tüketir. Batılılar üretir biz tüketiriz. Halbu ki tükettikçe tükenir insan. Tükettikçe tükenir. Yani onun için biraz şuradan giriş yapayım. İçinde yaşadığımız çağ daha önceki dönemlerde karşılaşmadığımız bir sorunla bütün insanlığı karşı karşıya bırakmış durumda. Bütün insanlığın yaşadığı bir sorun var. bunu maalesef düşünmüyoruz bile. Hiç düşünmüyoruz. Yani neden düşünmediğimize ilişkin zannediyorum ip uçları verdim. Ama biraz altını çizmek istiyorum. Tarihte ilk defa yaşanan bir sorun yaşıyoruz. Tarihte ilk defa bir çağ körleşmesi yaşanıyor. Semantik intihar. Çağ körleşmesinden kastettiğim şu; ilk defa insanlık, bütün insanlık, bütün dünya batıya mahkum ve ilk defa kendinden mahrum. Yani insanlığın ilk defa batıya mahkumiyetini ve dolayısıyla kendinden mahrumiyetini yaşıyoruz biz. Bütün medeniyetler için geçerli bu. Yani bütün medeniyetler, felsefeler, düşünce sistemleri, dinler ne dersiniz deyin. Yani ilk defa bir

çağ körleşmesi. Bütün insanlığı batıya mahkum ediyor. Bütün insanlığı kendinden mahrum ediyor. Yani mesela bunu sanat tarihi nasıl yazılır esprisinden bir örnek vereyim. Pristında çalışan bir sanat tarihçisi var. Cins adamlardan biri. Bu sanat tarihi konusunda baya kafa patlatmış, hayatını vakfetmiş bir adam. Sanat tarihi nasıl yazılır. David Carrier diye bir adam yedi havzayı inceliyor. Mesela en önemli çalışmalardan birinde yedi havzayı inceliyor, yedi medeniyet havzasını inceliyor. Yani Çin, Hint, İslam, Avrupa, Latin Amerika, Afrika falan ve şöyle cümleler kuruyor. Diyor ki;

- Çinliler kendi sanat tarihlerini nasıl yazıyorlar. Bunu her alana uyarlayabilirsiniz. Benim bu sanat tarihi nasıl yazılır sorusu üzerinden David Carrier' den yola çıkarak söyleyeceğim şeyi her alana uyarlayabilirsiniz. Yani biz kendimize nasıl bakıyoruz. Kendi çocuklarımızı nasıl eğitiyoruz falan. Yani kendi televizyonlarımız ne yapıyor, nasıl bir şey yapıyor. Kendi medyamız nasıl bir şey söylüyor. Adamın söylediği şey şu; ' ilk olarak İngilizce yazıyor herkes' diyor. Yani Çinliler Çin sanat tarihini dünyaya anlatmak için İngilizce yazıyor. Sadece dünyaya anlatmak için değil k3endilerine anlatmak içinde İngilizce yazıyor. Bunu bir yere kadar anlayabilirim diyor. Çünkü bilim dili, düşünce dili, sanat dili bilmem ne falan artık İngilizce. Fakat sorun bundan sonra başlıyor. İngilizce, Çin sanat tarihinin derinliklerini, dokusunu, kokusunu, ruhunu taşıyabilir mi, aktarabilir mi, algılayabilir mi. Bu çok önemli bir şey. Bu çok önemli bir soru.
- İkincisi daha felaket. İkinci olarak ne yapıyoruz diyor. Çinlilerin yaptığı şey şudur; batıda geliştirilen sanat tarihi nasıl yazılır? Teorilerine göre kendi sanat tarihlerini yazıyorlar. Sanat tarihi nasıl yazılır. İşte batıda bir takım insanlar teoriler geliştirmişler, insanlarda onu, o teorileri alarak kendi sanat tarihlerini yazıyorlar. Bu nedir? Bu cinayettir. İntihardır hatta. Kültürel intihardır. Bunu mesela benim alanım olan formasyon, doktora alanım olan sinemadan örnek vereyim. Glaskov'da şu an Firoit'ten sonra çağımızın en büyük psikanalisti caplaka'nın bir ekibi var. Film araştırmalarıyla uğraşan bir ekip. Onlar bir dergi çıkarıyor. Sıkrin diye bir dergi çıkarıyor. Lakancı psikanaliz feministler. Derginin bir sayısında çin sineması 5. Kuşak devrimiyle ilgili 1982, 1983'lü yıllarla başlayan bir devrim var fif cenereyşin ruluşun diye geçer. 5. Kuşak devrimi. Bütün dünya sinemasını salladı. Yani bir ara İran sineması aynı şeyi yapmıştı. Daha önceleri işte Hint sineması, Japon sineması, Afrika sineması, Latin Amerika sineması aynı şeyleri yapmıştı. Çin sineması 80'ler de bunu yaptı. İlk filmi yellow earth. Bu filmle ilgili lakence psikanaliz feministler bir okuma yaptılar. Yani kırk sayfaya yakın bir makale yazdılar. Bu filmi okumuş olabilirler mi, bu filmi anlamış olabilirler mi? Bu filmin dünyasına başka bir parafigmadan başka bir pencereden bakarak bu filmin dünyasına nüfus etmiş olabilirler mi. Hayır. Durduğunuz yer gördüğünüz şeyi belirler. Nerde durduklarını bilemeyen insanlar nereye, neyle ve nasıl gitmeleri gerektiğini bilemezler. Durduğunuz yer gördüğünüz yeri belirler. Yani oradan bakarsanız yani o batıda geliştirilmiş lakancı psikanaliz feminist perspektiften bakarsanız göreceğiniz şey Çin sineması değildir. Ya işte Yellow Earth'in hikayesi,dünyası, kokusu değildir. Böyle bir şey olmaz. Ne oldu. Şu oldu. İkinci sayıya Çinli film akademisyenleri bir makale yazdılar cevap olarak. Yani böyle bir okuma yapabilirsiniz. Yani siz farklı açılardan farklı perspektiflerle bunu okuyabilirsiniz. Ama yani buna kimsenin itirazı olmaz. İtiraz şurada metine neyse o olarak nüfuz edemezsiniz. Metnin dünyasına nüfuz edemezsiniz. Metin size açılmaz. Metnin size açılmasını sağlayacak bütün kapıları kapatmışsınız demektir çünkü. Kapattığınız içindir dolayısıyla bu. Ne oluyo. Onlarda ying yang felsefesi üzerinden bir okuma yapıyorlar ve dolayısıyla aslında filmin dünyasını, filmin estetik dünyasını, entelektüel dünyasını, sanatsal avrasını falan dolayısıyla ifşa etmiş oluyorlar. Daha anlaşılır bir şekilde filmin dünyasına nüfuz etmiş oluyorlar. Dolayısıyla tabi bu iyi bir tartışma. Yani batı'da bu tür postrakşılızmlle birlikte interdisiplaniti dediğimiz akademide, üniversitede bir akım başladı. Disiplinler arasılık akımı. Modernliğe karşı batıda üniversite çökmüştür, üniversite bitmiştir. İlk önce bunu söylemek lazım. Batı'da özellikle 1870'lerden, 1880'lerden itibaren üniversite bitmiştir. Bunu Huser, fenemolojinin kurucusu Huser, the crisis of European science (Avrupa bilimlerinin krizi) başlıklı çok uzunca bir makale yazarak mesela çok ciddi bir şekilde tartışmış. Makale derken yüz sayfayı aşkın bir metin. Bunu daha sonra kitaplarına da aldı. Ardından mesela; Niche, Veber, Max Veber, Hadieger hikayeyi özetlediler. Dolayısıyla aslında bugün gelineen noktada insan bilimleriyle ilgili sosyal bilimleriyle ilgili gelineen noktada mesela Michel Sares şöyle bir şey

söylüyor. Diyor ki; ‘ mevcut sosyal bilimlerle toplumu anlayamayız. Mevcut sosyal bilimlerle, insan bilimleriyle toplumu anlayamayız’. Çünkü mevcut sosyal bilimlerin kendileri toplumu anlayabilecek paradigmadan yoksunlar. Kökten, derinlikten yoksunlar. Algı kapıları ile algılama biçimleri, duyargaları insanı, toplumu bütünlüğüyle, bütün boyutlarıyla, bütün derinliğiyle kavrayabilecek derinlikten yoksun. Dolayısıyla patolojik diyor. Çok önemli bir şey söylüyor aslında. Ne oldu? Batı’da işte önceden bütün disiplinlerle ilişkisini koparmış kendisini sadece kendisiyle sınırlayan, kendisiyle tanımlayan kendi kavramsal sistemi üzerinden kendisini varetmeye çalışan disiplinler çıktı. Pıtrak gibi çıktı. Sonuçta birbirleriyle irtibat koptu. Birbirleriyle ilişki kuramadılar ve mecburen interdisiplaniti denilen hikaye başladı. Disiplinler arasılık çoklı disiplinlik hikayesi başladı. Buradan üniversite için, eğitim için insanlığın bir şekilde eğitim sorunlarını halledebilecek bir çıkış yolu bulunabilir mi? Bilmiyorum. Yani iyi bir teşebbüs ama ben kuşkuluyum. Neden kuşkuluyum? Nedeni şu; bunukaziler, ernezkaziler çok güzel söyledi. Batı uygarlığı entelektüel merkezini yitirmiştir. Entelektüel merkezin yittiği bir yerde sizin bu çok disiplinler arası çok disiplinli bir eğitimden varacağınız yer neresidir? Senkratizmdir. Bağdaştırmacılıktır. Yani dolayısıyla postmodel bir durumdur. İzafileşmeye doğru götürülecektir sizi. Yani göreceliğin yani bir şekilde büyük anlatıların bittiği, büyük anlatıların insanlığı bitirdiği söyleminin dolayısıyla postmodel bir duruma damgasını vurduğu bir hikaye var. büyük anlatılar bitti tamam işte ama büyük anlatılar yani işte dinler, ideolojiler bilmem ne falan filan artık bizi bir yere götürmüyor. Bu Avrupa’yı anlatıyor aslında insanlığı değil. Yani bunun altını da çiziyorum. Burada bir Avrupa merkezilik var. yani bunları konuşmuyoruz. Türkiye’de postrakşizmi konuşuyoruz ama bu Avrupa merkeziliği konuşmuyoruz. Yani postkonoliyel statis Türkiye’ye daha girmedir. Oryantalizmi konuşuyoruz ama en oryantalist dünyanın en oryantalist akademiası türk akademiası. Böyle bir şey yok. Böyle bir şey olmaz. Kendi ayağımıza kurşun sıkıyoruz. Neyse. Benim buradan geleceğim şey şu; çağ körleşmesi diye bir şeyden bahsettim bunun altını özellikle çizmek istiyorum. Bu meselenin altını özellikle çizmek istiyorum. İnsanlık tarihinde ilk defa tek bir zaitgat bütün insanlığın zaitgatına yükseldi. İnsanlık tarihinde işte zamanın ruhu diye çeviriyoruz. Türkçede zamanın ruhu kavramı çok berbat bir şekilde içini boşaltarak kullanıyoruz onuda söyleyim her tür konjektürü açıklamakta işte zaman ruhu bunu gerektiriyor diyor. Mesela gazeteci çıkıyor gazeteci anlayamaz halbuki. Yani gazeteci bu işleri anlayamaz. Ama gazeteciler konuşuyor. Yani memlekette gazeteciler konuşuyor. Berbat. Yani buradan bir yere gidemeyiz. Yani dolayısıyla gazeteci çıkıyor işte zamanın ruhu diyor. Yani üç aylık, beş aylık, üç beş senelik en fazla bir zaman diliminde olan bir şeyi anlatmak için. Zaman ruhu bu değil. Burada bu zaitgait meselesine gelmeden önce bir açılım yapayım. Fernet broven anal okulunu kuran öncü bir adam. Uygarlıkların grameri diye Türkçeye çevrilen kötü bir çeviri Türkçede ama Allhtan ki var uygarlıkların grameri önemli metinlerden birisi aslında. Medeniyetler tarihinde yazılmış en ayrıksı, en zihin açıcı, kışkırtıcı metinlerden birisi. Orada şöyle bir şey önerir. Şöyle bir cümle kurar. Derki ‘ bugünü anlayabilmek için tarihi seferber etmek zorundayız ’ der. Çağımızın iki büyük tarihçisinden biri Broven. Ardından izini sürdüğü soru şu. Dolayısıyla sorun. ‘nasıl anlayacağız’. Karşımızda üç tipten, üç tipin varlığından söz eder. Yani üç düzlem diye anlatır bunu. A,B,C düzlemi.

A düzleminde gazeteci der. Gazetecileri konuşur. Gazeteciler bizi bir olayı bir bütün olarak bütün boyutlarıyla anlayabilecekleri bir yere götürürler mi? Hayır. Çünkü gazeteciler sadece son durumla, son anla, son resimle ilgilenebilirler. Olayı belki sıcaklığı sıcaklığına aktarabilirler o kadar. Ama bizi pornografiye boğarlar. Pornografiye ayartıya yani. Pornografi derken algı kapılarının kapanmasını kastediyorum. Yani ayartı, ayrıntı ayartıdır demişti Bodriar. A düzlemi yani burada odak yok. Odak olmadığı için arka plan olmadığı için gazetecilerle bir yere gidemeyiz. Yani olup biten bir şeyi bir bütün olarak, geriye doğru iz sürerek ve geleceğe projeksiyon yaparak anlayamayız.

B düzlemi. B düzleminde stratejisyenler var. stratejisyenlerin yaptığı şey konjektürlerle olup biten şeyleri açıklamak. Bu konjektürler 10 ile 50 yıllık zaman diliminde oluşan konjektürler. Konjektürlerde de bir arka plan sorunu var. yani bir derinlik falan var orada gazatecilerle falan karşılaştıramayacak bir derinlik var ama sonuçta mesela şöyle bir şey Cengiz Şandar çıkıyor diyor ki işte soğuk savaşın kavramlarıyla konuşuyorsun diyor. Sen neyle konuşuyorsun abi. Mesela birisinin bunu sorması lazım. siz

neyle konuşuyorsunuz. Sizde yeni dünya düzeninin sistemiyle konuşuyorsunuz filan. Veya daha felsefi bir şey söyleyeyim. Mesela bütün hikayeyi 1680-1715 kabaca aydınlanma düşüncesinin gerçekleşti- rildiği zaman düşüncesi. 1680-1715. Bütün insanlık tarihini bu 35 yıllık siz bunu işte bir yy. olarak dü- şünün. 18. yy aydınlanma çağıdır çünkü. Yani orda geliştirilmiş bakış açılarıyla bütün insanlık tarihini okuyorsunuz. Tehlikeli bir şey bu. Yani o yüzden mesela karşımızda Aristo var Eflatun var. 3 tane Eflatun var. Yani tarihte yaşamış bir Eflatun var, Aristo'nun Eflatun'u var birde aydınlanmacıların Eflatunu var mesela. Yani dolayısıyla bu enteresan. Yani bunlarda belli bir zamanda olmuş bitmiş bir hadiseden yola çıkarak, tarihin akışını değiştirdi tabiki aydınlanma düşünceleri. Yani İngiliz, Fransız, İspanyol, İskandinav aydınlanmaları modernliğin kurulmasında, kemikleşmesinde kilit rol oynadığı dolayısıyla yani insanlığın şekillenmesinde de çok ciddi bir rol oynadı. Ve dolayısıyla biz o rolün bizi getirdiği şeyleri yerleri dolay- ısıyla konuşmuş oluyoruz. Yani buradan stratejilerin okumalarından, bakış açılarından insanlık tarihini okuyabilir miyiz bir bütün olarak, olup biten şeyleri kavrayabilir miyiz, yaşadığımız bir hadiseyi bir bütün olarak kavrayabilir miyiz. Hayır diyor bu rodel.

C düzlemi. Medeniyet tarihçilerinin, tarih felsefecilerinin iş gördüğü bir düzlem. Bu rodelin kullandığı ifade güzel. Diyor ki; Bunlar medeniyet tarihçileri, tarih felsefecileri geniş sahanlıklarda iş görür. Yani bir şekilde bütüncül bir bakış açısı var. zaten bizim içinde yaşadığımız çağda şu an içinden geçtiğimiz aralık- ta kaybettiğimiz şey bütünlük fikridir. Bütün fikridir. Bütün fikrini yitirdik biz ayrıntıya parçaya dolayısıyla mahkum olduk. Parçalar üzerinden yani son durum üzerinden parçalar üzerinden olup biteni anlamaya çalışıyoruz. Hayır böyle bir şey olamaz. Yani şu an ki geldiğimiz noktayı son durumu sanki insanlığın bü- tün hikayesini özetleyebilecek bir şeymiş gibi algılıyoruz. Yani içinde yaşadığımız çağ bütün insanlığın bir şekilde gelmek zorunda olduğu bir çağ, yaşamak zorunda olduğu bir çağ, geçmek zorunda olduğu bir çağ. Yok böyle bir şey. Yani ufku acayip daraltıyoruz burada. Çap gidiyor. Yani sorununuz birazda çap sorunu. Çap olmadan açığı bulamazsınız. Çapınız varsa açığı bulursunuz. Açığı bulursanız açığı yakalarsa- nız, yola çıkabilirsiniz. Açınız yoksa, açığı bulamazsanız yola çıkamazsınız. Yolunuzu şaşırırsınız ve yolda kalırsınız. Çap ve aç birbirini vareden iki olgu. Bizde ikisi de yok. Yani hem çap yok hem çapı yitirmiş durumdayız hem de dolayısıyla bir aç yok yani dolayısıyla bir bize ait bize özgü bir perspektif yok.

Burada bu rodelin yani C düzleminde problem var ve o problemi şöyle aşabileceğimizi düşünüyorum. Bu rodelin söylediği şey şu. Yani olaylara, hadiselerle makro ölçekte bakmak. benim ilaveten söylediğim şeyde bu makro bakışı mikro gerçeklerle sınamak. Çünkü genelleme yapma tuzağı var. O genelleme yapma tuzağını aşabilmek için kesinlikle bu mikro gerçeklerle işte mesela bir olguyu anlatıyorsun me- deniyetle ilgili bir olguyu anlatıyorsun işte İslam medeniyetinde nedir, çin medeniyetinde nedir veya daha pratik olarak aynı medeniyetin değişik havzalarını veya aynı medeniyetin farklı coğrafyalarında yaşayan toplulukları, toplumları falan inceleyerek yani o mikro gerçeklerle makro perspektifini, bakış açısını veya geliştirdiğiniz teoriyi bu şekilde sınarsanız bir şekilde aslında bu parçaya hapis olmanın, bütünü yitirmenin dolayısıyla parçayda anlayamamanın parçaya hapis olarak bütünü parçalamanın tu- zaklarından dolayısıyla kurtulmuş olursunuz. Şimdi şunu söylüyorum aslında burada bu parçaya hapis olmanın hikayesi bizi getirdiği nokta bu. Can Bodriar'ın ölmeden önce söylediği şey tam burada söyle- necek bir şey. Adam diyor ki; siz diyor batılılara islamı niye terörle özdeşleştiriyorsunuz ki diyor. İslam terörle özdeşleştirilecek son din diyor. Bu önemli değil. Bu söylediği şey önemli değil. Bundan sonra söylediği şey çok önemli. Diyor ki; insanlığın önündeki tek seçeneği yok ediyorsunuz diyor. Bu bizim hoşumuzamı gidiyor. Hayır. Yani ben öyle düşünmüyorum. Yani bunu ille de bizim hoşumuza gittiği için aktarmıyorum. Adam cins bir adam, yüreği yanan bir adam aslında Can Bodriar. O yüzden tek bir zait- gasta mahkum olması insanlığın, insanlığın başına gelmiş en büyük felakettir. Tek bir zaitgasta mahkum olmak ne demek bunu aşmak lazım. tek bir duyarlılığın, duyma biçiminin, düşünme biçiminin, algılama biçiminin, beğeni biçiminin bütün insanlığın algılama biçimine, duyma biçimine, düşünme biçimine, var olma biçimine dönüşmesi. Bu felaket. Yani bütün kültürlerin yok olması. Bütün kültürlerin köküne kibrit suyu çakılması. Böyle bir şey olmaz. Yani burada çok kültürlülükten falan söz etmeyin. Yani burada çok kültürlülükten söz edemezsiniz ki. Yani ölçek büyümüş. Küreselleşme ile birlikte ölçek büyüdü. Yani ekonomik sınırlar kalktı, entelektüel sınırlar kalktı, siyasi sınırlar ulus devletler ile birlikte ulus devletleri sarsılmaya uğramasıyla birlikte siyasi sınırlar neredeyse kalkmak üzere. Ne oldu. Ufuk daraldı. İnsanın ufku daraldı. İnsan ufku genişlemeden insan ufku daraldı. İnsan postmodel insan yani ufkun daralmasını zamanda da yaşıyoruz biz. Mesela postmodel durumda bir geçmiş zaman duygusu ve bir gelecek zaman

duygusu yoktur. Geçmiş zaman duygusu ve gelecek zaman duygusunu iptal emiştir postmodellik. Bunun altını çiziyorum bu çok önemli bir şey. Postmodelliğin zaman algısı bunun nasıl ontolojik bir felaket olduğunu düşünün.

Postmodellik zaman algısı şudur; genişletilmiş bir geniş zaman. Tek bir zaman. Bura ve şimdi. Enfin goos post medelliğin mottosudur. Her şey mübah. Yani dolayısıyla ne oluyor. Tam dromokrasıyı yaşıyoruz burada. Yani insanlar hız ve hazın izini sürüyor. Hızın, hazın ve ayartının izini sürüyor. Ayartılmak için can atıyor insanlar. İmgelerle yaşıyor, fethişlerle yaşıyor. fethişlere kişiyi var eden şey. Kişi fethişleri ile var oluyor. Kendini ispatlamaya çalışıyor. Sürekli kimlik değiştiriyor. Sürekli imaj değiştiriyor. Yani melez kimliklerden falan bahsediyor insanlar. Yani burada melez tam senkretizim. Bağdaştırmacılık. Birbirleriyle alakası olmayan ne diyelim dünyaların bir araya getirilmesi falan filan ama burada çoğullaştırma yok. Burada bir çoğulculuk yok. Yani burada bir çok kültürlülük yok. Kendimizi kandırmayalım. Yani amerika'da üretiliyor, new york'ta üretiliyor. Popüler kültürü adam new york'ta adam üretiyor bunu istanbul'da, tokyo'da, kahire'de tüketiyor. Veya Karikatürlerini tüketiyor, kopyalarını tüketiyor. Yani bugün geldiğimiz nokta bu. Yani eğitimin kültürünü tartışmadan medyanın dilini, doğasını, imkanlarını ve zafalarını, felsefesini yapmadan, tartışmadan eğitimin sorunları kavranamaz. 19. yy. iki sanayi devrimi ile birlikte bakın buradan gelmemiz lazım. iki sanayi devrimi ile birlikte ikisini de İngilizler yaptılar o yüzden İngiliz çağıdır 19. yy. o yüzden üzerinde güneş batmayan imparatorluktur. 19. Yy. ekonomik, politik devrimin gerçekleştirildiği bir çağdır. Ekonomik, politik. Ekonomik, politik neye dayanır. Homo ekonomikus. Ekonomik insan. Bu ne demektir. İnsanın bitmesi demektir. Ekonomik insan olurmu ya. İnsanı ekonomik bir varlığa ekonomi üzerinden varlığını sürdüren bir varlığa indirgeyebilir misiniz? İnsan o zaman varlığını sürdürebilir mi. Var olabilir mi. Olamaz. Böyle bir şey yok. Yani dolayısıyla artık bu ekonomik politik çağ bitti. Yani post modellikte birlikte kültür politik çağında yaşıyoruz. Şu an aslında çok karmaşık bir süreçten geçiyoruz. Çok karmaşık bir süreç. Kültür endüstrisi her şeyi belirliyor. Yani artık her şeyin kültüründen bahsediyoruz. Ekonominin kültürü, insanın kültürü, cinselliğin kültürü bilmem ne falan filan diye spor kültürü. Yani kültür aslında ne kadar çok alana girerse o kadar çok alan tarafından idiş ediliyor. Yani dolayısıyla bütün yani kültür bütün alanları kapsayabilecek bir şey değil çünkü sonuçta. Kapsam alanı bütün her şeyi kuşatabilecek bir şey değil. Sonuçta insanın ürettiği bir şey. Politika da insanın ürettiği bir şey, kültürde ürettiği bir şey. Yani kültür başka alanlara da eyvallah taşınabilecek bir şey ama sonuçta insanın ürettiği bir şeyden bahsediyoruz. Burada bir sıkıntı var dikkat edin. Ben o yüzden kültürü yok edemediğimiz sürece insanı var edemeyiz diye yazmıştım. Kültürü yok edemediğimiz sürece insanı var edemeyiz. Toplumu yok edemediğimiz sürece insanı var edemeyiz. Toplum mesela sağ duyudan bahsediyoruz. Mesela toplum sağ duyudan oluşan sağ duyunun bir şekilde hüküm ferman olması gereken bir yer. Acaba sağ duyu nedir. Sağ duyu insanı nasıl yer ve bitirir. Sağ duyu tarihseldir. Yani her toplumun, her kültürün kendine göre sağ duyu algısı vardır. Yani biz sağ duyu diye çok fazla abartıyoruz. Yani genel geçer demek. Bir şekilde genel geçer olan şey üzerinden sağ duyu üretiyoruz. Yani mevcut olanı, gerçekliği gerçek katına çıkartıyoruz. Bu çok ciddi bir şey. Yani bugün yaşadığı, insanlığın yaşadığı sorunların en temel noktalarından birisi bu. Gerçekliği şu an ki durumu gerçekmiş diye sunuyoruz. Gerçek budur diye sunuyoruz. Çok felsefi bir sorun var burada. Bizi mahveden insanlığın tıkanmasına dolayısıyla yol açan bir sorun. Ben buradan şuraya geleceğim bakın. Neden insanlık tek bir zaitgasta mahkum olsun ki. Bu yani tek bir zaitgasta mahkum olması bütün insanlığın yani çağ körleşmesi dedim tekrar altını çizmek için söylüyorum çağ körleşmesi. Dolayısıyla bütün insanlığın batıya mahkumiyeti bütün insanlığın kendinden mahrumiyeti. Neden insanlık bütün insanlık batıya mahkum olsun ki. Tarihi anlatıyoruz biz. Tarihi anlatırken işte antik çağ, yeni çağ, orta çağ diye anlatıyoruz. Yani Çinliler de böyle anlatıyor, Avrupalılar da böyle anlatıyor bizde böyle anlatıyoruz. Mesela Fatih'i anlatırken istnabul'u fethetmiş, orta çağı kapatmış, karanlık çağı kapatmış yeni bir çağ başlatmış. Ne diyorsunuz siz ya. Ya ne kadar tehlikeli bir şey ya. Ne alakası var Fatih'in orta çağla. Orta çağın bizimle ne alakası var. adam savunmak için işte mesela İslam orta çağa aydınlıktı diyor. Neye göre tanımlıyorsun görüyor musun? Durduğunuz yer gördüğünüz şeyi belirler. Baktığınız şey gördüğünüz yeri belirler. Nerden bakıyorsunuz. Ne alakası var Osmanlının orta çağla. Yani orda İslam orta çağı aydınlıktır derken siz aslında neyi yıktığınızın farkında değilsiniz ki. Bir şey kurduğunuz yok, bir şey söylediğiniz yok. Acayip arızalı bir cümle bu. Yani bu savunma psikolojisi bu.

Biz 3 büyük psice bozukluğu yaşadık. Yaşıyoruz şu an. İkinci medeniyet krizi ile birlikte birinci medeniyet krizi. Birinci medeniyet krizi 12.,13., 14. yy. larda yaşandı. 1258 de kutru bağdat'ın düşüşü 1326 da kurtubanın düşüşü ile birlikte yaşandı. Bu siyasi bir krizdi. O yüzden aşıldı. Yani 1258 de Moğol ve harçlı saldırılarıyla birlikte Bağdat düştü. Bağdat İslam medeniyetinin doğu cephesini temsil ediyor. Kurtuba 1326 da düştü. Batı cephesi. 1326. Nedir. Aynı zamanda bursa'nın fethidir. Yani hikaye bir yerde bitiyor başka bir yerde başlıyor. Yani dolayısıyla bursa'nın fethi ile birlikte Osmanlı medeniyeti kurulmuştur. Yani Osmanlı bursa'da kurulmuştur. Hatta bursa Osmanlının ruhudur, İstanbul medeniyetidir. Yani o yüzden bizim bursayı çok iyi anlamamız lazım. yani bursayı gözbebeği gibi korumamız lazım. ama maalesef cinayetler işliyoruz. Yani bursada çok feci cinayetler işleniyor. Özellikle mimari konusunda Allah yardım etsin iş kötü.

İkinci kriz şu an yaşadığımız kriz. Birincisi isyasiydi bunun altını özellikle çiziyorum. Şu an yaşadığımız kriz epistomolojik kırılma, ontolojik kopuş diye tabir ediyorum. Bir fetret dönemi bu. Tarihte ilk defa Müslümanlar fetret dönemi yaşıyorlar. İlk defa kendi dışında ki dünyalar da kendi dışında ki dünyalarla da kendi dünyalarıyla da irtibatları simülatifleşmiş durumda. Sığlaşmış durumda. Yani dolayısıyla aşk ve nefret ilişkisi üzerinden ilişki kuruyoruz. Buna ilişki kurmak denirse tabi. Kendimizle de batıyla da kurduğumuz ilişki aşk ve nefret ilişkisi. Yani durduğumuz yere göre değişiyor.

Şimdi o tarih yapan şey psicedir aslında. Psiceniz ne kadar sağlamasa o kadar tarihte aktör olarak rol oynayabilirsiniz. Mesela bir örnek vereyim; batı da 13 ,.12 ,.11 ,.10 ,.9. yy. lar da 14. yy. lar da grek düşüncesine ait bir metin, Grekçe ise insanlar çok fazla irtibat etmiyor. Dikkat edin orjinali. Arapça ise irtibat ediyor. Arapça olacak. Psice bu psice. Şimdi biz psice bozukluğunu bizde yaşıyoruz. Yani üç tane psice bozukluğu var. yaşadığımız psikolojik bozukluk diyeceğim ama psikolojik bozukluk biraz daha değişik bir şey. İkinci medeniyet krizi bir fetret dönemi. Altını çiziyorum çift yönlü temassızlık. Kendimizle de bizim dışımızda ki dünyalarla da temasın kopmuş olması. Bunun bizi nereye götüreceğini iyi düşünmek lazım. şimdi burada ne yaşadık ikinci krizde epistomolojik kırılma ontolojik kopuş dedim. ikinci krizde ilk önce savunma psikolojisi geliştirdik. Yani Osmanlı, pasorofça, karlofça anlaşması ile birlikte toprak kaybetmeye başladı. Şerif Mardin' in iyi analizi ile aslında çok iyi analiz etti şerif Mardin. Osmanlı statüsünü kaybettiğini, statü piscenin bir şekilde yerlendiği yer, beslendiği yer, ayakta durduğu yer, kendine güvendiği yer, güvenini koruyabildiği yer psice yani psice kaybı yaşadı. Savunma psikolojisi geliştirmeye başladık. Yani Osmanlının toprak kaybıyla birlikte savunma psikolojisi geliştirdik. Savunma psikolojisinin ne kadar tehlikeli olduğunu şuradan anlayın bu hala sürüyor. Yani savunma psikolojisinde siz bir aksiyon ortaya koymuyorsunuz. Birilerinin ortaya bir aksiyona reaksiyon veriyorsunuz. Reaksiyon yersizleşmek demek. Yani siz birilerine reaksiyon gösteriyorsanız o aksiyonu ortaya koyan işte kültürün, medeniyetin, uygarlığın neyse belirlediği kavramlar içinden, belirlediği dünyada belirlediği paradigmalara konuşuyorsunuz demektir. Yeriniz orası demektir. Baktığınız yer ve durduğunuz yer orası demektir. Ona reaksiyon veriyorsunuz siz tepki veriyorsunuz. Bir şey ortaya koymuyorsunuz. Yani o yüzden yersizleşme durumu var burada. Dilsizleşme durumu var.

Şimdi burada mesela ne diyoruz şöyle bir şey yaptık biz. Dedik ki işte batı uygarlığı rönesansı bize borçlu varlığını bize borçlu. Yani bilimi, matematiği, cebiri, astronomiyi falan bize borçlu. Düğru bize borçlu. Bana ne. Bana ne. Ben kendimde değilim ki daha. Yani böyle bir cümle ne kadar tehlikeli bir cümle. Yani bir vaka olarak bunu tespit edebiliriz. Ama buradan bir cümle kuramayız biz. Buradan yola çıkarak ya zaten batılılar varlığını bize borçlu. Bu ne demek biliyor musunuz? Yani batı uygarlığı varlığını bize borçlu demek bizim yaşamamızın anlamı yok demek. Biz bu dünyaya bir şey söyleyebilcek durumda değiliz demek. Örnek; işte iki zıt kutup birbirleriyle çarpışıyor. Meşrutiyetlerde bu zirveye çıktı. İlerleme faslında birisi dedi ki iki zıt grup kapışıyor birbirleriyle. Birisi dedi ki İslam maliterakkidir dedi. İslam ilerleme engellidir dedi. Öbürüde İslam maliterakki değildir dedi. İslam ilerlemeye engel değildir dedi. Bunlar birbirlerinden çok farklı şeyler mi söyledi sizce. Hayır aynı şeyi söylediler. Aynı yerdeler. Yani burada ilerlemeyi dolayısıyla batı söylemlerinin merkezine yerleştiriyorlar. Bu çok tehlikeli bir şey. Yani ilerleme üzerinden cümle kuruyor. Oradan bakıyor. Durduğunuz yer gördüğünüz şeyi belirler. Yani siz dolayısıyla durduğunuz yer size ait bir yer değilse, çağ çağrınızın kurduğu bir çağrı değilse kesinlikle ağa

dönüşmüş demektir. O ağdan çıkmanız gerekir. Onun içinde ümmileşmeniz gerekir. Arınmanız gerekir. Çağın ağlarından, bağlarından, bağlamlarından ve kavramlarından çıkmanız gerekir. Ümmileşmiş adam batı düşüncesinde tek ümmileşmiş adam var. nichedir. Yani bizde şu an iki ümmileşmiş kişiden bahsedebiliriz; birisi Vebü zaman hazretleridir ikincisi Sezai karakoçtur. Şu an yaşıyor Allah uzun ömür versin. Sezai Karakoç ile aynı havayı soluyoruz. Eğitimcilere söylüyorum bunu. Aynı havayı soluyoruz. Sartır öldüğünde yani maksimizmin önemli temsilcilerinden biri. Yani varoluşculuğun son temsilcilerinden biri. Ben onu çok fazla varoluşçu kabul etmem ama yani haideger varken, marcell falan varken sartır'ı varoluşçu olarak kabul etmek biraz varoluşçuluğa hakaret olabilir. Ama şunu söyleyeyim döğol san ideolü, sartır solun ideolü. Sartır öldüğünde döğol ne dedi. Sartır fransadır dedi. Mesela birisinin türkiyede şöyle bir şey yapması lazımdı. Necip Fazıl'ın vefat ettiğinde necip fazıl türkiyedir diyebilmesi lazımdı. Mesela bunu vaymar devrimi var vaymar aydınlanması almanya'da göthelerin falan özellikle temsil ettiği. Vaymar kentinde adamların ikisinin bir heykeli var. heykelde yani ikisi yan yanalar. Kaidede ne yazıyor biliyor musunuz? İki şair Almanya. Bu enteresan bir şey. Neyse. Birinci yani birinci psikolojik bozukluk sanma psikolojisi dolayısıyla biz başkaları üzerinden yani Müslümanların ortaya koyduğu tarihte ortaya koyduğu şeyler üzerinden kendimizi merulaştırmaya çalışıyoruz. Bu saçma bir şey. Buradan bir yere gidemeyiz. Kendimiz bir şey yapmak zorundayız. Ortaya kendimiz bir şey kurmak zorundayız. Cumhuriyete sarkan süreçte bu psice bozukluğu yenilgi psikolojisine dönüştü. Yenilgi psikoloji biz yenilmedik aslında. Biz yenilmedik. Yani bizim yenmek ve yenilmek gibi bir algımız yok. Böyle bir dünyada yaşamıyoruz. Bizim dünyamız böyle bir dünya değil. Biz yenildik dediğimiz zaman yenildik. Sıkıntı bu.

Dolayısıyla üçüncü psice bozukluğu şu an içinden geçtiğimiz süreçte yaşadığımız psice bozukluğu. Yani 40, 50 yıldır 60 yıldır yaşıyoruz. Yamama yamanma psikolojisi. Yani her şeyi kendimiz veremiyoruz kendimizi her şeye yamamaya çalışıyoruz. Kendimize islama falan İslam medeniyetine yamamaya çalışıyoruz. Biraz tarihe mesela. İşte orta çağ karanlığını kapatmış. Nasıl yani. İslam orta çağı aydınlıktı diyor adam. Kesin orta çağa göre tanımlıyor, batıya göre tanımlıyor falan filan. Şimdi benim buradan geleceğim şey şu aslında bir defa biz bir medeniyet fikrine sahip değiliz. Yani medeniyeti, uygarlığı dolayısıyla sivrivizasyonu ayırtırmadık henüz. Bu kavramlar üzerinde kafa patlatmamız lazım. yani uygarlık kelimesi yani cemil Meriç rahmetli bunu güzel anlattı. Uygurlaşmaktan gelen bir hikaye. Uygurlaştıkça uygarlaşırsınız falan gibi komik bir tarafı var. saçma bir şey. Kurucu kavramlar bu kadar uyduruk olamaz. Kurucu bir kavramdan bahsediyoruz biz. Dolayısıyla sivrivizasyon ne, medeniyet ne. Bunun altını çizmek gerekiyor. Arpçada iki kavram var. haderiye. Haderatür İslamiye diyor mesela. Haderatür garbiye diyor. Haderiye biz Osmanlı medeniyet diyor ama. Medenetür İslamiyet yok mesela. Arapların o yüz yıl önceki yetmiş seksen yıl önceki döneminde de medeniyet kavramı kullanılıyor. Onunda altını çizerim. Yani haderiyet kavramı tamda sivrivizasyonun karşılığıdır. Dolayısıyla o savunma psikolojisinin, aşşalık psikolojisinin bizi sürüklediği yerdir. Sadece burayı aneknot olarak aktarmış olayım.

Şimdi uygarlık yani sivrivizasyon anlamında uygarlık tek boyutludur. Yatay düzlemde var olur. Fizik gerçekliği eksene alır, fizik ötesi gerçekliği imha eder. Pakan tecrübe böyle bir tecrübedir. Medeniyet dediğimiz şey yatay gerçeklik ile dikey gerçekliğin medcezirinden oluşur. Bu fussulet suresinde mesela 52. Ayette o kadar müthiş anlatılar ki enfüste ve afakta yolculuk. Dikey enfüs dikey iç dolayısıyla afak yatay. Dikey ve yatay eksenlerin fizik gerçeklikle fizik ötesi gerçekliğin medceziri. Bu önemli bir şey. Yani bu konuda sivrivizasyon kavramının tek boyutluluğu meselesi üzerinde batıda çok fazla kafa yoruldu. Yani bu konuyu fazla konuşmak istemem ama biz çok fazla bilmiyoruz. Mesela Frankfurt okulunun son kuşak temsilcilerinden ve iyi cins adamlarından herve marküs van daymının man diye bir kitap yazdı. Tek boyutlu insan, tek boyutlu toplum, tek boyutlu düşünce diyede bunu tartıştı. Yani bu konuda çok ciddi tartışmalar var. yani medeniyet kavramıyla ilgili olarak bunu özellikle hatırlatmak istiyorum. Şöyle bir cümle kurayım; yani biraz burada bizim eğitime nerden nasıl geçiş yapabiliriz. Dünyaya eğitimde ne sunabiliriz. Yani kendi eğitim felsefemizi, eğitim sistemimizi nasıl kurabiliriz, dünyaya dolayısıyla oradan ne sunabiliriz. Şimdi aslında bu çağ çağrı meseleleri üzerinden şöyle bir cümle kuruyorum ben. Yani medeniyet tanımı aslında Mekke artı eşittir Mekke artı eşittir medeniyettir. Kastettiğim şey o. Mekke süreci dikey eksenle oluşmuştur. Orada dil kurulmuştur. Müslüman zihni, Müslüman şahsiyeti

kurulmuştur. Dil, çağrı kurulmuştur. Dolayısıyla medinede çağrı çağrını kurmuştur. Yani Mekke' de bir dikey eksen inşası ver Medine' de onun yatay ekseninde yansıması var. yatay ekseninde yansıması var.

Şimdi buradan şöyle bir yere geleceğim. aslında İslam'ın hakikat tasavvuru yani benim burada söylemek istediğim şeyin özünü birazda bu oluşturuyor. Bütün bu şeyi açıklamak için buralara kadar getirdim.

Şimdi İslam'ın hakikat tasavvuru üç aşamadan oluşur. Yani buradan eğitim felsefesine ilişkin yani İslam medeniyetinde ki İslam medeniyetinin değişik havzalarında ortaya konan pratiklerde ki kök paradigma burada gizli. Yani bir şekilde bizim yeniden çağ kuracak ve dolayısıyla çağ açacak, çağ açacak bir yolculuğu nasıl yapabileceğimize ilişkin güzergahları verecek bir kök paradigmadan bahsetmiş oluyorum. İlmelyakin, aynelyakin ve hakkalyakin. İslamın hakikat tasavvuru aynı zamanda ilim tasavvurunu, irfan tasavvurunu, hikmet tasavvurunu ve dolayısıyla sanat tasavvurunu, gündelik hayat tasavvurunu, estetik tasavvurunu verir. Yani şunu söylemek istiyorum. Yani oturup ta biz sadece eğitim üzerine yoğunlaşırsak mesela İslami bir eğitim tasavvuru geliştiremeyiz. Böyle bir şey yok. Müslüman bir toplum Müslümanca bir eğitim tasavvuru geliştiremez. Böyle bir şey yok. Sanat tasavvuruyla, ilim tasavvuruyla, irfan tasavvuruyla irtibatın kurulması lazım. yani hayat nerde başlar sanat nerde biter. İlim nerde başlar. Dolayısıyla sanat nerde biter. Bunun sınırı yoktur bizde. Yani iç ve dış dışta yapılan yatay ve dikey eksenin birbirini varoluşa kışkırtan yolculuğundan ötürü biz bunu estetikte görüyoruz, ilim hayatında görüyoruz. Dolayısıyla gündelik hayatta da görüyoruz. Mesela Sultan Ahmet'te pencerenin yanında namaz kıldığınızda ne görürsünüz. Tabiatın önünüzde serapa uzandığını görürsünüz. Yani orada içeriden dışarıya doğru bir yolculuk var. yani içeriye hapis olmuş değil dışarıya da kendisini hapis etmiş değil. Dışarıya da bütünüyle atmış değil. Bunun altını özellikle çiziyorum. Yani bu çok önemli bir şey. Yani bir eğitim meselesi kurulacak ilk cümle kalkış noktası budur. Eğitim meselesi bir medeniyet meselesiDr. Medeniyet meselesini çözemeyen insanların,medeniyet iddiaları üzerinde kafa yoramayan insanların medeniyet iddialarının temel direklerini, sütunlarını geliştiremeyen, onun üzerinde kafa patlatamayan insanların bir eğitim tasavvuru geliştirmeleri, bir eğitim felsefeleri yapabilmeleri, insanlığın tarihinde dolayısıyla ortaya konulmuş tecrübelerden beslenebilmeleri, başkalarını besleyebilecek bir eğitim modelini insanlığa sunabilmeleri imkansızdır. Medeniyet iddianız yoksa bir medeniyet iddianız yoksa bir eğitim felsefesi, eğitim iddiası kuramazsınız. Kendimizi kandırmayalım. Yani o yüzden ilmel yakın, aynel yakın ve hakkal yakın. Bunu aslında ben sünneti seniyyeden uyarladım. Yani benim İslam düşüncesine acizane yaptığım katkı biraz burada gizli.

Sünneti seniyyeden kastettiğimiz şey bu ontoloji, epistemoloji meselesiyle çok ilintili bir mesele aslında. Soru cevap faslında buralara falanda girmek isterim eğer soru cevap gelirse. Şimdi sünneten sünnti seniyyeden anladığımız şey ne bizim. Hz. Peygamberin kavilleri. Akval. İlmel yakın süreci. Epistemolojik olan. Dikkat edin. Tırnak içinde söylüyorum. ' ilmelyakin süreci epistemolojik olan akval süreci'. Dolayısıyla Mekke süreci. 2. Si Aynel yakın süreci. Oda ef al Hz. Peygamberin yapıp ettikleri. Yani teori ve pratik. Dikkat edin buradaki şey ilginç. Fikriyat ve nazariyat. Nazariyat veya fikriyat. Şimdi 3. Sü ahval süreci. Oda ikisinin toplamıdır aslında. İlim artı irfan eşittir hikmet diyorum. Bu matematik işlemini özellikle bu matematiksel düşünce biçiminin özellikle önemsenmesi gerektiğini hatırlatmak istiyorum. Çünkü burada birbirinden bağımsız birbirinden kopuk dünyalardan bahsetmiş olmuyoruz. Yani içle dış varlığını birbirine borçlu. İç olmadan dış olmaz. Dış olmadan iç kendisini var edemez. Bu hakikat suretler ilişkisi gibi bir şey. Lafızmana ilişkisi gibi bir şey. Yani dolayısıyla norm form ilişkisi gibi bir şey. Medeniyetler arasındaki ilişkiler formlarla gerçekleşir. Normlarla değil. Formlar medeniyetlerinin normlarının hem ifadesidir hem de ifade edicisidir. Yani bu işte ilimdir, düşüncedir, sanattır bilmem ne falan diye devam edebiliriz. Devam ettirebiliriz. Bu çok önemli bir şey. Yani bizim meşrutiyet döneminde yaşanan zihni körleşmenin kökenleri burada gizli aslında. Kurandan alıp ilhamı asrın izrakına söyletmeniz islamı diyor akif biliyorsunuz. Bu çok problemli bir şey açıkcası. Yani ben Akif'e laf etmek istemem. Yani ahlak anıtı bir adama laf etmek istemem ama temsil eden bir şey bu. Bizim kendi idrakimize, kendi zihnimize, kendi dünyamıza, kendi bakış açımıza, kendi perspektifimize, kendi yerimize kavuşmamız lazım. kendi dilimize ve dolayısıyla yerimize ulaşmamız. Yani yoksa olmaz. Bir yere gidemeyiz. Dolayısıyla şunu söylüyorum toparlayacak olursam. Aslında medeniyet fikrinin üç sütunu var benim üzerinde kafa yorduğum. Yani

bunu sanata da, hayata da, düşünceye de bütün alanlara uyarlayabilirsiniz. İlim artı irfan eşittir hikmet. Dolayısıyla bunun eğitimde karşılığı yani eğitimin sütunlarını bunlar oluşturuyor aslında bence. Bunlar üzerinde kafa yormamız lazım. yani dolayısıyla alim, arif ve hakim şahsiyetlerinin geliştirilmesi ve yetiştirilmesi lazım. yani açıkcası gazeteci entelektüel akademisyen figürleri bir şekilde batı uygarlığının öncü profilleri bunlar. Batı uygarlığının öncü profilleri bizim değil. Yani biz buradan yola çıkarak oraya varırız sadece. Buradan yani bu hikayeden yola çıkarak oraya varırız sadece. Dolayısıyla bizim alim, arif ve hakim şahsiyetlerini yetiştirecek bir eğitim sistemi kurmamız lazım. yani bu alim 1. Medeniyet krizini biz böyle aştık. Alim sürecinde gazalinin, arif sürecinde ibni arabi hazretlerinin, hakim sürecinde tarihin felsefesinin, hikmetinin, esprisinin kavranması anlamında tırnak içinde ibni haldunun geliştirdiği yolculukla aştık. Teorik birikimle aştık yani biz. Yani dolayısıyla bizim yeniden insanlığın önünü açacak ilim, irfan, hikmet sütunları üzerinden alim, arif, hakim şahsiyetlerini yetiştirecek eğitim kurumlarına, modellerine ihtiyacımız var. başka türlü bir yere gidemeyiz. Gideriz toslarız bir yere.

Şimdi yani neden bahsediyorsun sen Yusuf Kaplan falan diyebilirsiniz. Ne demek istiyorsun sen falan diyebilirsiniz. Ben aslında şunu demek istiyorum. Söylemek istediğim şey şu. Conderrey Amerikan eğitim sistemini kuran adam biliyorsunuz. Conderrey'i biz çağırıyoruz. 1930'lar da türkiyeye çağırıyoruz. Adam rapor hazırlıyor. O rapor 1960 lara kadar açıklanmadı. Yani entelektüel dünyada bilinmiyordu. Akademik dünyada bilinmiyordu. Adamın söylediği şey şu yani adamı niçin çağırıyoruz bize modern bir eğitim sistemi kur diyoruz. Adam ne diyor. Model sizde diyor. Opakleşmiş, donmuş eyvallah ama model sizde. Ne yapacaksınız. Update yapacaksınız. Aynen kullandığı ifade. Update. Onu güncelleyeceksiniz. Şimdi yani bizim şimdi bunları konuşurken şimdi medyaya da malzeme çıkabilir buradan. Ben bu şeylerden çok fazla haz eden birisi değilim. Yani burada ki arkadaşların iyi niyetle yaptıkları şeyi de fazla da medyaya malzeme çıkarmak istemiyorum ama şunu söylemek istiyorum. Bizim modelimizi bizim modelimiz Amerikan eğitim sisteminin şekillenmesinde kilit rol oynadı. Bunu bilin. Amerikan eğitim sisteminde kilit rol oynadı. Avrupada ki üniversitelerin kurulmasında medreseler zaten kilit rol oynadı. Yani siz Paris üniversitesinin, Oxford üniversitesinin gittiğinizde görüyorsunuz zaten. Oxforda gittiğinizde görüyorsunuz. Almanya' da Marburg Üniversitesinin, İtalya' da Bolonya üniversitesinin, Sicilya' da Palermo üniversitelerinin kaynaklarının neresi olduğunu zannediyorsunuz. Biziz. Yani batıda üniversite şunu söyleyebiliriz. Batıda üniversite iki çağ kurdu hem orta çağı kurdu hem modernliği kurdu. Modern çağı kurdu. Bizde medrese bizde yani hem Selçukluyu kurdu hem de Osmanlıyı kurdu. Yani öbür medeniyet havzaları, İslam medeniyetinde ki diğer havzaları işin içine dahil etmiyorum. Ama medresede şöyle bir hikaye var. yani avrupa'da batıda özellikle Amerikan eğitim sistemindeki grasiyet eğitim medrese sisteminin adaptasyonudur. Orada ne var. şu. Orada siz sadece bilgiyi aktarmazsınız. Siz çaplı bir adamın dizinin dibine otursunuz o adam çığır aşmıştır, bir akımın temsilcisidir, bir geleneğin temsilcisidir. Dizinin dibine otursunuz, kabul ederse. Dizinin dibine otursunuz o adamdan sadece bilgi almazsınız. O adamdan o medeniyetin havasını, suyunu, ruhunu, dokusunu, müzikaltesini, derinliğini taarruz edersiniz. Yani onu tartışsınız bilmem ne falan filan. Bu önemli bir şey. Yani bunu batıda batıdaki metinler batıda gir internette internette arama yapın. Batıda müthiş bir literatür var. batıda adamlar acayip bir şekilde kafa patlatmış durumdalar. Yani doktora programlarında uygulanan sistem bu. Ben şöyle bir şey söyleyeyim bakın. Ben buradan yola çıkarak öğrenci ile talebe arasında bir ayırım yapıyorum. Öğrenci adam edilecek, şekillendirilecek, kalıba sokulacak bir nesnedir. Talebe adam olacağı, hakikatin izini sürece, hakikatin izini sürmeye talip, zora talip öznedir. Yani dolayısıyla bizim yani eğitim sistemimizde yapılması gereken şey ders vermek değildir. Dert vermek. Öğrenciye ilk önce derdini vereceksiniz. Derdini vereceksiniz ki çocuk geleceğe doğru yürüyecek. Geleceğe doğru projeksiyon yapacak. Heyecanını alacak, coşkusunu alacak, ruhunu alacak bir şekilde dolayısıyla koşmaya başlayacak. Sonuçta şöyle toparlayayım son cümleleri kurayım. Şimdi aslında benim özetle bütün söylediğim şeyleri özetleyecek şey şudur. Tarihi yalnız adamlar yapar. Tarih yalnız adamların kanatlarında yükselir. Yalnız adamların zirvesini peygamberler oluşturur. Peygamberler bizim yaşadığımız gibi yaşarlar ama bizim yaşadığımız dünyada yaşamazlar. Peygamberlerden sonra bilge kişiler, büyük düşünürler, büyük sanatçılar yalnız adamlardır. Bu yalnız adamların yaptığı şey şudur.

Yalnız adamlar kendileri için ve bu dünya için yaşamazlar. İlkeleri için yaşarlar. İlkelerini ülkelerine dönüştürmek için yaşarlar. Ülkülerinin ülkesini bulması ve dünyasını kurması için yaşarlar.

Bizde üniversite de şöyle bir sorun var. Bunu konuşmam lazım yani özellikle. Mesela biz batı düşüncesini, batı sanatını, batı sanatı konusunda geliştirilen düşünceyi takip ediyoruz. Yani mesela boğaz içi üniversitesi, Odtü üniversitesi, Bilkent üniversitesi bu açıdan bizim kurduğumuz en parlak üniversiteler. Ama bu üniversitelerin yaptığı şey nedir buraya kafa yormamız lazım. Bu üniversiteler batıda üretilen düşüncenin burada tüketilmesinden aktarılmasından başka bir şey yapmıyor. Kurucuda değil koruyucuda değil. Yani ne koruma işlemi var ne kurma işlemi var. dolayısıyla bizim hem koruyacak hem de tartışacak o koruduğu şeyi tartışacak, onunla hesaplaşacak, batıyla hesaplaşacak, pergel metefor üzerinden pergelin sabit ayağını buraya kilitleyecek, kendi medeniyet coğrafyamıza kilitleyecek, pergelin hareketli ayağıyla bütün dünyalara bütün hukuklara açılacak bir üniversite sistemini dolayısıyla hayata geçirmemiz lazım.

Ahmet AKÇA*

Değerli Başkanım, Çok Değerli Meslektaşlarım, Çok Saygıdeğer Bilim İnsanları, Çok Değerli Özel Okul Sahipleri, Milli Eğitim Bakanlığımızın Çok Değerli Bürokratları, inşallah tekrara düşmeden konuşmamı tamamlayacağım.

Eğitime gönül vermiş dostlarım,

Konumuz, özel okullar ve eğitim felsefeleri. Özel okullar dediğimizde aslında bir durum tespiti yapıp kısaca üzerinden geçmekte yarar var. Bugün AB ülkelerinde özel okul oranı yüzde 15 seviyesindeyken hepimizin bildiği gibi bizim ülkemizde bu oran yüzde 4 seviyesine yeni yeni geliyor. Bunun nedenlerine baktığımızda bunları üç temel başlıkta toplayabiliriz. Birincisi **özel okullara devletin bakışı**, ikincisi **ülkenin ekonomik gelişmişlik düzeyi**, üçüncüsü ise **özel okulların ortaya koyduğu eğitim anlayışı**.

Osmanlının son döneminde ve Cumhuriyetin kuruluş yıllarında yabancı okul furyası ve bunların imparatorluğun yıkılışındaki zararlı faaliyetleri, Milli Mücadele Dönemi'ndeki okulların Milli Mücadele'ye karşı yürüttükleri faaliyetler, devleti yönetenlerde travmatik bir düşünce meydana getirmiş, yeni kurulan devleti koruma refleksi devreye girmiş, özel okullara karşı birtakım tedbirler alınmış ve nihayetinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla da özel okullar işleyiş bakımından adeta birer devlet okuluna çevrilmişlerdir. Bu dönemde geliştirilen korunmacı refleks, maalesef günümüze kadar azalarak da olsa devam etmiştir.

Arkadaşlar,

Ülkemizde son yıllara kadar hem özel okul açmak hem de özel okulda okumak oldukça maliyetli bir işti, bunun ekonomik bir hâle gelmesi noktasında da günümüze kadar ciddi adımlar atılamamıştır. Belki bu durum, biraz önce saydığım nedenlere dayanabilir. Benim görebildiğim şu: Cumhuriyeti kuranlar, eğitimin mutlaka devletin denetimi ve gözetimi altında olması noktasında kesin bir karar vermişler. Bu karar çerçevesinde, özel okulların çoğalması durumunda eğitim ile ilgili kontrolsüz bir alanın oluşma ihtimalinden çekindikleri için de bu alanın gelişmesine yönelik herhangi bir çaba içerisine girmemişler. Belki burada şu söylenebilir: 1928'de TED kurulmuş. Bu özel okul değil midir? Devletin burada özel okullara bir yönlendirmesi yok mu? Açıkçası TED okulunun kurucu kadrosuna baktığımızda, devletin kurucu kadrolarının kontrolünde bir dernek kuruluşudur. Sanki bu okul kurularak genç cumhuriyetin seçkin zümresini oluşturmak üzere bir planlama yapılmıştır. Okulun izlediği ücret politikası ve uyguladığı eğitim sistemi de bunu gösteriyor.

TED dışında da açıkçası 1980'lere kadar ülkemizde sınırlı sayıda özel okul açılmış, bu okullar da üst gelir grubuna hitap eden okullar olmuştur. 1970'lerdeki Türk filmlerine baktığımızda kolejli algısını oralarda görebiliyoruz. Biz eğer özel okulların oranını yüzde 4'ten yüzde 15'ler seviyesine çıkarmak istiyorsak özel okulların maliyetlerinin, orta ve dar gelirli aile çocuklarının da okuyabileceği bir düzeye çekmemiz lazım. Bunun için de özel okullara, ABD ve AB ülkelerindekilere benzer ciddi teşviklerin gelmesi gerekmektedir.

Değerli Eğitimciler,

Bence, özel okulların ülkemizde yaygınlaşmamasının önündeki saydığım iki engelden daha büyüğü özel okulların eğitim anlayışlarıdır.

Birincisi, özel okullarımız sivil değildir.

İkincisi özel okullarımızda milli bir eğitim anlayışı yoktur. Aslında bu hem özel okulların sorunudur hem de genel olarak bir eğitim sorunudur. Milliden kastettiğim şey aslında yerelliktir. Bizim eğitim anlayışımıza, eğitim felsefemize her dönemde dış etkiler olmuştur. Bunlar sırasıyla Fransız, Alman ve şimdi de Amerikan eğitim sisteminin esintileri ve tesirleridir. Eğitim, insan yetiştirme sanatıdır ve her medeniyetin her medeniyet çevresinin bir insan anlayışı vardır. Bizim medeniyet çizgimizin insan anlayışı şudur: “İnsan, bizzatihi eşrefi mahlûkattır.” Oysa bizim eğitim sistemimize etki eden batı toplumunda insan, toplumsal bir hayvandır, insan düşünen bir hayvandır. Yani insan ancak başkalaşarak insan olabilmıştır. Bu fark tarihi bir farktır ve en az doğu ile batı arasındaki fark kadar büyüktür. Bu, iki farklı dünya algısını ortaya koyar, iki farklı medeniyet perspektifini ortaya koyar. Dolayısıyla bizim eğitimde sürekli kendi etrafımızda dönmemizin nedeni eğitimimizi kendi medeniyet perspektifimize göre dizayn etmemiş olmamızdır. Çünkü Batı ile bizim dünyaya bakışımız, doğaya bakışımız ve insana bakışımız farklı.

Batı, üreten ve tüketen bir insan tipini yıldızlaştırırken bizim medeniyetimiz toplumu bireyin önünde tutmuştur. Batıda bireysel menfaat, bizdeyse başkalarını düşünmek asıldır. Batıda insan, iradesini piyasanın emrinde ve piyasada şekillendirirken, bizde irade toplumun emrindedir. İşte tam da bu noktada eğitimin felsefi temellerinin hangi değerlere dayandığı, farklı medeniyetlerin eğitime yaklaşımı, ülkelerin sosyokültürel arka planı ve tarihsel gelişimi kapsamında nasıl kendine özgü bir sistem ve model olabileceği gibi konular da ön plana gelir. Maalesef Türkiye’de eğitim bilimleri alanındaki araştırma ve eğitimde politika uygulamalarına bakıldığında büyük oranda Batı’dan aktarıldığı, tercüme edildiği, uyarıldığı görülmektedir. Bu ise insan iradesini -üstü örtük bir şekilde- başka bir toplumun emrine vermektedir. Her türlü biliş tarzı, eğitimsel bilginin öğrenildiği bağlam tarafından belirlenir. Türkiye’de temel sorun şudur: Eğitim alanında üretilen bilimsel bilgi, Batılı bilinç tarzını esas almış ve taklide mahkûm olmuştur. Bizim geleneğimize göre eğitimin amacı iyi insan yetiştirmektir. İyi insanın hangi özelliklere sahip olması gerektiğini ancak o toplumun değerleri belirler. Bizim medeniyetimize göre iyi insanın en temel özelliği adil ve merhametli olmasıdır.

Eğitim düzenimiz yanlış varsayımlar üzerine kurulunca doğru işler yapamamaktan yakınmaya başladık, geçmişimizi sorgusuz sualsiz terk ettik. Oysa Batı genel olarak insancı, dünyacı ve iktisadi bir akıl etrafında yoğunlaştı fakat kadim olanı hiçbir zaman terk etmedi. Kurum olarak kilise ile ve eski dilleriyle, Latince ile bağını koparmadı ve ciddi bir kesinti yaşamadan varlığını devam ettirdi. Bizde ise eskiye dair ne varsa başlangıçta herhangi bir suale tabi tutulmadan terk edildi. Resmi ideolojinin bu radikal kararı, maalesef özel okul alanında da sorgusuz sualsiz kabul edildi. Son yılları dışarıda tutarsak eğitimin temel yaklaşımları ve uygulamaları açısından özel okullar, resmi okullara göre bir fark oluşturmamıştır. Özel okullar ekonomik olarak bağımsız olsalar da eğitim felsefeleri açısından tamamen resmi okullar gibidir. Bugün bile özel okulların misyon ve vizyonlarına bakıldığında hâlâ resmi ideolojinin en belirgin özelliği olan laik, çağdaş, Atatürkçü olmak ifadesini görürüz. Oysa özel okulların en büyük değerleri, özgürlük, sivilleşme ve sorgulayıcılık, eleştirel bakış, demokratikleşme olmalı değil mi?

Hülâsa edecek olursak özel okullar; medeniyetimizin köklerine daha çok yönelmeli, salt taklitten uzaklaşarak yeni olanı, kendi medeniyet değerlerimizle harmanlayarak yepyeni bir yorum getirmelidir.

Arkadaşlar,

Nurettin Topçu’nun dediği gibi “Milletlerin ruh inşaatını yapan şey eğitimidir. Her büyük millet, kendi hayatının evrim sırrını ve ebediliğe giden hayat yolculuğunu, büyük kudretini kendi felsefi sistemlerinden çıkarır. Felsefi kültür, okulun temel taşıdır. Millete ait ne varsa okulda inşa edilir ve okulda yıkılır. Eğitim

idealler doğurur ve idealler besler.” Türkiye’de özel ya da resmi okullar, insanın yaşam döngüsünde farklı yaşam biçimlerinin ahenkleştirilmesine katkı sağlamalıdır. Kişi, sadece aklın ufkuna değil, ruhunun ufkuna yücelmeli; akıl ve gönül birlikte hareket etmeli hatta akıl gönlün emrinde olmalıdır. Dolayısıyla okul, iyi insan yetiştirmeyi birinci sıraya, akademik başarıyı ise ikinci sıraya koymalıdır. Tüm bunların hülasasında arkadaşlar, özel okullar eğitim felsefelerini ve anlayışlarını yeniden gözden geçirmek durumundadır. Özel okullar sivilleşmeli, ideolojik tek tip eğitim anlayışından vazgeçmelidir. Tutarlı bir geleceğe sahip olmalıdır. Okullarımız kalıcı başarı yakalamalı, sansasyonel başarıdan ziyade, toplu ve kalıcı başarıyı sağlamalıdır. Öğretimden ziyade eğitim odaklı bir anlayış olmalıdır. Okullarımızı diploma odaklı olmaktan çıkarmalıyız. “Öğretmenlerimiz; öğreten değil eğiten, hayatın sahibi değil sanatkarlarıdır.” (N. Topçu) Okullarımızda eğitim; aklın terbiyesi, kalbin terbiyesi, ihtisaslaşma üzerine kurulu olmalıdır.

Arkadaşlar,

Son olarak yarınların Türkiye’si için her bir çocuğu özgün ve üstün bir varlık olarak görecekteki yeni bir okul anlayışını artık gerçekleştirmeliyiz. Ufukları, idealleri, medeniyet kurma hayalleri olan toplumlar büyük insanlar yetiştirmek zorundadır. Bilimde, fikirde, sanatta, siyasette, tıpta, mimaride, sporda kısacası her alanda büyük insanları ortaya çıkaran şey eğitimidir. Bu nedenle medeniyet tarihimizde Darü’l Erkâmdan Nizamiyeye, Sahn-ı Semandan Süleymaniyeye birçok eğitim kurumu yer almıştır. Bu kurumların yetiştirdiği büyük insanlar da medeniyetimizin sütunlarını dikmiştir. Bu olgudan hareketle eğitimi, öğrencilerimize her alanda başarı yakalatmanın yanı sıra, onlara bir medeniyet perspektifi edindirmesi için bir kazandırma işi olarak da görmeliyiz. Böylece medeniyetimizin yeniden inşasına katkı sağlayacak büyük insan yetiştirmek de mümkün olacaktır.

Ben burada sözlerime son verirken bu programın gerçekleşmesine vesile olan ve aynı zamanda ev sahipliği yapan Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü Sayın Ömer Faruk Yelkenci Bey’e ve çalışma arkadaşlarına, bizleri katılımlarıyla onurlandıran MEB Müsteşarımız Sayın Yusuf Tekin Bey’e ve Sayın Bakanımız Prof. Dr. Nabi Avcı Bey’e, beni sabırla dinlediğiniz için siz değerli eğitimci dostlarıma teşekkürlerimi sunuyorum. İ. Eğitim Kongremiz hayırlı olsun.

Ben de başlamadan önce Milli Eğitim Bakanlığına, Müsteşarlığımıza, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne, bu çalışmayı düzenleyen herkese gerçekten çok teşekkür etmek istiyorum. Mükemmel oldu İl Milli Eğitim Müdürlükleri de çok güzel çalıştı.

Bir defa, Türkiye’de ve dünyada, birçok yerde içinde felsefe kelimesi geçen işleri yapmak zordur. İnsanlar felsefi konuları çok fazla sevmiyor. Günün son konuşmacısı olmak daha da zordur. Sizler de yorgunsunuz. Üstelik ben çok sevimsiz bir konuşma yapacağım, pek hoşunuza gitmeyecek. Allah’tan benden önceki hocaların hepsi özel okulların bütün sorunlarına değindiler, birçok güzel şey söylediler. Birçok yükümlülüğüm ortadan kalktı. Ben konuşmamın başından sonuna kadar eleştirilerimi dile getireceğim.

Konuyu üç başlık altında inceleyeceğim: Ülkenin eğitim felsefesi oluşturması ve uygulaması, özel okulların eğitim felsefesi oluşturması ve derneklerin bu konuya yaklaşımı. Bir defa, ülkemizde eğitim felsefesi yok, diyemeyiz. Felsefesi olmayan hiçbir şey yoktur. Bizim de, hiç de fena sayılmayacak bir felsefemiz vardır. Osmanlıdan, Cumhuriyet tarihimizden bu tarafa yapılmıştır. Sonuçları ayrı değerlendirilmelidir. Bence uygulamasına bakmak lazım. Her siyasi düşünce, farklı bir felsefe ile geliyor. Yaratmak istediği geleceğe, gençliğe, hedeflerine ilkelerine bakarak; bir felsefeye dayanarak geliyor. Bir milli eğitim felsefesi oluşturuyor. Bu felsefeye bağlı olarak da bir içerik, öğretim teknik ve yöntemleri, ölçme değerlendirme programları oluşturuyor. Bunlar büyük ölçekte oluşturulmaya ve yenilenmeye devam ediyor. Ama ben oluşturmaya bakmayayım. Zaten sabahdan beri konuşuyoruz, ustalar da çok iyi biliyor. Asıl önemli olan oluşturduğumuzu nasıl uyguluyoruz? Bizim bir eğitim felsefemiz yok değil. Gerçekten, Sayın Ziya Selçuk’un bu panelde oturum başkanı olması benim için çok değerli. Önceden bu konuyla ilgili olarak hazırlanmış kendi Powerpoint sunumumu da konuşmadan sonra, çıkışta isteyenlere gösterebilirim. Biz, güzel eğitim felsefeleri oluşturduk. Sayın Hüseyin Çelik zamanında, Sayın Ziya Selçuk Talim Terbiye Kurulu başkanı iken ilerlemecilik, yeniden kurmacılık hakkında çok güzel bir eğitim felsefesi olan bir program hazırladık. Sonra ne yaptık? Bir defa, hükümet kendi eğitim felsefesine uygun davranıyor mu? Yani, yapmak istediği şeyi bütçesi ve mali disiplini karşılıyor mu? Bakanlığın diğer uygulamaları bu eğitim felsefesini destekliyor mu? Nefis bir program yapıyorsunuz ama ölçme değerlendirme, kademeler arası geçiş bunu baltalıyor. Biraz daha aşağı kademelere doğru gidelim; bakanlığın, bürokratları var. Onlar aynı felsefede mi bakalım? Daha aşağı mikro seviyelere inelim. Okul yöneticileri bunu destekliyor mu, veliler destekliyor mu? Şurada ne kadar veli varsa eğer çocukları küçükse eminim çocuklarının görevi olan projeleri kendileri yapmışlardır. Veya ev ödevlerini yapmışlardır. Peki, çocuklar uyum sağlıyor mu? Yani bir eğitim felsefesinin başarılı olması için ülkenin bütün kesimleri tarafından ikna olunması, felsefenin içselleştirilmesi, desteklenmesi lazım. Biz bunu yapmadık. Bizim felsefemiz yok değil. Çok güzel felsefe oluşturmuştuk, geliştirebilirdik. Bu başlı başına bir dert.

Ben özel okullar kısmına bakayım. Özel okullar ne yapıyor, bir eğitim felsefesini nasıl oluşturuyor? Özel okullar, aslında bakanlığın bir parçası olarak bakanlığın felsefesine saygılı olmak durumunda. Hatta sistemin bir parçası, hatta küçük bir modeli. Aslında birçok eğitim felsefesi özel okullarda denenebilir ya da buradan yaratılarak daha ileri gidilebilir. Bir modelleme, bir pilot çalışma gibi de görülebilir. Özel okullar kendi eğitim felsefelerini belirlerken ne yapıyor? Özel okulların hoşumuza gitse de gitmese de bir sahibi var, yöneticileri var, alt kademe yöneticileri var. Kaç tane özel okul, eğitim felsefesini aşağıdan yukarıya oturup birlikte oluşturuyor? Bu eğitim felsefeleri bakanlıkla uyumlu değilse kaç tanesi legal yollardan izin almaya çalışıyor. Ve bana bir tane gösterin ki eğitim felsefesi çok yararlı olduğu halde, kademeler arası geçişe uygun değilse bu eğitim felsefesini değiştirmiş olmasın. En sağlam eğitim felsefesine sahip okul bile felsefesini üç sefer revize etti. Demek ki ülkede önce eğitim felsefesine ciddi anlamda etki eden

* Eğitimci, STK Temsilcisi

kademeler arası geçiş sistemi var. Bizim çok iyi eğitim felsefemiz olabilir. Bu eğitim felsefesi gerçekten yararlı olabilir. Ancak eğitim felsefesini gerçekleştirecek farklı bir programı Bakanlıktan izin almadan kanuni olarak uygulayamayız. O anlamda bakıldığı zaman arkadaşlarımızın da dediği gibi aslında özel okullar paralı resmi okullardır. Bu şekilde ne ülkemize ne de kendimize bir faydamız olabilir. Gerçek durumda ise özel okullarda eğitim felsefesinin oluşturulması, çoğunlukla yukarıdan aşağıya doğru işler. Arkadaşlar, okul sahibi, kendi felsefesine uygun olan veya kendi hedefini amaçlayan öğretmenleri yönetim kadrolarına seçer, düşüncelerini dayatır; felsefe ve program, kademeler arası geçişe uygunsa ve uygulanabilirse belki sonuç olumlu olur. Ama acaba bu felsefe ülkenin yetiştirmek istediği insan modelini mi yetiştiriyor yoksa kendi yetiştirmek istediği insan modelini mi yetiştiriyor? Buna bile razıyım. Sayıları çok az da olsa daha kötü durumlarla bile karşılaşabiliyoruz. Bu tip okullarda felsefe falan yok, tek amaç var: Para kazanmak. Bu amaı gerçekleştirmek için önce başarılı olacaksınız, birinci olacaksınız, şampiyon olacaksınız. Sonra veli kapıda kuyruk olacak, sonra cretlerinizi yükselteceksiniz, sonra cebinizi dolduracaksınız. Bu arada hormonlu notlar vereceksiniz ve öğrenciye, başarılı olmak için sahtekârlığın da mubah olduğunu ğreteceksiniz. Özel okullarda da bu tip sorunlarla karşılaşmak mümkün.

Peki, derneklere geelim. Biz, Türkiye zel Okullar Birliği Derneği olarak “Eğitim felsefemiz şudur.” demeyiz. Okullarımıza da “Sizin eğitim felsefeniz şu olmalıdır.” demeyiz. Aslında mantıklı olan budur. Doğuda olsun batıda olsun ayırım yapmadan, ne kadar eğitim felsefesi ne kadar program bunlarla ilgili ne varsa inceleriz. Birkaç tane mihenk taşımız vardır. Bakarız, incelediğimiz felsefe, küresel dünyanın modern kesimine uygun mu? Ülkenin gerçeklerine uygun mu? Uygulanabilir mi? Ulu nder Atatürk’ün kurduğu cumhuriyetin temel ilkelerine uygun mu? Bunlara uygunsa hem hkmetimizin, hem okullarımızın emrine sunarız. Okullarımızın uyguladığı eğitim felsefesi, devletin eğitim felsefesinden ya da hükümetin eğitim felsefesinden farklı ise ona da sayđı gösteririz. Ama deriz ki: “ nce yasal iznini al.” Birisi cebini doldurmak felsefesi ile hareket ediyorsa onu aramıza almayız. Aramızdaysa onu aramızdan çıkarırız.

şimdi diyeceksiniz ki, dernekleri niye eleştirmiyorsunuz. Eleştireyim; biz de eğitim felsefesini -hocalarımızın dediği gibi- oturup düşünerek yeniden inşa etmeye çalışmıyoruz. Hep var olanı inceliyoruz. Bizim hatamız burada. İnşallah elbirliğiyle hepsini düzelteceğiz. Kusura bakmayın, sadece eleştirdim. Sabırla dinlediğiniz için teşekkür ederim.

Geçmişten Günümüze Eğitim Felsefemiz

Hami KOÇ*

Sayın Başkan, Değerli Meslektaşlarım, Çok Değerli Bilim Adamları, Ülkemizin Seçkin Eğitim Gönüllüleri, Öncelikle Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü'müze ve güzide ekibine, onlardan desteğini esirgemyen Sayın Müsteşarımız ve Sayın Bakanımıza şükranlarımı arz ediyorum.

Genel Müdürlüğümüzün eğitim ve öğretime ilişkin çok önemli düşüncelerini kısa sürede hayata geçirip bunları bugün burada bize yaşıyor olmalarının bizlerin de heyecanımızı arttırdığını ifade etmek isterim.

Ayrıca, "Özel okullara kalite ve standartlar getirme konusundaki çalışmalarının da kısa sürede olgunlaşması, hepsinden önemlisi bu çalışmayı sivil toplum kuruluşları ile iştişareye dayalı olarak yürütmesi ve bu konuda hayli aşama kaydedilerek sonuca yaklaşılması da takdire şayan bir çalışmadır." diyerek kendilerine teşekkür ediyorum.

Hitapta bulunacağım yaklaşık on beş dakikalık sürede dört başlık hâlinde sizlerle düşüncemi paylaşacağım:

Eğitim felsefemiz, bilim tarihimiz, resmî tarihimiz ve kültür değerlerimiz.

Değerli dostlarım; bir ülkede, bir ülkenin insanlarında, bir ülkenin eğitiminde ciddi bir eğitim felsefesi varsa ve bunu hayata geçirme konusunda adımlar atlıyorsa ve bu fikir birliğinin yanında insanların düşüncesine önem veriliyorsa, heyecan varsa; o ülkede eğitim açısından çok daha ümitli bir gelecekte bahsetmek mümkündür.

Dünya bilim tarihinde eğitim felsefesinin gelişimine baktığımızda genel olarak şunları ifade edebiliriz: Milattan sonra dördüncü asra kadar bir dönem, dördüncü asırdan on dördüncü asra kadar bir dönem, on dördüncü asırdan on sekizinci asra kadar da bir dönem var; ondan sonra da günümüze geliyoruz.

Doğu kültüründe ve bizim eğitim felsefemizde altıncı yüzyılla on birinci yüzyıl arasında bir dönem var, on birinci yüzyıldan sonra Tanzimat'a kadar bir dönem var ama Tanzimat'tan günümüze kadar devam eden, sayın konuşmacıların da sabah üzerinde özellikle durdukları bir dönem var. Tabii on beş dakikalık bir sürede çok çeşitli fikirleri ve bütün anlatmak istediklerimizi ifade etmek mümkün değil. Ancak ben özellikle şunu vurgulamak istiyorum: "Tanzimat'la bizim ülkemizin, bizim coğrafyamızın insanı neler kazandı ve neler kaybetti?" Bunu çok iyi incelememiz, görmemiz lazım! İlkokul, ortaokul ve lisede öğrendiklerimizi; üniversite hayatımıza, ardından da akademik çalışmalara başladığımız zaman nitelikli bir şekilde kullanabilmeliyiz. "Acaba bu bilgiler bize nereden geldi, bu da neyin nesi!?" diyecek durumda olmamalıyız. Meşhur bir tarihçimizin de dediği gibi: "Sipariş ile yazılmış tarih ve medeniyetin birikimini hayatımıza taşımamalı, kazandırmamalıyız."

Değerli dostlarım, eğitim görüşümüz nedir?

Eğitim görüşü olarak şunları ifade etmek isterim: Eğitimde esas olan bireydir. Bireyin kalitesi, toplumun kalitesini belirler. Bugün bu kongre, ülkemiz için çok önemli bir çalışma.

MEB'in ilk olarak gerçekleştirdiği bu kongrenin ismi "Yirmi birinci Yüzyılda Eğitimin Felsefesi."

* Eğitimci, Yönetici

Sayın Müsteşarımızın dediği gibi: “Efendim, burada ‘bireyden insana’ değil de belki farklı bir ifade de kullanılabilirdi. Bunun düşünülmesi, kültür ve değerlerimizin göz ardı edilmeden yüksek bir farkındalıkla incelenmesi, tekrar özümsemesi ve kabullenilmesi, geçmiş tarihimizin doğru bir şekilde kavranması ve bilim alanındaki çalışmaların da gerektiği ölçüde yapılması, bizi yirmi birinci yüzyılda daha önemli ve etkin bir konuma getirecektir.”

Değerli Eğitimciler,

Bakınız, çeşitli zamanlarda, bilim tarihimizle ilgili, maalesef kendi değerlerimizi ve tarihimizi bilmememiz veya yanlış bilmemiz sebebiyle, bilim ve fikir adamlarının menfi düşünceleri olduğunu görüyoruz. İftiharla belirtmek isterim ki hepinizin yakından tanıdığı Sayın Fuat Sezgin Hoca, yirmi birinci yüzyılda ezber bozan çalışma ve açıklamaları ile bizim tarihimiz ve kültürümüz için iftihar vesilesi olan çok nadide insanlardan biridir. Fuat Hoca’ya göre bugün üç asırlık Avrupa medeniyeti, Doğu kültürünün ve medeniyetinin neticesi ve devamıdır. Biz, bilim açısından çok değerli bir geçmişe sahibiz: Semerkand’a bakınız, Urfa’daki meşhur Harran Üniversitesine bakınız (Ki burası dünyanın ilk üniversitelerinden kabul ediliyor.), Kırşehir’de Cacabey’e bakınız, Konya’da Karatay’a bakınız, Ya İstanbul, Edirne, Bursa... Bundan üç asır önceki zaman dilimlerinde, dünya çapında belki de en üst seviyede yer alan bilim insanlarının yetiştiği bir coğrafi bölgede yaşadığımızı asla unutmamalıyız. Ortaçağ karanlığında “Dünya yuvarlaktır.” diyen ve diri diri ateşe atılan bazı Avrupalı bilim adamlarının yaşadığı dönemlerde, Doğu’da veya Anadolu’da bizim bilim adamlarımız ve kültür insanlarımız dünyanın yuvarlak olduğunu biliyordu, akıl hastalarını da bugünkü geçerli şartlarda tedavi ediyordu. Bunlar bizi biz yapan önemli ayrıcalığımızdır.

Değerli Dostlarım,

1980’li yıllarda Türkiye üniversiteleşiyor, bu süreçte Konya’da da üniversite açılacak. Bu üniversiteye de isim aranıyor. Yakın zamanda kaybettiğimiz, dünyanın en genç yaşta profesör olmuş kıymetli ilim adamımız merhum Sayın Oktay Sinanoğlu’nun konuyla ilgili şahane bir tespiti var. Oktay Bey aynen şöyle söylüyor: “Kardeşim, siz dokuz asra yakın varlığını koruyan bir üniversite kurmuşsunuz, bu üniversite sadece ülkemize ve diğer Müslümanlara değil, dünya milletlerine de hizmet etmiş. Hatta ve hatta tam üç asırdan fazla bir süre Karatay Üniversitesinde okutulan dersler, Avrupa’da ders olarak okutulmuş. Siz hâlen bu üniversiteye başka bir isim arıyorsunuz.”

Devamında çok enteresan bir tespitte daha bulunuyor Sayın Sinanoğlu ve diyor ki: “Muhteşiyata ilaveten o dönemdeki binanın mimari özelliği de Avrupa’ya taşınmıştır!”

Tespit mükemmel ve manidar, durum ise bir o kadar vahim!

Dolayısıyla, bilimsel anlamda ama bizim kendi değerlerimiz ve geçmişimizle barışık bir hâlde yirmi birinci yüzyılda hak ettiğimiz şekilde, eskiden olduğu gibi modern ve medeni toplumlar arasındaki yerimizi almamız lazım.

Üçüncü olarak öğrencilerimize doğru tarihimizi öğretmeliyiz. İlkokulda, ortaokulda ve lisede öğrettiğimiz tarihten sonra üniversitede gerçek tarihle karşı karşıya kalan öğrencilerimiz bu çelişkiyi sorgulayınca bize darılıp bizden uzaklaşıyor. Bunlar kesinlikle olmamalı. Yani, gençlerimiz bize, “Bizi niçin aldattınız?” dememeli.

Değerli eğitimciler, dördüncü olarak, belki de en önemlisi, kültürel değerlerimizin farkında olmalıyız. Yani öze dönmeliyiz, bu ifadeden kastımız da kültürümüzden ve mazimizden güç almamız gerektiğini belirtmektir. Batı karşısındaki aşağılık kompleksinden kurtulmalıyız. Bu coğrafyada yaşayan insanlardan, dünyanın hiçbir yerinde yaşayan insanlar muzdarip olmadılar, rahatsız olmadılar, sıkıntı çekmediler; bilakis rahat ve huzur içinde oldular.

Biz, engin hoşgörümüz, sabrımız, insana verdiğimiz değerlerle, inanıyoruz ki gelecekte çok daha önemli bir konuma geleceğiz. Çünkü biz, “İnsanı yaşat ki devlet yaşasın.” düsturunu şiar edinmiş bir milletiz. Bizim kitabımızda zulme yer yok, biz istesek de zalim olamayız. Ancak ve ancak zalimin karşısında, mazlumla ise beraber oluruz.

Değerli Eğitimciler,

Yirmi birinci yüzyılın “Türk yüzyılı” olacağına yürekten inanıyorum. Ama bu, korkulacak ya da çekinilecek bir yüzyıl değil. Bizim kültürümüzde medeniyet dediğimiz zaman, **“beldeleri, memleketleri imâr etmek ve bütün insanları, ruh, düşünce ve beden bakımlarından rahat yaşatmak”** anlaşılmaktadır. İşte bu çerçevede teşekkürle ifade etmek isterim ki ülkemizde yaklaşık son on yıldır devam eden hükümet ve bakanlıklar sağlıkta çok ciddi adımlar attı. Kısa süre önce katıldığım bir konferansta; sağlıkta özel sektörün yüzde 30 oranına yaklaştığını öğrendim. İnşâallah eğitimde de sağlıktaki gibi önemli mesafeler alacağız.

Sayın Müsteşarımızın sabahleyin ifade ettiği çok önemli bir hedef var. Kendileri, 2023 yılında özel okulların en az yüzde on beş oranını yakalaması gerektiğini ve bunun gerçekleşeceğine inandığını söyledi. Biz bu anlamda kendilerine teşekkür ediyoruz. Eğer planlı ve istikrarlı bir çalışma olursa -Nasıl ki Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, dokuz ayda böyle bir kongreyi düşünce hayatından eyleme dönüştürmüş ve eğitim-öğretime devlet desteğini hayata geçirmiştir- öyle inanıyorum ki 2023’te özel okulların oranı yüzde on beşleri geçecek hatta yüzde yirmi, yirmi beşlere ulaşacaktır.

Değerli Eğitimci Dostlarım,

Bakanlığımıza ve Genel Müdürlüğümüze çalışmalarından dolayı teşekkür ederken özellikle özel okulların yirmi birinci yüzyılda alacağı konumu, gelişmelerle ilgili sıkıntıların giderilmesi için yapılabilecekleri güncel olarak şu dört maddede özetlemek istiyorum:

Birincisi, şu anda özel okullara verilen yani öğrenciye verilen devlet desteğinin kapsamının arttırılıp yaygınlaştırılarak daha geniş kapsamda verilmesi konusundaki beklentilerimizi ifade etmek isterim. Bu seviyeye gelen bir neticenin, bundan sonra daha kapsamlı hâle geleceğinden şüphemiz yok.

İkincisi, özel okullar Türkiye’mizin çok önemli kurumlarıdır. Maalesef kamuoyunda zaman zaman özel okullara karşı menfi bir yaklaşım olmaktadır. Eğitime desteğin gecikme sebeplerinden biri de bu düşünce ve yaklaşımlardır. Özel okul kurucusu ve öğrenci velileri devletin üzerinden çok önemli bir maddi külfeti aldığı gibi daha başarılı öğrenci yetiştirerek ülkeye ayrıca hizmet vermektedir. Veli, çocuğunu özel okula vermezse devlet zaten o öğrenciyi parasız olarak resmî okulda okutacaktır. Bu konuda daha hassas olmamız gerektiğini ifade etmek isterim. Özel okulların bu fedakârlığına karşılık, devletimiz de özel okul kurucu ve velilerinin KDV’sini % 8’den % 1’e düşürmeli, öğretmenlerin SGK primini ödemeli, bu olmasa da öncelikli olarak resmî okuldaki aynı şartlarda çalışan öğretmenin SGK maliyet farkını eşitleyerek pozitif ayrıcalıkla resmî okulda çalışan öğretmenlerin aynı haklarını vererek özel okulları desteklemelidir.

Üçüncüsü de geçtiğimiz iki-üç yılda çıkarılan bir takım yönetmelik, yasa ve yönergelerle ilgili: Özel okulların bir kısmında 4 + 4 + 4 sisteminin bir süre sonra bir arada olamama gibi bir durumu var. Özel okulun geleceği açısından Sayın Müsteşarımızdan, Bakanımızdan ve yetkililerden arzımız; alınan kararların, bu zamana kadar açılan (önceden açılan) okullara desteği arttıracak şekilde gözden geçirilerek bu okullara farklı bir muamele veya imkân tanınmasıdır. Bunu da özellikle ifade etmek isterim. Çünkü söz konusu durum iyi incelendiği zaman görülecektir ki burada ciddi ve müspet bir adım atılmazsa birçok eğitimcinin ve öğrencinin canı yanacak, üzücü durumlar meydana gelecektir.

Son olarak şunu söylemek istiyorum: Sayın dostlarım da hatırlayacaktır, bir ara yapılan güzel bir uygulama vardı ve bu uygulama kısa süre devam etti. Neydi o uygulama: Resmî okula atanan bir öğretmenin daha önce özel okulla sözleşme imzalamışsa onun ataması bir sene donduruluyordu. Fakat bu uygulama-

ma kaldırılınca özel okullar bu durumdan ciddi anlamda zarar gördü.

Bu konuda Sayın Başbakanımızın da bir müjdesi var. Bizim istirhamımız ve beklentimiz şu: Kendimiz için değil; öğretmenimiz, öğrencimiz ve velimiz için söz konusu atamalarda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin resmî okullara atanması durumunda, bu öğretmenlerin hiç olmazsa gelecek haziran ayı sonuna kadar izinli sayılmaları ve bulundukları özel okullarda görevlerine devam etmeleri, bu konuda destek verilmesini bekliyoruz.

Bu ciddi sıkıntıya farklı bir alternatif de KPSS tarihinin ve atama tarihlerinin değiştirilmesidir. Böylece özel okulların bu mağduriyeti giderilecektir. Aksi takdirde dersler başladıktan sonra resmî okula ataması yapılan öğretmenin, özel okulu yüzüstü bırakıp yeni okuluna geçmesiyle özel okul için ciddi anlamda bir mağduriyet ortaya çıkıyor.

Bu konudaki düşüncelerimizi de arz ettikten sonra bütün dinleyicilere, salondaki dostlarıma saygılarımı sunuyorum; bu önemli ve ilk kongrenin eğitim camiasına hayırlı olmasını temenni ediyorum.

Değerli Başkanım, Çok Değerli Meslektaşlarım, Sözlerime Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Genel Müdürlüğümüzün büyük gayretleri ile gerçekleştirilen bu kongrenin çok yararlı olacağına dair inancımı belirterek başlamak istiyorum ve burada emeği geçen bütün ekibe, değerli yöneticilerimize çok teşekkür ediyorum.

Kongreye gelmeden önce öğretmen arkadaşlarıma eğitim felsefesi ile ilgili öncelikli sorularının neler olduğunu sordum. Arkadaşlarımdan görüşlerinden bazılarını sizlerle de paylaşmak istiyorum. Bazıları “ülkemizde belirgin bir eğitim felsefesi olmadığını”, diğer grup da Eğitim sistemimizin nasıl bir insan yetiştirmeyi amaçladığının belli olmadığını” belirtti. Bazı öğretmenlerimiz ise kendimize ait bir sistemimiz olmadığını, “taklit ve özentî yoluyla sistemler tercih ettiğimizi” ifade etti. Yöneticilerimizden bazıları ise bakanlığın yeni yaklaşımlara ve farklılıklara izin vermediği yönünde serzenişlerde bulundu. Konuşmama meslektaşlarımızdan gelen bu paylaşımlarla başlamamın nedeni şu an salonda bulunan birçok arkadaşımızın bunlara benzer düşünceler taşıyor olmasıdır. Zaten bakışlardan ve iştiraklerden bu anlaşılıyor. O zaman bu kongrenin ne kadar önemli olduğu bir kez daha ortaya çıkıyor. Çünkü bu kongre bir yerde nasıl bir eğitim felsefemiz olmalı, nasıl bir insan yetiştirmeliyiz sorusunun cevabının arandığı bir kongredir. Yani biz buradan bir merhem sonuç çıkar mı çıkmaz mı bunu tartışmıyoruz. Bir kısım eğitimcinin ne yazık ki inancı kaybolmuş, “Hocam, boş verin; gidip orada anlatacaksınız, yine aynısı olacak.” diyor. Eğitim camiasının işlerin düzeleceğine inancını kaybetmesi işin en tehlikeli boyutudur bence. Ben bugün burada yapılan çalışmaların Türkiye için yeni ufuklar açmasını temenni ediyorum. Türkiye’de özel okulların eğitim felsefesi ve sağlıklı model oluşturmada çok önemli bir misyonu üstlenebileceği kanaatindeyim. Yani bir öncü grup, bir lokomotif gerekiyorsa bunu da özel sektörün yapabileceğine inancım tamdır. Neden? Çünkü deneme ve uygulama imkânı daha fazla, maddi engelleri daha az. Kitaplara sıkı sıkıya bağlı olma, tek tip müfredat uygulama zorunluluğu olmazsa yeni modeller geliştirmek daha kolay olacaktır. Eğitim, bugün bir uygulama yapıp da yarın sonucunu alabileceğimiz bir iş değil. Yani burada yaptığımız şeyler çok uzun zaman sonra ancak sonuç verebiliyor ve sonuçları gözlemlenebiliyor. Onun için özel okulların burada bir model oluşturabileceğini düşünüyorum. Eğitim her türlü fiziki koşulların üzerinde tutulmalıdır. Güvenlik önemlidir, okulun fiziki şartları önemlidir, sakın yanlış anlaşılmasın ama önemli olan yetiştirdiğimiz insan tipi mi yoksa okulumuzun diğer fiziki koşulları mı, buna bir karar vermek lazım diye düşünüyorum. Bunlara takılmadan doğru düzgün insan yetiştirme potansiyeli ortaya koymamız ve bunun için neler yapmak gerektiğini düşünmek gerekir. Ne yazık ki bu sözler slogan boyutunu geçemedi. Bence önce içi boşalmış ve slogan niteliğine dönüşmüş olan söylemlerden vazgeçip çocukların algıladığı, anladığı, içselleştirdiği, coşkuyla kavradığı ve coşkuyla uyguladığı düşüncelerin eğitim sistemimize hâkim olması lazım. Eğer sloganlar bir işe yarasaydı şimdi doğru, çalışkan, büyüklerini sayan, küçüklerini seven, yurdunu milletini her şeyin üstünde tutan, ilerlemeye âşık insanlar yetişmiş olurdu. Bugün her gün söylediğimiz “doğruyum” lafının neresindeyiz? Çocuklarımızın yalan söyleme oranlarını incelediğimizde nerede olduğumuzu hepimiz görüyoruz, buna büyüklerimiz de dâhil. Söylediklerimiz sadece slogan boyutunda kalmış olan fikirlerin önemli bir değişim meydana getirmediğini vurgulamak istiyorum. İçi boşalmış, ruhu kalmamış sözün hiç kimseye bir faydası yoktur ve bir anlamı da yoktur. Öncelikle bundan kurtulmak lazım. Çocuklarımızın doğuştan getirdikleri temel özellikleri koruyabilsek bile çok büyük yol kat etmiş oluruz.

Çocuklarımız hangi özelliklerle dünyaya geliyor? Örneğin dinamizm. Çocuklarımızda müthiş bir enerji ve çalışkanlık var. Kapı çalınca ilk önce onlar koşuyor, biri su istediğinde illa suyu ben götürdüğüm diye diyor. üç yaşındaki bir çocuk yerine oturmuyor, enerjisi muhteşem. Ama bu çocuk yirmi yaşına geldiği zaman ne oluyor da kapı çalındığı zaman kimse yerinden kılmıdamıyor.

* Eğitimci, Yönetici, STK Temsilcisi

Herkes “Biri muhakkak kalkıp açar.” diye bekliyorsa biz bu özelliği törpülemişiz demektir. Mesela bilimin temeli olan merak. Küçükken aşırı meraklı olan çocuklar daha sonra duygusunu kaybediyor. Çocuklarda ısrar diye bir şey var ama belli bir yaşa gelindiği zaman küçük bir deneyimden sonra hemen vazgeçen, pes eden insanlar ortaya çıkıyor. Demek ki çocukların doğuştan gelen bu özelliklerini zamanla törpülüyoruz. Çocuklarda dürüstlük var. Anaokulunda ya da gün içinde yaşadığı her şeyi siz sormadan olduğu gibi anlatıyorlar. Bütün çocukların doğasında sınırsız ve koşulsuz bir sevgi var ama bundan korkunç bir öfke toplumu çıkıyor. Büyüyünce trafikte adam arabayı önüne kırdı diye aşağı inip adamı öldürüyor. Efendim; çocuk kin tutmaz, kırgınlığını 5 dakika sonra unuttur. Ama gel gör ki kindar bir yapı meydana geliyor büyüğümüzden küçüğümüze. Çocuklar için oyun ve eğlence yaşamın bir parçasıdır ve onların anı yaşamak gibi bir özelliği vardır. Büyüdüğümüz zaman kaybettiğimiz güzelliklerden bir tanesi de bu değil mi arkadaşlar? Anı yaşayan var mı aranızda? Yok. Ya geçmişe takılı ya da geleceğe odaklanmış yaşıyoruz. Yani kısacası biz o çocuğa gelişebileceği bir ortam sağlasak, yeni bir özellik katmadan, çocuğun doğuştan getirdiği özellikleri korusak bile eğitimde bunun yeterli olacağını düşünüyorum.

Efendim, aslında eğitim felsefesi ile ilgili farklı bir konuşma hazırlamıştım, metni değiştirdim. Ben, eğitimin odağında insanın olması gerektiğini düşünüyorum. İnsana yatırım yapan, insanı temel alan ve insandan yola çıkan bir yaklaşım olmalı. Kendi değerlerini özümseyen ama dünyayla da barışık yaşayan bir nesil yetiştirmek gerekli. Çocukların kendi yeteneklerinin dışında zorlanmaması gerektiğini düşünüyorum. Elma tohumundan armut yetiştirmeye çalışmamalıyız ve çocuklarımıza sadece ülkemizde geçerli olan değil, dünyada da geçerli olan etik değerler kazandırmalıyız. Davranış biçiminin kazandırılması ve eğitimin malumat aktarımı boyutundan çıkarılması gerektiğini düşünüyorum.

Bir cümle daha söyleyeceğim bununla ilgili: Bir şey davranışa dönüşmeden sadece malumat olarak verildiğinde o çocuğa zarar da vermiş oluyoruz. Yani burada sigara içen arkadaşlarımızdan herhangi birini buraya çıkardığımızda yarım saat sigaranın zararlarını anlatabilir ama arkadaşımız buradan çıkınca da koşup hemen bir tane sigara yakar. Demek ki bir şeyi bilmek başka, malumat boyutunda öğrenmek başka, onu yaşamına geçirmek başka diye düşünüyorum. Ben bu kısa zaman içerisinde sizlere bunu aktarmak istedim. Özetle şunu istiyoruz: Özel okullar, programlarında ve eğitim felsefesi uygulamalarında biraz daha serbest bırakılmalı. Yani önüne kalıplaşmış sınırlar konmamalı ve okulların kendi felsefesi ile insan yetiştirmesine imkân tanınmalı. Peki, ben bununla plansız, karmaşık ve düzensiz bir eğitim mi istiyorum? Hayır. Bizler de elbet bir çerçevemiz olsun istiyoruz ama şu ekran çerçevesi kadar değil biraz geniş olsun rahat hareket edelim. Hepinize saygılar sunuyorum.

Ben başlamadan önce Milli Eğitim Bakanlığına, Müsteşarlığımıza, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne, işi düzenleyen herkese gerçekten çok teşekkür etmek istiyorum. Mükemmel olduğu illerde çok güzel çalıştı. Bir defa, Türkiye’de ve dünyada, birçok yerde içinde felsefe kelimesi geçen işleri yapmak zordur. İnsanlar çok fazla sevmiyor bu konuyu. Günün son konuşmacısı olmak daha da zordur. Sizler de yorgunsunuz. Üstelik ben çok sevimsiz bir konuşma yapacağım, pek hoşunuza gitmeyecek. Allah’tan benden önceki hocaların hepsi özel okulların bütün sorunlarına değindiler, birçok güzel şey söylediler. Birçok yükümlülüğüm ortadan kalktı. Ben başından sonuna kadar eleştireceğim arkadaşlar. Üç başlık altında inceleyeceğiz: Ülkenin eğitim felsefesi oluşturması ve uygulaması, özel okulların eğitim felsefesi oluşturması ve derneklerin bu konuya yaklaşımı. Bir defa, ülkede eğitim felsefesi yok, diyemeyiz. Felsefesi olmayan hiçbir şey yoktur. Bizim de, hiç de fena sayılmayacak bir felsefemiz vardır. Osmanlıdan, Cumhuriyet tarihimizden bu tarafa yapılmıştır. Sonuçları ayrı değerlendirilmelidir. Bence uygulamasına bakmak lazım. Her siyasi, farklı bir felsefe ile geliyor. Yaratmak istediği geleceğe, gençliğe, hedeflerine ilkelerine bakarak; bir felsefeye dayanarak geliyor. Bir milli eğitim felsefesi oluşturuyor. Bu felsefeye bağlı olarak da bir içerik, öğretim teknik ve yöntemleri, ölçme değerlendirme programları oluşturuyor. Bunlar büyük bir ülkede devam ediyor. Ama ben oluşturmaya bakmayayım. Zaten sabahtan beri konuşuyoruz, ustalar da çok iyi biliyor. Oluşturduğumuzu nasıl uyguluyoruz? Bizim bir eğitim felsefemiz yok değil. Gerçekten, Sayın Ziya Selçuk’un bu panelde oturum başkanı olması benim için çok değerli. Önceden bu konuyla ilgili olarak hazırlanmış kendi Powerpoint sunumumu da konuşmadan sonra, çıkışta isteyenlere gösterebilirim. Biz, güzel eğitim felsefeleri oluşturduk. Sayın Hüseyin Çelik zamanında, Sayın Ziya Selçuk Talim Terbiye Kurulu başkanı iken ilerlemecilik, yeniden kurmacılık hakkında çok güzel bir eğitim felsefesi olan bir konuşma hazırladık. Sonra ne yaptık? Bir defa, hükümet kendi eğitim felsefesinde çalışıyor mu? Yani, yapmak istediği şeyi bütçesi ve mali disiplini karşılıyor mu? Bakanlığın diğer uygulamaları destekliyor mu? Nefis bir program yapıyorsunuz ama Ölçme Değerlendirme bunu baltalıyor. Biraz daha aşağı gidiyoruz; bakanlığı, bürokratları var. Onlar aynı felsefede mi bakalım? Daha aşağı mikro seviyelerine inelim. Okul yöneticileri bunu destekliyor mu, veliler destekliyor mu? Şurada ne kadar veli varsa eğer çocukları küçükse eminim proje yapmışlardır. Veya ev ödevlerini yapmışlardır. Peki, çocuklar uyum sağlıyor mu? Yani bir eğitim felsefesinin başarılı olması için ülkenin bütün kesimleri tarafından ikna olunması, felsefenin içselleştirilmesi, desteklemesi lazım. Biz bunu yapmadık. Bizim felsefemiz yok değil. Çok güzel felsefe oluşturmuştuk geliştirebilirdik. Bu başlı başına bir dert. Ben özel okullar kısmına bakayım. Özel okullar ne yapıyor, bir eğitim felsefesini nasıl oluşturuyor? Özel okullar, aslında bakanlığın bir parçası olarak bakanlığın felsefesine saygılı olmak durumunda. Hatta sistemin bir parçası, hatta küçük bir modeli. Aslında birçok eğitim felsefesi özel okullarda denenebilir ya da buradan yaratılarak daha ileri gidilebilir. Bir modelleme, bir pilot çalışma gibi de görülebilir. Özel okullar kendi kendine iken ne yapıyor? Özel okulların hoşuna gitse de gitmese de bir sahibi var, yöneticileri var, alt kademe yöneticileri var. Kaç tane özel okul, eğitim felsefesinin aşağıdan yukarıya oturup birlikte oluşturuyor? Bu eğitim felsefeleri bakanlıkla uyumlu değilse kaç tanesi legal ağızdan izin almaya çalışıyor. Ve bana bir tane gösterin ki eğitim felsefesi çok yararlı olduğu halde, kademeler arası geçişte uygun değilse bu eğitim felsefesini de değiştirmiş olmasın. En iyisi bile eğitim felsefesini üç sefer revize etti. Demek ki ülkede önce kademeler arası geçiş sistemi var. Bizim çok iyi eğitim felsefelerimiz olabilir. Bunlar yararlı olabilir. Ancak Bakanlıktan izin almadan kanuni olarak uygulayamayız. O anlamda bakıldığı zaman arkadaşlarımızın da dediği gibi aslında özel okullar paralı resmi okullardır. Bu şekilde ne ülkemize ne de kendimize bir faydamız olabilir. Eğitim felsefesinin oluşturulması asıl, yukarıdan aşağı işler. Arkadaşlar, okul sahibi, kendi felsefesine uygun olan veya kendi hedefini amaçlayan öğretmenleri yönetim kadrolarına seçiyor, düşüncelerini dayatıyor; kademeler arası geçişe uygunsa ve uygulanabilirse belki sonuç oluyor. Ama acaba ülkenin yetiştirmek istediği insan modelini mi yetiştiriyor yoksa kendi yetiştirmek istediği

* Eğitimci, Yönetici

insan modelini mi yetiştiriyor? Buna bile razıyım. Daha kötüsü var. Felsefe falan yok, tek amaç var: Para kazanmak. Para kazanmak eğitim felsefesinin tek amacı. Önce başarılı olacaksınız, birinci olacaksınız, şampiyon olacaksınız. Sonra veli kapıda kuyruk olacak, sonra ücretleri yükselteceksiniz, sonra cebinizi dolduracaksınız. Bu arada öğrenciye, başarılı olmak için sahtekârlığın da mübah olduğunu öğreteceksiniz. Özel okullarda da bu sorun var. Peki, derneklere gelelim. Biz, Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği olarak “Eğitim felsefemiz şudur.” demeyiz. Aslında mantıklı olan budur. Okullarımıza da “Sizin eğitim felsefeniz şu olmalıdır.” demeyiz. Aslında mantıklı olan budur. Okullarımıza da sizin eğitim felsefeniz şu olmalıdır da demeyiz. Ama doğuda olsun batıda olsun ayırım yapmadan, ne kadar eğitim felsefesi ne kadar program ne varsa inceleriz. Birkaç tane mihenk taşımız vardı. Bakarız, taşlarımız küresel dünyanın modern kesimine uygun mu? Ülkenin gerçeklerine uygun mu? Uygulanabilir mi? Ulu önder Atatürk’ün kurduğu cumhuriyetin temel ilkelerine uygun mu? Bunlara uygunsa hem hükümetimizin, hem okullarımızın emrine sunarız. Okullarımıza, devletin eğitim felsefesinden ya da hükümetin eğitim felsefesinden farklı ise ona da saygı gösteririz. Ama deriz ki: “Önce yasal iznini al.” Birisi cebini doldurmak isterse onu aramıza almayız. Aramızdaysa onu aramızdan çıkartırız. Şimdi diyeceksiniz ki, dernekleri niye eleştirmiyorsunuz. Biz de eğitim felsefesini -hocalarımın dediği gibi- oturup düşünerek yeniden inşa etmeye çalışmıyoruz. Hep var olanı inceliyoruz. Bizim hatamız burada. İnşallah elbirliğiyle hepsini düzelteceğiz. Kusura bakmayın, sadece eleştirdim. Sabırla dinlediğiniz için teşekkür ederim.

- Evet, güzel bir topluluk... Bütün farklı görüşleri alkışlıyor. Çünkü özel okullarda da zaten farklı olan şey, kuralın dışına çıkan, kaidelerin dışına çıkan şeylerdir. Özel okulların övündüğü her şey, kuralların dışına çıktıkları her şey gibi geliyor bana. Bu güzel bir şey. Peki şimdi hiç vakit kaybetmeden sorusu olan iki cümleyle ifade ederlerse çok sevinirim. Vaktimiz çok dar. Bu iki cümle derken, mecaz yapmıyorum, gerçekten iki cümleden bahsediyorum. Lütfen iletir misiniz?

SORU: Efendim, teşekkür ediyorum. Kemal Nakipoğlu Kayseri. Bir cümle söyleyeceğim. Sırada oturan 5 kişi bile Türkiye’nin eğitim felsefesini yaratabilir. Ancak siz bana şu sorunun cevabını verebilir misiniz? Türkiye’de hangi dönem olursa olsun, siyasetin elini eğitimden çekebilir miyiz? 40 yıla yakındır ben konferans dinliyorum ve bir süre daha da deneyeceğim herhalde. Türkiye’de bu birikim var ancak 4 tane de özel okul derneği var. 7 tane sendika var. Siyasetin her şeyin içinde, bu kadar olmaması gerekiyor, ben buradan bunu söylemek istiyorum. Siyaset eğitimin dışına çıkmamalı. Bu ülkenin değerleri yeterince var. İnsanları da var. Şu orduya bakın Allah aşkına. Nerede var bu ordu? Siyaseti lütfen dışarıya çıkaralım, kim olursa olsun. Teşekkür ediyorum.

-Teşekkür ediyoruz. Sanırım bu bir temenni, güzel bir dilek. Cevap vermek isteyen varsa veya katkı sağlamak isteyen varsa buyrun. Sanırım yok, peki teşekkür ediyoruz. Lütfen oradaki beyefendiye iletir misiniz?

SORU: Hepinize teşekkür ederim. Maksut Konyar. Özel Çapa Eğitim Kurumları, İstanbul. Şimdi biz insan şekillendirme bilinci ile eğitimci olduk ve eğitim kurumları açtık. Sorudan ziyade bizimde bir katkımız olsun istiyorum. Okullar bir ticarethane olmasın, çocuklar bir ticari rant olarak görülmesin. Özel eğitim kurumları tüzel kişilik olarak yapılmışsa KDV alıyor, ÖTV alıyor, muhtasar vergisi alıyor, kurumsal vergisi alıyor. Dolayısıyla bu kadar verginin alındığı bir eğitim kurumunda devlet başta olmak üzere okulu ticarethaneye dönüştürüyor. Vakıflardaki bu alana giren bütün müteşebbisleri kutluyorum. Çünkü bu durum gerçekten idealistlik isteyen bir iştir. Kimse para kazanmak için eğitim kurumu açmaz ve bu kadar insanla uğraşmaz. Bu ancak insani değerleri taşımakla yapılabilir. Ben ülkemde, eğitimin sürekliliğini; ideolojiden arındırılmış geçmişte ve diğer vesayetlerde ve bugün başka vesayetlerden uzak bilimselliğe ve çağdaşlığa bağlıyorum. Eğitimin bütün evrensel değerlerle gitmesi gerektiğine inanıyorum. Eğitimin bu manada verilmesini istiyorum. Hepinize iyi akşamlar diliyorum.

CEVAP: Devlet zaten bir vergi sistemine oturarak bu meseleyi, “kendi ticari durumunu iyileştiriyor” ifadesi gerçekten çok farklı ve güzel bir ifadeydi. Bunu özellikle tekrar ettim kayıtlara daha baskılı bir şekilde girsin diye. Başka var mı efendim. Birkaç yorum arka sıralardan alabilirim.

SORU: Ömer Faruk Kundu, Kütahya. Özel okulların dersane dönüşümü ile beraber bu oran yüzde 15'e çıkarken şu anda dersanelerin yaşadığı ki dersane sayısı arttı, fiyatlar düştü kalite tartışılır hale geldi. Bu durumda herhangi bir kaygı taşıyor musunuz?

- Buna cevap vermek isteyen var mı içimizde? Buyurun...

Hami Koç: Yani kesinlikle böyle bir kaygı taşıyor tabii. Yine aynı şeyi söyleyeceğim. Demokratik ortamda bir seçim yapılıyor, bir meclis oluşuyor, meclisten bir hükümet çıkıyor, onun iradesi dersaneleri kapatmak yönünde. Ben bunu eleştirebilirim ama değiştirme şansım yok tabii ki. Dersaneler okula dönüştüğü zaman piyasada, bir müddet arz fazlasından veya talep darlığından dolayı çalkalanma yaşanacaktır. Bunun kurtuluşunun da çarşıda olmadığını düşünüyorum. Hükümet elinden geldiği kadar eğitim öğretimde bunu kurtarmaya çalışıyor. İnşallah bu dönemi hızlı atlatırız, haklısınız.

- Teşekkür ederim başkanım. Evet, bu taraftan son bir soru, buyurun.

SORU: Efendim Ali Akdoğan. Ben özel bir okulda uzun yıllardır çalışıyorum. Hiç resmi bir kurumda çalışmamış bir çalışan olarak, bir emekçi olarak bu panelde bir tane çalışanı da bulunması gerektiğini düşünüyorum. Hem patronun temsilcisi hem de işçi olarak bunu söylemek istiyorum. Devletin hem bu işlerin yürütmesi ile ilgili özlük hakları bakımından çalışanları ne kadar koruması gerektiğini ve burada bulunan temsilcilerin çalışanların emekli bağlamında yasal ne tür tedbirler alması konusunda görüşlerini merak ediyorum. Bu sebeple söz aldım. Çok teşekkür ediyorum.

- Teşekkür ediyorum, buyurun.

Hami Koç: İki tane cevabım olacak bu soruya. Bu konuda gerçekten sıkıntıları var. Birçok öğretmen derneğe, haksızlığa uğradığını dair başvuruda bulunuyor. Bizim öğretmenlerimiz ne yazık ki öğretmen sendikalarına üye olamıyorlar. Çünkü onlar devlet memurluğu ile ilgili sendikalarla, kırtasiye ile ilgili bir sendikaya üye olabiliyorlar. Ben yirmi yıldır öğretmenlere yalvarıyorum.” Bir dernek kurun, eğer yardıma ihtiyacınız varsa da emrinizdeyim.” diyorum. Ancak böyle olur.

- Başka söz almak isteyen sanırım yok. Şimdi kokteyl başlayacağı için size biraz zaman ayırmak istedim. Ama oradan bir parmak ısrarla kalkıyor, buyurun.

SORU: Devlete yüklendik. Ben de bir devlet yöneticisi olarak özel sektöre bir soru sormak istiyorum. Devletimiz belli şeyleri kısıtlarken, çerçeveyi daraltırken özel okullarımız çok sayıda. Hele bugünlerde hiç eğitimle ilgisi olmayan kurucuların çerçevesinde kalan özel okullara ne diyeceğiz? Bu sorunu nasıl çözeceğiz? Onların ufkuyla sınırlı kalan okullara ne diyeceğiz? Ne yapmamız lazım?

- Ben haklı buluyorum bu soruyu. Tabii ki eğitim işini yapmaya yönelik insanların eğitim kökenli ve eğitimli olması lazım. Bizim “Model oluştursun ya da çerçevesi genişletilsin.” diye talepte bulunduğumuz kurumlar, elbette ki böyle kurumlar olamaz. Kendine çerçeve çizemeyen Türkiye bunu nasıl çizecek? Zaten böyle bir beklenti olamaz. Bu anlamda bu kaygı aslında genel anlamda da doğrudur. Hatta özel okul sektörüne de zarar verebilecek nitelikte bir unsurdur. Devletin eğer bir kriter koyması gerekirse, bu işi yapanlar konusunda bir kriter koyması daha doğru olur diye düşünüyorum. Yani işi doğru yapanları bu konuda yüreklendirmesi, cesaretlendirmesi ve bundan model çıkarması gerekmektedir. Ama yapamayan varsa, devletin nelerin yapılamayacağını belirtmesi, sen neler yapabilirsin demesinden daha doğru bir yaklaşımdır diye düşünüyorum...

- Teşekkür ediyorum, sayın katılımcılar güzel konuşmalarınız için. Hepinize çok çok teşekkür ediyorum, saygılar sunuyorum. İyi akşamlar diliyorum.

EĞİTİM FELSEFESİNİN DERSLERE YANSIMASI

Ortaöğretim Felsefe ve Estetik Dersleri 2009 Öğretim Programlarının Eğitim Felsefeleri Üzerine Bir İnceleme

Yrd. Doç. Dr. Faruk MANAV*

Özet

Bir eğitim sürecinin işlerlik kazanması ve eğitimin beklenen amaçlarına ulaşması konusunda kilit role sahip olan öğretim programlarının belirli bir eğitim felsefesine göre geliştirilmesi, program geliştirme süreci açısından bir zarurettir. Çünkü eğitim felsefesi, bu süreçte amaçların/hedeflerin ve toplumun ihtiyaç duyduğu insan modelinin temel niteliklerinin belirlenmesi gibi konularda belirleyici bir rol oynayarak bireyleri niçin eğitiyoruz?2 sorusuna verilecek yanıtın genel taslağını sunmaktadır. Bu bakımdan her bir ders için geliştirilecek öğretim programının muhakkak bir eğitim felsefesi ışığında hazırlanması gerekmektedir. Bu anlayıştan hareketle bu çalışmada, ortaöğretim felsefe ve estetik dersleri için 2009 yılında geliştirilen öğretim programlarının hangi eğitim felsefelerine göre geliştirildikleri ya da geliştirilmedikleri dört temel eğitim felsefesinin (Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık) temel düsturları ve bu eğitim felsefelerinin dayandıkları felsefe akımları baz alınarak incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Felsefe dersi öğretim programı, Estetik dersi öğretim programı, Felsefe öğretimi.

Giriş

Ülkemizde 2005 yılında ilköğretim programlarıyla başlayan ve çağdaş bir eğitim anlayışının benimsendiği yeni anlayışta, geleneksel eğitim sistemlerindeki ezberci anlayış ve öğretmen otoritesi terk edilerek öğrenci merkezli ve daha demokratik bir anlayışa geçiş başlamıştır.3 Bu bağlamda eğitim sistemimizin eğitim felsefesi ve benimsediği temel düsturlar değişime uğramıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, öğrenciyi ya da öğreneni merkeze alan bu anlayışı; “Bireysel özellikler dikkate alınarak, bilimsel düşünme ve iletişim kurma becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşp kullanabilen, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve bireyin kendini gerçekleştirme için, eğitim sürecinin, her aşamada birey katılımını sağlayacak biçimde yapılandırılması” (MEB, 2007, s. 5) olarak tanımlamıştır. Buna göre yeni geliştirilen programların çehresi de doğal olarak büyük değişimlere uğramıştır. İlk olarak ilköğretimde görülen bu değişimler sonraları ortaöğretime de yansımış ve ortaöğretim felsefe ve estetik derslerinin programları da bu yeni anlayış ve felsefeden dolayı 2009 yılında yenilenerek 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2010, s. 1585 ve 1591). Milli Eğitim Bakanlığı, benimsenen bu yeni eğitim felsefesini ve anlayışını şöyle açıklamıştır:

2 Bu soru eğitim ya da öğretim programının hedeflerine/amaçlarına karşılık gelmektedir (Bkz. Demirel, 2013, s. 95).

3 Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu’nun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1.-5. sınıfları Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Eğitimi derslerinin öğretim programları yeniden düzenlenmiştir (Bkz. Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2005, s. 9).

* Öğitimci, Akademisyen / Bingöl Üniversitesi

Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, eğitimi yaşam olarak kabul etmesi, uygulamaya ağırlık vermesi, eğitimde doğal disiplini öngörmesi ve sınama durumlarında ezberi benimsememesinden dolayı felsefelerden pragmatizmi, eğitim felsefelerinden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığı esas almaktadır. Bu iki kuramın benimsenmesinin temel nedeni ise; eğitim felsefesinin eğitim amaçlarında; demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmek, toplumu yeniden yapılandırmak ve geliştirmek, değişim ve sosyal reform için eğitimi esas almasıdır. Eğitimde; öğretmeni problem çözme ve bilimsel araştırmalarda yol gösterici (rehber), değişim ve reformların temsilcisi, araştırma yöneticisi ve proje başkanı olarak görmesi ayrıca öğrencilere problemlerin farkına varmalarına yardımcı olan kişi olarak görmesi, eğitim programlarındaki odak noktada; ilgili programlarda hümanistik eğitimi, ancak radikal bir eğitim reformunu benimsemesi ile eğitimde fırsat eşitliğinin yeniden işlevselleştirilmesini temel almaları öğrenci merkezli eğitimle örtüşmektedir (MEB, 2007, s. 23).

1. Bu dayanak noktasından hareketle bu çalışmada, ülkemizde 2009 yılında geliştirilen ortaöğretim felsefe ve estetik derslerinin öğretim programlarının öğeleri mercek altına alınarak bu programların bahsi geçen eğitim felsefesi ve felsefe akımını yansıtır yansıtmadıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca programların benimsenen eğitim felsefeleriyle ilgili olarak hangi öğrenme yaklaşımını temele aldığı da gösterilmeye çalışılmıştır.

Program Geliştirme Sürecinde Felsefenin Yeri

- (i) Program geliştirme sürecinde özellikle eğitimin hedeflerinin belirlenmesi konusunda eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi ve eğitim sosyolojisi ile birlikte en önemli süzgeçlerden birisi eğitim felsefesidir (Sönmez, 2010, s. 27-29). Felsefe, hedeflerden inançlara, içerikten düşünce yapılarına kadar çeşitli konularda önemli işlevlere sahip iken, değerlerle ilgilenmemizden kim olacağımıza karar vermemize kadar birçok alanda önemli bir yer tutmaktadır. Felsefe, eğitim ortamlarının düzenlenmesinde dayanak noktasını oluştururken, eğitimin hedeflerini oluşturmada, içeriğin seçilmesinde ve genel anlamıyla eğitimde yapılması planlanan etkinliklerin seçilmesinde ve belirlenmesinde etkili rol oynamaktadır (Demirel, 2013, s. 16-17). Ayrıca eğitim aracılığıyla ulaşılması beklenen insan modeli de eğitim felsefesine göre belirlenmekte ve eğitimin amaçları buna göre şekillenmektedir (Sönmez, 2010, s. 28). Büyükkaragöz (1997, s. 11)'e göre ise program geliştirme sürecinde felsefenin işlevi şöyledir:
- (ii) Amaçlarımızın tespitinde felsefenin rolü bir hayli büyüktür.
- (iii) Amaçların düzene konulmasında felsefe etkili olmaktadır. Belirlenen amaçların hepsine yer verilmeyebilir. Bunlardan hangilerinin ayıklanacağı konusunda felsefe etkili olur. Ya da amaçlara önem ve öncelik sırası verilmesinde yine felsefe büyük rol oynar.
- (iv) Ayrıca, programın iç ve dış tutarlılığının sağlanmasında felsefenin yardımı ve etkisi büyüktür.

Toplumdan ve konu alanında ne alacağımızı belirlemede de felsefe etkili olur.

2. Bu bakımdan program geliştirme sürecinin şüphesiz en önemli öğelerinden birisi olan felsefenin süzgecinden geçmemiş bir öğretim programından söz etmek de oldukça olanaksız görünmektedir. Felsefe, bir programın neredeyse tüm birimlerinin belirlenmesinde etkili rol oynamaktadır ki tam da bu nedenle program geliştirirken benimsenen

“...felsefe değişince hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınama durumları da değişir.” (Aktaran: Sönmez, 2010, s. 28). Her bir eğitim felsefesinin ilkeleri kendine özgü olduğundan geliştirilen programın tüm öğelerinin programın dayandığı eğitim felsefesine göre olması da bir zorunluluk olarak belirmektedir (Bkz. Demirel, 2013, s. 17). Buna göre, bir öğretim programının genel amaçlarının daimî eğitim felsefesine göre, kazanımlarının/hedeflerinin ilerlemeci eğitim felsefesine göre, değerlendirme/sınama durumlarının esasî eğitim felsefesine göre oluşturulması da olanaksızdır.

FELSEFE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ EĞİTİM FELSEFESİ ÜZERİNE

2. 1. Çalışmanın bu başlığı altında felsefe dersi öğretim programı, programın vizyonu, genel amaçları, yaklaşımı, programın uygulanmasında öğretmenden beklenen roller, programın uygulanmasına ilişkin esaslar, ölçme ve değerlendirme açısından incelenmiş ve programın bahsi geçen öğelerinin taşıdığı niteliklerden hareketle hangi eğitim felsefesinin ve felsefe akımının özelliklerini yansıttığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Programın kazanımları ise estetik dersi öğretim programının kazanımları ile birlikte ayrı bir başlık altında değerlendirilmiştir.
2. 2. **Programın Vizyonu:** Programının vizyonu başlığı altında geçen ifadeler gerçek yaşamda kullanılabilecek türden beceri ve tutumları yansıtmaktadır. Sözelimi “...değişime ve gelişime açık, kendisi ve toplumuyla barışık... felsefeyi bir sorgulama aracı olarak yaşam becerisine dönüştürebilen, felsefî tutum geliştirebilmiş bireyler yetiştirmek...” (MEB, 2009a, s. 4) ifadelerinde felsefenin yaşamın her alanında kullanılabileceğinin ön görülmesi ve yaşamda yaşanan değişimlere bireylerin kayıtsız kalamayacağını düşünülüyor olmasının ilerlemeci eğitim felsefesine işaret ettiği söylenebilir. İlerlemeci eğitim felsefesine göre eğitimin hedefleri “Sürekli değişmeye açık olma... hem toplum, hem de kişiyi dengede tutma... kendini sürekli yenileyen, demokrat insan yetiştirme... toplumla birey arasındaki anlaşmayı sağlama...” (Sönmez, 2002, s. 89) gibi ilke ve niteliklere göre oluşturulduğundan programın vizyonunun bu ilke ve niteliklerin bir yansıması olduğunu belirtmek doğru olacaktır.
2. 3. **Felsefe Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları:** Programın genel amaçları on bir madde halinde verildiğinden her bir maddenin ayrı ayrı analiz edilmesi gerekmektedir. 1. *genel amaç*taki “Felsefenin alanı ve temel problemleriyle ilgili bilgi edinmeleri”, 2. *genel amaç*taki “Felsefenin ne olduğunu anlayıp felsefî sorgulama becerisini kazanmaları”, 4. *genel amaç*ta “Sistematik düşünebilme becerisi kazanmaları”, 5. *genel amaç*taki “Varlığı bütünlük içinde sorgulayabilme becerisi kazanmaları”, 6. *genel amaç*taki “İnsan açısından değerlerin anlamını fark etmeleri hem etik hem de estetik değerleri, millî ve evrensel açıdan değerlendirebilme tutumu geliştirebilmeleri”, 7. *genel amaç*taki “Kendilerini ve evreni anlamak için sorgulama tutumu geliştirebilmeleri”, 8. *genel amaç*taki “Konulara çok yönlü bakış açısıyla bakabilme tutumu kazanmaları”, 9. *genel amaç*taki “Tartışma kültürünü geliştirebilmeleri, düşüncelerini aktarırken kavramları doğru ve özenli biçimde kullanabilme tutumu geliştirebilmeleri” ve 10. *genel amaç*taki “Bilgi ve bilimin temel problemlerini değerlendirebilme becerisi kazanmaları” (MEB, 2009a, s. 4-5) ifadelerinin herhangi bir eğitim felsefesi ilkesine göre yazılmış olduklarını söylemek oldukça zor olmakla birlikte bu amaçların genelinin felsefe dersinin konu alanına göre (varlık, bilgi, değer) oluşturulduğunu, bazılarının da felsefe eğitiminin ya da felsefe yapabilmenin olağan kazançlarını yansıttığını belirtmek yanlış olmayacaktır. Çünkü “Felsefe yapmak varlığı ve bilgiyi bir bütün, insan yaşamıyla ilgili olay ve problemleri çok boyutlu olarak görmek ve her yönüyle kavramaya çalışmak anlamına gelir.” (Cevizci, 2010, s. 647). Bu nedenle programın 3. ve 11. genel amacının eğitim felsefeleri hakkında yorum getirmek daha olanaklı görünmektedir. 3. *genel amaç*ta yer alan “Fel-

sefi bir bakış açısı edinmeleri ve gündelik yaşamlarında da bu bakışı kullanma alışkanlığı kazanmaları” ifadesi ile 11. genel amaçtaki “Felsefenin yaşamla ilişkisini kurmaları amaçlanmaktadır.” (MEB, 2009a, s. 4-5) ifadelerinde felsefenin yaşamın her alanında kullanılabileceğine ilişkin olarak felsefe dersinde öğrenilenlerin yalnızca sınıf ortamında kalan bilgilerden ibaret olmayacağına yönelik vurguların tam olarak ilerlemeci eğitim felsefesinin “Tüm öğretime çocuğun ilgileri ve onun gerçek dünya ile bağlantı kurma yolları olan dürtüleri rehberlik etmelidir” (Guttek, 2011, s. 325) ilkesi ile ilerlemeci eğitim felsefesinin kaynaklarından pragmatizmin⁴ “Eğitim ortamında kurama değil, uygulamaya ağırlık verilmelidir” (Sönmez, 2002, s. 92) ilkesiyle de uyuşur niteliktedir.

2. 4. Programın Yaklaşımı: Bu başlık altında programın hangi yaklaşımı benimsediği net olarak belirtmemiş olmakla birlikte, programın yaklaşımının bireylere yeniliklere açık olma, eleştirel düşünme, problem çözme vb. becerileri kazandıracağı belirtilmiştir. Buna dayalı olarak da öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin yaparak yaşayarak gerçekleştireceği üzerinde durulmuştur. Öğrenci rollerinin yanı sıra öğrenciyi merkeze alan programın uygulanmasında süreç içinde bilgiye ulaşmada öğrenciye rehberlik yapmaya ve öğrencilerin ön bilgilerini kullanabilmesine fırsat vermeye, öğrenci düzeyini dikkate almaya, öğrencilerle etkili iletişim kurmaya, öğrencilerin araştırma yapabilmelerine, keşfedebilmelerine ve problem çözebilmelerine uygun bir sınıf ortamı oluşturmaya önem verildiği belirtilerek bir bakıma öğretmenin üzerine düşen görevler belirtilmiştir. Bunların dışında programın yaklaşımı sekiz madde halinde belirtilmiştir. Bu maddelerde de her bireyin kendine özgü olduğu, programın aktif öğrenme yöntemlerini kabul ettiği ve birlikte çalışmanın önemi üzerinde durulmuş, özgür düşünebilen ve çevresiyle uyumlu, demokratik tutum kazanmış ve sorgulama becerilerine sahip bireyler yetiştirmek gibi hedefler vurgulanmıştır (MEB, 2009a, s. 5-6). Buna göre programın yaklaşımının her ne kadar bahsi geçmiyor olsa da vurgu yapılan niteliklerden yola çıkarak “... J. Dewey’in (1916, 1929, 1938) pragmatizmine, toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamak için eğitimin yeniden yapılandırılmasının gereğini içeren görüşlerine...” (Aktaran: Duman, 2014, s. 383) dayanan yapılandırmacı yaklaşım olduğu görülmektedir. Bu yaklaşıma göre, öğrenme öğretmeye oranla öncelikli olup, öğrencinin sorgulaması, yaşantılarına dayalı olarak öğrenmesi oldukça önemlidir. Öğrenme önceki bilgi, önyargı ve tutumlardan etkilenen yapıda olan aktif bir süreçtir ve bu aktif süreçte iletişimi ön plana alan kubaşık/işbirlikli öğrenme temele alınmaktadır (Yıldızlar, 2012, s. 45-47). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen ise, öğrenci için bir rehber olan, öğrencileri kendileri olmaları için teşvik eden, onları araştırma, inceleme yapmaları için cesaretlendiren, öğrencilerin ön bilgilerini dikkate alan, birbirleriyle diyalog kurmalarına yardımcı olan, öğretim sürecinin merkezine yaparak-yaşayarak öğrenmeyi alan, öğrencilerin deneyim yaşayabilmeleri için problem çözme becerilerini geliştirecek etkinlikler planlayan ve öğrencinin gelişim düzeyini dikkate alan bir konumdur (Aktaran: Aydın, 2012, s. 66-68).

2. 5. Programın Uygulanmasında Öğretmenden Beklenen Roller: Programın uygulanması sürecinde öğretmenden beklenen roller detaylı olarak belirtilmiştir. Bu rollerin açılımına bakıldığında ise öğretmenlerin işbirliğine önem vermesi, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alması, rehberlik yapması, öğrencileri sorgulamaya teşvik etmesi, uygun yöntem ve teknikler seçmesi, öğretim ortamını düzenlerken de etkinlikler planlayarak konuları gündelik yaşamla ilişkilendirmeye dikkat etmesi vb. rollere vurgu yapılmıştır (MEB, 2009a, s. 6). Programın öğretmenden beklediği bu roller, John Dewey’in pragmatizminde öğretmenden beklenen rolleri anımsatmaktadır. Buna göre, her an öğrencinin yardımına koşturaya hazır olması gereken öğretmen, öğrencileri yaşamı bizzat kendi deneyimleriyle yaşamaları ve birincil kaynaklardan elde edilecek bilgi

4 İlerlemeci eğitim felsefesi, John Dewey’in pragmatizm görüşlerine dayanmaktadır (Guttek, 2011, s. 322). Bu nedenle çalışmada zaman zaman pragmatizm ile ilerlemeci eğitim felsefesi aynı anlamı karşılayacak şekilde kullanılmıştır.

ve deneyimlerin önemi konusunda cesaretlendirmelidir. Böylece öğrenciler yaparak ya da problem çözerek öğrenecek ve eğitim ortamı katı disiplinden sıyrılmış olacaktır (Cevizci, 2011, s. 140). Ayrıca Dewey'e göre, öğretmenin dikkat etmesi gereken önemli bir husus da "...öncelikle, öğrencilerin kapasiteleri, ihtiyaçları ve geçmiş deneyimleri hakkında bilgi edinmesi ve ikinci olarak da kendisinin ortaya attığı fikrin grubun üyeleri tarafından daha başka fikirlerle desteklenerek bir bütün haline getirilmesi yoluyla bir plan veya projeye dönüştürülmesine müsaade etmesidir." (Dewey, 2011, s. 87).

2. 6. Programın Uygulanmasına İlişkin Esaslar: Programın uygulanması aşamasında ise kazanımların genel amaçlarla uyumlu olarak hazırlandığı ve bu kazanımların öğretmen tarafından sırayla işler hale getirilmesi gerektiği üzerinde durulmuş ve yine ağırlıkla öğretmene düşen görevlerden bahsedilmiştir. Bu görevler arasında dikkat çekenler, kazanımların düzeyine göre etkinlik planlama, çeşitli araçlarla etkinlikleri zenginleştirme, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırmasına olanak sağlama, öğrencilerin merak, ilgi ve beklentilerini dikkate alma ve demokratik davranma gibi görevlerdir (MEB, 2009a, s. 7). Bahsi geçen bu görevler, öğretmenin öğretim sürecini öğrenciye göre planlaması ve öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenmeler sağlaması gerektiği gibi görevlerdir ki bu bunlar, ilerlemeci eğitim felsefesinin bir öğretmenden beklediği davranışlara işaret etmektedir. İlerlemeci bir öğretmen, bir otorite olarak öğrenmenin merkezi olmayıp öğrenciye rehberlik eden, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan bir öğretmen modeli çizmektedir (Gutek, 2011, s. 332). Bunun yanında programda öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına olanak sağlama vurgusu da yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenden beklediği; "Öğrencilerin özgün deneyimlerinin sonucu olarak yeni fikir ve anlayış kazanmalarına olanak verir." (Aktaran: Aydın, 2012, s. 67) düşüncesiyle uyuşur niteliktedir.

3. Ölçme ve Değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme, uygulanan programların etkili olup olmadıklarını ortaya çıkarmada, eğitim-öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkili olup olmadıklarının belirlenmesinde, öğrencilerde herhangi bir öğrenme güçlüğü olup olmadığının saptanmasında, öğrencilerin başarılarının tespit edilmesinde oldukça önemli bir konuma ve işleve sahiptir (Yaşar, 2008, s. 3). Bu bakımdan felsefe dersi öğretim programının uygulanmasında da kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarının niteliği önem arz etmektedir. Felsefe dersi öğretim programında öğretmenin öğrencileri performansla dayalı olarak süreç içinde değerlendirmesi ve zaman zaman öğrencinin kendisini değerlendirmesine olanak sağlayan araçları kullanmasına ilişkin bilgilerin dışında felsefe dersinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden grup değerlendirme, gözlem, kontrol listesi, derecelendirme ölçekleri, proje ve tutum ölçeklerinin nasıl kullanılacağına ilişkin bilgiler verilmiştir. Bunun dışında geleneksel ölçme araçlarından kısa cevaplı, açık uçlu ve çoktan seçmeli sorularla da ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2009a, s. 11-16). Programda bahsi geçen ölçme ve değerlendirme sürecinin yapılandırmacı yaklaşımın ölçme ve değerlendirme ilkelerini benimsediğini söylemek mümkündür. Yapılandırmacı yaklaşımda ölçme ve değerlendirmede ölçüt, öğrencinin bir davranışı kazanıp kazanmaması yani, ürün değil süreç içindeki durumudur. Bu nedenle hedefler ölçüt olmadığından öğrenci, ortaya koyduğu ödev, proje ve rapor gibi ürünlerle sınıf içindeki genel durumu dikkate alınarak değerlendirilmektedir ve yapılandırmacı yaklaşımda portfolyo gibi bireysel gelişim dosyaları oldukça önemli bir konuma sahiptir (Yıldızlar, 2012, s. 59-60). Bu bakımdan felsefe dersinde çağdaş ölçme araçlarıyla ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiği ortadadır. Ancak programda "...geleneksel ölçme araçlarını da kullanarak belli aralıklarla öğrenci başarıları değerlendirilebilir." (MEB, 2009a, s. 11) ifadesinde geleneksel ölçme araçlarından bahsedilmesi ise benimsenen çağdaş anlayışlarla uyuşmayan bir yapı sergilemektedir.

ESTETİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ EĞİTİM FELSEFESİ ÜZERİNE

- 3.1.** Çalışmanın bu başlığı altında Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri için hazırlanan **estetik dersi öğretim programı, güzel sanatlar ve spor liselerinde estetik dersinin önemi, programın uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamalar, programın temel yaklaşımı, programın yapısı bağlamında; genel amaçları ve öğrencilere kazandırılması öngörülen temel beceriler, değerler ve tutumlar, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme açısından analiz edilerek hangi eğitim felsefesinin ve yaklaşımın izlerini taşıdığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Programın kazanımları ise felsefe dersi öğretim programının kazanımları ile birlikte ayrı bir başlık altında değerlendirilmiştir.**
- 3.2.** **Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde Estetik Dersi: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 yılında geliştirilen estetik dersi öğretim programında öncelikle estetik alanına ilişkin genel bilgiler verilmiş ve estetiğin doğasından hareketle Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde** okutulacak olan bu dersin öğrencilerin ürettikleri ürünleri anlamlandırabilmeleri ve belli bir içeriğe ve anlama sahip ürünler ortaya koyabilmelerinin önemi belirtilerek; derinlik, anlamlılık, içerik, öz, değer, arka plan ve tarihsellik boyutu gibi özellikleri kazandıracağı öngörülmüştür. Estetik dersi ile öğrencilerin estetik düşünme becerisinin yanı sıra sanat yoluyla yaşamı anlamlandırmalarına katkı sağlanacağı belirtilmiş ve bu bağlamda bahsi geçen niteliklerin kazandırılabilmesi için eğitim-öğretimde merkeze alınması beklenen öğrenciye anlaşılması zor teorik bilgileri vermek yerine bu süreçte sanat müzesi ya da tarihî mekânlar gibi yerlere geziler düzenlenerek somut yaşantılar yoluyla deneyimler sağlamanın ve estetik deneyimler yaşamaları için küçük projeler üretebilmesine olanak sağlamanın vs. önemi vurgulanmıştır (MEB, 2009b, s. 5-6). Buna göre estetik dersinin öğrencinin somut deneyimler yaşamasına ve doğrudan öğrenci deneyimine dayanan bilgilere önem verdiği görülmektedir. Bahsi geçen bu vurguların ilerlemeci eğitim felsefesini besleyen pragmatizmin; öğrenmenin somut yaşantılara dayalı olarak gerçekleşen bir süreç olduğuna ve bu nedenle öğrencilere olabildiğince zengin yaşantılar sağlanarak onların öğrenmeye karşı güdülenmesi gerektiğine ilişkin düşüncesiyle bağdaşmaktadır (Sönmez, 2002, s. 91).
- 3.3.** **Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar:** Programın bu başlığı altında ağırlıklı programların uygulayıcısı olan öğretmenlere düşen roller detaylandırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin; öğrenme etkinliklerini planlarken öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma, öğrencileri araştırmaya yöneltme, aktif öğrenmeye dayanan etkinlikler planlama, bilgi kaynağı olmaktan ziyade öğrencilerin anlam oluşturmalarına yardımcı olma, etkinlik gezileri sağlama, kazanımların yapısına uygun olarak ürün ve süreç değerlendirmesi yapma, kazanımlara uygun görsel materyallerden yararlanma, sanat eserlerini anlamlandırabilmeleri için öğrencilerin kişisel özelliklerine göre bireysel ve grupta proje çalışmaları yaptırma, disiplinler arası ilişkilendirmeler yapma, öğrencileri sanat eserleri ve estetik çözümlemelerle buluşturma ve öğrenilen kavramlar arasında bağlantılar kurma gibi rollere sahip olması gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB, 2009b, s. 6-7). Estetik dersi öğretim programında öğretmenden beklenen bu roller, aynen felsefe dersi öğretim programında olduğu gibi pragmatizmin öğretmenden beklediği rollere işaret etmektedir. Bu rollere daha önce yer verildiğinden bu başlık altında tekrar edilmeyecektir (Bkz. Cevizci, 2011, s. 140 ve Dewey, 2011, s. 87).
- 1.1.** **Programın Temel Yaklaşımı:** Programın hangi yaklaşımı benimsediği doğrudan belirtilmemekle birlikte öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının benimsendiği belirtilmiş ve öğrenci merkezli eğitim anlayışının temel ilkeleri üzerinde durulmuştur (MEB, 2009b, s. 8). Bu ilkeler şöyle sıralanmıştır (MEB, 2009b, s. 9-10)⁵:

5 Bu ilkeler aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli'nde de yer almaktadır. (Bkz, MEB, 2007, s. 10).

1. Öğrenmeyi öğrenmek esastır
 2. Her öğrenci öğrenebilir
 3. Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar
 4. Düşünmeyi öğrenmek sorgulayıcı ve yaratıcı düşünceyi geliştirir
 5. Başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar
 6. Öğrenme olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır
 7. Yaratıcı düşünmeyi harekete geçiren ödevler öğrenciyi başarabilmeye güdüler
 8. Her öğrenci farklı zamanlarda farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir
 9. Farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır
 10. Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır
 11. Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir
 12. Her öğrenci yeni bilgileri kendine göre kavrayıp benzersiz bir anlam yaratır
1. Bu ilkelere göre programın temel yaklaşımının yukarıda felsefe dersi öğretim programı için bahsedildiği gibi ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini baz aldığı görülmektedir. Çünkü “Yapılandırmacılık, çeşitli felsefi bakış açılarını benimser. Öğrencinin aktifliğini her zaman destekleyen öğrenci merkezli bir program yaklaşımıdır.” (Duman, 2014, s. 382). Programda baz alınan Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ilkeleri ise şöyle sıralanabilir (Yıldızlar, 2012, s. 47, Yurdakul, 2008, s. 44-43 ve Duman, 2014, s. 397):
 2. İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenirler. Öğrenme hem anlam yapılandırmayı hem de anlama sistemlerinin yapılandırılmasını içerir.
 3. Tüm öğrenme etkinlikleri geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır.
 4. Öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar düzenlenmeli ve bu yaşantılarla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır.
 5. Yeni öğrenmeleri oluşturmada ön bilgiler dikkate alınmalıdır.
 6. Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır.
 7. Anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
 8. Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir.
- 3. 4. Öğrenme bireyseldir ve öğrenenin özelliğine ve durumlara göre değişmektedir... sınıf-taki normal bir öğrenci öğrendiğine göre bütün öğrenciler öğrenir.**

Programın Genel Amaçları: Programın öğrencilere süreç içinde kazandırması öngörülen genel amaçları 14 madde halinde verilmiştir. Amaçlarda vurgulanan; sanat eserini değerlendirebilme becerisi, kültürel değerlere sahip çıkma, estetik düşünceye ilişkin bilinç oluşturabilme,

estetik bakış açısı kazanabilme, sanat eserlerini değerlendirebilme, sanat konusundaki farklı düşüncelere saygı duyma, değerleri analiz edebilme, sanatın insan yaşamındaki yerini görebilme, bir sanat eserinin farklı değerlendirme biçimlerinin olabileceğini kabul etme (MEB, 2009b, s. 11) gibi davranışlar ya da becerilerin estetiğin konu alanının doğal sonuçlarını ya da çıktılarını yansıttıklarını söylemek mümkündür. Çünkü felsefenin bir alt disiplini olan estetik;

...‘güzel’ ile ‘güzel beğenisi’ni trajik, komik, yüce, trajikomik, ironik gibi en temel estetik duygulanım katmanlarındaki yansımalarıyla birlikte irdeleyen; verilen estetik yargıların kaynaklarını, değerlerini güvenirliklerini, geçerlilikleri ile doğruluklarını soruşturan; sanatın doğası ile sanat yapıtlarının değerleri belirlenirken başvurulması gereken ölçütleri belirginleştiren; ... sanat yapıtına bakanın konumu ile yapıtın yaratıcısının estetik konumu arasındaki ilişkiyi bütün yönleriyle felsefi bakımdan kuran; ... sanat konuları ile yaşam konuları üzerine doğru düşünüp doğru duymanın yeter koşullarını dizgeli bir biçimde inceleyen; başta genel felsefe anlayışımıza ilişkin içerimleri olmak üzere, güzellik yaşantıları ya da deneyimlerine yoğunlaşarak estetiğin bir bütün olarak insan yaşamındaki yeri ile önemini bütün yönleriyle soruşturan felsefe araştırmaları düzlemi (Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2008, s. 489)

1.1.1. Şeklinde betimlenmektedir. Bu bakımdan programın genel amaçlarının aynı zamanda estetik disiplininin konu alanını yansıttığı görülmektedir. Bu amaçların felsefe dersi öğretim programında olduğuna benzer şekilde hangi eğitim felsefesinin görüşleri çerçevesinde hazırlandığını söylemek de oldukça zor görünmektedir.

Temel Beceriler, Değerler ve Tutumlar: Programda benimsenen yeni yaklaşımın doğrultusunda eleştirel düşünme, bilgi teknolojilerini kullanabilme, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, iletişim kurma, araştırma-sorgulama, yaratıcı düşünme, girişimcilik ve problem çözme gibi bazı ortak becerileri ve estetik düşünme, sanat eserini değerlendirme, sanat eserlerine yönelik yaratıcı fikirler oluşturma, kavramları doğru kullanma ve kültürel değerlere sahip çıkma gibi estetik alanına özgü bazı becerileri kazandırmayı hedeflediği belirtilmiştir (MEB, 2009b, s. 11-12). Programda bahsi geçen ortak becerilerin yapılandırmacı yaklaşımın çıktıları ya da öğrenme ilkeleri ile paralellik gösterdiği düşünülebilir (Bkz. Aktaran: Duman, 2014, s. 403-405). Estetik dersine özgü becerilerin ise programın daha önce bahsedilen genel amaçlarının yansıması olduğu söylenebilir.

1.2. Bunun yanında toplumun kabul ettiği ve toplumsal birliktelik için önemli olan temel değer ve tutumları kazandırmanın da önemli olduğu üzerinde durularak bu değer ve tutumlar (*saygı, sevgi, dayanışma* vb.) belirtilmiştir (MEB, 2009b, s. 13). Buna göre programda bazı değerlerin kazandırılmak istenmesi yeniden kurmacı eğitim felsefesinin tutarlı kültürel değerlerin (sevgi, barış, kardeşlik, demokrasi gibi) programın içeriğinde yer alması gerektiğini öngören anlayışıyla uyuşur niteliktedir (Sönmez, 2002, s. 95).

1.3. Öğrenme-öğretme Süreci: Programın bu başlığı altında ağırlıklı olarak öğretmenden eğitim-öğretim sürecinde beklenen rollere değinilmiştir. Bu rollerde ön plana çıkan nitelikler ise eğitim-öğretim sürecini kazanımlara uygun olarak planlayarak öğrenciler için aktif bir öğrenme ortam oluşturma, öğrencilerin bilgiyi yapılandırması için ona rehberlik etme, etkileşimi arttıracak etkinliklere ağırlık verme, problem çözme becerilerini geliştirme ve kazanımlara uygun yöntem ve teknikler seçme gibi niteliklerdir (MEB, 2009b, s. 14-15). Programda bahsi geçen öğretmen rollerinin pragmatizmin öğretmenden beklediği rollere işaret ettiği programın uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamalar başlığında belirtildiğinden⁶ bu başlık altında bu rollere tekrar değinilmeyecektir.

1. Ölçme ve Değerlendirme: Programın bu kısmında ölçme ve değerlendirmenin

anlamlarından yola çıkılarak eğitim-öğretim sürecinde ölçme-değerlendirmenin önemi üzerinde durulmuştur. Estetik dersinde bir öğretmenin yalnızca ürünü değil süreci değerlendirmesi gerektiği belirtilerek öğrencilerin gözlem, görüşme, performans, öz değerlendirme formları ve projeler gibi araçlarla süreç içinde değerlendirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmene bu araçları ne zaman nasıl kullanabileceği konusunda rehber nitelikte bilgilere de yer verilmiştir (MEB, 2009b, s. 15-16). Programda ürün değerlendirmeden ziyade süreç değerlendirmeye vurgu yapılmasının doğrudan ilerlemeci eğitim felsefesinden doğan yapılandırmacı yaklaşımın bir yansıması olduğu düşünülebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirmede, değerlendirme öğrenme sürecinin bir parçası olup, öğrenenlerin öğrenmelerini paylaşımlarına fırsat veren, öğrencinin süreç içindeki zihinsel çıkarımlarını da önemseyen, öğrenci-öğretmen işbirliğine dayanan bir yapıdadır. Üründen ziyade sürecin değerlendirildiği bu anlayışta bir ölçüt ya da araca göre değil birden fazla ölçüt ve çoklu ölçme araçlarıyla (portfolyo) değerlendirme yapılmaktadır. Ayrıca bu anlayış öğretmenden ziyade öğrencinin kendini yönlendirme, öz değerlendirme, kendini izlemesine de olanak sağlamaktadır (Duman, 2014, s. 393).

ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KAZANIMLARININ EĞİTİM FELSEFELERİ ÜZERİNE

Kazanımların eğitim felsefelerinin her iki dersin kazanımlarının olumlu ve olumsuz taraflarını göstermek yoluyla incelemek daha doğru görünmektedir. Bu açıdan bakıldığında her iki dersin olumlu tarafı, kazanımlarının etkinlik temelli tasarlanmış olmaları, bu etkinliklerin öğrenciyi merkeze alarak etkileşime dayalı aktif bir öğrenme ortamı sunma amacını taşımaları (MEB, 2009a, s. 37-82) ve öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırmasına olanak sağlayacak şekilde (MEB, 2009b, s. 19-28) tasarlanmış olmalarının “...öğrencilerin anlamı inşa etmelerini mümkün kılacak etkinlikler, onların mevcut bilgilerine yeni bilgiler katmalarını temin edecek bir müfredat programı, işbirliği içinde karşılıklı öğrenme anlayışı...”nın (Cevizci, 2011, s. 131) önemli bir yer teşkil ettiği ilerlemeci eğitim felsefesiyle uyuşur nitelikte olmasıdır. Ayrıca programların kazanımlarının etkinlik temelli tasarlanmış olması sebebiyle yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı da söylenebilir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımda “...içerik yerine, etkinlikler üzerinde düşünme daha yararlı olmaktadır. Bu bağlamda içerik, öğrenen içeriği olarak görülmekte ve daha çok düşünmeye vurgu yapılmaktadır.” (Aktaran: Yurdakul, 2008, s. 43).

Programlar genel olarak benimsenen eğitim felsefesine uysalar da eleştirilecek olumsuz yanları da bulunmaktadır. Felsefe dersi öğretim programının kazanımlarının her ne kadar kazanım ifadesi için öğrencinin kazanması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olduğu belirtilmiş olsa da (MEB, 2009a, s. 24) kazanımların; sorgulama, bağ kurma, açıklama, fark etme, anlama, ayırt etme, kavrama, tanıma, karşılaştırma, değerlendirme, tartışma gibi eylemsilerden oluştukları (MEB, 2009a, s. 25-35), estetik dersi öğretim programının kazanımlarında ise; sorgulama, yorumlama, özetleme, bağlantı kurma, ayırt etme, farkları belirleme, farkları yorumlama, temellendirme, belirleme, karşılaştırma, sonuç çıkarma, ilişki kurma gibi eylemsilerin ön planda olduğu görülmektedir (MEB, 2009b, s. 19-28). Her iki öğretim programının kazanımlarında yer alan eylemsiler Bloom’un bilişsel alan taksonomisine göre değerlendirildiğinde; fark etme⁷ dışındaki diğer eylemsilerin bilişsel alana ait olan kazanımları ifade ettikleri görülecektir.⁸ Bloom’un taksonomisine göre bilişsel alan basamakları ve eylemsileri ise şöyledir (Demirel, 2013, s. 101-102):

7 Fark etme duyuşsal alanın alma basamağındaki bir kazanım eylemsisi olarak görülebilir (Bkz. Sönmez, 2010, s. 92).

8 Öğretim programlarının kazanımlarıyla ilgili başka çalışmalar için bkz. Dombaycı, M. A. (2013). Felsefe İçin Öğretim Programı & Öğretim Programı İçin Felsefe. İçinde-Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi (Yay. Haz. Betül Çotuksöken ve Harun Tepe). (ss. 135-160). Birinci Basım. Ankara: TFK. ve Manav, F. (Haziran 2014). *Değerler Eğitimi Bağlamında Felsefe ve Estetik Dersi 2009 Öğretim Programlarında Duyuşsal Alan Kazanımlarının Varlığına İlişkin Bir Değerlendirme* [Bildiri], Uluslararası İnsanî Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu, Erzurum.

HEDEF	HEDEF DAVRANIŞ	DAVRANIŞ/EYLEMSİLER
BİLGİ	HATIRLAMA/TANIMA	tanımlama/hatırlama/tanım/söyleme/yazma/seçme/isimlendirme/eşleştirme/sıraya koyma/listeleme/gösterme/işaret etme/altını çizme
KAVRAMA	BİR BAŞKA FORMA ÇEVİREBİLME	çevirme/yorumlama/kestirme söyleme/yazma/ana hattını bulma/özetleme/örnek verme/tablolama/grafikle/şemayla/simgesle gösterme
	AÇIKLAYABİLME/ YORUMLAYABİLME	ilişkileri/nedenleri yazma/söyleme/değiştirerek yazma/yeniden sıraya koyma
	TAHMİN ETME/ KESTİRME YORDAMA	tahmin etme/sonucu kestirme/sonucu bulma/ayırt etme/yeniden düzenleme/öteleme/ulama
UYGULAMA	UYGULAYABİLME	yapma/çalıştırma/ilişki kurma/kullanma/hazırlama/hesaplama/ilkeyi uygulama/problem çözme
ANALİZ	ÖGELERE AYIRABİLME İLİŞKİLERİ BELİRLEYEBİLME	analiz etme/karşılaştırma/şematik olarak gösterme/saptama/ayırdetme/parçalara ayırma/anahatlarını gösterme/bölümlere ayırma
SENTEZ	ORİJİNAL/ÖZGÜN BİR BÜTÜN MEYDANA GETİREBİLME	birleştirme/yaratma/üretme/tasarlama/planlama/özetleme/sınıflama yapma/derleme/organize etme/geliştirme/yeniden düzenleme/örgütleme/karar verme/formüle etme
DEĞERLENDİRME	BİR ÖLÇÜTE DAYALI YARGIDA BULUNABİLME	yargılama/değerlendirme/açıklama/karşılaştırma/irdeleme/ispat etme/karar verme/standardize etme

Programların kazanımlarında bilişsel alanın ağırlıkta olmasının ortaya çıkardığı olası olumsuz durum ise her iki dersin klasik felsefe akımlarından realizmin eğitim anlayışını yansıtan görüntüsüdür. Realizme göre “...eğitimin temel hedefinin bilgiyi kullanmak, bilgiyi keşfetmek ve onu (başka alanlara) transfer etmek...” (Gutek, 2011, s. 56) olduğu düşünöldüğünde her ne kadar kazanımlar etkinliğe dayalı olarak tasarlanmış olsalar da, ağırlıkla bilişsel alana hitap etmeleri ya da içeriğe önem veren görünümleri sebebiyle benimsenen felsefe ve anlayışla çeliştikleri söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada incelenen felsefe ve estetik derslerinin öğretim programlarının benimsediği eğitim felsefesinin İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık, felsefe akımının Pragmatizm, öğrenme yaklaşımının ise Yapılandırmacılık olduğu görülmüştür. Bu açıdan programların geliştirilmesi sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın benimsediği felsefenin yer alıyor olması eğitim felsefelerinin derslere yansımaları açısından oldukça olumlu bir nitelik arz etmektedir.

Ancak programlarda sıkıntılı durumlar da bulunmaktadır. Bu durumlar şöyledir:

1. Her iki programın ölçme-değerlendirme durumlarına ilişkin açıklamalarında klasik/geleneksel ölçme yöntem ve araçlarının kullanılmasının önerilmesi, ilerlemeci eğitim felsefesiyle ya da bu felsefenin öğrenme kuramı olan yapılandırmacılığın ilkeleriyle uyuşmamaktadır. Benimsenen felsefede ve anlayışta ölçme-değerlendirme ezbere dayanmıyor ise klasik yöntem ve araçların kullanılabileceğinin yer alması bir çelişkidir. Bu nedenle bu çelişik durumdan kurtulmak gerekmektedir.
2. Her iki programda ünitelerin öğrencilere kazandırmayı beklediği davranışlar için kullanılan kazanım ifadesi, eski programlardaki hedef ve hedef davranışların aksine etkinlik temelli tasarlanmış olmaları ve öğrenciyi merkeze almaları sebebiyle benimsenen eğitim felsefelerini yansıtmaktadır. Ancak kazanımlar incelendiğinde hedef davranışlardan çok farklı olmadıkları ve şeklen bir kazanım ifadesi olarak yazıldıkları görülmüştür. Şekil itibarıyla kazanım olan bu ifadelerde vurgu yapılan ve öğrenciye kazandırılması beklenen davranışlar, ağırlıklı bilişsel alan odaklı olup, öğrencilere yalnızca bilgi kazandırmaya yönelik olan ve içeriğe ağırlık veren bir program ile aslî olanın sanki sadece içeriğin aktarımı gibi görünmesinden dolayı eğitimde en önemli sorunun *birey nasıl öğrenir?* yerine *birey ne öğrendi?* sorusuna dönüşmesi de olası görünmektedir. Bu nedenle kazanımların bir yandan ilerlemeci bir yandan da realist görünümünün doğurduğu çelişkinin giderilmesi gerekmektedir.

Şekil olarak ilerlemeci ya da pragmatist, yeniden kurmacı, yapılandırmacı öğretim programlarının eğitim-öğretim sürecine olumlu katkılar yapacağını ve belirlenen hedeflere/amaçlara ulaşacağını düşünmek yanlış olacaktır. Tam da bu nedenle problemin yeni bir eğitim felsefesi oluşturmaktan ziyade mevcut öğretim programlarının yalnız şekil bakımından değil, özü bakımından da benimsenen eğitim felsefelerini ve anlayışlarını/yaklaşımlarını yansıtmaları olduğu görülmektedir.

Öğretim Programları			
Felsefe Dersi Öğretim Programı		Estetik Dersi Öğretim Programı	
Programın Öğeleri	Benimsenen Eğitim Felsefesi ve Öğrenme Yaklaşımı	Programın Öğeleri	Benimsenen Eğitim Felsefesi ve Öğrenme Yaklaşımı
<i>Vizyonu</i>	İlerlemecilik	-	-
<i>Genel Amaçları</i>	İlerlemecilik (Pragmatizm)	<i>Genel Amaçlar</i>	-
<i>Yaklaşımı</i>	İlerlemecilik-Pragmatizm (Yapılandırıcılık)	<i>Yaklaşımı</i>	İlerlemecilik (Yapılandırıcılık)
Öğretmenden Beklenen Roller	Pragmatizm (İlerlemecilik)	Öğrenme-öğretme Süreci (Öğretmenden Beklenen Roller)	Pragmatizm (Yapılandırıcılık)
<i>Uygulanmasına İlişkin Esaslar</i>	İlerlemecilik (Yapılandırıcılık)	<i>Uygulamaya İlişkin İlkeler ve Açıklamalar</i>	Pragmatizm
Ölçme-Değerlendirme	İlerlemecilik (Yapılandırıcılık)	Ölçme-Değerlendirme	İlerlemecilik (Yapılandırıcılık)
<i>Kazanımlar</i>	İlerlemecilik (Yapılandırıcılık)	<i>Kazanımlar</i>	İlerlemecilik (Yapılandırıcılık)
-	-	<i>Temel Beceriler, Değerler ve Tutumlar</i>	Yeniden Kurmacılık-Yapılandırıcılık

*Programların Eğitim Felsefelerine İlişkin Tablo

KAYNAKÇA

- Aydın, H. (2012). *Felsefî Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. İkinci Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme "Kaynak Metinler"*. İkinci Basım. Konya: Kuzucular Ofset.
- Cevizci, A. (2010). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. Yedinci Basım. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Birinci Basım. İstanbul: Say Yayınları.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Yirminci Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dewey, J. (2011). *Deneyim ve Eğitim*. (Çev. Sinan Akıllı). İkinci Basım. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- Dombaycı, M. A. (2013). Felsefe İçin Öğretim Programı & Öğretim Programı İçin Felsefe. İçinde-Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi (Yay. Haz. Betül Çotuksöken ve Harun Tepe). (ss. 135-160). Birinci Basım. Ankara: TFK.
- Duman, B. (2014). Yapılandırmacılık. İçinde-Öğretim İlke ve Yöntemleri (Editör: Gürbüz Ocak). (ss. 381-405). Altıncı Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gutok, G. L. (2011). *Eğitime Felsefî ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev. Nesrin Kale). Üçüncü Basım. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güçlü A., Uzun E., Uzun S. ve Yolsal, Ü. H. (2008). *Felsefe Sözlüğü*. Üçüncü Basım. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Manav, F. (Haziran 2014). *Değerler Eğitimi Bağlamında Felsefe ve Estetik Dersi 2009 Öğretim Programlarında Duyuşsal Alan Kazanımlarının Varlığına İlişkin Bir Değerlendirme* [Bildiri], Uluslararası İnsanî Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu, Erzurum.
- Mayer, E. R. (2014). Kısım II-Gözden Geçirilerek Güncelleştirilmiş Taksonominin Yapısı Bölüm 5: Bilişsel Süreç Boyutu. İçinde-Anderson L. ve Krathwohl, D. R. v.d. (Editörler). Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama Bloom'un Eğitimin Hedefleri ile İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). (ss. 81-122). İkinci Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB. (2007). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2009a). Felsefe Dersi Öğretim Programı. Erişim: 12.05.2014, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>.
- MEB. (2009b). Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Estetik Dersi Öğretim Programı. Erişim: 05.01.2014, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>.
- MEB. (2010). Tebliğler Dergisi. Cilt: 73 Sayı: 2635. Erişim: 05.01.2014, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/74-2010>.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*. Altıncı Basım. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. On Altıncı Basım. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaşar, M. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi*. İçinde-*Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Editör: Satılmış Tekindal). (ss. 1-8). Birinci Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu. (2005). Erişim: 17.11.2014, http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu%5B1%5D.pdf.

Yıldızlar, M. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Üçüncü Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 11 Sayı: 20, ss. 39-67. Erişim: 18.11.2014, <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c11s20/makale/c11s20m4.pdf>.

FELSEFE ÖĞRETMENLERİNİN FELSEFE ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yusuf OKUMUŞ

Yrd. Doç. Dr. Ahmet BOZOK

Dr. Talip ÖZDEMİR

Arş. Gör. Çiğdem APAYDIN*

GİRİŞ

Günümüzde Türkçede kullanılan felsefe sözcüğü Grekçe philosophia (bilgelik sevgisi) sözcüğünün Arap-çalaştırılmış biçimidir. Felsefe bilginin peşine düşmeyi, her nerede ve kim tarafından ortaya konulmuş olursa olsun, onu elde etmeyi, bilgiyle dost olmayı öngörmektedir. Buradan bilgelik sevgisi, insana ya da Tanrı'ya ilişkin olsun bütün olanların kökenini bilmeyi istemek ve sevmek demektir (Küyel, 1976). O halde felsefe insanın gerçeği aramasıdır (Topdemir, 2009). Bellatalla'ya (1998) göre felsefe eğitimi; geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki ilişkiyi anlamada, sosyal, etik, dini ve etnik hoşgörüyü sağlamak için iletişim yeteneği kazandırmada, günlük dili ve bilimin, siyasetin, eğitimin, medyanın dilini eleştirel çözümlemede, insanlık için temel soruları sormada öğrencilere yardımcı olabilir. Bu bağlamda felsefenin nasıl öğretileceği ve nasıl öğrenileceği konusu son derece önem taşımaktadır (Beydoğan, Cihan ve Taşdemir, 2006). Çotuksöken (1995) felsefe öğretiminin sadece yapılan felsefeleri öğretmek ve öğrenmek olmadığını, felsefe yapmayı öğretmek ve öğrenmek olduğunu belirtmektedir. Yazara göre birey düşüncelerini dışa vurarak, düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Bu yüzden felsefe öğretimi öğrenciler için bir yük olmamalı, onların problemlerinin çözümüne yönelik bir davranış biçimi kazandırmalıdır.

Akdağ (2002) Türk Eğitim Sistemi içinde felsefe öğretimi alanında pek çok sorunun yaşandığını belirtmektedir. Felsefe öğretimi programları Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geçen sürede 1924 programı, 1935 programı, 1957 programı, 1976 programı, 1985 programı, 1993 programı ve 2009 programı olmak üzere yedi kez hazırlanmıştır. Son olarak hazırlanan 2009 programı yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Yine bu programda "Felsefeye Giriş" ünitesinin adı "Felsefeyle Tanışma" olarak değiştirilmiştir (Demircioğlu ve Duman, 2013). Bu bağlamda bu araştırmada felsefe derslerinin içeriği, öğretim yöntemleri, felsefe öğretim programının öngörülen amaçlara uygunluğu hakkında felsefe öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmaktadır.

- 1) Felsefe grubu ders öğretmenlerinin Felsefe öğretimi ile ilgili yaşamakta oldukları sorunların neler olduğunu belirlemek;
- 2) Felsefe öğretmenlerin yaşamakta olduğu sorunların çözümüne ilişkin görüşlerini belirleyerek, gelecekte Felsefe öğretiminin nasıl olması gerektiği konusuna yönelik öğretmenlerin önerilerini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi izlenmiş olup veri toplama sürecinde yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul İli Bahçelievler, Zeytinburnu ve Küçükçekmece İlçeleri ile Malatya Yeşilyurt ve Battalgazi İlçelerindeki Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve diğer meslek lisesi türlerindeki devlet liselerinde görev yapmakta olan felsefe öğretmenleri oluşturmaktadır.

Öğretmenlere, felsefe öğretimiyle ilgili yaşamakta oldukları sorunlar, bu sorunların çözümüne yönelik önerileri ve gelecekte felsefe öğretiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili olarak “*Felsefe öğretimi ile ilgili yaşamakta olduğunuz en önemli sorunlar nelerdir? “Bu sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir? Gelecekte Felsefe öğretimi nasıl olmalıdır? Kısaca açıklayınız.”* şeklinde açık uçlu sorular sorulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan verilerin tematik içerik analizi yapılarak, ortak tema ve sonuçların değerlendirmesi yapılmıştır. Elde edilen nitel veriler, nicel verilerle desteklenerek birlikte yorumlanmıştır. Ayrıca, tematik içerik analizinde öne çıkan görüşlere de alıntı şeklinde yer verilmiştir.

BULGULAR

- 1) Felsefe grubu ders öğretmenlerinin Felsefe öğretimi ile ilgili yaşamakta oldukları sorunların neler olduğuna ilişkin bulgular:

Araştırmaya katılan öğretmenler, Felsefe öğretimine ilişkin yaşadıkları sorunları genel olarak “Üniversite sınavında çıkan soru sayısının az olması ve öğrencilerin felsefe dersini önemsememesi; Öğrencilerin ve toplumun felsefeye karşı olumsuz bakış açıları ve önyargıları; öğrencilerin Felsefe dersine karşı ilgisiz olmaları ve hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması; ders konularının soyut olması ve ders kitaplarının yetersizliği; ders saatinin yetersiz oluşu” temalarında toplanmaktadır. Konuya ilişkin katılımcı görüşlerini gösteren temalar ve frekans değerleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Felsefe öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı

TEMALAR	(f)
a- Üniversite sınavında çıkan soru sayısının az olması ve öğrencilerin felsefe dersini önemsememeleri	13
b- Öğrencilerin ve toplumun felsefeye karşı olumsuz bakış açıları ve önyargıları	12
c- Öğrencilerin Felsefe dersine karşı ilgisiz olmaları ve hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması	9
d- Ders konularının soyut olması ve ders kitaplarının yetersizliği	7
e- Ders saatinin yetersiz oluşu	7

- a) Katılımcıların sorun olarak en fazla dile getirdikleri konu üniversite sınavında felsefe dersinden çıkan soru sayısının az olması ve buna bağlı olarak öğrencilerin bu dersi önemsememesidir. Katılımcılar genel olarak öğrencilerin sınav odaklı olmaları nedeniyle üniversite sınavlarında soru sayı az olan derslere daha az önem verildiğini, Felsefe dersinin de bu derslerin başında geldiğini ifade etmektedirler. Bir katılımcı (Ö4) konuya ilişkin görüşlerini “*Felsefe dersi öğrenciler tarafından önemsenmemekte, üniversite sınavlarında çıkan soru sayısı kadar önem verilmektedir*” şeklinde ifade ederek sorunu öğrencilerin üniversite sınavını merkeze alan bir bakış açısına sahip olmalarına dayandırmaktadır. Başka bir katılımcı (Ö5) benzer şekilde “*Sınav odaklı anlayışın derse yönelik ilgiyi zayıflatması ve öğrencilerin ders algısı (önemli ders sıralaması)*” gibi yaşadıkları sıkıntıların derse olan ilgiyi azalttığını ileri sürmektedir. Bu konuda öne çıkan diğer katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

Öğrencilerin ilgilerini toplamada sorun yaşanıyor. Özellikle üniversiteye geçiş sistemi, bizim felsefe derslerine gereksinim duyulmasını engelliyor. Öğrenciler faydacı bir şekilde yetiştiğinden Felsefe dersini önemsemiyor (Ö12).

[...] Genelde öğrenciler diploma almak, üniversite sınavlarında daha fazla net yapmak kaygısında olduğundan Felsefe ilgi çekici bir ders olmuyor...(Ö10)

- b) Katılımcıların ikinci olarak ifade ettikleri sıkıntı ise Felsefeye karşı toplumun ve öğrencilerin önyargı ve yanlış algılara sahip olmaları teması olmuştur. Bir katılımcı bu konudaki görüşlerini “... *En önemli sorun Felsefe ile ilgili yanlış önyargılar. Toplumun Felsefeye ve Felsefeciye bakış tarzı öğrenmeyi de olumsuz etkilemekte... (Ö10)*” şeklinde ifade etmektedir. Bazı katılımcılar ise bu sıkıntıyı toplumun filozoflara karşı farklı bakış açısına sahip olması hususuna dayandırmakta ve bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

Toplumun ve öğrencilerin felsefe ve felsefecilere olumsuz bakışı; Felsefenin yaşamın kendisi olmadığı düşünmeleri; insanların kendilerini her şeye kapatmış olmaları...(Ö6)

Öğrencilerin felsefe dersi, filozoflar vb. konularındaki önyargılı olması...(Ö7)

Ülkemizde filozoflara bakış tarzı, önyargılar nedeniyle Felsefe dersine sıcak bakılmamaktadır... (Ö17)

Öğrencilerin Felsefenin anlamını bilmedikleri ve yanlış önyargılara sahip oldukları fikrini savunan bir başka katılımcı (Ö20) ise bu konudaki görüşlerini;

Öğrencilerin felsefe dersine ön yargılı olarak başlamaları, bu ön yargının başında felsefenin anlamını bilmemeleri ve kendilerince fikirler oluşturmalarıdır. Felsefe dersinin gereksiz ve hayatta hiçbir faydasının ve gereğinin olmadığı düşüncesi yer almaktadır. Öğrencilerimiz, filozofların düşüncelerine dar bakış açısı içerisinde yaklaştıkları için anlam yüklemekte zorlanmaktadırlar (Ö20) diyerek ifade etmektedir. Bu konuda öne çıkan bazı katılımcı görüşleri işe aşağıda verilmektedir.

En başta felsefenin yanlış anlaşıldığına inanıyorum. Özellikle evde aileler bu konuda ön yargılı diye düşünüyorum. Bu da öğrencilere yansıyor (Ö29-).

Bu alanla ilgili hizmetiçi eğitim eksikliği var. Felsefenin boş işlerle uğraşmak olduğunu söyleyen birçok vatandaşı olduğu gibi maalesef birçok eğitimci de var (Ö-30).

- c) Öğrencilerin Felsefe dersine karşı ilgisiz olmaları ve hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması konusu da katılımcılar tarafından dile getirilen başka bir temadır. Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi gibi akademik eğitime yönelik lise türlerindeki öğretmenler, üniversite sınavı nedeniyle Felsefe derslerinin ikinci plana itildiğini belirtmekte, üniversite sınav baskısının kısmen daha az olduğu meslek liselerindeki öğretmenler ise okulda meslek derslerine daha fazla önem verildiğini, Felsefe dersinin de içinde yer aldığı kültür derslerine ise daha az önem verildiğini belirtmektedirler. Bu görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmektedir.

Okulumuz Anadolu Lisesi olduğu için öğrenciler akademik derslere ağırlık vermektedir. Felsefe dersi öğrenciler arasında pek rağbet görmemektedir. Felsefe dersi genelde ikinci plana atılmaktadır (Ö19-).

Ayrıca öğrenciler öğrenim hayatları boyunca hep belli başlı dersler (Matematik, Fen, Sosyal Bilgiler, Türkçe) dersleri gördükleri için bundan farklı bir dersle karşılaştıklarında öğrenmek için çok fazla çaba harcamamaktadırlar (Ö-20).

Okulumuzun meslek lisesi olmasından dolayı öğrencilerimizin Felsefeye bakış açıları, diğer lise öğrencilerine göre daha farklı bir yapı almaktadır. Öğrencilerimizin gözünde meslek dersleri ön planda tutulurken, kültür dersleri ikinci planda tutulmakta ve ilgiler azalmaktadır. Felsefe bu derslerden biridir. Diğer bir sorunda öğrencilerimizin yorumlama gücünün

az olmasından dolayı soru-cevap yönteminin tam karşılığını alamıyoruz, bu da derse olan ilginin azalmasına sebep veriyor (Ö16).

Konuyu sınıf düzeyinde değerlendiren bazı öğretmenler ise “[...] Ders konuları genelde az sayıda öğrencinin ilgisini çekmekte ve çoğunluk konuları sıkıcı bulmaktadır (Ö7)” şeklinde yorumlamaktadır.

- d) Felsefe dersinin, ders saatinin yetersiz oluşu ve sadece 11. Sınıfta verilmesi konusu da katılımcılar tarafından öne çıkarılan bir başka tema olmuştur.

Felsefe konularının sadece bir yıla sıkıştırılmasını ve ders saatinin yetersiz olmasını eleştiren bir katılımcı aşağıdaki şekilde görüşlerini dile getirmektedir.

Felsefe dersinin konuları oldukça kapsamlı ve soyuttur. Bütün müfredat konularının bir eğitim öğretim yılına sıkıştırılması bu konuların ayrıntılı bir şekilde verilmesini zorlaştırmaktadır. Konuların anlatılması, kitaptaki etkinliklerin yapılması, karşılıklı, öğrenciyle soru cevap şeklinde ders işlenirken, ders saati yetmemektedir. Ders konularının gereği gibi işlenmesi ders saatlerinin artırılmasına bağlıdır (Ö2).

Bir başka katılımcı ise “Felsefe anlamlandırılması zor bir ders, bu konuya bağlı olarak ders saatinin artırılması gerektiğine inanıyorum (Ö9)” şeklinde görüşlerini dile getirmektedir.

- e) Ders konularının soyut; müfredatın karmaşık olması ve ders kitaplarının yetersizliği teması da katılımcılar tarafından dile getirilen diğer bir tema konusu olmuştur. Konuların soyut olmasını önemli sorunlardan biri olarak değerlendiren bir katılımcı bu konuda düşüncelerini “[...] konuların soyut olması dolayısı ile öğrencilerin ilgisini çekmemesi en önemli sorunlardan biri, eğer ki konular daha güncel olaylarla ilişkilendirilerek anlatılsaydı, öğrenciler için daha ilgi çekici olabilirdi (?)” şeklinde dile getirmektedir. Bir başka katılımcı ise bu konuda “Felsefe dersinin konuları oldukça kapsamlı ve soyuttur. Bütün müfredat konularının bir eğitim öğretim yılına sıkıştırılması bu konuların ayrıntılı bir şekilde verilmesini zorlaştırmaktadır (Ö2)” şeklinde görüş bildirmektedir. Bu temaya ilişkin diğer katılımcıların görüşleri ise aşağıdaki şekildedir.

Kitaplar görsel açıdan fakir kuramsal temeller üzerine inşa edilmiş olması, bu dersin öğrencilerin ilgisi dışında kalmasına sebebiyet vermektedir (Ö4).

Ders konuları genelde az sayıda öğrencinin ilgisini çekmekte çoğunluk konuları sıkıcı bulmaktadır. ... Ders konularının son derece soyut olması (Ö7).

Müfredatın çok karmaşık ve yoğun olması (Ö24).

Ders kitaplarının içerik yönünden geniş, anlatım yönünden yetersiz olması; ders kitaplarında güncel konulara yer verilmemesidir (Ö27).

- 2) Yaşanılan sorunların çözümüne ve gelecekte Felsefe öğretiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin bulgular:

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen bulgular doğrultusunda Felsefe öğretimine ilişkin yaşanan sorunların çözümüne ve Felsefe öğretiminin gelecekte nasıl olması gerektiğine yönelik genel olarak; Felsefe dersinin amaç ve öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilerek öğrenciler için daha keyifli hale getirilmesi; Felsefe öğretimine daha erken yaşta başlanması ve ortaöğretim sürecine yayılarak mevcut

ders saatinin artırılması; Felsefe müfredatının ve ders kitaplarının yeniden düzenlenerek öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi; Felsefe dersine ilişkin önyargı ve yanlış algının değiştirilmesi; Psikoloji, Sosyoloji ve Mantık derslerinin seçmeli ders olarak değil, zorunlu ders olarak verilmesi temaları elde edilmiştir. Konuya ilişkin katılımcı görüşlerini gösteren temalar ve frekans değerleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Felsefe öğretiminde yaşanan sorunların çözümlerine ve gelecekte Felsefe öğretiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı

TEMALAR	Frekans (f)
a- Felsefe dersinin amaç ve öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilerek öğrenciler için daha keyifli hale getirilmesi	18
b- Felsefe öğretimine daha erken yaşta başlanması ve ortaöğretim sürecine yayılarak mevcut ders saatinin artırılması	16
c- Felsefe müfredatının ve ders kitaplarının yeniden düzenlenerek öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi	13
d- Felsefe dersine ilişkin önyargı ve yanlış algının değiştirilmesi	8
e- Psikoloji, Sosyoloji ve Mantık derslerinin seçmeli ders olarak değil, zorunlu ders olarak verilmesi	5

- a) Katılımcıların yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında en fazla üzerinde durdukları tema, “Felsefe dersinin amaç ve öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilerek öğrenciler için daha keyifli bir hale getirilmesi” olmuştur. Teorik öğretimin yanında pratik bakış açısının da Felsefe öğretimi içinde yer alması gerektiğini savunan bir katılımcı “Okullarda Felsefe dersi teorik olarak öğretilirken aynı zamanda öğrencilerin öğrendikleri konularla ilgili pratik yapacakları tartışıp üretebilecekleri yeni fikirler ortaya koyabilecekleri uygulama dersleri de olmalıdır (Ö1).” şeklinde görüşlerini dile getirmektedir. Bu konuda başka bir katılımcı ise “[...] Ders saatinin artırılması ve felsefe grubu derslerinin pratik hayata yönelik çalışma yapılması gerektiğine inanıyorum (Ö9)” şeklinde belirtmektedir. Felsefe öğretiminde bilgi aktarımı anlayışından kurtularak, araştırma ve sorgulama yeteneklerini geliştirmeye dayalı olması gerektiği fikrini savunan bir başka katılımcı da

Felsefe eğitiminin araştırma, tartışma, sorgulama yeteneklerini geliştirmeye yönelik olması, bilgi aktarımı anlayışının aşılması gerekmektedir. Bu nedenle Milli Eğitimin ve Felsefe dersinin amaçlarına yönelik işleyişin güçlendirildiği bir felsefe eğitimi olmalıdır. Felsefe eğitiminin dönemin ruhundan ciddi bir biçimde etkilediği muhakkaktır. Felsefe dersinin başarısı, toplumsal dönüşümden bağımsız düşünülemez (Ö5) cümleleri ile ifade etmektedir. Öğrencilerin eğitim aldıkları alana ve okul türlerine göre derslerin düzenlenebileceği fikrini savunan diğer bir katılımcı da görüşlerini “[...] öğrencilerin eğitim aldıkları alana göre dersler düzenlenebilir. Örneğin fen liselerinde bilim felsefesi, imam hatiplerde din felsefesi ayrı bir ders olarak düzenlenebilir (Ö7)” şeklinde dile getirmiştir. Farklılıklara saygı duyma ve merak etme konularının önemine değinen bir başka katılımcı da “Öğrencilerin felsefede farklı düşünceleri öğrenmeleri, farklı görüş ve düşüncelere saygı duymaları, soru sormaları ve her şeyden önce merak etmeleri kitaplarda içerik olarak sunulmalıdır (Ö27)” şeklinde belirtmektedir.

- b) Katılımcıların yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında en fazla üzerinde durulan ikinci tema “Felsefe öğretimine daha erken yaşta başlanması ve ortaöğretim sürecine yayılarak mevcut ders saatinin artırılması” olmuştur. Katılımcılar genel olarak Felsefe dersinin sadece 11. Sınıfta okutulmasının yeterli olmadığını, ortaöğretim kademesine hatta ilköğretim basamağında da verilmesini ve mevcut ders saatinin yeterli olmadığı için ders saatinin artırılması gerektiği fikrini (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö13, Ö17, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25) savunmaktadırlar. Felsefe öğretiminin ortaöğretim kurumlarında çok geç verildiği görüşünü savunan bir katılımcı (Ö4) Felsefe öğretiminin ortaöğretim sürecine nasıl yayılması gerektiğine ilişkin çözüm önerilerini şu şekilde ifade etmektedir.

Felsefe öğretimi ortaöğretim kurumlarında çok geç verilmekte, şöyle ki bu ders her ne kadar anlaşılması zor gibi görünse de günümüz gençleri küreselleşen dünyada bilgiye ulaşmanın yolunu öğrenmiş ve teknolojik imkanlar bu destekler duruma gelmiştir. Bu nedenle Felsefe öğretiminin dokuzuncu sınıftan itibaren kademeli olarak verilmeli, ilkokuldan beri görmekte oldukları pek çok konu ve bilimsel gelişmenin temelinde felsefe ve düşünürlerin olduğunu öğrenmek için on birinci sınıfı beklememeleri gerekir. Sadeleştirilmiş ve görsellerle desteklenmiş bir felsefe tarihi veya (düşünce tarihi) dokuzuncu sınıfta verilmeli, felsefe bölünerek yarısı onuncu sınıfta diğer yarısı on birinci sınıfta verilerek felsefi metinlerin okunmasına zaman ayrılmalıdır. Bu problemin çözümü için ders saatinin artırılması dersin on ikinci sınıfta da devam ettirilmesi Üniversite sınavlarında ders kitaplarında sunulan bilgilere dayalı sorular sorulması gerekmektedir. (Ö4).

Felsefe öğretimine ortaöğretim basamağından önce başlanması gerektiğini ifade eden katılımcıların görüşleri aşağıdaki şekilde verilmektedir.

Bu sorunun lise dönemine gelinmeden önce çözülmesi gereklidir. 11. Sınıfa gelmiş bir öğrencinin bakış açısını ve ifade etme dolayısıyla düşünme kabiliyetini geliştirmek zordur (Ö8).

Felsefenin yaşamımıza sirayet etmesi için onunla öğrencinin tanışmasının, 11. Sınıftan önce alması gerektiğine inanıyorum (Ö2).

Felsefe Eğitimi 2 veya 3 seneye yayılmalı... Felsefe eğitiminde ilk yıl temel kavramlar ve felsefenin alanları, yaklaşımları ile ilgili olmalı. 2. Yılda belli başlı metinler üzerinde çalışmalar yapılmalı, kitapların analizleri yapılmalı. Araştırmaya ağırlık verilmeli, 3. Yılda her öğrencinin istediği iki veya üç konuda proje hazırlayıp sunumu yapılmalıdır (Ö10).

- c) Diğer bir tema ise “Felsefe müfredatının ve ders kitaplarının yeniden düzenlenerek öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi”dir. Katılımcılar Felsefe öğretimi alanında yaşanan problemlere yönelik “Felsefe müfredatı ve ders kitaplarının yeniden düzenlenmesini ve ders materyallerinin çeşitlendirilmesini (Ö1, Ö2, Ö4, Ö12, Ö13, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25)” çözüm olarak görmektedir.

Ders kitaplarında fikirleri anlatılan filozofların yaşadıkları döneme ilişkin bilgi verilmesini ve ders kitaplarındaki görselliğin artırılması gerektiği fikrini savunan bir katılımcı görüşlerini

Modern çağı yaşayan öğrencilerimize, ilk, orta vs. çağlarda yaşayan filozofların düşünceleri soyut algılanması ya da anlaşılması zor geliyor. Ders kitaplarımıza fikirlerinden bahsettiğimiz filozofların yaşadıkları dönemlerle ilgili bilgi verilirse onları anlamak daha kolay olacaktır. Çünkü filozoflarda yaşadıkları toplum ve zamandan etkilenmektedirler. Kitaplarımızda görselliğin artırılması daha dikkat çekici olacaktır (Ö-2). Sözleriyle dile getirmektedir. Bir başka katılımcı (Ö4) ise kısa adı EBA olan Eğitim Bilişim Ağı’nın Felsefe öğretimine yönelik daha fazla elektronik materyal sunması gerektiğini ve ders programlarının daha esnek olması gerektiğini savunmakta sözlerine aşağıdaki biçimde devam etmektedir.

Bana göre öncelikle felsefe öğretimi günceli takip etmeli ders kitapları ve öğretim materyalleri öğrencinin ilgisini çekebilmeli Akıllı tahtanın kullanımını rasyonel hale getirecek içeriklerin hazırlanması (EBA gov tr nin bu konuda daha yoğun çalışması gerekir) Öğretmenlerin bu içeriklere ulaşması sağlanmalıdır. Ders saati ve süresi esnek olmalı konular programda belirtilen oran ve saate bağımlılıktan kurtarılmalıdır (Ö4).

Ders kitaplarının günümüz sorunlarına daha fazla odaklanması gerektiği savunan bir katılımcı ise “Ders kitaplarında bu kuru bilgilerden arındırarak günümüz sorunlarına odaklı, öğrenci de yorumlama, ifade edebilme kabiliyetini artırıcı şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Ö17).” diyerek konuya ilişkin görüşlerini dile getirmektedir.

Ezbere dayalı metinlere ders kitaplarında yer verilmemesi gerektiği görüşünü savunan bir katılımcı ise düşüncelerini “Gelecekte okullarımızda Felsefe dersi okutulursa öncelikle kitapların daha çok felsefe metinlerinin yer aldığı ve düşüncelerin ezbere dayalı olarak değil de kavramaya ve anlamaya öncelik olarak hazırlanması gerektiğini belirtebilirim (Ö20).” sözleriyle ortaya koymaktadır. Felsefe öğretiminde yaşanan sıkıntıların çözümlerini felsefe programına dayandıran katılımcıların görüşleri ise aşağıdaki şekilde olmuştur.

Felsefe dersinin üniversite giriş sınavlarında çıkan soruların oranının artırılması. Öğrencilerin ilgisini çekecek programlar geliştirilmesi gerekmektedir. [...] Öğrencinin düşünmeye ve sorgulamaya olan ihtiyaçlarının artırılması gerekiyor. Düşünme ve sorgulamanın önü açılmadığı sürece Felsefe öğretimi yapmak zorlaşıyor (Ö12).

Bir takım etkinliklerle (bireysel grupsal) öğrencilerin tartışmalarına imkan verecek şekilde müfredat düzenlenerek, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, karşısındakine saygılı olabilmeyi, karşıt fikirler de olsa dinleyip saygı duymayı, zıtlıklardan yeni fikirler çıkabileceğini bilmesi yönünde etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir (Ö17).

Özgürce düşünen ve düşündüğünü korkmadan, çekinmeden söylemeyi öğrenmiş bir eğitim modeli geliştirilmelidir. Toplumsal normları anlamış ve tartışma kültürü edinmiş bir eğitim modeli ile felsefe öğretimi daha anlamlı olur (Ö21).

- d) “Felsefe dersine ilişkin önyargı ve yanlış algının değiştirilmesi” teması da katılımcılar tarafından dile getirilen başka bir sorundur. Katılımcıların pek çoğu (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö17, Ö26) Felsefe dersi ve felsefecilere ilişkin toplumdaki önyargı ve yanlış algılamalardan şikayet ederek, bu imajın değiştirilmesinin Felsefe dersinin öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Bu konuda katılımcıların görüşleri şunlardır:

[...] en önemlisi de felsefe dersi ve öğretmenleri hakkında yaratılan olumsuz algı ve imajın silinmesi okullarımızda idareci ve diğer branş öğretmenlerinin felsefe dersi hakkında olumlu düşüncelerinin yolları aranmalıdır. Bazı yöneticilerin söylediği gibi “bunca yıllık idarecilik hayatımda gördüğüm tek akıllı felsefecisin” zırvalarının terk edilmesi gerekir (Ö4).

Derse yönelik ön yargılar konusunda ancak diğer zümrelerden yardım almak bir çözüm gibi görünüyor, öğretmenler bu konuda yalnız mücadele etmek zorunda gibi (Ö5).

Anlatılanların karşılığının olduğu bir toplumda Felsefe öğretiminin bir karşılığı olabilir, ne zaman insanlar yeni bir şey öğrenmeyi mutluluğa dönüştürebilirse, o zaman düşünme ve özgünlük değerli olur dolayısıyla Felsefe de (Ö6).

Önyargıların nedenlerinin iyi tahlil edilmesi ve bu tahlillerin öğrencilere açıklanması ayrıca felsefe öğretmenlerinin son derece iyi model olması gerekmektedir. İkinci ifadeyi felsefe öğretmenleri kötü model oluyor anlamında değil bir felsefe öğretmenin en ufak hatasının bile “zaten felsefeci değil misiniz”, “felsefeciler hep böyle “ gibi ifadelerle karşılanması yüzünden yazdım (Ö7)

- e) *“Psikoloji, Sosyoloji ve Mantık derslerinin seçmeli ders olarak değil, zorunlu ders olarak verilmesi”* diğer bir temadır. Katılımcılar Psikoloji, Sosyoloji ve Mantık derslerinin seçmeli ders olarak değil, zorunlu ders olarak verilmesinin Felsefe grubu derslerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö14, Ö23) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcıların görüşleri aşağıdaki şekilde olmuştur.

Tarih, Matematik, Edebiyat vs. dersler gibi temelleri daha önce atılmalı, psikoloji, sosyoloji dersleri de zorunlu ders olmalı çünkü psikoloji kişinin kendini, sosyoloji de toplumu tanımasını kolaylaştırmaktadır. Birey toplum ilişkisinin sağlıklı olmasını, bu derslerin katkısı olacağını düşünüyorum (Ö2).

Günümüz teknolojilerin olumsuz etkilerinden çocuklarımızı sosyoloji ve psikoloji derslerini zorunlu hale getirerek onları sosyal ve mutlu birey olmalarını sağlayabiliriz. Sporun sigara, alkol, uyuşturucuya yapmış olduğu etkiyi spor yapamayan yada daha ileri derecede yardımı dokunacak sosyal etkinlikleri uygulamalı olarak yapmak, ders ortamında psikolojik destek olmak vb. faydalı olacaktır (Ö3).

Sosyoloji, psikoloji ve mantık derslerinin zorunlu dersler statüsüne getirilmesi faydalı olacaktır (Ö14)

Sonuç

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1- Araştırmaya katılan öğretmenlerin Felsefe öğretimine ilişkin yaşadıkları sorunlar; “Üniversite sınavında çıkan soru sayısının az olması ve öğrencilerin felsefe dersini önemsememesi; Öğrencilerin ve toplumun felsefeye karşı olumsuz bakış açıları ve önyargıları; Öğrencilerin Felsefeye dersine karşı ilgisiz olmaları ve hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması; Ders konularının soyut olması ve ders kitaplarının yetersizliği; Ders saatinin yetersiz oluşu”dur.

2- Araştırmaya katılan öğretmenler Felsefe öğretimine ilişkin yaşadıkları sorunların çözümüne ve Felsefe öğretiminin gelecekte nasıl olması gerektiğine ilişkin olarak; “Felsefe dersinin amaç ve öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilerek öğrenciler için daha keyifli bir hale getirilmesi; Felsefe öğretimine daha erken yaşta başlanması ve ortaöğretim sürecine yayılarak mevcut ders saatinin artırılması; Felsefe müfredatının ve ders kitaplarının yeniden düzenlenerek öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi; Felsefe dersine ilişkin önyargı ve yanlış algının değiştirilmesi; Psikoloji, Sosyoloji ve Mantık derslerinin seçmeli ders olarak değil, zorunlu ders olarak verilmesi” şeklinde ifade etmişlerdir. görüşlere bakıldığında; felsefe dersiyle ilgili programın ve ders kitaplarının yetersiz olduğu görülmektedir.

Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir.

- 1) İlköğretim düzeyinden itibaren düşünce eğitimi dersi gibi derslerle Felsefe eğitime yönelik öğrencilerin zihinsel olarak hazırlanması ve olumlu tutumlar geliştirmeleri sağlanabilir.
- 2) Felsefe Grubu derslerinin ortaöğretim düzeyine yayılarak ders saatinin artırılması; özellikle Psikoloji dersinin ortaöğretimin ilk yılında verilmesi özellikle ergenlik döneminde çeşitli sıkıntılar yaşayan öğrencilerin bireysel gelişimlerine de olumlu katkılar sağlayabilir.
- 3) Eğitim felsefesi programı ve ders kitapları yeniden düzenlenmelidir. Mevcut program ve ders materyalleri yeniden gözden geçirilmeli, günümüz sorunlarıyla ilişkilendirilmeli ve öğrencilerin ilgilerini daha fazla çekecek şekilde tasarlanmalıdır.
- 4) Sınav odaklı bir eğitim sistemi devam ettiği sürece doğal olarak öğrencilerin ilgisi bu yönde olmakta ve sınavda soru sorulmayan veya az sorulan derslere olan ilgi de kaybolmaktadır. Bu nedenle ÖSYM sözel grupla ilgili sorularda Felsefe dersinin ağırlığını artırmalıdır.

Kaynaklar

Akdağ, B. (2002). Ortaöğretimdeki felsefe derslerinin etkililiğinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 11-28.

Bellatalla, L. (1998). Philosophy and Education: From Elitism to Democracy. **Twentieth World Congress of Philosophy** Boston, Massachusetts U.S.A. 10-15 August.

<http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducBell.htm>

Çotuksöken, B. (1995). Felsefeyi Anlamak Felsefe ile Anlamak. İstanbul: Kabaca Yayınevi.

Demircioğlu, A. & Duman, E. Z. (2013). 1935 ve 2009 Felsefe öğretim programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki çeşitli felsefe kavramlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 271- 277.

Küyel, M. T. (1976). *Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Felsefe Eylemi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Topdemir, H. G. (2009). Felsefe nedir? Bilgi nedir? *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 119-133.

Eğitim Sürecinde Estetik ve Türkçe Eğitimi

Arş. Gör. Buket Dedeoğlu Orhun*

Estetik ve eğitim toplumların kültürel aktarımları açısından önemlidir. Kültür toplumların genetiğini oluşturmaktadır. Toplumların devamlılığı ve gelişimi kültürel alt yapısının yeterliliğiyle ve bu yapının geliştirilerek aktarılmasıyla sağlanabilir. Estetik algısı gelişmiş insanlardan oluşan bir toplum, kültür aktarımı aracılığıyla özelliklerini korur ve geliştirir. Bu bağlamda, estetik ve kültürel değerleri aktarabilmek için toplumların estetik algıya sahip olmaları gerekmektedir. Estetik algı ailede, toplumda ve eğitim sürecinde edinilebilir. Eğitim sürecinde estetik algı kazanımı önemlidir. İnsanların hayata bakış açısının, pratik algı yerine estetik algı ile şekillenmesi sağlanmalıdır. Bu nedenle estetik, eğitimin her kademesinde, her derste yer almalıdır. Araştırmada estetik ve eğitim kavramlarının önemini vurgulamak ve Türkçe eğitimi bağlamında estetiği değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında belge tarama yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, estetiğin toplumun eğitim felsefesini oluşturacak temel kavramlardan biri olması gerektiği ve yeterli olarak değinilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim felsefesi oluşturulurken estetikten yararlanılması gerektiği ve Türkçe eğitiminde estetiğin daha sistemli olarak yer alması gerektiği önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Eğitim, estetik, Türkçe eğitimi

GİRİŞ

Günümüzde toplumlar, birçok yönden birbirinden etkilenmektedir. Bu etkilenme kültürel, ekonomik, sosyolojik, psikolojik gibi birçok açıdan değerlendirilebilir. Farklı yönlerden birbirinden etkilenen toplumların kültürel açıdan da değişim göstermeleri kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu değişim bazen zenginleştirici rol oynasa da çoğu zaman kültür erozyonuna da yol açabilir. Bu durum eğitim felsefelerinin varlığı ve niteliğiyle kontrol edilebilir. Eğitimin, toplumun bütünlüğünü sağlaması ancak kişilerin yetenekler, tutumlar, vaziyet alışlar ve inançlar geliştirmesiyle gerçekleşebilir (Ergun, 2009). Eğitim sürecinden geçecek bireylerin hangi özelliklere sahip olmasının istendiği, bu özelliklerin nasıl kazandırılacağı gibi sordurulan hareketle belirlenen eğitim felsefesi eğitimin her kademesine yansır.

Eğitimde hedefler, eğitim felsefesinin ortaya koyduğu değerler çerçevesinde belirlenir. Bu yönüyle eğitim felsefesi eğitimin her hücrelerini ilgilendiren, etkileyen ve yönlendiren bir yapıdadır. Eğitim felsefesinin taşıdığı özellikler ve değerler, bireylerin ve dolayısıyla da toplumun gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Eğitim felsefesi, “insanın tabiatı, toplum, öğrenme gibi konulardaki felsefi ve eğitsel yaklaşımları bir araya getirir; bunlardan bir bütün çıkarmaya çalışır” (Ergun, 2009). Bu bağlamda eğitimin, bireye ve topluma göre planlanması gerektiği söylenebilir. Eğitimin düşünen, eleştiren, kendini ifade eden, sanatçı zevk alan bireyler yetiştirmeyi merkeze alması önemlidir.

Estetik; birey, toplum ve eğitimi aynı noktada birleştiren değerlerden biridir. “İnsan ve değerleri, kişi ve olanakları, ilişki tarzları, eylemleri, değerlendirme tarzları sanat eserlerinin estetik tarzıyla sunulur ise kişilerde de estetik düşünme ve anlama olanaklarını, imgelerini değiştirebilir” (Estetik Dersi Öğretim Programı, 2009). Bu bağlamda programların estetik tarz ile oluşturulması, içerik ile uyumlu olması öğrencilerin estetik düşünme, anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

*Eğitimci, Akademisyen / Dumlupınar Üniversitesi

Dil; insanı, anlamı, tarihi, kültürü bir bütün halinde taşıyan bir yapıdadır. Bütünü oluşturan bu özelliklerinden ayrı ele alınması durumunda dil, önemini ve değerini yitirir (Kaplan,2003:147). Türkçenin özelliklerinin, yapısının, güzelliklerinin diğer bir ifade ile gücünün fark edilmesi ve benimsenmesi aynı zamanda insanın, kültürün, tarihin de öğrenilmesi ve benimsenmesi demektir. Dil aracılığıyla insana, topluma, kültüre ulaşılır.

Estetik ve kültür kavramları birbirini geliştiren ve destekleyen iç içe kavramlardır. Estetik zevk edinen bireyler kültürü algılayarak önemini fark edecektir. Bununla beraber kültürün algılanması, derinlemesine analiz edilmesi ise toplumda estetik algının oluşmasını ve gelişmesini sağlayabilir. Bu bağlamda, estetik kültür oluşturmada bireylerin milli ve evrensel kültürü algılamalarının önemi vurgulanmalıdır.

İnsanların kendi kültürünü tanıması ve benimsemesi estetik kültürün oluşmasının ve gelişmesinin ilk basamağı olarak düşünülebilir. İnsan yakından uzağa mantığı doğrultusunda önce kendisini, sonra milli kültürel değerlerini daha sonra ise evrensel değerleri tanımalıdır.

Edebiyat, kendini tanımanın araçlarından biridir. İnsan edebiyat yoluyla bireysel ve toplumsal olarak kendini keşfeder. İnsan edebi metinlerle farklı yaşayışları, bakış açılarını, düşünceleri keşfetme sürecinde kendi algısını, düşünüşünü, bakış açısını oluşturur ve geliştirir. Bu bağlamda kişilik eğitiminde edebiyatın yerinin önemli olduğu söylenebilir. Kişinin kendini keşfetmesiyle beraber içinde yaşadığı toplumu keşfi de eşzamanlı olarak gerçekleşir. İnsanın toplumu keşfi, kültürü tanımasının ve benimsemesinin de bir yoludur. Edebiyatı kültürün aynadaki yansımaya benzeten Kaplan (2003), kültürü oluşturan her unsurun edebiyatta akisinin bulunabileceğini belirtir. Edebiyat eserlerinin incelenmesi ve derinlemesine algılanmasıyla eserin yazıldığı dönemin özelliklerine ulaşılacağı ve böylelikle estetik kültürün geliştirilebileceği söylenebilir. Edebiyat aracılığıyla toplumu tüm yönleriyle tanıma bireyin kültürel, toplumsal, ekonomik gibi yönlerden toplumla bütünleşmesine olanak sağlayabilir.

Avrupa’da Türklüğe yönelik Türkperestlik ve Türkoloji akımları ortaya çıkmıştır. Türk kültürünün farkına varan Avrupalılar, Türk eserlerini günlük hayatlarına taşımış ve yayınlarında konu haline getirmişlerdir. Avrupalıların önem verip üzerinde düşündüğü Türk kültürü, eserleri, ahlâkı Türklere aynı derecede önemli gelmez. Bu durum Türklerin yarattıkları eserleri, içindeki yaşadıkları kültürü doğal, sıradan bulmalarıyla açıklanabilir. Deniz bir balık için ne ifade ediyorsa yüzyıllar boyu içinde yaşadığı kültür de Türk milletine aynı şeyi ifade eder. Kültürümüz ve milletimizin değerini fark edebilmemiz için yabancı gözle bakmamız gerekmektedir (Kaplan, 2003). Bu bağlamda kültürümüzü algılayabilmemiz önemlidir. Kültürümüzü algılamamız aynı zamanda estetik kültürümüzü de tanımamız demektir. Estetik kültürün algılanması derin bir kültür algısıyla gerçekleşebilir. “Derin kültür konuşmayla değil, kitaplarla elde edilir” (Kaplan, 2003:157). Bu bağlamda metinlerin rolü oldukça önemlidir.

Estetik

Estetik farklı disiplinler tarafından kullanılan bir kavramdır. İnsanların güzele yönelmelerinin artmasıyla estetik kavramının da sınırlarının tartışılması gerekmektedir.

Estetik “Sanatsal yaratının genel yasalarıyla sanatta ve hayatta güzelliğin kuramsal bilimi, güzel duyu, bediiyat” (TDK, 1998) şeklinde tanımlanmaktadır.

“Duyulur algının, duyuşallığın sağladığı bilgi ile ilgili bir bilim” (Tunalı, 2012).

Estetik kavramı, verilen tanımlarından da anlaşılacağı gibi güzel ve duyuşallık ile iç içe olarak ele alınabilir. Bu bağlamda estetik kavramının eğitimde kullanılması, toplumun duyularının farkında olarak güzele yönelmesini sağlaması açısından önemli görülmektedir.

“Estetik teori zevk alma duyusunun eğitilmesini ve güzel olanın algılanmasını/hissedilmesini içerir” (Guttek, 2011). Zevk alma duyusunun keşfedilmesi, geliştirilmesi ve güzel olana yönelme eğitim sürecinde geliştirilebilir. Çocukluk ve gençlik döneminde estetik algının oluşturulması oldukça önemlidir. Bu dö-

nemde eğitim aracılığıyla oluşturulan estetik bakış açısı geliştirilerek yaşam boyu kullanılabilir. Estetik algı, farkındalık eğitiminin verilmesi hayatın her alanında hem bireysel hem de toplumsal olarak hissedilir etki yaratacaktır. Estetik algıya, düşünüşe sahip bireylerden oluşan bir toplum estetik değerlerle iç içe yaşayarak kültürünü şekillendirebilir. Estetik algı Türkçe eğitimi aracılığıyla geliştirilebilir. Türkçe eğitimiyle dilin güzelliği öğretilmelidir.

Türkçe Eğitimi ve Estetik

Türkçe eğitiminde estetik algı dersin birçok yönden planlanmasıyla kazandırılabilir. Estetiğin Türkçe öğretim programı kapsamında ele alınması, Türkçe dersinde kullanılacak materyallerin içsel ve dışsal olarak estetik özellikler taşıması, derste estetik algının oluşturulmasına yönelik tartışmaların, etkinliklerin düzenlenmesi ve örtük program dâhilinde estetik kavramının verilmesi gerekmektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı estetik açısından incelenerek aşağıdaki tablolar oluşturulmuştur. Tablolar ve alıntı cümleler incelendiğinde estetiğin doğrudan verildiği bölümlerin sınırlı olduğu görülmektedir. Estetiğin dolaylı olarak yer aldığı düşünülen açıklamalar da ele alınmıştır.

Tablo 1. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programının Giriş Bölümünde Estetik

Bölüm	“Estetik” alıntı
Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları	-
Giriş	Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, bireysel farklılık ve ilgilere yönelik olarak öğretim sürecinde hedeflenen kazanımlara ulaşmak amacıyla çeşitli etkinlik ve çalışmalar yer almaktadır. Bu etkinliklerle öğrencilerin, Türkçeyle ilgili becerileri zevкли bir öğrenme ortamında kazanmaları amaçlanmaktadır.
Programdaki Temel Yaklaşım	Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir.
Programdaki Temel Yaklaşım	...araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.
Genel Amaçlar (11)	3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları, 5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları , 6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,

Temel Beceriler	• Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma • Eleştirel düşünme • Yaratıcı düşünme • İletişim kurma • Problem çözme • Araştırma • Karar verme • Bilgi teknolojilerini kullanma • Girişimcilik
Öğrenme Alanları	-
Dinleme/İzleme	-
Konuşma	Programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşılabilecek sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Hayatın her alanında doğru, güzel, etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır.
Okuma	-
Yazma	Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı... ...bütün derslerde, bitişik eğik yazıyı işlek ve güzel kullanmalarına özen göstermeleri sağlanmalıdır.
Dil Bilgisi	-

Programın girişini oluşturan bu bölümlerde estetik kavramı dilin estetik zevkine varmak, dili güzel ve etkili kullanmak, estetik zevk sahibi olmak ve seçim yapmak ile ilgi kurularak ele alınmıştır.

Tablo 2. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programının Programın Uygulanmasında Öğretmenin Rolü Bölümünde Estetik

PROGRAMIN UYGULANMASINDA ÖĞRETMENİN ROLÜ	Okul içerisinde öğrencilerin iletişimlerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmasını takip eder. ...öğretmen, aile ile iş birliği yaparak dilin güzel ve bilinçli kullanılması amacıyla aileyi yönlendirmeli ve birlikte hareket etmek için gerekli önerilerde bulunmalıdır. Evde izlenen televizyon programlarında seçici olunması konusunda aileyi yönlendirir, önerilerde bulunur.

Programın uygulanmasında öğretmenin rolü ile ilgili açıklamaların bulunduğu bölümde estetik ile ilgili olarak Türkçenin kullanımı ve seçicilik ele alınmıştır. Bu bağlamda, dilin kullanımının ve beğeni duygusunun geliştirilmesinin vurgulandığı söylenebilir.

Tablo 3. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programının Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler Bölümünde Estetik

Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler (28)	1. Metinlerde öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır. 2. Metinler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır. 3. Metinler, Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtan eserlerden seçilmelidir. 4. Metinler; dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerinden seçilmelidir. 5. Şiir türündeki metinler öğrenci seviyesine uygun, şiir dilinin özelliklerini yansıtan, söz varlığını zenginleştiren, türünün güzel örneklerinden seçilmelidir. 6. Metinlerde tutarlılık ve bütünlük olmalıdır. 7. Dünya edebiyatından seçilen metinlerin çevirilerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmış olmasına özen gösterilmelidir. 8. Metinler, öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır. 9. Metinler, öğrenciye eleştirel bir bakış açısı kazandıracak özellikler taşımalıdır. 10. Metinler, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır. 11. Metinler, öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla yönelik olarak farklı yazar ve şairlerden seçilmelidir. 12. Metinler, yazar ve şairlerin yalnızca edebî yönlerini ön plana çıkarmalıdır. 13. Metinler, öğrenciye okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte olmalıdır. 14. Ders kitabındaki metinler, içeriğe uygun çeşitli görsel materyaller (fotoğraf, resim, afiş, grafik, karikatür, çizgi film kahramanları vb.) in yanı sıra atasözü, özdeyiş, duvar yazısı veya sloganlarla desteklenebilir. 15. Romandan, tiyatro metninden, biyografik ve otobiyografik eserlerden alınan bölüm kendi içinde bütünlük taşımalıdır.

Tablo 4. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programının Dinlenecek/İzlenecek Materyallerin İçeriğinde Bulunması Gereken Özellikler Bölümünde Estetik

Dinlenecek/İzlenecek Materyallerin İçeriğinde Bulunması Gereken Özellikler (13)	1. Öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır. 2. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır. 3. Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır. 4. Öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır. 5. Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.

Programda okuma metinlerinde ve dinlenecek/izlenecek materyallerde bulunması gereken 41 özellikten estetik ile bağlantılı 20 özellik ele alınabilir. Metinlerin, materyallerin taşıması gereken bu özellikler doğrudan estetik sözcüğü ile açıklanmasa da estetik kavramını çağrıştırmakta ve metinleri, materyalleri estetik çatısına taşımaktadır. Ayrıca metinlerin ve materyallerin çocuklara estetik duyarlılık kazandıracak nitelikte olması gerektiği açıklanmıştır. Ancak bunun nasıl metinlerle ve hangi yöntemle sağlanabileceğinden söz edilmemektedir.

Tablo 5. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programının Dinleme Becerisi Bölümünde Estetik

Dinleme/İzleme Amaç	Estetik ile ilgili kazanımlar
1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama	-
2. Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme	22. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. 23. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
3. Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme	1. Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir. 2. Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir. 3. Dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.
4. Söz varlığını zenginleştirme	-
5. Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma	1. Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/izleyici olarak katılır. 3. Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanlarını takip eder.

Dinleme becerisinin amaçları ve estetikle ilgili kazanımları incelendiğinde öğrencinin ilgi ve isteği doğrultusunda seçmeye yönlendirildiği ve beğenisini fark ederek değerlendirmede bulunmasının istendiği görülmektedir.

Tablo 6. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programının Konuşma Becerisi Bölümünde Estetik

Konuşma Amaç	“Estetik” alıntı Kazanımlar
1. Konuşma kurallarını uygulama	-
2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma	3. Kelimeleri doğru telaffuz eder. 4. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır. 5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.
3. Hazırlıklı konuşmalar yapma	6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
4. Kendi konuşmasını değerlendirme	1. Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir. 2. Konuşmasını dil ve anlatım yönünden değerlendirir. 3. Konuşmasını sunum tekniği yönünden değerlendirir. 4. Konuşmasını, sesini ve beden dilini kullanma yönünden değerlendirir.
5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	-

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğretim programının ses açısından güzel konuşma yapılmasını, içerik açısından zengin bir metin hazırlanmasını ve beğeni duygusunun geliştirilmesiyle değerlendirme yapılmasını hedefledi söylenebilir.

Tablo 7. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programının Okuma Becerisi Bölümünde Estetik

Okuma Amaç	“Estetik” alıntı Kazanımlar
1. Okuma kurallarını uygulama	2. Akıcı biçimde okur. 4. Sözün ezgisine dikkat ederek okur.
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme	18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder. 25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. 26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
3. Okuduğu metni değerlendirme	1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir. 2. Metni içerik yönünden değerlendirir.
4. Söz varlığını Zenginleştirme	-

5. Okuma alışkanlığı Kazanma	2. Farklı türlerde metinler okur. 3. Süreli yayınları takip eder. 4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur. 5. Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır. 6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır. 7. Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur. 8. Ailesi ile okuma saatleri düzenler. 9. Beğendiği kısa yazıları ezberler.

Tablo 8. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programının Yazma Becerisi Bölümünde Estetik

Yazma Amaç	“Estetik” alıntı Kazanımlar
1. Yazma kurallarını uygulama	1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder. 2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar. 3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar. 4. Standart Türkçe ile yazar. 5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar. 7. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır. 8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar. 9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar. 10. Tekrara düşmeden yazar. 11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.
2. Planlı yazma	6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir. 7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler. 9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar. 10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
3. Farklı türlerde metinler yazma	-

4. Kendi yazdıklarını değerlendirme	1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir. 2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir. 3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.
5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	3. İlgili alanına göre yazar. 6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.
6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama	1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular. 2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Yazma becerisinin amaçları ve estetik ile ilgili kazanımları incelendiğinde estetik açıdan yazının şekilsel güzelliği, yazma kurallarına uygunluğu, planlı olması ve yazım, noktalama kurallarına uygunluğu hususları dikkat çekmektedir. Ayrıca, yazma alışkanlığı kazanma ve yazdıklarını değerlendirme süreci de estetik algı ve bakış açısı gerektirmektedir.

Tablo 9. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programının Dil Bilgisi Bölümünde Estetik

Dil Bilgisi Amaç	“Estetik” alıntı Kazanımlar
Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	-
Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	-
Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	-
Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	-
Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	-
Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	-
Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	-
Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	-
Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme	1. Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımları belirler. 2. Anlatım bozukluklarını düzeltir.

Programda dil bilgisi öğrenme alanının amaç ve kazanımları kuralları öğrenme ve uygulama ile estetikle ilişkilendirilebilse de estetik bakış açısı, daha çok anlatım bozukluğunun tespit edilmesi ve düzeltilmesi etkinliklerinde geliştirilebilir.

Tablo 10. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programının Temalar Listesinde Estetik

Ana Tema	Alt Temalar
Kavramlar ve Çağrışımlar	Estetik zevk Güzellik

Türkçe Öğretim Programında (6,7,8. Sınıflar) estetik, 14 ana temadan kavramlar ve çağrışımların alt teması olarak ele alınmıştır. Alt temalardan güzellik de estetikten ayrı düşünölmeyecek bir kavram olarak programda yer almaktadır.

Türkçe Öğretim Programında (6,7,8. Sınıflar) estetik konusu daha çok bağlam olarak ele alınmıştır. Bu yönüyle estetik kavramı programın hemen hemen her bölümünde yer alsa da ayrıntılı hale getirilmesi önemli görölmektedir.

İnsanların sanatla iç içe olması ruhsal doyum için önemlidir. İnsan, sanattan aldığı haz ile duygularını geliştirebilir. Türkçe öğretiminde, metinler aracılığıyla sanatın etkisi altına alınan çocuklar estetik bakış açısı kazanabilirler. Kaplan (2001)'a göre edebiyat, yer ve zaman sınırı olmadan ruhlar arasında aşk kadar derin ve kuvvetli bir bağ kurar. Bu bağ ise estetik değer taşıyan eserlerle kurulabilir. Buradan hareketle Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin estetik değer taşımasının öğrencilerin ruhunun beslenmesi için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Türkçe eğitimi öğrencinin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine yöneliktir. Okuma ve dinleme becerisi kazandırılarak anlama yetisi geliştirilen çocuk, bu becerilerin alışkanlığa dönüşmesiyle üretme olarak düşünölebilen anlatma yetisi edinecektir. Anlama becerileri olan okuma ve dinlemenin temel materyali metinlerdir. Bu nedenle öğrencilerin anlama etkinlikleri kapsamında, öncelikle edebi değer taşıyan eserlere maruz kalmaları önemlidir.

Öğrencilere okuma alışkanlığı Türkçe eğitiminde kazandırılabilir. Okumaya karşı merak uyandırmak ve okuma alışkanlığı kazandırmak estetik değer taşıyan eserler aracılığıyla sağlanabilir. Çocuk edebi eserlerden estetik haz almaya başladıktan sonra bu hazzı sürekli hale getirmek isteyecektir. Bu durumda yapılması gereken, eğitim sürecinde çocuğu estetik değeri yüksek eserlerle buluşturmadır. Ders kitaplarında yer alacak metinlerin ve okuma kitaplarının estetik yönünün sorgulanması ve denetlenmesi gereklidir. Çocuğun okuyacağı ve dinleyeceği şiir, roman, hikaye, deneme, tiyatro gibi edebi metinlerin estetik değer taşıması, çocuğun ilgisini çekme ve yeni metinlerle tanışma heyecanı oluşturma yönüyle önemli olduğu söylenebilir. Böylelikle çocuğun estetik algısının temeli atılabilir. “İnsan ve değerleri, kişi ve olanakları, ilişki tarzları, eylemleri, değerlendirme tarzları sanat eserlerinin estetik tarzıyla sunulur ise kişilerde de estetik düşünme ve anlama olanaklarını, imgelerini değiştirebilir” (Estetik Dersi Öğretim Programı, 2009). Bu bağlamda Türkçe dersinde kullanılacak metinlerin ve çocuk edebiyatı ürünlerinin hayati sanatsal bir hassasiyetle yansıtması önemli görölmektedir.

Okuma ve dinleme becerisinin geliştirilmesinde kullanılan metinlerin niteliği ve bu metinlerin incelenmesiyle oluşan estetik farkındalık, anlatma becerileri olan konuşma ve yazmayı da etkileyecektir. Çocuk zevk alarak okuduğu ve dinlediği metinleri örnek alarak yazma ve konuşma etkinliklerinde kullanabilir. Metinlerin estetik güzelliğini farkedenden öğrenciler üretecekleri metinlerde de estetik özelliğini önemseyecektir. Böylelikle estetik algı gelişimi sağlanabilir. Bu algıyla üretecekleri metinleri hem içeriksel hem de şekilsel olarak güzelleştirmeleri sağlanabilir.

Türkçe eğitimi kapsamında yapılacak sınıf içi etkinliklerin estetik algı, farkındalık, bakış açısı geliştirmeye yönelik olarak planlanması öğrencilerin bu konuda duyarlı olmasını sağlamak açısından önemlidir. Estetik duyarlılıkla hazırlanmış sınıf içi etkinlikler ve tartışmalar çocuğun zihnindeki imgelerin şekillenmesinde önemli rol üstlenecektir.

Türkçe eğitimi ve estetik bağlamında gizli müfredatın da ele alınması gerekmektedir. Gizli müfredat toplumun bireyden beklentilerini içerir. Öğrenci her ortamda toplumun değerlerini, yaşayışlarını, algılarını gözlemler. Bu gözlemler sonucunda bir bakış açısı geliştirir. Bu süreçte karşılaştığı yazılı olmayan tüm deneyimler örtük program bağlamında değerlendirilebilir. İnsanın yazılı olmayan deneyimler yoluyla davranış geliştirdiği düşünüldüğünde örtük program, okul içinde ve dışında, hayatın her alanında üzerinde durulması gereken özelliktedir. Estetik algı, farkındalık, bakış açısı oluşturmak açısından örtük program çok daha fazla önem arz etmektedir.

Her ne kadar örtük program eğitim süreci, medya, televizyon, internet gibi hayatın birçok alanında önemli ve etkili olsa da eğitim sürecinde sistemli ve planlı olarak düzenlenmesi sağlanmalıdır. Türkçe eğitimi ve estetik bağlamında örtük program, özellikle metinlerin içerik ve görseller yönüyle değerlendirilmesiyle yorumlanabilir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin ve çocuk edebiyatı kitaplarının estetik beğeni, algı, bakış açısı geliştirme yönüyle örtük program açısından ele alınması ve seçilmesi önemlidir. Ayrıca yapılacak etkinlikler, sınıf iklimi, sınıfın fiziksel durumu, belirli gün ve haftalar etkinlikleri gibi bir çok durumda da estetik, örtük program ile verilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, ilköğretim Türkçe Öğretim Programında (6,7,8. Sınıflar) estetik konusunun daha çok bağlam olarak ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda programın gözden geçirilerek geliştirilmesi önerilebilir. Estetik algı, beğeni, farkındalık ve bakış açısı geliştirme eğitimin genel amaçlarından olmalı ve eğitim sürecinin tamamında yer edinmelidir.

Araştırmada, dilin değerleri taşıyıcılığı ve yansıtıcılığı yönünden hareketle edebi eserlerin kullanılmasıyla estetik algı, farkındalık ve bakış açısı geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Türkçe eğitiminde kullanılacak metinlerin niteliği ve değeri oldukça önemlidir. Çocuğun estetik zevk edinmesi için Türkçe ders kitaplarının ve çocuk edebiyatı ürünlerinin oluşturulmasında ve seçiminde gerekli titizlik gösterilmelidir.

Çocuğun anlama becerilerin geliştirilmesinde estetik haz almasının sağlanmasının yanı sıra anlatma becerilerinde de estetik bakış açısıyla üretkenlik göstermesi önemlidir. Bu doğrultuda konuşma ve yazma becerilerinin gelişiminde estetik algının önemi vurgulanmalıdır. Türkçe dersinin işleniş sürecinin her aşamasına estetiğin yansımaları ve örtük program ile planlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda Türkçe dersini tamamlayıcı nitelikte Türkçe ve Estetik dersi oluşturulabilir. Bunun yanında estetik algının bütünlük halinde kazandırılabilmesi için estetik ve örtük program üzerinde araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Ergun, M. (2009). *Eğitim Felsefesi* . Ankara: Pegem Akademi Yayınları .
- Estetik Dersi Öğretim Programı . (2009). TTKB.
- Gutok, G. L. (2011). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.) Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kaplan, M. (2003). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, M. (2001). *Nesillerin Ruhu* (8. b.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- TDK. (1998). *Büyük Türkçe Sözlük* (9. b.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tunalı, İ. (2012). *Estetik*. İstanbul : Remzi Kitabevi.

EĞİTİME FELSEFİ ANTROPOLOJİK BAKIŞ: NASIL BİR İNSAN

EĞİTİLMİŞ İNSAN - YETİŞMİŞ İNSAN

Azmi Aksoy*

Özet: İnsanın doğumdan ölümüne kadar olan zaman diliminde, onun eğitilmiş, olumlu davranış geliştiren, kendisi ile barışık, değer üreten ve paylaşan bir birey olabilmesi sürecinde, doğuştan gelen özelliklerine ilaveten başta ebeveyni olmak üzere tüm sosyal çevresinin onu nasıl etkilediğini anlamaya çalışacağız. Bu noktada zaman zaman birbirinin yerine kullanılan eğitim ve öğretim kavramlarına da açıklık getireceğiz.

Anahtar sözcükler: Eğitim Felsefesi, Eğitilmiş İnsan, Felsefi Antropoloji, Farkındalık

Giriş

İnsanın “eğitilmiş” bir birey olarak nitelenebilmesi için sahip olduğu bilginin dinamik ve içselleştirilmiş olması gerekir. Çünkü eğitilmiş insan, neden ve niçinleri araştıran, buna göre olumlu davranış geliştiren, farkındalık sahibi bir birey olmak durumundadır.

Yöntem

Bu çalışmada felsefi antropoloji, eğitim-felsefe, insan-felsefe ilişkisi ile ilgili 4 kitap, 11 makale incelenmiş, çeşitli kültür seviyelerinde ve yaş gruplarında insanlarla mülakat yapılarak kamera kaydı altına alınmıştır.

Sonuç

Sonuç olarak, akademik başarıya odaklanma endişesi ile Eğitim ve Öğretim ikilisinden her zaman “Öğretim” ön plana çıkarken, bilginin özümsemesi, içselleştirilmesi, davranışa dönüşmesi ve neticede diğer insanlarla, çevreyle etkileşimlerine temel teşkil eden Eğitime yeterince önem verilmediği tespit edilmiştir.

İnsan psiko-biyolojik sosyal bir varlıktır. Yani ruh ve bedenden oluşmaktadır. İlk çağ filozoflarından beri hemen tüm düşünürler ruhu süvariye, bedeni ise ata benzetmişlerdir. Ruh her ne kadar gözle görülmez elle tutulmaz ise de insan davranışları onun en belirgin tezahürleridir.

Eğitim ve öğretim birlikte kullanıldığı için zaman zaman bu iki kavram iç içe geçtiğinden bazen biri diğerinin yerini tutabilmektedir.

Öğretim: Belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi,

Eğitim: (Geniş anlamda) İnsanın yeteneklerinin, özellikle ahlaki melekelerinin (yetilerinin) geliştirilmesi için ona yön ve biçim verilmesi; bu yolda yapılan bilinçli ya da bilinçsiz etkinliklerin tümü.

2. (Dar anlamda) İnsan gelişiminin düzenli, bilinçli olarak yönetilişi ve etkilenişi.

Günümüzde akademik başarıya odaklanma endişesi ile eğitim ve öğretim ikilisinden her zaman “öğretim” ön plana çıkarken, bilginin özümsemesi, içselleştirilmesi, davranışa dönüşmesi ve neticede diğer insanlarla, çevreyle etkileşimlerine temel teşkil eden eğitime yeterince önem verilmediği hepimizin bildiği bir gerçektir.

Burada yeri gelmişken “yetişmiş insan” tarifine örnek olması bakımından 2007 yılında katıldığım bir konferanstan bahsetmek istiyorum. Bu konferansa eğitim dünyasının yakından tanıdığı Howard Garner video konferans sistemi ile katılmıştı. Burada yaptığı konuşmada o zaman ABD Başkanı olan George W. Bush’tan bahisle “Başkan, Andover, Yale ve Harvard’da gibi Amerika’nın en seçkin okullarında okudu. İyi bir öğretim aldı. Etrafındakiler de öyle, ancak ne kendisinde ne de birlikte çalıştığı insanlarda öteki kavramı yeterince gelişmediği için iyi bir eğitim almadığını anlıyoruz. Bugün dünyanın içinde bulunduğu kaos ve karmaşadan çıkmamız için şöyle bir insan tipine ihtiyaç duyulmaktadır. Kendisi için istediğini kendi dışındakiler için de isteyen, kendisi için istemediğini kendi dışındakiler için de istemeyen. Bu sağladığımız zaman iyi insan yetiştirmiş oluruz.

Eğitimi tarif ederken insanın ahlaki melekelerinin geliştirilmesi demiştik. Burada küçük bir parantez açmak istiyorum. Huy, mizaç diye tabir ettiğimiz şey, kalp ile ruhun melekesi, yani alışkanlığı olduğunu ifade ediyoruz.

İnsan bu alışkanlık ile düşünmeğe lüzum kalmadan iş yapar. Yerleşmiş olan huya (meleke) denir. Geçici olan huya (hal) denir. Mesela gülmek, utanmak, birer haldir. Cömertlik, cesaret, birer melekedir.

Örneğin kazaen denize düşen birinin hemen peşinden atlayan biri bu eylemini düşünmeden yapar. Bu insanlarda bu huylar meleke haline gelmiştir.

İnsanın bir olay, bir durum karşısında davranış sergilemeden önce karar verme sürecinden geçmesi lazım. Karar vermede önemli kriterlerden birisi, ahlaki akıl yürütmedir. Bunun bildiğimiz üç seviyesi vardır.

En ilkel seviye, görünen kısa vadeli sonuçları düşünerek karar vermeyi kapsar. Kişi burada anlık menfaatini, hevesini, konforunu, gününü kurtarmayı dikkate alarak karar verir.

Ortalama ahlaki akıl yürütme daha çok sosyal düzen, görev bilinci, geleceği düşünme, niyeti dikkate alma gibi soyut değerlerle düşünmeye dayalıdır.

İleri derecede ahlaki akıl yürütme ise durum kendi aleyhine gelişecek bile olsa hakkaniyetli düşünmeyi öne çıkararak; affetme, merhamet gösterme, nefsine yenik düşmeme, fedakâr olma, başkaları için çile çekme, başkalarının duygularına karşı duyarlı olma, eli ve dili ile kimseyi incitmemeyi kapsar ki buna Batı dünyasında evrensel ahlak anlayışı derken doğu dünyasında mistik ahlaki anlayışı denilmektedir.

Hiçbir zorlama, mecburiyet, ihtiyaç, menfaat olmadan bir olay karşısında insanın olumlu bir davranış göstermesi nasıl gerçekleşiyor?

Burada sizin de katılımınızda küçük bir sözel etkinlik yapalım. Örneğin Şubat ayında Karaköy iskelesinde vapur beklerken evsizler diye tabir edilen birinin ayağının kayıp denize düştüğünü farz edelim. Şimdi birkaç ahlaki akıl yürütme dinleyelim. Kim katılmak ister?

Peki, bir insanın eğitimli, yetişmiş olduğunun göstergesi nedir? Bilmek tek başına yeterli midir? Bugün akademik olarak oldukça yeterli, ancak ailesi ve sosyal çevresi ile ilişkisi sorunlu, davranış bozukluğu gösteren insanlar var. Bireyin herkes tarafından kabul gören olumlu ve erdemli davranışlara ulaşabilmesinin nasıl olduğu öteden beri araştırma konusu olmuştur. İnsanın davranışı büyük oranda aileden başlayarak, doğuştan gelen bireysel özellikleri de kapsayarak, arkadaşları başta olmak üzere yakın sosyal çevresi ile ilişkilidir. Birey, kabul edilme, saygı görme, sevilme, ait olma ve benzeri ihtiyaçlar ile içinde yaşadığı toplumun beklentilerine uygun davranır. İnsanda davranışın oluşması salt öğrenme ile oluşmaz. Öğrenilen bilginin benimsenmesi, özümsemişi aşamalarının da gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu davranışın kalıcı olması noktasında ise duygu boyutunu da hesaba katmak gerekmektedir.

Şimdi sırasıyla, genetik yapının, ailenin ve sosyal çevrenin bireyin davranışlarına nasıl kaynaklık ettiğini anlatmaya çalışalım.

Genetik Yapı: İrsî özelliklerin ebeveynden çocuğa geçişini inceleyen bilim dalına genetik adı verilir. Tıp ve biyolojinin yanı sıra psikoloji de genetik alanına ilgi duymaya başlamıştır. Bunun sonucunda davranışsal ilişkin genetik adında yeni bir çalışma alanı ortaya çıkmıştır. Eğitim bilimi, nasıl ki psikolojinin sonuçlarından yararlanıyorsa davranışsal genetiğin sonuçlarından da yararlanmaktadır. Böyle olunca çocuk eğitimi açısından bu alanın sonuçları ciddi anlamda dikkate değer bulunmaktadır.

Günümüze kadar genetik yapının davranışlar üzerindeki etkisini saptayabilmek için bazı çalışmalar yapılmıştır. Bunlar; birlikte veya ayrı ayrı büyütülmüş tek veya çift yumurta ikizleri arasındaki mukayese, akrabalık yakınlığına göre aile bireyleri arasındaki benzerliklerin araştırılması ve evlat edinilmiş çocukların ailenin öz çocuklarıyla karşılaştırılması şeklinde yapılan çalışmalardır. Ayrıca hayvanlar üzerinde seçerek çiftleştirme ve kendi yakınından türetme çalışmalarını da bunlara ilave edilebilir.

Gerek tek veya çift yumurta ikizleri üzerinde yapılan çalışmalarda, gerek aile fertleri üzerinde yapılan çalışmalarda, gerekse evlat edinilmiş çocuklarla ailenin öz çocukları arasındaki karşılaştırmalı çalışmalarda olsun, genetik yapının davranışlar üzerindeki rolünü belirleyebilmek için olabildiğince sosyal çevre farklılığı sıfıra indirilmeye çalışılır. Böylece sosyal çevre açısından eşit veya eşite yakın bir ortamda yetiştirilen bu çocukların davranışlarındaki benzerlikler veya farklılıklar davranışsal genetikçilerin en önemli kaynaklarını oluşturur. Tek yumurta ikizlerinin, çift yumurta ikizlerine kıyasla davranışlarının birbirine çok benzer olması veya aile fertlerinin davranışlarının, evlat edinilmiş çocuklara nispetle belli bir oranda benzer olması genetik yapının etkisini öne çıkarır.

Genetik yapının davranışlara etkisini anlamamanın diğer bir yolu da, hayvanlar üzerinde yapılan çalışmalardır. Labirentte istenilen yolu kolayca bulan fareler birbirleriyle çiftleştirilerek birkaç nesil sonra bu davranışın çok daha gelişmiş olduğunun görülmesi veya labirentte istenilen yolu bulamayan fareler birbirleriyle çiftleştirilerek birkaç nesil sonra bu davranışın daha da köreldiğinin görülmesi, genetik yapının davranışların ortaya çıkmasında potansiyel bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Çünkü bir davranışın temelinde eğer kalıtsal bir özellik yatıyorsa seçerek çiftleştirme sonucu, davranışın ortaya çıkış derecesi gelecek nesillerde değişir. Tam tersine eğer davranış kalıttan tamamen bağımsız olarak çevre şartlarının etkisinde geliyorsa, seçerek çiftleştirme sonucu davranışta bir değişiklik meydana gelmez. Rosenzweig'in yaptığı çalışmalar da, davranışın kalıttan bağımsız olarak ortaya çıkmadığını ortaya koymuştur. Fakat bu netice hiçbir zaman davranışın tek kaynağının genetik olduğu şeklinde anlaşılmamalıdır. Zira davranışın önemli kaynaklarından biri de sosyal çevredir. Özellikle arkadaş çevresi bu konuda öylesine önemlidir ki, tüm dünya dillerinde bulunan atasözlerinde bile anlamını "bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim" deyişi bunu en güzel şekilde ifade etmektedir.

İnsan ahlak sahibi olarak doğmamakla birlikte ahlak bakımından tamamen boş da değildir. İnsanın biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimleri, ahlaklı bir kişilik sahibi olmasına elverişlidir. Küçük yaşlardan itibaren insanda ahlaki değerlere karşı ilgi ve istek vardır. Davranışlar iyi-kötü, doğru-yanlış gibi ahlaki yargılar şeklinde değerlendirilir. Bu yargıları insanlara öğreten yine insanlardır. Daha küçük yaşlardan itibaren ebeveynler çocukların davranışlarına yön verirler. Eğer ahlaki yargının, iyi ve kötünün neler

olduğu bilinci kalıtsal olarak doğuştan getirilmiş olsaydı, çocukların davranışlarına müdahale etme ve onları yönlendirme ihtiyacı duyulmazdı. Ayrıca bütün toplumlarda da ahlak kuralları farklılık göstermezdi

Sosyal Çevre: İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli fark, sosyal bir varlık olmasıdır. İnsan, toplum içinde yaşar, toplumu etkiler ve toplumdan etkilenir. Davranışlarının hemen hemen büyük bir bölümü sosyal çevresinin etkisiyle şekil alır. İçinde yaşadığı toplumun beklentilerine uygun davranış geliştirir.

Bir genç otobüse bindiğinde bulduğu boş koltuğa oturur. Yaşlı biri otobüse bindiğinde ise ona yer verir. Futboldan hoşlanmayan biri tüm arkadaşları futbol maçına gittiği için o da gider. Bir öğrenci, aynı uyarıcıları okulda başka, evinde başka tepkide bulunabilir.

“Bir gencin otobüste yaşlı birine yer vermesi; hoşlanmadığı halde arkadaşları ile birlikte maça gitmesi”, “öğrencinin, aynı uyarıcıya okulda ve evde farklı şekillerde tepkide bulunması” birer “sosyal davranış” örneğidir. Bu davranışlardan her biri, bireyin içinde bulunduğu toplumun etkisi ile gerçekleşmektedir. Toplumun etkisi ile oluşan bu davranışlar, gencin bir yaşlıya yer vermesi gibi olumlu sonuçlara yol açtığı gibi olumsuz sonuçlara da yol açar. Arkadaşları tarafından kabul edilmek için gencin sigara ya da alkol kullanması, sosyal davranışın olumsuz yanıdır.

Birey, içinde bulunduğu grubun etkisinde kalarak gruba benzer davranışlar gösterir. Diğer yandan bireyin kendine has davranışları da toplumu etkiler. Ancak, başka insanlar olmadan da onlarla ilgili, kanılar, algılar, anılar, duygular vb. faktörler de kişinin davranışlarını etkiler.

Dolayısı ile bireyin olumlu ya da olumsuz davranışlar göstermesi büyük ölçüde içinde bulunduğu sosyal çevrenin kabul ya da reddine bağlı olarak gelişir.

Aile Faktörü: İnsanın doğduğu, büyüüp yetiştiği, bakım ve korunmasının sağlandığı ilk sosyal yapı ailedir. Aile, toplumun kültürel ve ahlaki değerlerini, adet ve ananelerini kuşaktan kuşağa aktaran ve çocukları topluma hazırlayan en temel kurumdur. Yeni doğmuş bebeklerin, çevreleriyle olan ilk ilişkilerinin gerekçesi, bedenlerinin güçsüzlüğüdür. Süt çocuğunun annesiyle olan ilişkisi, toplumsallaşma yolunda atılmış ilk adımdır. Bu adımla, çocuğun doğuştan getirdiği özellik ve yetenekleri gelişmeye başlar. Bu gelişim sürecinde annenin görevi, özel bir görevdir. Çünkü çocuk anneyle ilişkisinin perspektifinden olaylara bakmaya, anlamaya ve konuşmaya başlar. Anneliğin ilk işlevi budur. Anneler, toplumsallık duygusunun odağında yer alır. Anne ile çocuk ilişkisi neticede otomatik bir ruhsal mekanizmaya dönüşerek, çocuğun yaşam tarzını meydana getirir. Aile, ahlaki gelişim sürecinde ilk ve en önemli ahlaki otorite kaynağıdır. Özellikle ilk çocukluk yıllarında aile, toplum normlarını, ahlaki değerlerini çocuğa aktarmak için gerekli olan model ve örnekleri sağlar, onu doğru davranışa motive eder. Davranışların kazanılmasında önemli rolü olan ödül ve ceza yöntemlerinin kullanıldığı ilk ortam ailedir. Babanın, aile içinde karar veren, çocuklara sınırlamalar getiren ve onları disipline eden bir rolü vardır. Anne ise, aile bireylerinin ihtiyaçlarını karşılar, onlar arasındaki duygusal tutum ve davranışlarda bütünleştirici ve uzlaştırıcı rolü üstlenir. Böylece çocuk anne-babası ile özdeşim yoluyla onlara ait değerleri benimser. Ailede, çocuk ve gençlerin ahlaki gelişimini etkileyen en önemli dinamikler anne-baba tutumlarıdır.

Ailenin doğal ortamından uzak olarak yetişen çocuklar, gelecekte yetişkin bir birey olduğunda, kendilerinden beklenen rolleri ve davranış kalıplarını benimsemeleri güçleşebilecektir. Çocuklar karşılaştıkları problemlerini çözmeye çalışırken anne-babalarının desteğini ve yol gösterici telkinlerini yanlarında bulamazlar ve kendi sorunlarıyla baş başa kalırlar. Bu şartlarda yetişmiş çocuklarda suça yönelme, hırslılık, saldırgan davranışlar, yalan söyleme, duygusal sorunlar vb. davranış problemleri yüksek oranda görülebilmektedir. Düzenli ve sağlıklı aile ortamından uzakta yetişen çocukların gelişiminde ve topluma uyumunda bazı sorunlar olduğunu çeşitli araştırmaların sonuçları da desteklemektedir. Çocuğun özellikle değerler konusunda aileden ve çevreden kazandıkları aynen anadili öğrenmek gibi edinim şeklinde gerçekleşir.

Akran ve Arkadaş Çevresi: İnsanlar, çeşitli sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını ancak herhangi bir gruba dahil olarak giderebilirler. Çünkü grup üyeliği, kişiye sosyal bir belirlilik kazanmasına ve psikolojik açıdan duygusal bir denge oluşturmaya yardımcı olur. Bu grupların bir türü de akran ve arkadaş gruplarıdır. Akran ve arkadaş grupları genellikle yaşları ve konumları aynı olan üyelerden oluşur. Benzer sosyo-ekonomik düzeyleri, din ve etnik kökenden kişileri kapsar. Grup üyelerinin amaçları, ilgileri, beklentileri, değerleri, ilkeleri ve iletişim biçimleri ortaktır. Akran ve arkadaş çevresi bir toplumsallaşma ortamıdır. Bu ortam onlara çeşitli öğrenme fırsat ve etkinlikleri hazırlar; vermeyi, almayı, iş birliğiyle yapılan işlerde paylaşmayı, birbirlerinin hareketlerinden zevk duymayı ve başka bir insanın nasıl hissettiğini anlamayı öğrenirler; sadakat, cesaret, eşitlik ve katılma duygularını besler ve güçlendirirler. modellerdir. Çocuklar, akranlarının hareketlerini seyrederek yeni beceriler kazanırlar. Birçok araştırma, örnek alınan akranların, çocukların davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Örneğin, sınıf arkadaşlarının bazı ödülleri paylaşmalarında çok cömert olduklarını gören dört ve beş yaşlarındaki çocuklar, paylaşma sırası kendilerine geldiğinde, daha önce cömertlik örneği görmemiş çocuklara oranla çok daha cömert davranmışlardır.

Okul Faktörü: Yaratılış itibarıyla insan eğiten ve eğitilen bir varlıktır. Eğitim, bireyin davranışında, aile, sosyal çevre, okul, vb. etkileşimi ile kendi istek ve iradesine bağlı olarak değişim meydana gelmesi sürecidir. Eğitimin amacı; bireye belli bilgi ve beceriler aktararak, değer yargıları edindirerek onda istenen davranışları geliştirmektir. Bu amaç, ahlaki değerleri de kapsar. Eğitim, bireyin ahlaki gelişimini etkileyen önemli dinamiklerden biridir. Birey, yedi yaşına kadar ailede kazandığı duygu, düşünce, yargı, bilgi, beceri, alışkanlıklar gibi özellikleriyle okul hayatına başlar. Okulda ise öğretmenlerinden ve arkadaşlarından her gün yeni ve farklı şeyler öğrenmek suretiyle değişik özellikler kazanır ve gelişir. İnsanlar, ahlaki özellikler bakımından aynı düzeyde değildirler. Fitraten bazıları iyi, bazıları kötü, bazıları uysal ve bazıları da öfkeli. Bu niteliklere sahip olanların arasında, sayısız mertebelerde kişiler vardır. Doğuştan getirdikleri öfke, zevk, hırçınlık, açgözlülük ve benzeri kötü huyları ihmal edilip, eğitilmemiş her insan, mevcut hali üzerine büyür, ömrü boyunca da bu durumunu korur. Bireylerin doğuştan getirdiği nitelikler ile çevresel faktörlerin karşılıklı etkisi, eğitim aracılığı ile bütünleşip istenilen şekli alabilir. İyi-kötü, doğru-yanlış gibi ahlaki özellikler, yalnızca eğitim yolu ile değiştirilebilir ve geliştirilebilirler, aksi takdirde körelebilir veya yozlaşabilirler.

Din Faktörü: Din, insanla birlikte var olmuş ve onunla birlikte devam eden bir müessesedir. Dün de bugün de dünyayı sevk ve idare eden kuvvetlerin başında din gelir. Din, insan hayatının üç temel boyutu insanın varoluşunun kaynağı, insanın doğasının ve yazgısının kaynağı, insanın değer cetvelinin belirleyicisi ve gündelik yaşamındaki yol göstericisi olmasıyla ilgili soruları Yaradan kavramıyla cevaplayan inanç sistemidir. Bundan anlaşılacağı üzere, dinler de insani idealleri de temel alır. Bu çerçevede din, her şeyi yaratan ve kontrol eden ilahi ve aşkın bir varlığa inanarak ibadet etmekten, insanların kendilerine yönelecekleri ve davranışlarını düzenleyecekleri idealler oluşturma girişiminden meydana gelir. Peygamberler, toplumların ahlak ve inançları bozulduğunda gönderilmişlerdir. Bütün peygamberlerin insanlığa çağrısı, ahlaki değerleri öğretmeye yöneliktir. Bu nedenle peygamberler ilk tebliğlerine tevhidle birlikte ahlak öğretimiyle başlamışlar, insanlığa barış ve huzur dolu bir hayat planı sunmuşlardır. Hepsisi de adaletin, doğruluğun, merhametin, insanlara faydalı olmanın vb. iyi, haksızlığın, hırslılığın, yalan söylemenin, adam öldürmenin, zulmün vb. kötü olduğunu anlatarak bulundukları toplumu ıslah etmeye çalışmışlardır. Din, ahlaka destek olur. İlahi ümit ve korkular insana emirlere boyun eğmesi gerektiğini söyler. Çünkü insan, nefsi itibarı ile uysal, müşfik veya saf olarak yaratılmamıştır. İnsan bu özelliklere vicdanı harekete geçiren zorlayıcı yaptırımlar neticesinde sahip olur. Zira vicdan üzerinde, hiçbir şey Allah korkusu kadar tesirli değildir. Ahlak üzerinde, din kadar etkili başka bir kurum daha yoktur.

Ahlaki değerler, insanın hem doğru ve erdemli davranışta bulunma yeteneğini geliştirir, hem de dengeli ve sağlıklı bir kişilik kazanmasını sağlar. İslam'daki ahlaki değerler de insanın kişisel gelişimini ve ahlaki olgunluğa erişmesini sağlamayı amaçlar. İslam ahlakı, insanın kendisini sıkı bir şekilde denetim altında tutmasını, düzeltmesini ve insancıl düzeye getirmesini öngörür.

RÖPORTAJLAR

Ekrem Buğra Ekinci (Prof. Dr. Marmara Üniversitesi): Eğitim “terbiye”, öğretim “tahsil” karşılığı kullanılıyor. Eski dilimizde bunların hepsi için farklı farklı bir tabir kullanılırdı: Maarif. Maarif “irfan”dan gelir, hem maddi bilgiyi hem manevi bilgiyi ihtiva eder. Osmanlılarda Millî Eğitim Bakanlığının adı Maarif Nezareti idi ve bu mefhumu ya da kavramı karşılamaya daha müsaitti. Bir kere universal olarak çocuğun terbiyesi devlete veya mektebe değil aileye aittir. Çocuğu aile terbiye eder. Eğitim ailenin hakkı ve vazifesidir. Devlet ise öğretime yardımcı olur. Çünkü aileler çocuklarını terbiye edebilirler ama kültür seviyeleri farklı olduğu için çocuklara bir şey öğretemeyebilirler. Öğretimi devlet onların adına üstlenmiştir. Ama okulun fonksiyonu zannedildiği gibi insanlara bir şeyler öğretmek değildir. Öğrenmenin nasıl olacağını, bunun metotlarını öğretmektir. Okul, Doğru bilginin, faydalı bilginin nasıl ve nereden bulunacağını öğreten bir müessesedir. Ve öyle olunca da zaten bu kadar tafsilatlı bir müfredata gerek yoktur. Metodu öğretmek, metodolojiyi öğretmek çok daha mühimdir.

insanın karakteri genetik hususiyetlerinden ve çevreden kazandığı hususiyetlerden teşekkül eder. Bunların ikisi birden insanın karakterini teşkil eder. Birine mizaç, birine seciye diyoruz. Peki burada genetiğin yani irsiyetin rolü nedir yani ailesinden gelen hususiyetlerin rolü nedir, genlerin rolü nedir, çevrenin rolü nedir? Bu her zaman münakaşa edilmiş ama umumi kabule göre bir insanın karakterinin % 30'u mizacından yani genetikten geliyor, % 70'i ise seciyedir yani çevreden geliyor. Genetikten gelen % 30 azdır, karakterin % 30'u belki ama çok kuvvetlidir, kolay kolay değişmez. Ama çevreden kazandığı o % 70, belki karakterin büyük bir çoğunluğunu teşkil ediyor ama çok çabuk değişebilir.

Bir misal vereyim, bir insan genetik olarak “cimri” kodlarıyla kodlanmışsa bu kişinin o cimrilikte kurulması mümkün değildir. Ama hür iradesiyle, seçme hakkıyla, aklıyla ve çevreden kazandığı değerlerle bu cimrilik karakterinin üzerini örter. Bir başka deyişle, cimri gibi davranmaz, cömert gibi davranır. Bu, insanın elindedir. Yani insan karakterinin genetikten gelen kısmını değiştiremez, bu onun elinde olan bir şey değildir fakat bunu manipüle edebilir, kontrol edebilir, bu huyun kötülük yapmasına engel olabilir. Bunu nasıl yapabilir? İşte çevreden kazandığı faktörlerle... Bunlar nedir? Bunlardan biri dindir. Evet, insanda din geni vardır ama o, dine yatkınlık bakımındandır, çevreden kazandıkları yani dinî terbiyesi. Aile terbiyesi, çevre terbiyesi ve akıl. Bunların hepsi o kişinin huyunu kontrol altında tutabilir. Dolayısıyla bir insan o % 30 kötü olsa, % 70 onu her zaman iyi olması için bir imkândır, bir alternatiftir. Bunun çok örneği vardır. Ama kişinin önce kendini bilmesi, kendini tanıması lazımdır. İşte mektepler o lüzumsuz bir sürü bilgidense insana önce kendisini tanıtmaları lazımdır. Ben bazen çocuklara soruyorum, mekteplerde psikoloji ilmi çok fazla okutulmuyor. Hâlbuki psikoloji bir lisede okutulacak bence en ehemmiyetli bilgilerden bir tanesidir.

İnsanın önünde doğru ve yanlış vardır, insan aklıyla bu doğruyu yanlıştan ayırabilir fakat bu aklın da terbiye edilmesi lazım. Yani insanın akli kullanmayı bilmesi lazım. İşte biz buna terbiye diyoruz. Bunun da insana ailede, çevrede, mekteplerde öğretilmesi lazım. İnsanlar ancak o zaman cemiyete faydalı, kendilerine faydalı, doğruyu seçen, yanlıştan kaçınan bir fert olabilir.

Ruhun terbiyesi nasıl olacak? Ruhun terbiyesi biraz evvel işaret ettiğimiz gibi ailenin düzgün bir şekilde kurulmasıyla başlıyor. Yani düzgün bir aile, düzgün çatısı olan bir aile, birbirleriyle normal münasebetler içindeki bir anne baba, böyle bir aile ruh terbiyesinin ilk basamağıdır. Ondan sonra bu ferdin ruhi inkişafını temin etmesi için kuvvetli bir cemiyet icap ediyor. Yani çok farklı enstrümanları var bu işin içinde. Ve çeşitli müesseseler ki bunlardan biri mekteptir, bu ferdin ruhi inkişafını temin eder. Okul nasıl temin eder? Çocuğa ne verir ki çocuk ruhi olarak tekâmül etsin? Bir kere okulda emsalleriyle beraber okuması, aynı kültür ve sosyal seviyeye sahip insanlarla beraber okuması, öğretmenleri gibi kendinden büyük kimselerle diyalog kurması ruhi bir olgunluk kazandırır. Mektep derslerini okurken burada insanlık tarihinin, medeniyet tarihinin birtakım başarılarını görmek insana ruhi bir olgunluk kazandırır. Çocuk bu donanımı aldıktan sonra yaşı da ilerlemiştir. Cemiyete belli bir sorumluluğun altında girecektir. Evlilik ve işe girmek gibi... Her ikisi de o kişiye bir ruhi olgunluk kazandıracaktır çünkü artık bir mesuliyetin altındadır, kendisinden bir şeyler beklenmektedir.

İbrahim Saraçoğlu (Prof. Dr. Marmara Üniversitesi): Verilen bilgide irade yoktur. O iradeyi, o bilgiyi yükleyecek olan, sizin eğittiğiniz öğrencilerdir. Hocanın en büyük vazifesi, öğrenciye kendisine aktarılan bilgi üzerinde iradesini nasıl hükmettireceğini göstermektir. Eğer kişi kendisine verilen bilgiyi kötü yolda kullanırsa cahildir, doğru yolda kullanırsa ilim sahibidir, âlimdir.

Aydın Ilgaz (Yazar): Okul sözcüğü genel düşünürsek eğitim demek oluyor. Bunu sadece okul yapamayabilir. Köylerdeki yetişkin, yılların insanları; hayat tecrübelerini, doğadan elde ettikleri deneyimlerini başkalarına aktarırlardı. Şimdi o zincir koptu. O sözü söyleyecek büyüklerimiz kalmadı, hani yeni bir sözcük çıktı bilge kişi veya akil kişi deniyor. Bunlar deneyimlerini bize aktarırlar, biz de onlara göre doğayı tanır, çiftçiliği öğrenirdik. Şimdi öyle adamlar kalmadı. Babam, Hababam Sınıfı kitabını Türkiye'deki eğitim sistemini eleştirmek için yazmıştı. Bakmayın filmleri biraz abartılı hatta bir öğretmenin ağzına almak istemediği kelimeler bile var, onlar ayrı. İkisinde zaten adı bile yok. Ama şunu söylüyorum, bugün öğretmenin niye bu çocuğunla ilgilenmiyorsun, niye İngilizcesi iyi değil, çalıştırsana dediği kişi daha köyden yeni gelmiş. Çoğunun anne babası okuma yazma bilmiyor. Bunlar ekmeğini İstanbul'dan çıkarmaya gelenler. Yani veliyi suçlamak akıl kârı bir iş değil. Yani doktorun veliyi çağırıp da niye buna filanca ilacı vermedin, diye sorması gibi abesle iştigal oluyor. Bunu eğitime bağlamak da yanlış çünkü eğitim almamış, okuma yazma bilmeyen insanlar yıllar önce birbirleriyle çok iyi geçiniyorlardı. Neden acaba, diye hiç düşünmüyoruz çünkü doğa ve insanlar birbirleri arasında denge kuruyorlardı.

Bestami Yazgan (Edebiyat Öğretmeni, Çocuk Edebiyatı Yazarı): Eğitimli insan, kendisiyle çevresindeki insan ve varlıklarla barış hâlinde dost olan insan demektir. Eskilerin güzel bir sözü var: "Yar olamadan var olunmaz." derler. Atalarımız insana dosttu; ağaca, hayvanlara bütün varlığa dosttu. Çevremizle dost olursak kâmil insan oluruz. Bir de veren el, alan elden üstündür. Verici insanlardır kâmil insanlar. Pek almayı düşünmezler. Bu noktada şöyle bir soru sorulabilir. İyi insan mı olunur, yoksa iyi insan mı doğulur? İkisi de birbirini besler. İnsanın yaratılıştan güzel olması gerekir; ama sonradan eğitilmesinde de fayda var. Elma ağacı, yaratılış olarak elma vermek üzere kodlanmış. Ama elma ağacı kurak bir yerde meyve verir mi? Verir de çok cılız olur. Ama sulak ve bakımlı bir yerde olursa daha güzel meyveler verir. Mayasında iyilik, güzellik olmalı; ama eğitimle beslenmeli.

Hayatı güzel okur, aileden güzel yetişmiştir. Bilge kişileri dinleyerek yetişmiştir. Ama iyi eğitim alan herkesin iyi birey olacağı sonucu çıkmaz. Şu örneği verebiliriz. İyi insan ise iyi eğitim aldığı anda nükleer enerjiyi yapar; ama atom bombası yapmaz. Atom bombasını yapan da iyi bir eğitim almıştı. Milyonlarca insanın ölüm sebebi oldu. İyi, burada ortaya çıkar. Biri atom bombası, diğeri nükleer enerji yapar.

İletişim çağında, bu kadar okullaşma varken cahillik dönemi bitmiştir. Ama şu problem başladı: Öğrendiğiniz bilgiyi davranış haline getirememek. Eskiden bilge insanlar bir bilgiyi hemen öğretmezmiş öğrencilerine. Öğretir, uyguladıktan sonra yeni bir bilgiyi öğretirlermiş. Cahillik dönemi bitmiştir. Ama öğrendiğimizi yaşayış ve davranış hâline getirememeye hastalığı var. Önceden cahillik vardı, şimdi bilgiyi hayata aksettirememeye var.

Mevcut Eğitim Sistemimizde şöyle bir eksiklik var. Evet, bilgiyi veriyoruz. Ama bir insanın nasıl karnını doyurmak gerekiyorsa aklını bilgi, kalbini sevgi ile doldurmamız gerekir. Karnı aç insandan korkulmaması. Çocuk ağlar, anne doyurur; çocuk mışıl mışıl uyur. Ama gözü ve gönülü açsa dünyayı yese doymaz. Gönül eğitimi de verilmeli. Burada Yunus ve Mevlana devreye girer, gönül sultanları devreye girer. Bunların da eğitim alanında tanıtılması ve çocuklarımızın onlardan örnek alması gerekir. Kendi hayatımdan örnek vereyim. Yunus Emre de okula gidiyor. Adı sevgi okulu olsun. Hocası, Taptuk Emre. Yunus'u çok seviyor. Arkadaşları da der ki, Yunus'un farkı nedir? Taptuk bu farkı göstermek ister. Teneffüse çıkarken herkes bana bir çiçek getirsin, der. Biraz sonra Taptuk'un masası çiçeklerle dolar. En son Yunus gelir, eli boş. Hocası sorar, Yunus senin neden elin boş? Hocam, hangi çiçeğe elimi attımsa baktım ki Allah'ı anıyordu; koparmaya kıyamadım, der. Emin olun, ben bunu öğrendikten sonra dalından bir çiçek koparmadım. Bu güzel örnekleri de çocuklarımıza anlatmamız gerekir.

Salih Uyan (Eğitimci Yazar ve Sosyolog): Eskiler derdi ki mesela elinden ve dilinden kimsenin zarar görmediği insan, “iyi insan” derdi. Bu çok güzel bir tabir ve aslında konuyu en iyi özetleyen cümle belki de bu. Ama herkes geçmişinde, babasında, dedesinde, belki diğer bazı büyük insanlarda bu iyi insanın tarifini bizzat gördü. Arkasında bir yaşanmışlık bir hayat olmadığı zaman söylenenlerin, cümlelerin hiçbir anlamı kalmıyor. Mutlaka bir hayatla desteklenen, bir tecrübeyle desteklenen konular ikna edici oluyor. Mesela, belki hatırlarsınız, ben bir yazıda yazmıştım. Babamın yanında çalıştığı bir müftü eskiden birlikte otururlarken; birisi giriyor içeri ve diyor ki “Memlekete dönmem lazım acilen ama param yok. Bana memlekete dönmem için otobüs parası verebilir misiniz?” diyor. Babamın yanında çalıştığı kişi çıkıyor cebinden otobüs bileti neyse işte belli bir para veriyor ve o kişi ayrılıyor iş yerinden. Akşam birlikte dönerlerken vapurda bu kişiyi görüyorlar babamla birlikte. Babam tam içinden “Ya adama bak. Sahtekâr. Hani memlekete gidecekti? Kaç saat geçti aradan hala vapurda.” falan diye düşünürken. Bahsettiğim kişi babamın kulağına eğilip fısıldayarak diyor ki “Gel, Latif şu kenardan gidelim bizi görmesin. Şimdi bizi görünce mahcup olabilir.” diyor. Mesela “İyi insan nedir?” sorusunun cevabına cevap vermek için bu olay güzel bir örnek teşkil ediyor diye düşünüyorum.

İyi eğitim almış dememiz için birincisi okula gelmeden önce ailenin içinde geçen bir süre var çok önemli. Okulda geçen yıllar var ve okuldan sonra toplumun içinde yaşanan bir hayat var. Şimdi aklıma birçok isim, birçok örnek geliyor ama en çarpıcı olanlarından bir tanesi; bu Norveçli Anders Behring Breivik adında onlarca çocuğu öldüren cani. Adaya gidip çocukların yattığı kamp alanında onlarca çocuğun hayatına kıyan soğukkanlı katille ilgili bir şey okumuştum gazetede. Norveç’te yaşadığı muhitte bir Türk lokantasına gidiyormuş bu kişi. O gittiği lokantanın sahibi televizyona bir açıklama yapıyordu. Bu cinayet yaşandıktan sonra şaşkın bir şekilde bir açıklama yapıyordu ve diyordu ki “Düzenli olarak benim lokantama gelirdi, yemek yerd. Yemek yerken ve yemek sonrasında sürekli kitap okur hatta kitabın içinde birçok yerin altını çizer, notlar alırdı ve ben büyük bir hayranlıkla seyrederdim.” diye bir açıklaması var. Buradan da görüyoruz ki kitap okumak veya bilgiyi doğrudan almak aslında iyi insan olmak içi yeterli bir şey değil. Veya bilginin niceliği iyi insan olmak için yeterli bir şey değil. Dünyanın bütün kütüphanelerini içine sığdırabilen beş liralık flash bellekler bu işi yapıyor zaten. Yani bilgiyi taşımaksa maksat bir flash bellek taşıyor. Ama bilgiyi analiz edip yorumlayabilmek için öğretimin yanında eğitim almak gerekiyor. Ama eğitimle ilgili şu an okullarımızda bir müfredat var mı dersek herhalde yok. Herkes kendi çabalarıyla bir şeyler yapmaya çalışıyor.

Gökhan Ergür (Psikolog): Kişinin kişiliğini, vicdanını, ahlakını eğer biz okullarda eğitebilirsek bu eğitim ve öğretim bir mana kazanmış olur. Aksi hâlde hep bir dört ayaklı masanın bir ayağının kısa kalması gibi sürekli sallanacaktır. Eğer bir insan vicdan, ahlak, insaf gibi manevi değerlerden yoksunsa zaten okulda aldığı akademik bilgilerin de ilerleyen yaşantısında pek bir faydası olmuyor.

Allah’ın insanlara bahsettiği bir vicdan meselesi var. Nedir? Metroda, otobüste oturuyoruz, yaşlı bir teyze geliyor, çok yorgunuz, işten yeni çıkmışsınız ama inanılmaz yorgunuz, kim gelirse gelsin kalmayacağız diyoruz ama teyze geliyor, başımızda duruyor. İçimizden bir his, bir duygu kalkmalısın diyor, rahatsız ediyor yani kendini öyle hazırlamışsın ki ne olursa olsun kalkmayacağım diyorsunuz ama bir rahatsızlık var kalbinizde. İşte sonra kalkıyorsunuz, yer veriyorsunuz ve sonrasında inanılmaz bir rahatlama... Bu vicdandır. Allah’ın insanın içine koyduğu, elle tutulmayan, gözle görülmeyen birçok insanın da işletip parlatmadığı vicdan. Eğer bu vicdan yoksa hakiki anlamda insan da olmuyor ne yazık ki.

Muzaffer İzgü (Yazar): Bakın eğitilmiş bir insan, geçen yıl televizyonda gördüm, bir genç bir kediyi tuttu, çevirdi çevirdi fırlattı, attı. O genç, on tane şiir kitabı, on tane roman, on tane öykü kitabı okumuş olsaydı bunu yapmazdı. Duygu yok çünkü. Eğitiyoruz ama duyguyu veremiyoruz. Duygu kavramını insana sanat katar. Çok okuyan insan rahat karar verir. Ben binlerce kitap okudum, kitaplarımın hepsi üç ayrı evde. Demek ki beni kitaplar yetiştirmiş. Yetiştirilmiş değilim, kitaplar beni yetiştirmiş. Duyguyu, düşünceyi, soru sormayı, birey olmayı bana o kitaplar öğretti. Matematik ya da coğrafya dersinden kim duygulanır? Seyhan, Ceyhan Akdeniz’e dökülür, beş kere beş yirmi beş, kim duygulanır bunlardan? Ama bir şiir okuduğunuzda, bir roman okuduğunuzda duygulanırsınız. Güzel sanatlarla uğraşmayan bir insanı ben kendini geliştirmiş, yetiştirmiş, eğitilmiş olarak kabul etmiyorum.

Fatma Sinem Bütün (Fen ve Teknoloji Öğretmeni): Genelde okullarda öğretim yapılıyor, yani bilgi öğretiliyor. Eğitim dediğiniz zaman işin içine davranışlar giriyor. Maalesef velilerin çok büyük bir kısmı da sistemin getirdiği sebeplerden dolayı işin not kısmı ile ilgileniyor. Eğitimde üç husus vardır. Kişinin bireysel yatkınlığı, ailenin ve çevrenin ne verdiği, bir de okulun verdiği. Ve işinin açıkçası biri diğerinden fazla değildir bence. Hiç kimsenin olmadığı, sizden sonra da kimsenin geçmeyeceği bir yerde bile tükürmüyorsanız siz olmuşsunuzdur demektir.

Kaynakça

- Akarsu, Bedia, Ahlak Öğretileri, 3.b., Remzi Kitabevi, İstanbul, 1982.
- Cüceloğlu, Doğan, İnsan ve Davranışı, 7.b., Remzi Kitabevi, İstanbul, 1997.
- Eklin, Frederick, Çocuk ve Toplum, çev: Nazife Güngör, Gündoğan Yay., Ankara, 1995.
- Eroğlu, Feyzullah; Davranış Bilimleri, İst. 1996.
- Güngör, Erol, Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak, Ötüken, İstanbul, 1998.
- İbn Miskeveyh, Ahlakı Olgunlaştırma, çev:Abdulkadir Şener vdğr., Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay., Ankara, 1983.
- Sağlam, İsmail, Çocuklarda Davranışların Şekillenmesinde Etkili Olan Faktörlere Teorik Bir Yaklaşım,
- Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Cilt: 10, Sayı: 2, 2001 Ss. 209-223

Röportajlar:

- 1) Ekrem Buğra Ekinci, Prof. Dr. Marmara Üniversitesi
- 2) İbrahim Saraçoğlu, Prof. Dr. Marmara Üniversitesi
- 3) Aydın Igaz, Yazar
- 4) Bestami Yazgan, Edebiyat Öğretmeni, Çocuk Edebiyatı Yazarı
- 5) Salih Uyan, Eğitimci Yazar ve Sosyolog
- 6) Gökhan Ergür, Psikolog
- 7) Muzaffer İzgü, Yazar
- 8) Fatma Sinem Bütün, Fen ve Teknoloji Öğretmeni

MEHMET AKİF VE NURETTİN TOPÇU'DA İDEAL İNSAN: BİR İÇERİK ANALİZİ

Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN*

Özet

Bu araştırmanın amacı, “kendi öz kaynaklarımız”, “iyi insan iyi vatandaş” yetiştirirken kullanacağımız hedefleri belirleme ve bu hedeflere ulaşmada ne ölçüde kullanılabilir?” sorusunun cevabını aramaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada Mehmet Akif Ersoy’un Safahat isimli kitabının Asım bölümü ayrıca Nurettin Topçunun Yarınki Türkiye isimli eserlerinde önerilen ve değerler eğitiminde kullanılabilecek karakter özellikleri incelenmiştir. Araştırma bir doküman incelemesi niteliğinde olup verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada hem Mehmet Akif Ersoy hem de Nurettin Topçuda ideal insanın benzer özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Temelde bu özellikler milliyetçi, maneviyatçı, kendi olabilen ve kendi kalan, duyarlı, insana saygı duyan, yılmak nedir bilmeyen fedakâr ve çalışkan olarak sıralanabilir.

Anahtar Kelimeler: Karakter Eğitimi, Değerler Eğitimi,

GİRİŞ

Gelişmiş her toplum ve bu toplumların inşa ettiği devletler, temel amacı sistemi koruyacak ve geliştirecek bireyler yetiştirmek üzere bir eğitim sistemi inşa eder. Yetiştirilecek bireylerin hangi temel karakter özelliklerine sahip olacağı yani toplumun ve devletin eğitim sisteminden beklentileri anayasa ve/veya ilgili yasada sıralanır. Eğitim sistemleri, sisteme dahil olan öğrencileri istidatlarını da göz önünde bulundurarak akademik, sosyal ve mesleki olarak eğitir. Zaten “iyi insan ve iyi vatandaş” yetiştirmenin, öğrencileri en az akademik ve mesleki olarak yetiştirmek kadar önemli olduğu görüşü günümüzde tüm eğitim çevrelerinde kabul görmektedir. Sosyal bilgiler öğretimi, hayat bilgisi öğretimi, gizli müfredat veya değer eğitimi vb. kavramlar bu kabule dayalı olarak ortaya çıkmıştır.

Örneğin gizli müfredat kavramının eğitim literatürüne girişinin asıl nedeni bireyin karakterini inşa etmektir. Aslında eğitimin olduğu her yerde ve her zamanda gizli müfredat uygulanmaktadır. Ancak karakter eğitiminin öneminin anlaşılmasıyla beraber gizli müfredat kavramının önemi anlaşılmış ve bilimsel araştırmalara konu olmaya başlamıştır. Zira 1960'lara kadar okullar tek tip insan yetiştiren birer fabrika görünümündeydi ve okullarda kuramsal bilgi aktarımı ön plana çıkmıştı. 1960'larda John Dewey, William Kilpatrick ve Harold Rugg gibi bazı eğitimciler sayesinde, eğitim anlayışında büyük değişiklikler meydana gelmiştir. Bu eğitimciler okulun amacının sadece bilgili bireyler değil iyi insan iyi vatandaş yetiştirmek olduğunu ve yalnızca kuramsal bilgilerin aktarılmasıyla bu amaca ulaşamayacağını söylemişlerdir. (Myles, ve Simpson, 2001). Örneğin John Dewey, ahlakın öğretilebileceğini söylemektedir hatta ülkemizde halen okutulan din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin mucidi de yine Dewey'dir.

İyi insan ve vatandaş yetiştirmenin öneminin anlaşılmasıyla yakın tarihlerde ortaya çıkan diğer bir eğitim kavramı da sosyal bilgiler öğretimidir. Bu derste öğrencilerin toplumsal sorumluluğa hazırlanması ve sorunlara çözüm üretilmesi, vatandaşlık programı çevresinde, topluma faydalı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Zira toplumda etkin vatandaş, görev ve sorumluluğunu bilen ve uygulayabilen kişidir. Birey bilgiyi edinmekle yetinmeyip, nasıl elde edeceğini ve en uygun şekilde nasıl kullanacağını bilmelidir. Aynı şekilde, bilgi yorumlayıp uygulayabilmeli, çeşitli fikir ve verilerle iletişime geçebilmeli etkili unsurlar arasında ilişkilendirme yapabilmeli, problemlere çözüm bulabilmelidir. (Ünal, Sever ve Yılmaz, 2003).

* Eğitimci, Akademisyen / Bozok Üniversitesi

Değerler eğitimi, eğitim sosyolojisi ve tabii ki eğitim felsefesi de toplum hangi bireyi onaylar? Hangi davranışlar istendiktir? Eğitim sistemi öğrencilere hangi karakteristik özellikleri kazandırmalıdır? vb soruların cevaplarını aramakta; bu alanların uzmanları program geliştirme çalışma gruplarının değişmez üyeleri olmaktadır.

İdeal insanın özellikleriyle ilgilenenler sadece eğitimciler değildir. Hemen bütün büyük düşünür, şair, yazar ve siyasi lider, ideal insanın özellikleri hakkında düşüncelerini çeşitli şekillerde aktarmış ve gelecek nesillerin de nasıl bir insan yetiştirmeleri gerektiği hakkında yol göstermişlerdir. Bir dinin peygamberlerinin veya bir ülkeyi kuranların ideal insana ilişkin sonraki nesillere yol gösterici çok sayıda sözleri (vasiyetleri) vardır. Örneğin Atatürk'ün

“ Öğretmeneler Cumhuriyet sizden Fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller ister”,

“Çalışmadan, yorulmadan ve üretmeden, rahat yaşamak isteyen toplumlar; evvela haysiyetlerini, sonra hürriyetlerini daha sonra da istiklal ve istikballerini kaybetmeye mahkûmdurlar.”

“Ey Türk gençliği! Birinci vazifen Türk istiklal ve cumhuriyetini ilelebet korumak ve müdafaa etmektir. Muhtaç olduğun kudret damarlarındaki asil kanda mevcuttur.”

“Büyüklük odur ki, hiç kimseye iltifat etmeyeceksin, hiç kimseyi aldatmayacaksın, memleket için gerekli ülkü neyse onu göreceksin, o hedefe yürüyeceksin. Herkes senin aleyhinde bulunacaktır. Herkes seni yolumdan çevirmeye çalışacaktır. Önüne sayılamayacak güçlükler yığacaklardır, kendini büyük değil küçük, zayıf, vasıtasız, hiç telakki ederek, kimseden yardım gelmeyeceğine inanarak bu güçlükleri aşacaksın. Ondan sonra sana “büyüksün” derlerse, bunu diyenlere de guleceksin!”

“Milletimiz din ve dil gibi kuvvetli iki fazilete maliktir. Bu faziletleri hiçbir kuvvet, milletimizin kalb ve vicdanından çekip alamamıştır ve alamaz.”

“Milletimiz çok büyüktür. Hiç korkmayalım. O, esaret ve aşağılığı kabul etmez.”

“Mesuliyet yükü her şeyden, ölümden de ağırdır.”

Türk, esaret kabul etmeyen bir millettir. Türk milleti esir olmamıştır. Ben gerektiği zaman en büyük hediye olmak üzere Türk milletine canımı vereceğim. vb. sözleri ilk tahlilde Atatürk'ün ideal insan tasavvurunu gösteren sözler olarak sıralanabilir.

Amaç

Araştırma temelde, “kendi öz kaynaklarımız/millet mistiklerimiz/kendi kültürel mirasımız/tarihsel-genetik-memetik bakiyemiz”, “iyi insan iyi vatandaş” yetiştirirken kullanacağımız hedefleri belirleme ve bu hedeflere ulaşmada ne ölçüde kullanılabilir?” sorusunun cevabını aramaktadır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada, millet mistiklerimizden Mehmet Akif Ersoy'un Safahat isimli kitabının Asım bölümü ve Nurettin Topçu'nun Yarınki Türkiye isimli eserlerinde önerilen ve değerler eğitimi de kullanılabilecek karakter özellikleri incelenmektedir. Diğer bir deyişle Mehmet Akif Ersoy ve Nurettin Topçu'ya göre ideal insan kimdir? Sorusunun cevabı aranmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun tespitinde Amaçlı Örneklem tekniklerinden Ölçüt Örneklem kullanılmıştır. Araştırmada, Mehmet Akif'in Asım; Nurettin Topçu'nun Yarınki Türkiye isimli eserleri incelenmiştir. Çünkü bu eserler yoğun bir şekilde yazarların ideal insan tasvirlerini içermektedir.

Araştırmada Mehmet Akif Ersoy ve Nurettin Topçu'nun seçilmesinde bu yazar/düşünürlerin şu özelliklere sahip olması etkili olmuştur (Avşar, 2010; Samsakçı, 2013; Yeniterzi 1999; Özgen, 2013, Timur, 2014; Baş, 2012; Doğan, 2010; Kuntay, 1986; Topçu, 2013; Topçu, 2012; Büyükbaş, 2002; Aydoğdu, 2009; Kara, 2006; Battal, 2006).

Çizelge 1. Mehmet Akif Ersoy'un Seçilmesinde Etkili Olan Kişisel Özellikleri

Kişisel Özelliği	Bu özelliği ilişkin Kodlar
Tavizsiz bir idealist	Akif, ittihat ve terakki cemiyetine üye olurken edilmesi gereken yemindeki “Cemiyetin bütün emirlerine, kayıtsız şartsız itaat” ibaresini kabul etmeyerek, “Cemiyetin yalnız doğru bulduğu, makul olan isteklerini yapacağına “yemin etmiştir. İttihat ve Terakki'nin yemini onun için değiştirilmiştir. Şudur cihânda benim en beğendiğim meslek: Sözüm odun gibi olsun, hakikat olsun tek.
İrkçilikten uzak bir Türk milliyetçisi	Üç beyinsiz kafanın derdine, üç milyon halk Bak nasıl doğranıyor? Kalk, baba, kabrinden kalk! Diriler koşmadı imdâdına, sen bâri yetiş... Arnavutluk yanıyor... Hem bu sefer pek müdhiş!” Girmeden tefrika bir millete, düşman giremez; Toplu vurdukça yürekler onu top sindiremez
Dindar bir mü'min	Ya açar nazm-ı celîlin bakarız yaprağına Yahut üfler geçeriz bir ölünün toprağına İnmemiştir hele Kur'an şunu hakkıyla bilin Ne mezarlıkta okunmak ne fal bakmak için. Eğer çiğnenmemek isterlerse seylab-ı eyyama Rücu etsinler artık müslümanlar sadr-ı islâma Doğrudan doğruya Kuran'dan alıp ilhamı Asrin idrakine söyletmeliyiz İslamı
Vatan aşığı	Canı cananı bütün varımı alsın da Hüda Etmesin tek vatanımdan beni dünyada cüda

Çalışkan	Kim Kazanmazsa Bu Dünyada Bir Ekmek Parası Dostunun Yüz Karası Düşmanının Maskarası Kuzum, ayıp mı çalışmak, günah mı yük taşımak? Ayıp: Dilencilik, işlerken el, yürürken ayak. “Çalış!” dedikçe şeriat, çalışmadın, durdun, Onun hesâbına birçok hurâfe uydurdun! Sonunda bir de “tevekkül” sokuşturup araya, Zavallı dîni çevirdin onunla maskaraya!
Cehalete savaş açmış bir eğitimci	Bir baksana: Gökler uyanık, yer uyanıktır; Dünya uyanıkken uyumak maskaralıktır! Eyvah! Bu zilletlere sensin yine illet... Ey derd-i cehalet, sana düşmekte bu millet! Ey millet, uyan! Cehline kurban gidiyorsun! İslam’ı da “batsın” diye tutmuş yediyorsun! Heriflerin, hani dünya kadar bedâyi’i var: Ulûmu var, edebiyatı var, sanâyii var. Giden birer avuç olsun getirse memlekete; Döner muhitimiz elbet muhit-i marifete. Bu cihetten, hani, hiç yılmasın, oğlum, gözünüz; Sade, garbın yalnız ilmine dönsün yüzünüz.

Çizelge 2. Nurettin Topçu’nun Seçilmesinde Etkili Olan Kişisel Özellikleri

Kişisel Özelliği	Bu özelliği ilişkin kodlar
İdealist bir eğitimci	“Keşke ilk mektep hocası olsaydım...” “40 yıl öğretmenlik yaptım, mâbede nasıl girdimse sınıfa da öyle girdim” “Acaba Bursa’daki küçük camilerden birinde bir vazife istesem, ömrümün sonuna kadar orada, o küçük camide kalsam kabul ederler mi?..” “Bize, ‘siz ne iş yapar, ne vazife görürsünüz?’ diye soranlar olursa, onlara, sonsuz sevinçle içimiz taşarak, ‘Bizim vazifemiz karakter yapmaktır, şahsiyet yaratmaktır’ diye cevap vermede saadetlerin en güzelini buluruz”
Kendisini fark ettirme derdi olmayan	‘Nurettin Topçu, konuşmalarının sonunu öyle bağladı ki konuşmasının bittiği anlaşılmazdı. Topçu, Milliyetçiler Derneği, Millî Türk Talebe Birliği ve Aydınlar Ocağı’ndaki konuşmalarını kimse alkışlamasın diye öylece bitiriverirdi. Tevazu önemli idi bunda. Alkışlanmak istemezdi.
Mukaddes davanın bekçisi	Biz de, kendisine Hakk’ın emaneti olan mukaddes davadan ‘vazgeç’ diyenlere, gözyaşları ve içindeki isyan yıldırımlarıyla dönüp de ‘güneşi sağıma, ayı da soluma koysalar yine bu işten vazgeçmem’ diyen büyük Peygamberimizin izinden yürüyoruz. Millete söz verdik! Vicdana söz verdik! Allah’a söz verdik! Eğilmeyiz, dönmeyiz ve dimağımızdaki son hücrenin hayatı bâki kaldıkça bu mukaddes davadan vazgeçmeyeceğiz!”

2.3. Uygulama

Çalışmada öncelikle hangi düşünür/yazarların hangi eserlerinin analiz edileceğine karar verilmiştir. Bu karar verilirken dikkate alınan ölçütler çalışma grubu başlığı altında açıklanmıştır. Seçilen eserlerin analizi Türkçenin öğretimi alanında doktorasını tamamlamış iki uzman tarafından gerçekleştirilmiştir.

Dokümanın analizinin bu uzmanlar tarafından yapılmasının sebebi, bu araştırmacıların hem kelime, cümle metin düzeyinde anlam hem de pedagoji alanında uzman olmalarıdır. Uzmanlar eserleri “yazarların idealize ettikleri insanın karakter özelliklerini yansıtıyor olması” özelliğine dikkat ederek okumuşlardır. Diğer bir deyişle okunan her bir beyit, cümle veya paragrafın yazarların idealindeki insanı yansıtıyor olup olmadığına bakılmıştır. İdeal insanın özelliğini yansıtan beyit, cümle veya paragraflar seçildikten sonra kendi aralarında sınıflandırılmıştır. Bu beyit, cümle veya paragrafların yazının/şiirin anafikrine ve konseptine uygun olmasına da ayrıca dikkat edilmiştir. Seçilen bu beyit, cümle veya paragraflardan hareketle araştırmada elde edilen kodlara ulaşılmıştır. Bu kodlar da benzerliklerine göre sınıflandırılarak kategorilere; kategoriler de yine benzerliklerine göre sınıflandırılarak temalara ulaşılmıştır. Doküman analizinin her aşamasında uzmanlar kendi aralarında tartışmış ve araştırmada iki uzmanın ortak kararları yansıtılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde eserlerin analizi sonucu ulaşılan kodlar, kategoriler ve temalar tablolar halinde gösterilmektedir. Tablo 1.’de Mehmet Akif Ersoy’un Asım isimli şiirinin doküman analizi sonucu ulaşılan bulgular (Mehmet Akif’e göre ideal insan) Tablo2.’de Nurettin Topçu’nun Yarınki Türkiye isimli eserinin doküman analizi sonucu ulaşılan bulgular verilmektedir.

Tablo 1.-a

KODLAR	KATEGORİ	TEMA
Nerde Ertuğrul' u koynunda büyütmüş obalar Hani Osman gibi, Orhan gibi gürbüz babalar Hani bir şanlı Süleyman Paşa Bir kanlı Selîm Âh, bir Yıldırım olsun göremezsın, ne elîm! Hani, cündîleri, şâhin gibi, ceylân kovalar, Köpürür, dalgalanır, yemyeşil engin ovalar Hani târîhi soruldukça, mefâhir söyler, Kahramanlar yetişen toprağı zengin köyler Zulmü alkışlıyamam, zâlimi aslâ sevemem; Gelenin keyfi için geçmişe kalkıp sövemem... Üç buçuk soysuzun ardında zağarlık yapamam; Hele hak nâmına haksızlığa ölsem tapamam. İki üç balta ayırmaz bizi mâzîmizden. Ağacın kökleri mâdem ki derindir cidden, Biri ecdadıma saldırdı mı, hatta, boğarım... - Boğamazsın ki! - Hiç olmazsa yanımdan kovarım. Ben ki ecdâda söven maskaralardan değilim, Anarım hepsini rahmetle... Fakat münfa' ilim. Bizler, edvâr-ı fazîletleri cidden parlak Bir büyük milletin evlâdıyız, oğlum, ancak Yapılır zannediyorsan, bakalım, sen de soyun... Kıt'a kapmak, köşe kapmak değil artık bu oyun.	• Vatanperver • Vakur • Batılı değerlerin değil; bilimin izinde • Yerli • Geçmişinden utanmaz ders alır • Büyük düşünür • Uyanık • Sureti haktan olana meyletmez	MİLLİYETÇİ

Top tüfekten daha sık gülle yağın mermiler:.. Kahraman orduyu seyret ki bu tehhide güler! Ne çelik tabyalar ister, ne siner hasmından; Alınır kal'a mı göğsündeki kat kat iman Havlayan, zil takınan, sonra Zuhûrî ye dalan, O bizim soytarının kendi değil miydi - Karabaş gel! diyecektim... - Dememiştin ya, sakın - Ne dedim, bilmiyorum, ta öteden bir çapkın, Gâlibâ sezdi ki, yekten dedi: "Halt etme sofı! Gördüğün fesli: Senin milletin feylesofu. Kanma, hey kukla kıyâfetli adam, hey sersem, Herifin ağzı "samed'; mi'desi yüzlerce "sanem! Maske yırtılmasa hâlâ bize âfetti o yüz... Medeniyet denilen kahbe, hakikat, yüzsüz. Ne hayâsızca tehaşşüd ki ufuklar kapalı! Nerde -gösterdiği vahşetle "bu: bir Avrupalı" Kaplamış yurdumun âfâkını, mâdem, şühedâ... Varsın olsun kalanın uğruna Âsım da fedâ. "Hem gazâ, hem de şehâdet, ne sa'âdet bu!" derim; Ciğerim yansa da söndürmek için cehd ederim.		

Tablo 1.-b.

KODLAR	KATEGORİ	TEMA
Edebiyata edepsizliği onlar soktu, Yoksa din perdesi altında bu isyan yoktu: Sürdüler Türk'e "tasavvuf" diye olgun şırayı; Muttasıl şimdi "hakikat" kusuyor Sıdkı Dayı! Tanımaz bindiği mahlûku, sürer kör körüne; Tanımaz gittiği yer hangi taraf, gördüğü ne Üç buçuk soysuzun ardında zağarlık yapamam; Hele hak nâmına haksızlığa ölsem tapamam. Kanayan bir yara gördüm mü yanar tâ ciğerim, Onu dindirmek için kamçı yerim, çifte yerim. Havlayan, zil takınan, sonra Zuhûrî ye dalan, O bizim soytarının kendi değil miydi - Karabaş gel! diyecektim... - Dememiştin ya, sakın - Ne dedim, bilmiyorum, ta öteden bir çapkın, Gâlibâ sezdi ki, yekten dedi: "Halt etme sofu! Gördüğün fesli: Senin milletin feylesofu. Zübbe vâlîye çatan hangi müderrisse, ona, Sorarım ben ki: Açık gördüğü bir hak yoluna, Kellesinden geçecek molla yetiştirmiş mi Oturup sâdece, mektepleri tenkîd iş mi Doğduğumdan beridir âşıkım istiklâle, Bana hiç tasmalık etmiş değil altın lâle Yumuşak başlı isem, kim dedi uysal koyunum Kesilir, belki, fakat çekmeye gelmez boyunum.	• Şahsiyetli • Zalimin karşısında mazlumun yanında • Adil • Eğilmez • Hakperest • Güdülmez • Uyanık • Sureti haktan olana meyletmez • Bağımsız • Korkusuz	BİREY OLMA

Adam mısın: Ebediyyen cihanda hürsün, gez;
Yular takıp seni bir kimsecik sürükliemez.
Adam değil misin, oğlum: Gönüllüsün semere;
Küfür savurma boyun kestiğin semercilere. “

Kanma, hey kukla kıyâfetli adam, hey sersem,
Herifin ağzı “samed’; mi’desi yüzlerce “sanem!

- Sallanan çünkü kılıçlardı; ne kuyruk ne kavuk!

Öyle bir devr-i şehâmette kolaydır ululuk.

Köse dünyâda senin söylediğin haltı yemez;
Parçalar, belki, fakat üstüme itler siyemez.

Şühedâ gövdesi, bir baksana, dağlar, taşlar...

O, rükû olmasa, dünyâda eğilmez başlar,

Yolcular Bafra’yı tellendirivennez mi sana
Kaçiver, belli ki çingar çıkacak durmasana!
Hayır oğlum, nasıl olduysa, apıştım kaldım.

Çocuğun tavrı değişmişti. Dedim: «Bak, Âsım,

Dalaşırsan bu heriflerle üzersin babanı. “

İçlerinden biri, hem şüphesiz, en kaltabanı,

Üç nefes püfliyerek burnuma: «Sen söyle, Hoca!

Niye bağlanmalı hayvan gibi hâlâ oruca “

Deyivermez mi, tabîî senin oğlan tokadı,

Herifin yırtılacak ağzına kalkıp yamadı.

Daha mektepte çocuktuk bizi yıldırıldı hayat;

Oysa hiç korku nedir bilmiyecektik heyhat!

Neslim ürkekmiş, evet, yoktu ki ürkütmiyeni;

“Yürü oğlum!” diye teşcî edecek yerde beni,

Tablo 1.-c

KODLAR	KATEGORİ	TEMA
Bu sıkılmazlara “medh et!” diye, mangır sunarak, Ne erâzil adam olmuş, oku târîhi de bak! Şeker istersen eğer bulduralım -Dört yüz mü? -Aldığım yok, yaşasın İzmir’in âlâ üzümü; Ya senin âlem-i İslâm’ın inanmış ye’si; Dîn-i resmîsi odur, vazgeçemez kim ne dese Ye’si tekfir eden îmânıma olsun ki yemin, Bize telkîn-i ümîd etmediler, yoksa bu din, Yine dünyâlara yaymıştı yeşil gölgesini; Yine hakkın sesi boğmuştu dalâlin sesini Ben ki ecdâda söven maskaralardan değilim, Anarım hepsini rahmetle... Fakat münfa’ilim. - Niye - Zerk etmediler kalbime bir damla ümîd. Hoca dünyâda yaşanmaz, yaşamaktan nevmîd. Bir ışık gösteren olsaydı eğer, tek bir ışık Biz o zulmetleri bin parça edip çıkmıştık. Hakkı bir zâlîme ihtâr, o ne şâhâne cihâd! “En büyüktür” dedi Peygamber-i pâkîze-nihâd. Çoktan beridir vardı benim bir derdim: Gideyim, zâlimi îkâz edeyim, isterdim. O, bizim câmi uzaktır, gelemes, mâni’ ne Giderim ben, diyerek, vardım onun câmi’ine. Kafes ardında hanımlar gibi saklıydı Hamid, Koca Şevketli! Hakîkat bunu etmezdim ümid. Zübbe vâlîye çatan hangi müderrisse, ona, Sorarım ben ki: Açık gördüğü bir hak yoluna, Kellesinden geçecek molla yetiştirmiş mi Oturup sâdece, mektepleri tenkîd iş mi Köse dünyâda senin söylediğin halı yemez; Parçalar, belki, fakat üstüme itler siyemez. Yumuşak başlı isem, kim dedi uysal koyunum Kesilir, belki, fakat çekmeye gelmez boyunum.	• Korkusuz • Kanaatkâr • Tenezzül etmez • Ümitvar	YILMAZ

Tablo 1.-dz

KODLAR	KATEGORİ	TEMA
Müslüman, elde asâ, belde divit, başta sarık; Sonra, sırtında, yedek şaplı beş on deste çarık; Altı aylık yolu, dağ taş demeyip, çiğneyerek Çin-i Mâçin'deki bir ilmi gidip öğrenecek. Oflu'nun ilmi de olsaydı o îmâna göre, Şimdi baştanbaşa tevhîd ile dolmuştu küre. Ben... baban... sonra Melek... Tutturamazsın ne desen... Hadi tahsîlini ikmâle tez elden, hadi sen! Çünkü milletlerin ikbâli için, evlâdım, Ma'rifet, bir de fazîlet... İki kudret lâzım. Bu cihetten, hani, hiç yılmasın, oğlum, gözünüz; Sâde Garb'ın, yalnız ilmine dönsün yüzünüz. O çocuklarla beraber, gece gündüz, didinin; Giden üç yüz senelik ilmi sık elden edinin. Fen diyârında sızan nâ-mütenâhî pınarı, Hem için, hem getirin yurda o nâfî'suları. Aynı menba'ları ihyâ için artık burada, Kafanız işlesin, oğlum, kanal olsun arada. Okumak bahsini geç... Çünkü o defter kapalı, Bir redif zâbiti mektepleri debboy yapalı. Sıtma, fuhş, içki, kumar türlü fecâyî salgın... Sonra söylenmiyecek şekli de var hastalığın. Bir taraftan bulanır levse hesapsız nâmûs; Bir taraftan serilir toprağa milyonla nüfûs. Kuru da'vâ ile olmaz bu, fakat ilm ister; Ben o kudrette adam görmüyorum, sen göster Tam da vaktin, hani gün geçmeye gelmez, davran! -Hoca, eğlenme hemen yazmana bak işte paran! Ay o murdar kâğıdın pek mi büyük hâtırı ki, Beni ürker diye tutmuş sayıyorsun bir... iki .. Kaç paran varsa büküp katla da indir cebine, Yazamam nâfile.	- İlim öğrenir - İlmini menfaat için satmaz kullandırmaz	İLİM SAHİBİ

Tablo 1.-e

KODLAR	KATEGORİ	TEMA
Bu herif öldü mü, sağ kaldı mı derler de, ayol Baba dostuysam eğer kalkıp ararlar bir yol. Sana hizmet, babamın ruhuna rahmettir, ayol. -Hocazadem, bilirim hepsini, berhudar ol. Bir selâm ver be herif. Ağzın aşınmaz ya... Hayır, Ne bilir vermeyi hayvan, ne de sen versen alır. Oğlanın hâlini evvelce mi açsam lâkin Komşunun derdi dururken bunu açmak çirkin. Hanümanlar çöküyor, zelzele yalnız bana mı? Ortalık can çekişirken açamam ben yaramı. Kanayan bir yara gördüm mü yanar tâ ciğerim, Onu dindirmek için kamçı yerim, çifte yerim. Köylü cahilse de hayvan mı demektir Ne demek! Kim teper nimeti insan meğer olsun eşşek. Huyu dersen, bir adamcıl ki sokulmaz adama... Bâri bir parça alsaydı ya son son, arama! Yola gelmez şehirin soysuzu, yoktur kolayı. Yanılıp hoşbeş eden oldu mu, tınmaz da ayı, Bir bakar insana yan yan ki, uyuz olmuş manda, Canı yandıkça, döner öyle bakar nalbanda. Bir selâm ver be herif. Ağzın aşınmaz ya... Hayır, Ne bilir vermeyi hayvan, ne de sen versen alır.	• Vefalı • Saygılı • Diğerkâm • Duyarlı	İNSANA KIYMET VERİR

Su mühendisleri gelmişti... Herifler gâvur a,

Neme lâzım bizi incitmediler zerre kadar;

İnan oğlum, daha insaflı imiş çorbacılar!

Tatlı yüz, bal gibi söz... Başka ne ister köylü

Adam aldatmayı âlâ biliyor kahbe dölü!

Ne içen vardı, ne seccadeye çizmeyle basan;

Ne deyim dinleri bâtılsa, herifler insan.

Herkes aç bekliyor kaldırımın sırtında...

Siz gidin, perdelerin hepsini kaldırtın da,

Alenî işret edin âleme göstermek için!

Be adamlar! Azıcık saygı sayın: Gizli için.

Meze tûfanına dalmış, kulaç atmaktasınız;

Yutkunan halka bakın, pencerelerden, sayısız.

Paranız yok ya, şu ben var diyeyim, bol keseden;

Hakkınız nerde sefih olmaya, dünyâ açken

Hadi yâhû, yetişir... Çok bile içtikleriniz;

Durmak olmaz, dağılın, belki uzaktır yeriniz...

Hani aldırmasalar bâri, “defol git!” dediler...

Dedim: Artık kime âidse defolmak o gider.

Kollarından tutarak hepsini attım bir bir;

Söyleyin varsa kabâhat, acabâ bende midir

Tablo 1.-f

KODLAR	KATEGORİ	TEMA
O ne hiddet, o ne, şiddet! Çalışıp benzesene! İlme vakfettiği dirsek babanın: Elli sene. Çünkü mektep yapacaktı!.. Ne kolay söylemesi! Bir kümes yaptığın var mı ki, bir kaz kümesi - İnkılâb ümmetinin şânı yakıp yıkmaktır. - Size çılgın demiyen varsa, kuzum, ahmadır. Yıkmak insanlara yapmak gibi kıymet mi verir Onu en çolpa herifler de, emîn ol, becerir. Sâde sen gösteriver “işte budur kubbe!” diye; İki ırgadla iner şimdi Süleymâniyye. Ama gel kaldıralım dendi mi, heyhat, o zaman, Bir Süleyman daha lâzım yeniden bir de Sinan. İyi amma nasıl îkâz edeceksin bu leşi - Leş değil. - Leş mi değil - Dipdiri... Dalgın, yalnız... Şimdi kurtarmak için azmedelim, kurtarıyoruz: Verelim gel de şunun kalbine bir canlı ümîd. - Ne kolay! <u>Sa’y-i medîd</u> ister ayol, <u>sa’y-i medîd</u>! Diyor ki: Gâyeniz uğrunda bezledin emeği; Düşünmeyin hele hiçbir zaman esirgemeyi. Kuru lâftan ne çıkar Tıngır elek, tıngır saç... Mektebin açsa eğer, medresen ondan daha aç! -Ama kul neyle mükellefti ki, tevfik ile mi Hiç değil, sa’y ile; tevfik, o: Hudâ’nın keremi. Sarıl esbâba da çık işte tarîk işte ref ik; Ne vazîfen senin olmazmış, olunmuş tevfik Oturup dil dökecek yerde gidip döksene ter! Bin çalış gâyen için, bir kazan ömründe yeter. Ye’si tekfir eden îmânıma olsun ki yemin, Bize telkîn-i ümîd etmediler, yoksa bu din, Yine dünyâlara yaymıştı yeşil gölgesini; Yine hakkın sesi boğmuştu dalâlin sesini Bir ışık gösteren olsaydı eğer, tek bir ışık Biz o zulmetleri bin parça edip çıkmıştık.	- İmara odaklanmış - Sabırlı - Azimli - Ümitvar	ÇALIŞKAN

Tablo 1.-g

KODLAR	KATEGORİ	TEMA
Yelde izler bırakır gezdi mi bir çiğ kokusu; Ebenin teknesi ömründe pisin gördüğü su! Kaynayıp çifte kazan, aksa da çamçak çamçak Bunu bilmem ki yann hangi imam paklıyacak Yağlı yer, çeşmeye gitmez; su döker, el yıkamaz; Hele tırnakları bir kazma ki insan bakamaz. Kafa orman gibi, lâkin, o bıyık hep budanır; Ne ayıptır desen anlar, ne tükürsen utanır: Tertemiz yerlere kipirli fotinlerle dalar; Kaldırımdan daha berbâd olur artık odalar; Örtü, minder bulanır hepsi, bakarsın, çamura. Hani ay parçası kızlar ki koşar oynardı Hani dağ parçası milyonla bahâdır vardı Bunların ağdalanır, maç maç öterken sakızı, Öteden bir sürü gürbüz, demevî köylü kızı, Neydi oğlandaki endâmın o âhengi fakat! Belli her uzvu için ayrı çalışmış hilkat. Ya kemikler ne salâbetli, ya etler ne katı: Tepeden tırnağa, gûyâ, dolamışlar halatı, İki üç katlı büküp bir çınarın gövdesine. Hele taşmış dökülürken o muazzam sîne,..... Ne güreştirmedişim kaldı, ne koşturmadığım; Ne de “her şeyde sıfırsın!” diye coşturmadığım. - Âferin, doğrusu, cevherli çocuklar, belli! İftihâr etmeli gördükçe bu gürbüz nesli. Daha ilk elde boşansın mı alınlarından ter, O göğüsler sana ötsün mü körükten de beter Baktım: Altından o bir çifte perîşan bağrın, Soluganlar gibi kalkıp iniyor çifte karın! Sonradan dizlere bir titremedir çökmüştü; Hele çok sürmiyerek dördü de cansız düştü. İki bîçâre serilmiş, yatıyorken yerde, “Kalkın artık!” dediler, lâkin o derman nerde! Güreşin böylesi hiç görmediğim bir şeydi; Orta, baş, hepsi de bunlar gibi âvâreydi.	- Spor yapan - Temiz	BEDENEN SAĞLIKLILIK VE GÜÇLÜ

Tablo 2.-a

KODLAR	KATEGORİ	TEMA
Şark dünyasında çalışmak ibâdet olmamıştır. Şarklı henüz çalışma aşkını tatmış değildir. Bu sebepten yaratıcı olamazlar. Bedeni ruha hizmetkâr yapmaktan korkan hasis insan, ancak bedeninin ölçüsünde eser elde edebilir. Şarkta ibadet olmayan çalışma alemşümûl kanunlara ulaşamamıştır. Disiplin cihazına bağlanmamıştır. Sade bir uğraşmadır; bir külfet, bazen de işkence olur. Yarınki Türkiye'nin kurucuları, yaşama zevkini bırakıp yaşatma aşkına gönül verecek, sabırlı ve azimli, lâkin gösterişsiz ve nümayişsiz çalışan, ruh cephesinin maden işçileri olacaklardır. Namuslu adam, hareketsizliğin günah olduğunu bilir; çalışmayı çalışma olduğu için sever; ağaç gibi kendi yaşayarak meyvasını başkalarına bırakmaktan hoşlanır; bir ömürlük hareket serisini tecrübe evresi kabul eder, çalıştım ve hayatımı iyi kullandım der. Asıl üstün insanlar ruh dünyasının kahramanlarıdır. Onlar cemiyetin içinde olmakla beraber, onunkilerden başka ve onunkilere zıt değerlerle yaşarlar ve kendilerindeki yaratıcı asi ve idealist şahsiyeti cemiyet içinde yumruklarıyla değil ruhlarıyla yaymak isterler. Merhametle aşk en büyük kuvvetleridir. İnsanı toprağın sahibi hakimi yapacak ve alın terinin meyvası olan mülke hörmet ederek sade üretimi sosyalleştirecek bir çalışma nizamı: Anadolu'nun sosyalizmi	• İbadet şuurunda çalışan, • Disiplinli çalışan, • Azimli • Anadolu sosyalizmi • İşini aşkla yapan, • Enerjisinin merhametten alan	ÇALIŞKAN

Tablo 2.-b

KODLAR	KATEGORİ	TEMA
Millet mistiği nedir? Onlar ölünceye kadar aynı fikir ve kanaatin sahibidirler. Devirlerin tazyikine nefretle karşı gelme o büyük asileri ekseriyetle darağacına çarmıha çok kere zindana mahkum etmiştir. Bu akıbetleri onlar ilahi vazifenin zevkiyle birleştirirler. Gençliğimizin kaybettiği en kıymetli şey şahsiyet oldu. Bizim zavallı neslimiz, kendi kendisine düşünebilmek kabiliyetini kaybetti. Hep başkalarının kafasıyla, kendine aşılana bunca zehirlerin emirlerin kumandasıyla düşünebiliyor (...) biz ferd olmak dileğiyle ayaklandığımızda onların pençelerini vicdanımızın üstünde buluyoruz. “kııldama şimdi hareket zamanı değil; etrafta tehlikeler var” veya “şahsi fikirleri yayma zamanı değil inkılap yapıyoruz” derler. (....) Rönesansımızda üçüncü basamak hür düşünceye ulaşmaktır. Rönesans kendini yapan ferdi dehaların eseridir. Bir kütle hareketi değildir. ... şahsiyetçiliği esas olarak kabul eden idealizmimiz olacaktır. Onun yapıcı unsurlarını bin yıllık ızdıraplarımız yığdı. Ahlâklı adam ne kadar fedakâr nefisli, ne kadar kendinden geçmiş engin ruhlu olursa olsun, her şeyden önce hareketlerinin hangi gaye için ve kim için olduğunu bilen insandır. Biz ne için ve kim için çalıştığını bilen insan istiyoruz. Gözlerini kapayıp vazifesini yapan cemiyet gönüllüsü, köle ahlâkı yaşatan bu namuslu adam, bizim için hem bir şuursuz, hem de tehlikeli bir oyuncu, bir zorba ya esir ve esire zorba olabilir. (....) Bunlar fertteki deruni hareket kuvvetlerini inkar ederek sürülerin zorbalıkla kımıldanışına bağlanan korkak ve kuvvetsiz ruhlardır. Asıl üstün insanlar ruh dünyasının kahramanlarıdır. Onlar cemiyetin içinde olmakla beraber, onunkilerden başka ve onunkilere zıt değerlerle yaşarlar ve kendilerindeki yaratıcı asi ve idealist şahsiyeti cemiyet içinde yumruklarıyla değil ruhlarıyla yaymak isterler. Sosyoloji mektebinin ortaya koyduğu içtimaî determinizm anlayışı, bizde Ziya Gökalp tarafından benimsendi ve bir milliyetçilik dâvasının temeli olarak kabul edildi. Gökalp “fert yok, cemiyet var” diye formüllendirdiği bu davadan, ferdî egoizmlerden feragat ahlâkı çıkaracak yerde ferdî şahsiyeti inkâr ettiren ve bazı fertlerle kuvveti temsil eden zümrelerin arzularını, ulûhiyeti bile temsil eden cemiyetin arzusu gibi göstermek gayesini güttü. Ferdin hataya ve şerre isyan edici şuurunu inkâr etti. Bir harbe mi karar veriliyor? İçtimaî şuur kararını veriyor, dedi. Hataya ve zulme isyan eden fertlerin imhası mı düşünülüyor? “İçtimaî vicdan böyle istiyor” dedi. Tanrısı mı arıyorsunuz? Cemiyetin ta kendisidir, dedi. “Kuranın varlığı kafidir; felsefe lazım değil” lakin bu ifade tatminsizdir. Kuran Allah’ın kitabıdır. Felsefe ise bizim onu anlayacak olan şahsiyetimizin örgüsüdür. Cemiyet ne şuurun ne vicdanın kaynağıdır, ne de Allah’tır. Şuur da vicdan da cemiyet de Allah’a doğru ilerlemektir; işte bizim ilahi beldemiz.	• Kendini ve vatani kur-tarmak için çözümünü önce siyasette değil kendini eğitmede özünü geliştirmede arayan • İdealist • Sürü olmayan, güdül-meyen • Şahsiyetli • Zulme boyun eğme-yen • Eğilmeyen • Millet Mistiği	BİREY OLMA

Tablo 2.-c

KODLAR	KATEGORİ	TEMA
Bu ruh amelesinin ilk ve esaslı işi, insan yetiştirmektir. Hünerleri hep fedakârlık olan bu hizmet ehli gençler, hizmetlerinin mükâfatını da hizmet ettikleri insanlardan beklemeyecekler, sonsuzluğa sundukları eserin sesinin akislerini yine sonsuzluktan dinleyeceklerdir... Ve onların eseri olacak yarınki Türkiye, şu temellerin üstünde kurulacak: Anadolu'nun toprağından kaynayan bir kan, cemaat için harcanan emek, bin yıllık tarih, otoriteli bir devlet ve ebedî olduğuna inanmış bir ruh. Namuslu adam, bir ağaç gibi kendi yaşayarak meyvasını başkalarına bırakmaktan hoşlanır. Millet mistiği nasıl insandır? Onlar millet realitesinden hizmetlerine karşılık nimet istemez ve alkış dinlemezler. Namlarına heykel diktirmezler. Onlardan bize kalan hatıra(...) ruhlarımızda ölmeyecek ayetleridir. Kalabalığın içinde münzevi yaşar gibidir. Halk onları bulursa ne ala! Onlar kendilerini halka takdim edecek şekilde küçülmezler ve hepsi öldükten sonra hakkıyla anlaşılırlar. Millet mistiği nasıl insandır? Çok kere sefaletle halkın takdir ve alkışlarından uzaklarda, zulmün pençelerinde yaşar. Gurura esir kılan ikbal mevkiine çoğu kere yabancı hem de ona düşmandır.	- Diğerkâm - Tenezzül etmez	FEDEKAR

Tablo 2.-d

KODLAR	KATEGORİ	TEMA
Namuslu adam, hareketinin gayesi üzerine hesaplar yapmazdan önce düşünür; tüm mesuliyeti yüklenmekten zevk alır insanca yaşayışın daima daha ağırlaşan mesuliyet yükü ile yaşayış olduğuna inanır. Bir millet içinde sade iş yapan fakat hiçbir sorumluluk almayan ve bu yüzden yaptıkları işle vicdanlarının bağlantısı bulunmayan insanlar çoğaldıkça milletin hayatı ne hale geliyor? Bu milletler mukadderat davasını vicdanına yükleyen büyük alemlerini kaybediyor.	- Sorumluluk sahibi - Hesap yapan hesapçı olmayan	SORUMLULUK SAHİBİ

Tablo 2.-e

KODLAR	KATEGORİ	TEMA
Zulmün karşısına sabrı, kinin karşısına affı koyan ölümü ümit ile karşılayan sonu olan varlığımızı sonsuzluğun yolcusu yapan ve Allah'ı insanda tanıyan insan anlayışı ...İlkin her ilahi harekete başlangıç olarak aşkın yepyeni bir neşvenin doğması lazımdır. Zira onsuz hiçbir ruh hareketi yapılamaz. Garbın Sokrates'ten işe başlamasına karşılık biz Kur'an'dan işe başlayacağız. İlim sanat ve ahlakın ondaki kökleri edebi yaşayacak hikmetler halindedir. Kuran'dan alacağımız metafizik ve idealist ilhamla Anadolu folklorunun bahçelerinden toplayacağımız realite demetleri birleşerek edebi Rönesansımızın kapısını açacaktır. ...(insan sürüsünden millet olma) hamlesini Fransızlar dil ve kültür ocağından, Almanlar ırk davasından, İngilizler ekonomik hırslarından almışlardır. Biz bu kuvvet iradesini fertte var olmak iradesinin karşılığı olan bu yapıcı aşkı, İslam dininden onun aleme yayılma idealinden aldık.	İslam Ruhçusu	MANEVİYATÇI

Tablo 2.-f

KODLAR	KATEGORİ	TEMA
Bizi, kendimize ulaştıracak olan müşterek değerleri, bizi kendimize ulaştıracak kuvvetleri nerede bulacağız? Ben seni uzaklarda ararken sen kendi evimde idin. Bizi yaşatacak olan kuvvetleri kah Turan’da kah Paris’te aramaktan birkaç nesil yorgun düştü. Kendi içimizde aramanın sırası gelmiştir. Divan edebiyatımızda hünerli ve azametli parçalar, klasik musikimizde pek kuvvetli melankoli terennümler vardır. Ama bu yüzden bunlar bir milletin bütün sanatını temsil etmezler. ..folklorumuzdan hareket ederek Fuzuli’den Akif’e kadar Yunuslar’dan Mevlanalar’dan da hayat alarak Kur’an’dan gelen ilhamın ışıklarıyla dopdolu olan bu halk sanatının ruhundan fışkıran romantizmimizi yapacağız. Kurandan Alacağımız Metafizik Ve İdealist İlhamla Anadolu folklorunun bahçelerinden toplayacağımız realite demetleri birleşerek edebi Rönesansımızın kapısını açacaktır. Bizim kendimizi tanıyışımız biz ellerin tanıyışına hiç benzemez. Millet mistiği nasıl insandır? Tüm yaşayışlarını milletin selametine feda olmaktan ibaret bir şehitlik mertebesi telakki ederler. Şu halde bizim işimiz bizim kurtarışımız kurtarıcı inkılap memleketin üretici zümresini Anadolu köylüsünü bir sınıf yapmak onu ahlaki bir hayat içinde canlandırmak ve onu cemiyetin başına geçirmektir.	Milliyetçi Yerli	MİLLİYETÇİ

Tablo 2.-g

KODLAR	KATEGORİ	TEMA
Bu mukaddes cihadın siyaset cephesinde yapılacağı- nı zannedenler, yakın tarihimizde birkaç kez yanıldıklarını gördüler. Cihadımız fikir ve ruh cephesinde, ahlak ve iman cepbesinde yapılacaktır. İlk prensibimiz hikmettir. Hikmet aklın edebi aydın- lığıyla aydınlanan hayatın yine aklın yanılmaz ölçüsüyle öl- çülmesidir. Hakikatleri idealleri ve kalbi yuvarlanmaktan koruyan tek kuvvete, akla köle olmaktan korkmayalım. Zekanın sahip olduğu hakikat aşkının bütün hakikat düşmanı kuvvetlere karşı cesaretle ilan ettiği bu protesto insanlığın düşünce aleminde yeniden doğuşu demek olu- yordu ve bunlarla örfler üstadlar devrilerek akıl zafere ula- şıyordu. Üstadların otoritesi şuura zulüm diyebileceğimiz haki- kat düşmanlığının süngülü nöbetçiliğini yapıyor. Descartes bunca sapıklıktan korunmak için şu tavsiyeyi kaide halinde ortaya koydu: bizzat kendimiz tarafından aranıp doğruluğu bizce tahkik edilmemiş hiçbir fikri doğru diye kabul etme- mek.	Akılcı	AKILCI

Tablo 2.-g

KODLAR	KATEGORİ	TEMA
Anadolu'nun beklenen kurtarıcısı silahsız, servetsiz, hem de partisiz ve garazsız, yalnız faziletle ilmin havarisi olacak öğretmenlerdir. Öğretmenine teslim olmayan millet esir millettir. İlim, ahlak, sanat ve din ideallerinin zayıfladığı hallerde şu iki durum ortaya çıkar: ya kendi zaafına iktidarsızlığına ve yetersizliğine inanmış olmanın doğurduğu aşağılık duygusu iradeyi ezer, boğar veya gençliğe onun benliğine bağlı olmayan milletin ve ferdin mazisinden çıkarılmış yabancı idealler telkin edilir.	İlim öğrenen	İLİM SAHİBİ

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Mehmet Akif'e göre ideal insanın özellikleri şunlardır:
2. Nurettin Topçu'ya göre ideal insanın özellikleri şunlardır:
3. Görüleceği üzere her iki mütefekkirin de ideal insana ilişkin görüşleri büyük oranda örtüşmektedir. Her iki mütefekkiye göre de ideal insan milliyetçi, ilim sahibi, kendi olmuş ve kendi kalmış çalışkan insandır.
4. Keşf-i Kadim elzemdir: Türk tarihinde İslamiyet öncesi Türk devletleri (istisnalar olmakla beraber) hariç hemen hiçbir Türk devletinin milli bir eğitim sistemi olmamıştır. Oysa kadim geleceğimiz ve bin yılların birikimi, gerçek bir TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ kurmak ve bu sistemi ihraç etmek için fazlasıyla yeterlidir.
5. Yapılması gereken, kadim kültürümüzü ve bu kültürün yaşayıcıları ve geliştiricilerini yeniden fakat bir eğitim sistemi yaratma amacıyla keşfetmektir. Eğitim sistemi ve eğitim felsefemizi oluşturmak için (emek ve katkılarını inkar etmemekle beraber) J. Dewey veya batıda yetişmekle beraber ülke gerçeklerini unutmuş/reddetmiş Türk bilim insanlarına veya benzeri eğitimcilerle ihtiyacımız yoktur. Zira çalışmada da görüleceği üzere Yunus Emreler, Hacı Bektaşlar, Hüseyin Avniler, Mevlanalar, Gaspıralı İsmailler, Ahmet Yeseviler, Namık Kemaller, Ahi Evranlar, Mehmet Akifler, Nurettin Topçular vb. millet mistiklerinin yaşayış biçimleri ve düşünceleri bu amaç için oldukça yeterlidir.

KAYNAKÇA

- AYDOĞDU, Hüseyin (2009). Ahlâk Filozofu Ve Hareket Adamı Olarak Nurettin Topçu **TAED**, S.40, ss. 439-462.
- AVŞAR, B. Zakir (2010). Siyasal İletişim Bağlamında Bir Biyografi Çalışması: Mehmet Akif Ersoy. **İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi**. Bahar 2010, S.:3, ss. 241-284.
- BAŞ, Selma (2012). Bir Merhamet Şairi Olarak Mehmet Akif. **Turkish Studies**, C. 7, S. 2, ss.193-217.
- BATTAL, Erol (2006) Bir Ütopya ve Tasarım Olarak "Yarınki Türkiye" **Hece Aylık Edebiyat Dergisi**, S.109, ss. 119-127
- BÜYÜKBAŞ, Mehmet (2002). Nurettin Topçu'da Dini Yaşayışın Psikolojisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta.
- DOĞAN, Mehmet C. (2010). Mehmet Akif Ersoy'u "istiklal Marsı" Yazmaya Getiren Fikrî Süreç ve Şiirlerindeki Yansımaları. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, S.121, ss.71-79, Mart 2010.
- ERSOY, Mehmet Akif (2012) **Safahat**. İstanbul: Bilgeoğuz Yay.
- KARA, İsmail (2006) Bir Siyasi İhya Hareketi: Topçu'da Siyaset ve Devlet Telakkisi **Hece Aylık Edebiyat Dergisi**, S.109, ss. 244-255

KUNTAY, Mithat Cemal (1986). **Mehmet Akif, Hayatı Seciyesi Sanatı**. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

MYLES, B. S. ve SIMPSON, R. L. (2001). Understanding the *Hidden Curriculum*. **Intervention in School & Clinic**, 36 (5): 279-286.

ÖZGEN, Mustafa (2013). Mehmet Akif Ersoy'un Türk Eğitimine Katkıları **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 13, S. 27, ss. 1 – 22.

SAMSAKÇI, Mehmet (2013). Akif'in Şiir Dilinin Aydınlanmasının Sebeplerine Dair. **FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi**. S. 2 Güz ss. 183-200.

TİMUR, Kemal (2014). Mithat Cemal Kuntay'ın Gözüyle Mehmet Akif. **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED)**, C. 6, S. 11, ss. 53-78.

TOPÇU, Nurettin (2013). **Yarınki Türkiye, İstanbul, Dergâh Yayınları**.

TOPÇU, Nurettin (2013). **Var Olmak, İstanbul, Dergâh Yayınları**.

TOPÇU, Nurettin (2012). **Türkiye'nin Maarif Davası, İstanbul, Dergah Yayınları**.

YENİTERZİ, Emine (1999). Mehmet Akif'in Çalışmaya Verdiği Önem. Ölümünün 63. Yılında Mehmet Akif'i Anma Paneli. Aralık- Isparta.

ÜNAL Çiğdem, SEVER, Ramazan ve YILMAZ, Özlem (2003) İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde (5.Sınıflar) Problem Çözme Yönteminin Uygulanabilirliği. **Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** C.4, S.2

EZOTERİK GELENEKSELÇİLİK VE MODERN EĞİTİMLER: BELİRSİZLİK ÇAĞINDA İNSAN YETİŞTİRME

Yrd. Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI*

Özet

Disiplinlerin katı sınırları arasında çalışma zorunluluğu ve pozitivist mirasın zihinlerdeki canlılığı özgün düşünce üretiminin önündeki en büyük engel niteliğindedir. Çok sayıda düşünür ve bakış açısı – sadece – farklı alanlarda yer almaları gerektiği düşünülüyor için yine çok sayıda alan / küme tarafından göz ardı edilmektedir. Farklı bakış açıları ya da düşünürlerin görüşlerinin ele alındığı durumlarda ise yüzeysel bir betimleyicilikten kaçınmak kolay olmamaktadır. René Guénon ve onu temsil ettiği ezoterik gelenekselci ekol özellikle eğitim bilimcileri açısından göz ardı edilenlerden birisidir. Türkiye’de Guénon üzerine az sayıda çalışma yapılmıştır ve bu çalışmalar sosyal bilimlerin az sayıdaki bölümüyle sınırlı kalmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada farklı düşünürlerin görüşlerinden hareketle eğitim sisteminde ve eğitim bilimi alanında yaşanmakta olan süreçlerin genel bir eleştirisinden çok ezoterik gelenekselcilik ve Guénon’un temel düşüncelerinden hareketle eğitim sistemine yönelik olarak bir anlama ve anlamlandırma yapılabilmesi hedeflenmiştir. Ezoterik gelenekselcilik penceresinden yapılan çözümlemede ulaşılan en önemli sonucun pozitivist mirasın katı kalıplarından sıyrılabilen farklı çalışmalara olan gereksinim olduğu söylenebilir. Ezoterik gelenekselciliğin temel ilkeleri ve kavramsalları bu gereksinimin karşılanmasında özgün bir işleve sahip olabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim Bilimleri, René Guénon, Ezoterizm, Ezoterik Gelenekselci Ekol

... Sanki kafası kopmuş bir organizmanın yoğun ve düzensiz bir hayat sürmeye çalışması gibi...

René Guénon

Her yer batı olduğunda güneş nereden doğacak?

Jean Baudrillard

Giriş

Günümüzde akademik çevrelerde, pozitivist paradigmanın miraslarından olan disiplinlerin katı sınırlarının buharlaştığı ve disiplinlerarası ya da disiplinler ötesi çalışmaların öneminin arttığı ifade edilse de akademisyenler söz konusu mirastan kaynaklanan alışkanlıklarını tam olarak terk edebilmiş değildir. Faivre ve Voss (2006), beşeri bilimlerin, kapsamı giderek daralan uzmanlık alanlarına odaklanmış olması nedeniyle ihmal edilmiş olan ezoterizm gibi alanlara son zamanlarda üniversitelerde ve araştırma enstitülerinde daha çok ilgi gösterilmeye başlandığı saptamasını yapmaktadır. Ancak söz konusu terkedilememiş alışkanlıklar sonucunda hala kendi kendini belirli bakış açılarıyla, konularla, yöntemlerle ve teknik içerikle sınırlandıran ilişkisiz disiplinler / bilimsel çalışma kümeleri ortaya çıkmaktadır.

* Egitimci, Akademisyen / Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Bu durumun bilimsel çabanın gerçek hedefi olduğu var sayılan hakikate ulaşmayı engellediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Eğitim bilimi ya da bilimleri olarak adlandırılan alanda da söz konusu kümeleşmenin güçlü bir biçimde varlığını sürdürdüğü kolaylıkla gözlenebilir. Batı kaynaklı bilgi birikiminin çevirisinden / aktarımından ya da yerel bağlamlarda yeniden üretiminden ibaret olan çalışmaların giderek anlamsızlaştığı ve yeni / farklı şeyler yapılması gerektiğine ilişkin söylemlerde artış görülmekle birlikte aktarım ve yeniden üretim sürecinin dışına çıkabilen özgün çalışmalar ortaya koyulması pek mümkün olamamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada farklı düşünürlerin görüşlerinden hareketle eğitim sisteminde ve eğitim bilimi alanında yaşanmakta olan süreçlerin genel bir eleştirisinden çok ezoterik gelenekselcilik ve Guénon⁹'un temel düşüncelerinden hareketle eğitim sistemine yönelik olarak bir anlama ve anlamlandırma yapılabilmesi hedeflenmiştir. Batı ve Doğu medeniyetleri söz konusu olduğunda olabildiğince kendine özgü bir yaklaşım geliştiren ve iddia ettiği üzere Batılı bilgi ve bilim anlayışının bütünüyle uzağında yer almayı vadeden ezoterik gelenekselciliğe dayalı böylesi bir anlamlandırma çabasının kendine özgü bir önemi olduğu söylenebilir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle Guénon hakkında kısa bir bilgi verildikten sonra düşünce yapısı ve ezoterik gelenekselciliğin temel görüşleri ele alınmış ve bu temel görüşlerden yola çıkılarak yapılmış bazı çıkarımlar doğrultusunda modern eğitim anlayışlarına ilişkin düşüncelerin geliştirilmesine çalışılmıştır.

Ezoterik Gelenekselcilik

Bütün çabasına rağmen dünyanın yaşamakta olduğu değişim ve dönüşümler dönemini adlandırma ve çözümleyebilme konusunda sosyal bilimcilerin kafasının hala çok karışık olduğunu söylemek yerinde bir saptama olacaktır. Bir değişim ve belirsizlik döneminde bulunulduğuna ilişkin görüşler söz konusudur. Baudrillard (1998) *Simülasyon Evreni* bağlamında içinde bulunulan dönemi *Orji sonrası* olarak adlandırmıştır. Bu durum modernist/ilerlemeci projenin bütün vaatlerinin gerçekleştiği ancak her şeyin kendi içine çökerek yok olup gittiği bir dünyayı tanımlamaktadır. Her şey yok olup gitmiştir ancak varmış gibi yapmaya devam etmektedir. Bu noktada her alanda modernist/ilerlemeci projeye bütünüyle yabancı yeni bir bakışa gereksinim yok mudur sorusu daha anlamlı görünmektedir. Son birkaç yüzyıldır dünyanın her yerinde var olan, kimi zaman modern kimi zaman post-modern, kimi zaman devrimci, kimi zaman muhafazakâr vb. adlandırılan çok sayıda girişim söz konusu soruya kendilerine özgü cevaplar üretmiştir. Bu cevaplar kendilerine özgü eğitim anlayışlarını da üretmiştir. Farklı toplumsal, ekonomik ve siyasal bağlamlarda ortaya çıkmış olsalar da temelde aynı paradigmaya dayanan bu eğitim anlayışlarının modernist eğitim projesinin farklı yansımaları olduğunu söylemek doğru olacaktır. Bu bağlamda modern eğitimler olarak adlandırabileceğimiz anlayışlar aydınlanma çağı ile birlikte Batı özelinde ortaya çıkan ve sonrasında bütün dünyada belirli düzeylerde egemen olan pozitivizme dayalı düşüncelerin biçimlendirdiği eğitim tarzlarına işaret etmektedir. Belirsizlik çağında insan yetiştirmek üzere tasarlanan söz konusu eğitim sistemleri üzerinde herkesin bir şeyler söylediği belirsizliğe cevap vermekten çok yaşatmaya hizmet etmektedir. Rene Guénon'un öncüsü olduğu *Ezoterik gelenekselciliğin* yeni bir bakış gereksinimine ilişkin sorunun doğru cevaplarından birisi olma niteliğine fazlasıyla sahiptir. Guénon'un oldukça köklü, radikal, kapsamlı ve bütünüyle Batı-dışında kalabilmiş bir Batı eleştirisi yapmıştır. Bu eleştiri o derece etkilidir ki André Gide onun hakkında *"Eğer Guénon haklıysa benim bütün çalışmalarım boşa çıkar"* diyebilmiştir.¹⁰ Aydeniz'in (2011) belirttiği gibi Guénon'un, 'seçkin' bir tavır ortaya koyması gibi nedenlerle birçok eleştiriye açık olarak değerlendirilse de bireyin ve toplumun özüne dönüşünün ne kadar gerekli olduğuna ilişkin çağrısı, gün geçtikçe daha iyi anlaşılır hâle gelmektedir ve bu nedenle yol gösterici bir düşünür niteliğindedir.

Ezoterik¹¹ gelenekselcilikte söz konusu olan bütün çağlardan beri var olan ve kaynağı insan olmayan bilgeliktir (Guénon, 2012a). Gelenekselcilik, ezeli bir hikmetin (Latince; sophia perennis) varlığını iddia

9 René Guénon, 1883 yılında Fransa'nın Blois kentinde doğmuştur. Geleneksel Katolik bir çevrede büyüyen Guénon, okulda felsefe ve matematik eğitimi almıştır. 21 yaşında Fransa'nın Okultist âleminin içinde yer alan Guénon bu dönemde Paris'te Advaita Vedanta okulundan bazı Hindularla etkileşimde bulunmuştur. 1912'de Müslüman olan Guénon, 1930'da Mısır'a yerleşerek modern dünyadan uzakta bir tür gizlilik hayatı yaşamış ve 1951'de Kahire'de vefat etmiştir (Lings, 2009).

10 Aktaran Schuon (1951). *L'esprit d'une oeuvre. Etudes Traditionnelles* 293-4-5.

11 Ezoterik, Yunanca, içsel bir halkaya ait anlamındaki *esoterikos*, daha içerde anlamındaki *esotero* ve içinde anlamındaki *eso* kelimelerinden gelmektedir (<http://www.etymonline.com/index.php?term=esoteric/10.10.2014>). Arapçadaki karşılığı batni. Batın, kapalı, gizli, herhangi bir şeyin iç kısmı anlamına gelmektedir (Selvi, 2011).

etmesinden dolayı perennializm, perennial felsefe veya sophia perennis olarak da adlandırılmaktadır. Philosophia perennis kavramı temel ilkeleri bakımından kadim bir tarihe uzanmaktadır ancak son yüzyılda sistematize edildiği söylenebilir. Batı dillerinde sophia perennis kavramıyla ifade edilen geleneğe Hindular; *sanathana dharma*, Müslümanlar ise *el-hikmetü'l-halide* adını vermiştir. Guénon, gerçek ezoterizmin dinlerden farklı bir şeye karşılık geldiğini düşünür bunun yanı sıra ezeli hikmet, farklı iklim ve çağlarda yaşayan insanlar arasında var olduğu ve evrensel ilkeleri irdelediği için evrensel nitelik taşıyan bir bilgidir. Bu bilgi, aynı zamanda tüm dinlerin veya geleneklerin kalbinde yer alır. Bu ekol, gökyüzü ile yeryüzünün henüz “birleşik” olduğu bir zamanda doğrudan Tanrısal esin yoluyla alınan asli/ilksel bir geleneğin varlığını kabul eder. Aşkın bir düzeyden gelen batını bilgiyi ve bu bilginin aktarılacak yaşatılmasını ifade eden gelenek kaynağa kadar uzanan kopuksuz bir zincir niteliğindedir. Ezoterik bilgi aynı zamanda bir tür olgunlaşma düzeyine ulaşmış belirli ve sınırlı bir grup ya da kişilere açık olan ve yalnız onlar tarafından anlaşılabilen bu olgunluğa ulaşamamış halktan saklanan, ustadan çırağa aktarılan, seçilmiş bir elite özgü bir bilgidir. Ezoterik bilginin sonul hedefi kişinin dünyadaki bireyselliğinin Tanrı'nın aşkın varlığında erimesi ve bireyin Tanrısal bireyselliğe ulaşmasıdır. Ezoterik eğilimler, simyayı, Kabbalacılığı, Gül-Haççılığı, Hermesçiliği kapsamaktadır. Hodgson da (1977) Müslümanlar tarafından geliştirilmiş üç farklı öğretinin ezoterizm olarak adlandırılabilceğini ifade etmiştir; Müslüman filozofların metafiziği, Şiilerin vahy yorumları ve Sufi gelenek. Bütün bu öğretiler Batnilik adı ile de anılmaktadır. Gelenekselci okulun kurucusu ve en parlak temsilcisi Fransız metafizikçi ve yazar René Guénon'dur. Onun önderliğinde ezoterik gelenekselcilik ekolleşme yoluna girmiştir. Guénon, Ivan Gustav Aguéli aracılığıyla İbn Arabi ekolüyle tanışmış ve çalışmalarında düşüncelerini esas almıştır. Gelenekselci okulun diğer önemli temsilcileri arasında, Coomaraswamy, Evola, Schuon, Lings, Nasr, Northbourne, Perry, Pallis, Smith ve Bruckhardt sayılabilir (Kılıç, 2012; Algan, 2006; Faivre ve Voss, 2006; Laurant, 2006; Accart, 2006; Schuon, 1985; Erdemir ve Harmanşah, 2006; Çakmaklıoğlu, 2009; Adıbelli, 2009; Demirkol, 2010).

Guénon'un Düşüncesinde Anahtar Kavramlar ve Ana Hatlar

Algan (2006) haklı olarak ezoterizmin tıpkı felsefe, matematik ya da mantık gibi diğer disiplinlerde olduğu gibi kendine özgü kavramları ve tanımları olduğunu belirterek günlük bilinçle ya da farklı bir disiplinin kavramlarıyla ezoterizme yaklaşmanın konunun anlaşılmasına yol açacağını ifade etmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı da René Guénon'un devasa nitelikteki kapsamlı düşüncelerine ilişkin bütüncül değerlendirme yapmak olmadığı için bazı çıkarımlar temelinde eğitimin çözümlenmeye çalışılması tercih edilmiştir. Bu doğrultuda Guénon'un geliştirmiş olduğu düşünsel mirasın karakteristiğini yansıtan bazı anahtar kavramlar ve ana hatlar belirlenerek çalışmanın amacına uygun olarak yorumlanmıştır. Bu tür bir belirleme hem Guénon'un kapsamlı mirasını bir ölçüde anlama açısından hem de bu çalışmanın amacına uygun olarak eğitim bağlamında çözümlemeler yapabilme açısından yararlı bir zemin oluşturmaktadır. Söz konusu anahtar kavramlar ve ana hatlar şöyle ifade edilebilir; varoluş ve simgesel anlatım; çevrim anlayışı ve kozmik devirler; dinlerin ve geleneklerin aşkın birliği, gelenek ve doğru anlamı, aşağısının yukarısı gibi olması, modern bilimcilik, bireyselcilik, doğu-batı ayrışması, avamileşme-basitleştirme, ilerlemenin gerçek anlamı ve inisiyasyon.

Varoluş ve Simgesel Anlatım: Varoluş bir zuhur sürecidir. Bu süreçte evrensel iki ilke ve iki kutup olan öz ve madde arasında her tür zuhur yani varoluş meydana gelir. Söz konusu iki kutup Hindu geleneğinde *Puruşa/Prakriti* ikiliğinde, eski Yunan felsefesinde öz ve madde ya da suret ve madde biçiminde ifade edilmiştir. Aristo'nun düşüncesindeki kuvvet ve fiil de bu iki kutbun bir ifadesi niteliğindedir. Her varlık fiille öze katılırken kuvvet de maddeye katılmaktadır. Saf fiil ve saf kuvvet zuhurun içinde bulunmamaktadır. Varoluşun anlaşılması bağlamında nitelik ve öz kavramlarının tanımlanması önem kazanmaktadır. Nitelik bir varlığa ait bütün sıfat ve özelliklerin ilkesel sentezidir ve o varlığın ne ise o olmasını sağlamaktadır. Öz üst ilkeyi temsil etmektedir. Nitelik niceliğin müteakibi değildir. Nicelik aksine dünyanın özel durumlarına sıkı sıkıya bağlıdır. Platon, özlerin aşkın yönünü gösterirken Aristo ise içkin yönünü göstermiştir. Tanımlanamayan, üzerinde konuşulamayacak olan ve herhangi bir tezahürü ortaya çıkmamış öz ancak zuhur sürecindeki belirlenimleriyle hakkında konuşulabilir duruma gelmektedir. Sınırlı olanın sınırsız olanı kapsayamayacağından hareketle simgesellik bir zorunluluk niteliğindedir.

Her bir *belirlenim/varlık*ın ifade edilemez olan öze işaret eden birer simge olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda kutsal metinlerin de simgesel anlatım bağlamında anlaşılması gerekmektedir. Varoluş sürecinde olduğu gibi bu metinlerde de zahir ve batın boyutları ortaya çıkmaktadır. Zahir olan batın olanın simgesi konumundadır. Zahirler farklılaşsa da batın-öz aynıdır, tektir (Guénon, 2012b, 23-29).

Çevrim Anlayışı ve Kozmik Devirler: Varoluşun ve zamanın seyri çevrimseldir, kozmik devirler boyunca gelişim söz konusudur. Devir, varoluşsal tezahürün her hangi bir halinin tekâmül sürecini tanımlamaktadır. Devirler bir araya gelerek daha büyük devirleri oluştururlar. Bu noktada küçük devirler, bir tezahür halinin kısıtlı özelleşmiş tarzlarından birisi olarak anlaşılmalıdır. Guénon'un bu konuda en çok atfı yaptığı ve yararlandığı Hind geleneğinde *Yugalar öğretisi* çevrimsel anlayışı yansıtmaktadır. Hind öğretisine göre Manvantara adı verilen insanlık çevrimi ilk ruhaniyetin evreler boyunca derece derece karardığı dört çağa bölünmüştür. Evrensel uyum yasası gereği büyük devirler ve küçük devirler arasında benzeşim vardır. Kalpa, en büyük devirdir. Bir *kalpa* devri on dört *manvantaradan* oluşmaktadır. Manvantaralar art arda sıralanan Manu çağlarıdır. Geçmiş ve gelecek manvantaralar yedili iki bölüm oluşturur ve 14 manvantara söz konusudur. Bir manvantaranın alt bölümleri ise *Yugalardır*; *Krita-Satya Yuga*, *Treta Yuga*, *Dwapara Yuga* ve *Kali Yuga*. Gerçekte dört çevrimin yılın dört mevsimi, ayın dört haftası, insan yaşamının dört çağı vb. biçimlerde yaşamın farklı alanlarında yansımaları söz konusudur. İnsanlık günümüzde Kali-Yuga veya Karanlık Çağ denilen dördüncü çağda bulunmaktadır ve altı bin yılı aşkın bir süredir, yani klasik tarih olarak bilinen çağlardan çok önceki bir dönemden bu yana bu çağda bulunmaktadır (Guenon, 2012a; Guénon, 1997; Guenon, 2012a).

Çevrim anlayışı ezoterik gelenekselciliğin temel kabulleri doğrultusunda farklı toplumlarda da benzer biçimlerde ortaya çıkmıştır. Dört çağ doktrini Altın Çağ, Gümüş Çağ, Bronz Çağı ve Demir Çağı biçiminde en çok Yunan-Roma geleneğinde ifadesini bulmuştur. İran ve Helen geleneğinde Altın, Gümüş, Çelik, Demir/Bronz çağları söz konusudur. Kalde öğretisinde “dört başlı savaş arabası” imgesi, dört çağa karşılık gelirken İbrani geleneğinde ise dört çağı yansıtacak şekilde kâhin ve heykeltıraşlar; heykellerin başlarını altın, göğüs ve kollarını gümüş, karın ve kalçalarını bakır, bacak ve ayaklarını demirden yapmışlardır (Evola, 1994; Guénon, 1997 aktaran Demirci, 2013). Aydınlanma ve kapitalizm sonrası gündelik hayatlarımızda genellikle doğrusal (lineer) zaman anlayışı egemen olmuştur. Buna karşın döngüsel anlayış farklı bir zaman anlayışı öngörür. Ancak ikisi de bir biçimde birbirini kapsamaktadır. Lineer olduğunu varsaydığımız saatin zamanı, günler, geceler vb. bir ölçüde döngüsellliği de barındırır. Zamanın farklı bir biçimde döngüsel anlaşılması Bektaşî-Alevî geleneğinde de söz konusudur (Erdemir ve Harmanşah, 2006). Çevrimsel zaman anlayışı ve kozmik devirler doktrini aynı zamanda çevrim boyunca söz konusu olan bir düşüşü ve bozulmayı ifade etmektedir. Çevrimin sonunda bulunan günümüzde bir dünyanın sonu söz konusudur. Bir dünyanın sonunu ya da bir çevrimin ahir zamanını haber veren alametler görülmektedir. Ancak söz konusu olan bir yok oluşa dönük bir son değildir. Çevrimsel anlayış doğrultusunda söz konusu olan bir çevrimin bitiş ile birlikte yeni bir çevrimin başlangıcıdır. Ancak bizzat bu çevrimin sınırlarının ötesinde hiçbir şeyi görmeyenler için ise durum bütün dünyanın sonu gibi görünebilir ancak dünyanın pek çok sonları olabilir çünkü çok değişik süreli çevrimler vardır ve bu çevrimler birbiriyle iç içedir (Guenon, 2012a; Guénon, 2012b).

Dinlerin ve Geleneklerin Aşkın Birliği: Tek bir ezoterik gelenek/bilgelik vardır ve bu ezoterik çekirdek dinleri doğurmuştur. Guénon'un düşüncesinde din, geleneğin zahirî kısmını ifade etmektedir ve bu nedenle gelenekten sonra gelir. Farklı dinler aynı geleneğin farklı tezahürleri olduğundan görüntüdeki farklılıklar çelişki olarak görülmemelidir (Algan, 2006; Aydeniz, 2011).

Gelenek ve Doğru Anlamı: Gelenek kelimesinin gündelik dildeki kullanımı ezoterik gelenek açısından yanlış kullanım niteliğindedir. Bu yanlış anlayışta gelenek adet ve görenek ile eş anlamlı olarak tanımlanmaktadır. Bu anlayışla birlikte gelenek tamamen beşeri olan ve her tür derin manevi anlamdan yoksun olan şeylerle karıştırılmakta ve tamamen beşeri bir düzeye indirgenmektedir. Bu nedenle gerçekte doğaları gereği ‘gelenek’in karşıtı olan hümanizm ya da ulusal anlayışlar için geleneklerden söz etmek de oldukça yanlıştır (Guénon, 2012a; Guénon, 2012b). Ezoterik gelenekselci ekolde gelenek aktarılagelen ilksel bilgiğe atfı yapmaktadır.

Aşağısı Yukarısı Gibidir: Hermes'in ilkelerinden birisi. Zuhurun, zahirin Batını yansıması bağlamında da kullanılmıştır. Yerler göklerin ters yansımasıdır. Aynı zamanda gelenekteki ve ilkedeki birliğe de atıf vardır. Guénon'un ontolojisinde bir hiyerarşinin olması gayet tabiidir. Her şey, yerli yerini bilmek durumundadır. Çünkü her gerçek hiyerarşide, üst dereceye sahip olan aynı zamanda ve bilhassa bu nedenle aşağıda olanların tamamına sahiptir. Bu, aynı şekilde Guénon'un sembolizm görüşüne de yanmıştır ki, ona göre, aşağıda olan yukarıda olanı simgelerken, bunun tersi söz konusu değildir. Çünkü sembolizm bir noksanlığı ifade eder ki, yukarıda olan için aşağısındakilere göre böyle bir şey söz konusu olamaz. Analoji kuralı gereği, en alt nokta adeta en üst noktanın kapalı bir yansımasıdır ya da tersine çevrilmiş bir imajdır. Herhangi bir ilkenin tam yokluğu bizzat ilkenin taklidi demektir (Guénon, 2012b).

Modern Bilimcilik: Geleneksel uygarlıklarda, insanın her etkinliği gibi bilim de temelde bir takım ilkelerden türemiş olarak değerlendirilir (Guénon, 2012b). Modern bilimcilik de ise aklın ve bilimsel bilginin, bilginin daha üst düzenlerinden bağımsızlaştırılması söz konusudur. Batı bilimi ise bu anlamda ilkedan uzaklaşmıştır. İlkesiz Batı bilimi, bir takım kısmi bilgilerin toplamı niteliğindedir. Modern düşüncenin aşkın ilkelerden yoksunluğu modern bilime pozitivizm ve agnostisizm biçiminde yansımıştır (Demirkol, 2010; Evkuran, 2006).

Bireyselleşme: Guénon'un bireyselleşme ile anlatmak istediği şey, bireylikten üstün her ilkenin inkâr edilmesi ve uygarlığın sadece insanî ögelere indirgenmesidir. Hümanizm ile insanüstü düzey yok sayılmış ve insan her şeyin ölçüsü hâline getirilmiştir. Bireyselleşme anlayışının bilime yansıması ise modern bilimciliğin insanı natüralizme ve sonuçta metafiziğin inkârına götürmesidir. Oysa ezoterik gelenek açısından uygarlık sadece insan tarafından şekillendirilen bir yapı değil tarihin değişik dönemlerinde aşkın güç veya güçler tarafından müdahaleye maruz kalmış bir yapıdır (Guénon, 2012a; Adıbelli, 2009; Fidan, 2010).

Doğu ve Batı Ayrışması: Guénon'a göre Batı modernizmi, evrensel tarih içinde bir daha tekrar etmeyecek bir durumdur, Rönesans'tan itibaren gelişen bir canavarlıktır ve temelinde, insanoğlunun insan olmaktan çok daha öte bir şey olduğunun unutulması vardır. İnsanlıktan bireyselliğe, maddeciliğe, yararcılığa ve yaşamsal sezgiciliğe düşüş söz konusudur (Accart, 2006). Tarihin bir noktasında yaşanan sapma (Batı) geri kalan ise Doğudur. Batı gerçek manada uygarlığı insana indirgemıştır. Batı kültürünü oluşturan bütün unsurlar tamamen beşeri faktörlerle ilişkili iken doğu medeniyetinde ise her şeyin temelinde insanın varlık alanının dışındaki güç veya güçler bulunmaktadır. Modernite ve onun açılımları, ancak 'gelenek'in tersine madde ötesinde hiçbir şey görmeyecek kadar maddeye dalan ve maddeden daha çok yararlanmak istedikçe maddenin esiri olan insanlar projesidir. Bu bağlamda Rönesans ve Reform hareketleri bir yükselişten daha çok bir derin düşüşü ifade etmektedir. Bunun yanı sıra Doğu ile Batı insan beyninin iki yarım küresi gibi görülebilir ve biri diğerine her zaman muhtaçtır (Guénon, 1991; Guénon, 2012a; Fidan, 2010).

Avamileştirmek-Basitleştirme: Guénon'a göre modern anlayışın sorunlarından biri de basitleştirme ve avamileştirmedir. Her şeyin olabildiğince basit olması istenmektedir. Her şeyin herkesin anlayabileceği bir seviyede olması gerektiği yanılgısı, öğretilerin avamileşmesine yol açmaktadır. Oysa örneğin ezoterik öğretide ve gelenekte yer alan ve onun özünü teşkil eden batını gerçeklik doğası gereği ifade edilemezdir ve bu nedenle herkes için değildir. Guénon'a göre modern zamanlarda görülen felsefî ve dinî anlayışlar da bu avamileşme ve basitleşmenin etkisinden kurtulamamıştır (Evkuran, 2006). Guénon'a göre çeşitli konuların ele alınmasında basitleştirmeye yönelme, modernizmin ciddi bir hatasıdır. Herhangi bir konunun herkesin anlayabileceği bir noktaya indirgenmesi *gelenek* açısından varoluşsal ilkeler bağlamında doğru bir şey değildir (Aydeniz, 2011).

İlerlemenin Anlamı: Guénon: "Batılıların ilerleme dedikleri şey, Doğulularla göre değişme ve istikrarsızlıktır. Modern çağın en ayırt edici özelliği olan değişme ihtiyacı, Doğuluların gözünde, açık bir din olma alâmetidir. Dengeye varan kimse bu ihtiyacı duymaz, bilen artık aramaya gerek duymadığı gibi..."

Bugünkü insanların büyük çoğunluğunun bir ilerleme bir kalkınma gibi gördüğü şey bize tam aksine kesinlikle çok büyük bir gerileme ve düşüş olarak gözükmektedir, çünkü bunlar açıkça modern insanlığı saf niceliğin hüküm sürdüğü ‘en aşağılara’ doğru sürükleyen, kuşkusuz hızlandırılmış bir düşüş hareketinin sonuçlarıdır sadece (Guénon, 2012b).

İnisiyasyon: Din zahiri alana aittir, ezoterik inisiyasyon ise batni alana aittir. Din, insanın içinde bulunduğu şartlarda en uygun şekilde nasıl bulunacağını belirlemeye veya bunu sağlamaya çalışır. İnisiyasyon ise, insanın bulunduğu noktanın daha da ilerisine götürmeye çalışır. İnisiyasyona mensup olma, beraberrinde önemli bir sorun taşımaktadır. Bu da hakikatin sadece belirli bir zümrenin ulaşabileceği bir şey olduğuna ilişkin bir iddianın bu düşünce içerisinde barındığı gerçeğidir. Ona göre, tezahür etmeyen haller yokluk âlemine, tezahür edenler ise varlık âlemine aittir. Âlemin mertebeleri ile tek bir özün halleri birbirine tekabül eder. Varlık belirmelerin ilkesidir; bunu, dünya, var olmak ya da varlık olarak nitelenebiliriz. Varlık kendi içinde barındırdığı her türlü imkânları geliştirir. O tezahürlerin ilkesi olduğu için onlardan da ötedir; en üst düzeyde sınırsızdır. İşte bu noktaya ulaşmanın, belirli bir olgunluğu yakalamış ve üst düzey insanlara mahsus olduğu düşüncesi, Guénon’un ‘elitizm’e yönelmesinde önemli bir etken olarak görülebilir. (Guénon, 2003a; Guénon, 2012b; Aydeniz, 2011).

Ezoterik Gelenekselcilik ve Modern Eğitimler

Modern dünyanın bunalımda oluşunu gözlemleyen Hannah Arendt de 1960’ların sonlarında buhranın eğitim sistemindeki yansımalarına dikkat çekmiştir. Amerika Birleşik Devletleri bağlamında modern dünyanın her yanında ve yaşamın neredeyse her alanında ortaya çıkan genel buhranın eğitimdeki yansımalarını ifade eden Arendt (2006) kötü gidişatı durdurma adına eğitim yetkililerinin sayısız beyhude gayretlerinin de buhranın ciddiyetini ortaya koyduğunu ifade etmekte çok haklıdır. Gerçekte modern eğitim anlayışının ve modern okulun ortaya çıkışından itibaren Godwin’den Freire’ye ve Illich’e kadar çok sayıda alternatif düşünür köklü eleştiriler getirmişlerdir ancak hâlihazırda modern eğitim anlayışlarına yönelik tam anlamıyla dışardan bir eleştiriye olan gereksinim varlığını korumaktadır. Ezoterik gelenekselci ve ekol ve özelde Guénon’un düşüncesinde bu eleştirinin güçlü bir biçimde var olduğu söylenebilir. Batının ve onun doğal ürünü olan modernist projenin bir sapma olduğunu ifade eden Guénon (2003b) modern dünyada teşkil ettiği şekliyle öğretimin söz konusu projenin gelenek karşıtı özelliğini en yüksek noktada temsil eden şeylerden birisi olduğunu vurgulamaktadır. Gerçekte Guénon’un eğitim özelindeki görüşleri tıpkı modernist anlayışa yönelik düşüncelerinde olduğu gibi bir eleştiri olmaktan çok ilksel gelenek ve bilgelik doğrultusunda yanlışlanmasındır. Çalışmanın amacı doğrultusunda Guénon’un düşüncesine ilişkin anahtar kavramlar ve ana hatların eğitim özelinde ele alınması yoluyla yapılacak eğitime ilişkin bir çözümleme söz konusu yanlışlanmanın anlaşılmasına ve yeni değerlendirme imkânlarının ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır.

Guénon’a atıfla söyleyecek olursak modern dünya çevrimsel anlayışın tersine çevrilmiş ve dolayısıyla tahrif edilmiş bir tarzını savunmaktadır ve bu bağlamda İlkenin/Geleneğin yokluğunu temsil etmektedir. Bilimde ve eğitimde gözlenebilecek tam bir taklit, tam bir tersine çevrilme durumu söz konusudur. Modern eğitimlerin temel karakteristiklerine baktığımızda bu özelliklerin birçok açıdan ilksel bilgeliliğin temel esaslarının tersine çevrilmiş yansımaları olduğunu gözlemleyebiliriz; Doğrusal ilerlemeci zaman anlayışı, maddi sınırlara indirgenmiş evrimci düşünce, kalkınma için ve toplumsal ilerleme için kullanışlı bir araç olarak eğitimin inşası, genel, eşit ve zorunlu eğitim, okullar için geliştirilmiş çelişkili amaçlar ve ilkeden kopuk bilimciliğin tezahürlerinden birisi olarak dar bir alan hapsolmuş eğitim bilimi bu yansımalar arasında sayılabilir.

Aşağısı yukarısı gibidir ilkesinin bir tür yansıması ya da gelenek yokluğunun onun bir tür bozulmuş taklidi olarak ortaya çıkışına örnek olarak modern öğretim örgütleri inisiyatik hiyerarşiyi taklit etmiştir. Örnek olarak üniversitede düzeyinde genel kabul görmüş olan üç derece açık bir biçimde inisiyatik hiyerarşinin teşkiline göre düzenlenmiştir. Lise mezunu (bachelier), üniversite mezunu (licencie) ve doktorasını yapmış (docteur); masonluk gibi inisiyatik teşkilatlardaki çırak, kalfa, usta hiyerarşisine denk düşmektedir.

Ancak diğer öğretim örgütleri gibi üniversite de modern zamanlarda esas biçiminden bütünüyle uzaklaşmış ve kendini meşru kılacak üstün bir ilke ile bir bağı kalmadığından kaba bir taklit niteliğindedir. Sonuçta eğitim örgütleri Batıya özgü toplumsal yapıyla etkileşerek tekno-rasyonel toplumun destekçisi olacak biçimde yapılandırılmıştır (Guénon, 2003b; Blom, 2014).

Batıda anlaşıldığı tarzıyla ilerlemenin ilksel gelenek açısından gerçekte bir sapmaya karşılık geldiğini savunan Guénon'un penceresinden bakıldığında modernist projeye ve modern eğitime yön veren ilerlemeci paradigmanın özellikle çevrimsel zaman doktrini ve kozmik devirler anlayışıyla bağdaşmadığı fark edilecektir. Çevrimsel zaman anlayışı ve ezoterik geleneğin varlık anlayışında esas olan mükemmel bir ilksel halden aşama aşama uzaklaşmaya eşlik eden bir bozulmadır. Modernist proje bu anlayışın tam olarak tersini benimsemektedir. Burada ki temel kabul kozmik devirler boyunca ortaya çıkan bozulma değil aşama aşama ilerlemedir. Eğitimde yararcılığı sorgulayan Kieran Egan da (2002) ilerlemeci paradigmayı ve eğitimdeki yansımalarını köklü bir biçimde eleştirmiştir. Egan'a göre eğitimle ilgili insanların inanışları kökten nitelikte yanlıştır; Herbert Spencer, eğitimin ilerlemeci temellerini atmıştır. John Dewey bunu daha da ileriye götürürken, Jean Piaget araştırma ve yazılarıyla bu yaklaşımı desteklemiştir. İlerlemeciliğin özü şeylerin (özellikle öğrenmenin) her zaman basitten karmaşığa doğru gittiği düşüncesidir.

Pozitivist bilimcilik ve ilerlemeci anlayış doğrultusunda kalkınma ya da ilerleme taraftarları altın çağın geçmişte değil aksine gelecekte olduğunu söylemektedirler. Oysa ezoterik gelenek açısından içinde bulunulan çevrimsel devirle (bir manvantara) ile ilgili altın çağ gerçekten geçmiştir. Çünkü ilksel bilgelige göre altın çağ ilk ve kadim durumdan başka bir şey değildir (Guénon, 2012b). Garipsenecek bir nitelikte modern eğitimlerin farklı tarzlarının ortaya çıktığı toplumlarda ilerlemeci/kalkınmacı anlayış büyük ölçüde içselleştirilmiştir. Kalkınma ya da ilerlemeden olumsuz bir biçimde bahsedilmesi ya da sorgulayıcı yaklaşılması en muhafazakâr düşünenlerde bile tuhaflik duygusu yaratmaktadır. Bunun nedeninin ilerlemeciliğin başarısı ya da bizim ilerlemedeki başarımız olduğunu söylemek zordur. Guénon gibi düşünecek olursak bir tür bozulmadan bahsedebiliriz belki de.

İnisiyasyona dayalı geleneksel eğitimle, modern/profan eğitim arasındaki temel fark bilginin kaynağı ve niteliğinde ortaya çıkmaktadır. Basit bir biçimde ifade edilecek olursa dışarıdan öğrenilmiş bilginin inisiyasyon bağlamında hiçbir değeri yoktur. Modern eğitimde görüldüğü üzere niceliğe dayalı bir biçimde birbiri üstüne yığılmış kavramların miktarı ne olursa olsun önemli olan insanın kendinde taşıdığı gizil imkânları uyandırılmasıdır ve gerçekte Platon'un 'anımsama' teorisinin gerçek anlamı da budur. Bu bağlamda modern okulda göz ardı edilmiş olan ancak geleneksel eğitimde göz önünde bulundurulmuş şey Platon'a atıfla söylenecek olursa öğrencilerin ne olduklarını anımsamaları, bilmeleridir yani kendini bilme. Modern felsefe ve bilim varlığa ilişkin apriori bir şüphe ile başlarken, geleneksel düşünce apriori bir kesinlikle yola çıkmaktadır. Bu doğrultuda bireyselliliğin esas olduğu modern düşüncede dışsal öğretim esas iken geleneksel öğretimde semboller, mantralar, ritler aracılığıyla içsel öğretim esastır (Guénon, 2012b; Ekvuran, 2006; Blom, 2014).

Ezoterik gelenekselcilik açısından bakıldığında eğitim bağlamında önemli bir sorun olarak görülebilecek diğer bir husus ise eğitimde de kendine özgü sonuçları olan farklı ve yanlış eşitlik anlayışıdır. Ekvuran'ın (2006) belirttiği üzere eşitliğe ilişkin temel kabuller geleneksel öğretilerde çok net olarak görülen hiyerarşi anlayışına ters düşmektedir. Guénon'a göre bu durum niceliğin, niteliğin önüne çıkartılmasının doğal sonuçlarından ve bu durumun eğitim alanındaki pratik uygulamalarını da vurgulamak suretiyle eleştirmiştir. Modern eğitim herkes her şeyi eşit bir biçimde anlamaya elverişliymişçesine aynı yöntemlerle herkese aynı öğretimi uygulayarak tekbiçimciliğe yönelmektedir. Bu bağlamda eşitlik adına herkese zorla aynı standart eğitimi vermek, insanlarda bulunan üstün manevi yetenekleri köreltmek ve tekbiçimciliği dayatmak anlamına gelmektedir. Ancak burada söz konusu olan eşitlenme her türlü nitelikten yoksun ve sadece basit sayısal birlikler durumuna indirgenmiş varlıklar arasında eşitliktir. Zaten Guénon'un da belirttiği üzere tekbiçimci eğitim herkes için aynı sonucu vermemektedir. Özlerindeki nitel farklılıklardan dolayı her bir birey tekbiçimleştirilememektedir (Guénon, 1991; Guénon, 2012a; Blom, 2014).

Eşitliğin modernist algılanışının sonucunda herkes her şey olabilir düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Gu  non'a (2012b) göre modern anlayışta bir insan her hangi bir mesleği benimseyebilir ve kendi isteğiyle değiştirebilir, sanki o meslek tamamıyla onun dışında bir şey gibidir. Geleneksel anlayışta ise tersine herkes tabiatının   z   itibarı ile içerdiği belli yeteneklerle tabiatı gereği ilgilendiği görevi ve üstlendiği işlevi normal olarak yerine getirmek durumundadır. Geleneksel anlayışta insanların etkinliklerini yine o insanların temel nitelikleri belirlemektedir. Modernist/profan anlayışta ise aksine bu nitelikler göz ardı edilir çünkü artık bireyler sadece tamamen birer sayısal birim olarak değerlendirilmektedir. Bu durum ise içinde insani bir nitelik barındırmayan sadece mekanik bir etkinlikte bulunabilmesi sonucuna yol açabilecektir (Gu  non, 2012b).

Gu  non'un (2012b) niceliğin egemenliği içinde işçinin sanayide çalıştığı işe kendinden katabileceği hiç bir şey yoktur diyerek alınan mesleki formasyonun gereği olarak inisiyatiften yoksun bırakılmanın ve bütün etkinliğin makinenin çalıştırılmasından ibaret olduğunu ifade etmiştir. İşçi işini hep aynı tarzda yapar ve sebebini anlamak için kesinlikle bir çaba göstermesi beklenmez çünkü gerçekte eşyayı   retecek olan kendisi değil makinedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenlik meslek formasyonunun durumuna ve eğitimin giderek mekanikleşmesine uyarlanabilir. Detaylı ve katı görev tanımları ve   ğretim programları/planları ile çalışmak durumunda olan eğitimciler mesleki özerkliklerini ve yaptıkları işe kendilerinden bir şeyler katmaya yol a  acak d  ş  n  şlerden uzak bırakılmaktadırlar.

Ezoterik gelenekselciliğin temel değerleri ve   l   tleri bağlamında bize dair ve eğitim sistemimiz özeline genel bir değerlendirme ve bazı saptamalar yapıldığında şu karakteristiklerin   ne çıktığını s  leyebiliriz; Eğitim anlayışımız gerek bilimsel gerek bürokratik/siyasi anlamda; evrimci ve ilerlemeci paradigmaya dayanmaktadır. Herkesin her şeyi öğrenebileceği herkesin her şey olabileceğine inanıldığı için   ğretim süreçlerinde, öğretimin içeriğinde avamileşme/basitleştirme gözlemlenmektedir. Eğitim bilimi alanındaki çalışmalar ve politik alandaki uygulamalar modernist bilimci-pozitivist mirasa dayanmaktadır. Türkiye özelinde açıklıkla saptanması gereken husus, neredeyse aşağısı yukarısı gibidir ilkesini yansıtırcaşına; kendisinden yukarda gördüğü Batı'nın kötü bir taklidi ve takipçisi oluş durumudur. Eğitim düzenimiz ya da anlayışımız entelekt  alist' ve 'elitist' değildir. Aksine düşünsel sığlık ve bütünüyle nicel ölçütlere ve modernist projenin yanılđın varsayımlarına dayalı güçlü bir elemecilik söz konusudur. Eğitim anlayışımız bireyseldir. Temel bireydir anlayışının en basit yansıması   ğrenci merkezliktir.   yle ki   ğrenci merkezlilik   ğretim süreçlerinde temel hedefin öğrencinin bizatihi kendisi olması ilkesinden uzaklaşarak sürecin bütününe biçim veren temel ilkenin   ğrenci olmasına yol a  mıştır. Eğitim düzenimiz ve politikalarımız ilksel gelenekten kopuktur ancak kavramın Gu  non penceresinden yanlış kullanımına karşılık gelen anlamında gelenekçidir.

Eğitim bilimciler de gelenekçidir. Bu durumun var olanı koruma ya da var olduğ   varsayılanı koruma biçiminde iki farklı türde tezahür ettiğini s  leyebiliriz. İlk türde yapılan modernist/pozitivist mirasa ilişkin katı bir korumacılık iken ikinci türde belirli bir geçmiş zaman dilimine atıfla var oldukları varsayılan adet ve göreneklere ilişkin bir korumacılıktır. Bu iki tür korumacılık anlayış da içinde konumlandığı modenist düzlemin sürdürülebilirliğine katkı sağlamaktadır. Gu  non (2012b) gibi ifade etmeye çalışacak olursak bu iki tür gelenekçi de ancak basit birer araştırmacı olabilirler, ilksel bilgelikten kaynaklanan şaşmaz ve yanılmaz bir yön gösterecek ilkelere sahip değildirler. Sonuçta pozitivist mirasa ilişkin korumacılar, yoğun bir tercüme etkinliği ile söz konusu mirasa ilişkin eski ve yeni bilgi birikimini kaynağından Batıdan aktarmaya devam ederken, adetlere ve göreneklere ilişkin korumacılar ise Batıyı ve Batıya ait olanı y  zeyssel olarak aşağılamak ve görmezden gelmekten başka bir şey yapamamaktadır. Yine Gu  non'un (2012a) ifadesiyle bu korumacılık belirsiz bir   zlemekten başka bir şey de değildir. Saptamaya çalıştığımız bu problemlili durumun uygulamadaki yansımaları da doğal olarak tutarsız ve geçici nitelikte olmaktadır. Sürekli yenilenen reformlar, değişen sistemler ve eğitim bilimi alanındaki belli bir alana hapsol  nm  ş bilimsel çalışma ve proje zenginliği bu yansımalara örnek olarak verilebilir. Bu bağlamda keskin saptamalar ve yorumlardan kaçınmanın doğruluğ   ink  ar edilemez ancak bütün eğitim bilimcilerin kendisine sorması gereken sıkıcı soru oldukça açıktır; en son ne zaman hangi eğitim-  ğretim düşüncesi, kavramsalı ya da kuramı tarafımızdan geliştirildi?

Eğitsel sorunları irdelemesi ve çözüm yolları geliştirmesi beklenen eğitim bilimi, çağın koşullarına pek uygun bir biçimde niceliğin egemenliği altında dar kalıplara sıkışmış bir durumdadır. Ancak ve sadece dünyanın imkânları konusunda çalışabilmektedir ve bu durumda ruh boyutu eksiktir. Kendisini duyularla sınırlandırmış ve bütünüyle maddi boyuta indirgemiş bilim anlayışının sonucudur bu durum. Algan'ın (2006) da vurguladığı üzere modernist bilimcilikteki bilgiden farklı olarak ezoterik bilgi duyu verilerini yeterince gerçek bulmaz çünkü duyu verileri kişinin psikolojik varlığı içinden süzülerek yorumlanmaktadır bunun sonucunda da şeyler olduğu gibi yani nesnel bir bilinçle görülememektedir. Dolayısıyla bilimciliğin bu sınırlandırılışını aşmak üzere bütüncül bir yaklaşıma gereksinim vardır. Ancak böylesi bir yaklaşımla üretilen bilgi özellikle eğitim alanındaki sorunların çözümüne yönelik doğru ve tutarlı politikalar geliştirilmesini sağlayabilecektir. Bu eksikliğin giderilmesine yönelik ilksel bilgeliğe dayalı yetkin bir çaba gözlenmezken birtakım güncel, post-modern, alternatif ya da muhafazakâr girişimler yoğunluk kazanmaktadır. Guénon'un (2012b) vurguladığı üzere "çağdaş medeniyete ilişkin ciddi eleştirilerde bile, sıkıntılara çare bulabilmek için ele alınan vasıtalar garip şekilde oransız ve anlamsız ve hatta neredeyse çocuksu bir özellik taşımaktadır. Bunlar da eğitim-öğretimle ilgili ya da akademik tasarımlardır, orta öğretim ya da yükseköğretim tasarımları diyebiliriz fakat daha fazla bir şey değildir."

Sonuç Yerine

Bu çalışmanın başlığında atıfta bulunulan ve çok sayıda sosyal bilimcinin hemfikir olduğu belirsizlik ezoterik gelenek açısından pek de anlamlı değildir. Çünkü var oluşa ilişkin temel ilkeler ve kozmik devirlerin gelişimi nedeniyle bu dönem yaşanması gereken bir dönemdir. Başka bir deyişle şimdiki çağ bugün ne ise onun dışında bir şey olamazdı. İçinde bulunulan durumu yeniden açık bir biçimde tanımlamak gerekirse söz konusu olan nicelik çağıdır. Son yüzyılların bilimsel anlayışında belirgin hale gelmiş olan her şeyi sadece niceliksel görüş açısına indirgeme eğiliminin sonucunda niceliğin egemen olduğu çağda yaşamaktayız. Kozmik devirler anlayışına göre büyük çevrimsel devrenin sonu yaklaştığı için bu sapma çağı yaşanmaktadır. Ancak bu son insanlık denilen zamansal bir varoluşun sonu olmakla birlikte kesinlikle yeryüzü âleminin sonu değildir. En son aşamada meydana gelecek yeniden ayağa kalkış ise bir başka manvantaranın başlangıcı olacaktır (Guénon, 2012b).

Ezoterik gelenekselcilerin belirsizliği dışlayan bu kesinlikleri ve zamanın zorunlu seyri karşısında ne yapmalı sorusu ortaya çıkmaktadır. Kayıtsızlığa dayanan bir yaklaşımla insan kendisini akıntıya terk etmesi akla gelebilecek ilk sonuçlardan birisi olsa da gelenekselcilerin öngördüğü tutum elbette bu değildir. İlksel geleneğin yeniden canlandırılması seçeneği de bu sonuç kadar anlamsız olmasa da olabildiğince zordur. Guénon'un (2012b, 265) deyişiyle "gelenek fikri öylesine yok edilmiştir ki onu tekrar bulmayı yürekten isteyenler hangi tarafa yöneleceklerini bile bilememektedirler."

Neler yapılması gerektiğine ilişkin reçeteler sunmak ya da niceliğin egemenliğine uygun bilimsel çalışmalarda yapıldığı üzere sonuç bölümünde bir takım öneriler sıralamak başlangıçta ifade edilen amaç ve konu edinilen ezoterik gelenekselci anlayışa pek uygun düşmeyecektir. Bunun yerine yapmaya çalıştığımız tartışmanın belirli sonuçlarını kendimize yönelik uyarılar niteliğinde ifade etmenin doğru olacağını söyleyebiliriz.

Eğitim anlayışının varoluşa ilişkin anlayışımızla doğrudan ilişkili olduğu hakikatini kendimize açıkça itiraf edebilmeliyiz. Varoluşumuza ilişkin anlayış üniversitelerin felsefe ya da ilahiyat kompartmanlarına terkedilmesi gereken sadece bilimsel incelemeye konu bir alan olmadığı anlaşılabilir, her bireyin ve eğitim bilimcinin de birincil sorumluluğu olarak algılanabilmelidir.

Ezoterik gelenekselciliğin modern dünyaya ilişkin eleştirilerinin işlevsel kullanımından çok bu ekolün savunduğu hakikatlerin insanlığın ilksel mirası olduğunu gözeterek, öğretim süreçlerinin gerek bilgi gerek düzenleme gerek anlayış açısından çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Devlet eliyle eşit, zorunlu, genel eğitim anlayışı ve uygulamaları farklı bakış açılarından hareketle sorgulanabilmelidir. Bunları yapabilmek, 'ecole'-okul dışı eğitim imkânlarını araştırabilmek için kuramsal, zihinsel çaba içerisinde olabilmek gereklidir.

Aynı zamanda bilginin üretimi ve anlamlandırılması sürecine ya da öğrenme süreçlerine yönelik olarak geleneksel bilgeliği göz ardı etmeyen bir çaba eşliğinde yeni yaklaşımlar geliştirilebilmelidir. Algan'ın (2006) ifade ettiği üzere ezoterik gelenekselciliğin yansımalarından birisi olan İslam tasavvufunda duyararak bilme, görerek bilme ve olarak bilme biçiminde formüle edilmiş olan ezoterik yolculuk, inisiyasyon ya da eğitim süreci bilginin üretimi ya da öğrenme süreçleri bağlamında göz önünde bulundurulabilmelidir.

Muhafazakâr-gelenekçi düşüncelerin ilksel Gelenekle ve ezoterik bilgelik ile olan bağı tartışmalıdır. İfade bile ancak bir karikatür gibi görünen, modernist bilimci yollarla modernist bilimciliği eleştirmeye çalışmanın yerine bilime ve bilgiye ulaşma yollarına ilişkin olarak katı sınırlara sahip pozitivist anlayışı terk ederek bilim ve biliş tarzlarına ilişkin yöntemlerimizi, araştırmalarımızı ve politikalarımızı çeşitlendirebilmeliyiz. Demirkol'un (2010) vurguladığı üzere örneğin geleneksel bilimlerde fizik, metafizikten ayrı, bağımsız ve kapalı bir dünya olarak görülmemiştir. Dünyayı bağımsız bir gerçeklik düzeniymiş gibi açıklayan ve bunun sonucu olarak nihai sebebe, asli merkeze başka bir deyişle ilkeye başvurmadan gerçekliği açıklamaya kalkışan bir bilimi ezoterik gelenek açısından benimsenmemektedir. Bu bağlamda ilkeye dayalı bütüncül bir bilim anlayışına gereksinim vardır.

Bilimsel kesinlik arayışının ötesinde farklı yaklaşımların söz konusu olması ve özellikle insanların düşüncelerine, sözlerine dayalı olarak bilgi üretmek durumunda olan beşeri bilimlerin kendilerine özgü yöntemlerle çalışabilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Kuhn, Feyerabend ve Lakatos gibi düşünürlerin görüşleri çerçevesinde yeni değerlendirilmeler yapılması (Yüksel, 2011) ve bu süreçte farklı nedenlerle göz ardı edilen Guénon gibi düşünürlerin ve daha açık bir ifadeyle geleneksel bilgeliklerin düşünsel mirasından da yararlanılması önem kazanmaktadır. Yaklaşık 1300 yıl öncesine uzanan zengin bir eğitim geleneğine sahip İslam dünyasında eğitim felsefesi alanında çok az şey yazılmış olmasına Batılı okurun şaşıracağını vurgulayan Halstead (2012) bir eğitim felsefesi gelişmemiş olmasını, iki terime ilişkin tarihsel olumsuz algıya bağlamaktadır. Bu saptamanın geçerliliği tartışılır olsa da söz konusu sonucun ortaya çıkmasında, bütün geleneksel bilgeliklerin göz ardı edilmesine yol açan pozitivist/bilimci tutuculuğun payı yadsınamaz.

Pozitivizmin katı, maddi, niceliksel, aşırı uzmanlaşmış ve bölümlenmiş kompartmanları arasında sıkışan eğitim bilimleri alanındaki araştırmacıların bu dar kalıpların dışına çıkabilmeleri için gerekli zihinsel ve uygulamaya dönük dönüşümler tartışılabilir. Modernist bilimciliğin dar kalıplarını aşmak üzere gelişmiş bulunan çok disiplinli ya da disiplinler ötesi yaklaşımların en azından gerçekçi bir kabul görmesi beklenebilir. Akademik çalışmaya ilişkin süreçler ve esaslar yeniden düşünülmelidir. Gerek akademik kariyer sürecinde gerek yayıncılık boyutunda uluslararası-Batılı yani Guénon'a atıfla söyleyecek olursak pek yanlış bilimsel araştırma, akademik çalışma ya da dergicilik standartlarını karşılamak kaygısından uzaklaşılabilir.

Bu noktada son sözün Guénon'un (2012a) bir kitabının sonunda niceliğin egemenliği karşısında karamsar olunmaması gerektiğine ilişkin uyarısının ardından yaptığı atıf olması uygun olacaktır; *Vincit omnia Veritas (Hakikat her şeye galiptir)*.

Kaynakça

- Accart, X. (2006). Rene Guenon ve geleneksel okul. *Cogito: Ezoterizm*. 46, 218-232
- Adıbelli, R. (2009). Mircea Eliade ve din: Mircea Eliade'nin din bilimi çalışmalarının metodolojik açıdan değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Algan, R. (2006). Ezoterizme genel bir giriş. *Cogito: Ezoterizm*. 46, 126-142
- Arendt, H. (2006). Eğitimdeki buhran. (Çev. B. S. Gür ve M. Özoğlu) *Muhafazakâr Düşünce*, 3 (6), 11-30
- Aydeniz, (2011). Dinî semboller, sembolün anlam kaybı ve etkilerine gelenekselci bir yaklaşım (René Guénon örneği). *Ekev Akademi Dergisi*.15(48), 75-90
- Baudrillard, J. (1998). Kötülüğün şeffaflığı. Çev.I. Ergüden. İstanbul: Ayrıntı
- Blom, R. (2014). Mindfulness: An ancient wisdom for the reconceptualisation of modern education in the complex world. Master Thesis. Faculty of Education, Brock University St. Catharines, Ontario
- Çakmaklıoğlu, M.M. (2009). Modern dünyada ezeli hikmet geleneğinin yeniden canlanması: Batı'da İbnü'l-Arabî'ye yönelik ilginin tarihî seyri. *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi (İbnü'l-Arabî Özel Sayısı-2)*,23, 425-456.
- Demirci, M. (2013). Medeniyetlerin zaman tasavvuru ve İslam medeniyetinin devirleri meselesi. (Ed.S.Güder; Y.Çolak). Medeniyet tartışmaları. Yüceltme ve Reddiye Arasında Medeniyeti Anlamak Sempozyum Bildirileri, İstanbul,133-156
- Demirkol, M. (2010). Seyyid Hüseyin Nasr'a göre ezeli hikmet ve geleneksel İslam. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 51(2), 271-290
- Egan, K. (2002). Getting It Wrong from the Beginning: Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget. New Haven&London: Yale University Press
- Erdemir, A.; Harmanşah, R. (2006). Turnanın Semahı, ezoterizmin zamanı: Bektaşî ve Alevî zaman kavrayışları. *Cogito: Ezoterizm*.46, 260-279
- Evkuran, M. (2006). René Guénon düşüncesinde temel konu ve kavramlar. *Bilimname X (1)*, 93-115
- Faivre, A.; Voss, K.C. (2006). Batı ezoterizmi ve dinler bilimi. *Cogito: Ezoterizm*. 46, 143-168
- Fidan, A. (2010). Modern dünyanın bunalımı (tanıtım ve eleştiri yazıları). *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*,10 (2), 347 -351.
- Guénon, R. (1991). *Doğu ve batı*. Çev. F.Aslan. İstanbul: Ankara
- (1997). *Geleneksel formlar ve kozmik devirler*. Çev. F.L. Topaçoğlu, İstanbul: İnsan
- (2003a). İnişiyasyona toplu bakışlar I. (Çev. M.Kanık). Ankara: Hece
- (2003b). İnişiyasyona toplu bakışlar II. (Çev. M.Kanık). Ankara: Hece

(2012a). *Modern dünyanın bunalımı*. Çev. M. Kanık. Ankara: Hece

(2012b). *Niceliğin egemenliği ve çağın alametleri*. Çev. M. Kanık. İstanbul: İz

Halstead, J.M. (2012). İslam eğitim anlayışı. Çev. S. Çinemre. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,32, 273-291.

Kılıç, S. (2012). İbn Miskeveyh ve ezeli kikmet. İstanbul: İnsan

Laurant, J.P. (2006). Ondokuzuncu Yüzyılda Ezoterizm. *Cogito: Ezoterizm*. 46, 186-217

Lings, M. (2009). Introduction. *The Essential René Guénon: Metaphysics, Tradition, and the Crisis of Modernity* (Ed.J. Herlihy). Indiana: World Wisdom

Schuon, F. (1951). L'esprit d'une oeuvre. *Etudes Traditionnelles* 293-4-5.

(1985). A note on René Guénon. *Studies in Comparative Religion*, 11(1 & 2)

Yüksel, Y. (2011). Kesinlik ve puslu mantık. *Sosyoloji Dergisi*,3(22), 517-531

EĞİTİM FELSEFEMİZİN KAPSAM VE BOYUTLARI ÜZERİNE

Prof. Dr. Necmettin TOZLU*

Giriş

Öncelikle eğitim hususunda bir yanlışlığa işaret ederek başlamamın gereğine inanıyorum. Genellikle şöyle düşünülür: Eğitim her şeydir. Siyasiler de böyle düşünür. Bu yüzden her defasında eğitime el atılır, bu konuda devrimler yapılır, ıslahatlara girilir. Yıllar sonra dönüp bakıldığında çoğu problemin devam ettiği hatta bunlara yenilerinin de ilave edildiği görülür.

Bir kere eğitim önemlidir, ama her şey değildir. Çünkü eğitim pek çok belirleyiciye dayanır.

- Mesela ekonomiye,
- Güçlü bir dünya görüşüne,
- İstikrarlı bir hukuki sisteme
- İnsan yetiştirme idealine
- Devlete
- Güce
- İnanca, vs.

Bunları eleye eleye iki ana unsura indirgeyebiliriz:

1. Güce - dünya sistemine,
2. Ülkemin içerisinde bulunduğu duruma.

Aslında bu her iki maddenin tahlili ayrı birer makale konusudur. Biz ancak bunlara kısaca dokunabileceğiz. Şimdi, şunu vurgulamak zorundayım ki, eğitim ancak böyle geniş bir perspektiften bakılarak gerçek manada tahlil edilebilir. Bu gerçeği, arka planı kaçıran, görmezden gelen her tür bakış açısı, analiz eksik kalmaya mahkumdur.

1. Bulduğumuz Coğrafya ve Dünyamızın Yeniden Şekillendirilişi (Güç'ün tahlili):

Biz nerede duruyoruz? Öncelikle durduğumuz yeri bilmek, meskûn olduğumuz coğrafyanın manasını kavramak durumundayız. Şu bir gerçek: Vatan edindiğimiz coğrafya tarih boyunca dikkatleri çekmiş, pek çok milletin, özellikle imparatorlukların gözdesi olmuştur. Bugün dahi bu coğrafya değerinden hiçbir şey kaybetmeksizin ilgi odağı olmayı sürdürmektedir. Hala çağdaş imparatorlukların iştihasını kabartmakta, onları fazlasıyla cezpt etmektedir. Bu yüzden üzerinde türlü oyunlar oynanmakta, böylece bir türlü istikrara kavuşamamaktadır.

* Eğitimci, Akademisyen, Yazar / Bayburt Üniversitesi

Niçin? Çünkü Anadolu Ortadoğu'nun kilididir. Biz de Ortadoğuluyuz. Bu bölge önemlidir.

Önemi kısaca şu hususlardan ileri gelir:

- Ortadoğu üç kıtayı birleştirir (Asya, Avrupa ve Afrika)
- Alım, tüketim gücü yüksektir. (Dünya tüketiminin %20 'si).
- Petrol kaynağıdır. (Dünya üret. %30'u).
- Burada en güçlü ülke Türkiye'dir.
- Türkiye GAP'a sahiptir. (Halen Gap'tan etkilenen insan sayısı 4,5 milyondur. Tamamlandığında 20 milyonluk bir kitleyi taşıyacaktır. Böylece bütçeye %25'lik bir katkı sağlayacaktır).
- Ortadoğu, tarih boyunca hep büyük devletlerce idare edilmiş, güçsüz ülkelere yâr olmamıştır.

Meselâ, ilkçağ'da **Mısır, Asur, Hitit** sonra, İskender İmparatorluğu, daha sonra **Roma**, nihayet **Emevi** (661-750), **Abbasi** (750-1258), **Selçuklu** (1040-1308) **ve Osmanlı İmparatorluğu**. Bunun açık-temel sebeplerinden biri de İmparatorlukların her zaman dünya hakimiyetine oynamalarıdır. Bölge, böylece bu hakimiyetin önemli alanlarından biri olarak görülür.

Haliyle bölge ülkeleri istemeseler dahi bu tür değerlendirmelerin sürekli merkezinde yer alacaklardır. Nitekim Ortadoğu soğuk savaş döneminde iki gücün paylaşım stratejilerine göre muamele görmüş, Sovyetlerin parçalanışından sonra daha farklı değerlendirmelere göre ele alınmıştır. Yani bu dönemde **"Yeni Dünya Düzeni"** hesapları devreye sokulmuş, plan ve stratejiler buna göre yapılmıştır. Bu manada **AB**, yeni bir güç olma, dünya hakimiyetine uzanma, bu doğrultudaki güçlerle mücadele etme ve dünya enerji kaynaklarına (yer altı ve yer üstü) ulaşma stratejileri belirler. Böylece 1920'lerden beri petrol sahalarını **ABD'**ye kaptırmanın hesaplarını yapar. Yeniden bu bölgelerde güçlenmenin yollarını arar. Kafkasya'ya **Yeni Türk Cumhuriyetleri'ne** açılır. **Ermenistan'la** dostluk ilişkileri kurar. Buradan Türkiye'yi sıkıştırır. **AB**, stratejilerine göre ülkemize rol biçer.

Rand Corporation'in hazırladığı **"21. Yüzyılda Çatışma Kaynakları (1998)"** adlı çalışmanın **"Büyük Ortadoğu'da Çatışma Kaynakları"** başlığı altındaki bölümünde ABD'nin bölgeye ilgisinin sebepleri anlatılır. Bu, **2025** yılına kadar uzanan bir perspektifi içerir. ABD'nin dikkati çeken ilgilenme sebeplerinin başlıcaları şunlardır:

- İsrail'in güvenliğini sağlamak,
- Petrol ve diğer kaynakları kontrol etmek ve en ilginç de bölgede **merkezi (pivot)** bir gücün oluşumunu önlemektir. Bu gücün Türkiye olduğu aynı kuruluşun, 2003 tarihli **"Bir Belirsizlik Çağında Türk Dış Politikası"** başlıklı çalışmasında açıkça ifade edilir.

Peki niçin Türkiye'nin önü kesilmek isteniyor?

Çünkü Türkiye, İmparatorluklara giden yolda potansiyeli olan yegane ülkedir. **Arnold Joseph Toynbee** (1881-1957) umudunu Çin'e bağlar. Amerika ...? Ya Avrupa: Bunlar insanî olanı yitirdiler. Erdemleri yok ettiler. Ama Türkler! Onlar, önce kendilerini hatırlamalı ki, birileri de onları hatırlasın (M. Özel, **"Cumhuriyet Çocuklarına İmparatorluk Dersleri"**, Anlayış, Mayıs 2004, 22-25). Bu derin hesapların baş aktörlerinden birisinin **Rusya** olduğu bilinir. Rusya, tarihî bir ideal olarak Türkiye'yi yutmak, yahut en azından kendi kontrolünde tutmak amacındadır. İran da göz ardı edilemez. O da tarih boyunca bu denklemin oyuncularından biri olmayı ihmal etmemiştir.

Madalyonun bu yüzü bize kısaca şunu öğretiyor: Tüm bu stratejiler, güçlülerin oyunları, politikaları Türkiye'yi güçsüzleştirmeye, istikrarsızlaştırmaya ve nihayet yok etmeye yöneliktir. Bu yoldaki talepler hangi bahane ve masum istekler halinde sunulursa sunulsun (demokratikleşme, çağdaşlaşma, insan hakları, etnik haklar, dini-mezhebî söylemler vs) temelde yukarıda ifade edilen sinsi, kirli ve haince bir

arka plana sahiptir. Bugün 3. dünyanın hali, gözlerimizin önünde cereyan eden Ortadoğu bu konuda aslında izaha, sözel ve yazılı ifadeye yer bırakmıyor.

Şimdi Madalyonun Diğer Yüzüne, Yani Kendi Yüzümüze, Ülkemizin Durumuna Kısaca Bakabiliriz:

Pek çok problemle karşı karşıyayız. Bunu kimse inkâr etmiyor. Ama, problemlerin asıl kaynaklarına inilmeden üstünkörü hükümler verilerek problemlere yavaşılıyor. Halbuki mesele problemlerin kaynağına inmekte.

Bizim problemlerimiz sadece bugünün problemleri olarak düşünülemez. Problemlerimizin kökleri İmparatorluğumuzun yıkılışından önce başlar yıkımla müzminleşir. Biz bugün hala bu parçalanışın şokunu, depresimini yaşıyoruz. Nitekim Süleyman Nazif (....) İstanbul'un işgali dolayısıyla yaptığı Pier Loti (.....) konuşmasında bu parçalanışın etkilerinin uzun süre devam edeceğini ifade ederek parçalanışı, yıkılışı dünyayı sarsan bir zelzeleye benzetir. Açık ki bu zelzeleden en çok sarsılan en büyük hasarı gören bizleriz. Çetin problemlerimiz, sadece bizim değil tüm İslam dünyasının, Ortadoğu'nun problemleri, talanı böyle başlar ve bugün dahi devam eder. Bu yüzden yıkılış bir mihenk taşıdır, iyi anlaşılmalıdır. Yıkılışa ait çok farklı reçeteler ileri sürülür. Bunlardan belli başlılarına kuşbakışı göz atalım.

Değerli düşünürümüz **Prof. Dr. Erol Güngör** (1938-1983), **Sufi Ebubekir Varrak'a** dayanarak yıkılışı izah eder. Varrak, bir sistemin çöküşünü **ulemanın, umeranın ve fukaranın** çöküşüyle açıklar. Ulema alimlerdir. Umera idareciler, fukara ise fakirler değil ehli zikirdir. Kalbi selimlerdir. Bugünkü dile aktarırsak; tefekkür-düşünce sadet dışı kalınca, idareci mesuliyetinin aksine bir tutum ve davranış içine girince, güçlü, derin kalb dünyası mensuplarının, yani ehl-i tasavvufun çekilip gitmesiyle, onlara dayalı sistem de bitiyor. Düşünce, aksiyon ve sevgi- merhamet- hissiyat bitiyor, dolayısıyla sistem bitiyor.

İkinci reçete Osmanlı'nın önemli tarihçilerinden biri olan **Tatarcık Abdullah Efendi** (1730-1797)'nin Nizam-ı Devlet Layihası'dır. Tarihçimiz, düşüşü **ilmiyenin** bozulmasına, **rüşvetin** alıp yürümesine, **liyakatsizlik** ve **kanunsuzluğun** hükümran olmasına, **idarecinin** ve **askerin** tecavüz ve zulmüne bağlar.

Koçi Bey'e gelince o da meşhur layihasında çöküşü benzer sebeplerle açıklar. İlk layihasını 1631'de sunar, bilahere muayyen zamanlarda da benzer layihalar verir (mesela Sultan İbrahim'e 1640'ta). Ona göre de **idareci** bozulmuştur. **Kanuni**, kısmen divana çıkmamaktadır, vezirlik makamları müsriktir, gösteriş düşkünlüdür, şan-şöhret peşindedir. Vezir İbrahim Paşa'nın gösteriş merakı o safhaya ulaşır ki, Budin sarayından heykeller getirip sarayının bahçesine diker. Halk bunlardan çok rahatsız olur. Halkın hissiyatına şair **Figani** tercüman olur. Bir mısraı şöyledir:

**Dünyaya iki İbrahim geldi
Biri putları kırdı, diğeri dikti.**

N. Fazıl Bey (1904-1983), yıkılışı öncelikle tek ilkeye bağlar. Kanunî, Şeyhülislamlığı idareye, devlete bağlamıştır. Dolayısıyla ilmiye bitirilmiştir. İlim, düşünce bitince icat, doğurma yapma, inşa biter. Bu durum, tenkidi, sorgulamayı da bitirir. Ve bu yolun sonu karanlıktır.

Gerçekten de böyle olmuştur. **Düşünen, sorgulayan, icat eden insan gözden nihan olunca**, başsız-kalpsiz, gölge insanlarla ortalık dolar. Bunlar sürüdür. Her biri bir ağızdır. Sadece yerler. Kendilerini idareden aciz bu sefil guruh, nerede kaldı ki dünyayı, gelmekte olan batıyı anlayacaklar ve kendilerine gelip, sisteme can verecekler. Bu yüzden koca şairin şu mısralarını hatırlamamak mümkün değil:

**Bıçak soksan gölgeme
Sıcacık kanım damlar,
Gir de bir bak ülkeme
Başsız başsız adamlar.**

Burada asıl mesele büyük insanın, kahramanın, fedakâr insanının, ufuklu insanın artık yetiştirilemeyişidir. Düşünürlerimiz buna kısmen değinirler. Evet, herhangi bir yapı; sistem, organizasyon esas

itibariyle ona can veren, dinamizm sağlayan **ideal**, onu ateşleyen **düşünür**, âlim bittiğinde, artık yetişmediğinde çözülür ve tükenir. Osmanlıyı da diğer sebepleri küçümsemeden, böyle bir sebebin bitirdiğini söyleyebiliriz. Hatta asıl sebebin bu olduğu ifade edilebilir. Ne çare ki bugüne kadar böyle bir hususa odaklanılmamış, her nasılsa gözden kaçırılmıştır.

Buna pek çok örnek verilebilir. Önce âlimlerimizden başlayalım. **Erol Göngör Bey**, medreseleri incelediğinde, medrese ulehasının tartışmaya değer bulduğu meselelerden örnekler verir. Bunlardan birisi şudur: Sinek pisliği bulaşan herhangi bir ipliği toprağa gömdüğümüzde bir şey biter mi bitmez mi? Tek başına bu örnek olanbiteni anlatmaya yeter. Tam da bu dönemlerde büyük mutasavvıf İbrahim Hakkı Hz'leri, **Marifetname**'yi yazar (1756). **Marifetname**'de dahi yeni bilimsel gelişmelerden, **Newton** (1643-1727)'dan, **Kopernikus** (1473-1543)'tan, **Kepler** (1571-1630)'den bahisler yoktur. Yeni gök nazarîyetlerinden, astronomik gelişmelerden bahs edilmemektedir.

Tarihimizde, özellikle devletimizin çöküşe geçtiği dönemlerden itibaren bu tür pek çok örnekle karşılaşırız. Balkan Savaşları'nı (1912-1913) düşünün. Felâketle sonuçlanır bunlar. Tarihçiler, siyasetçiler, aydınlar pek çok sebepten bahseder. Subayların politikaya karışmaları, ittihatçı subayların, sivillerin kanun dışı faaliyetleri, siyasîlerin ufuksuzluğu vs. Bütün bunlar doğrudur. Ama meseleyi izah edememektedir. **Felâketin daha doğrusu felâketlerin asıl sebebi "insan kalitesi"nde, bunun düşüşünde aranmalıdır.** Çünkü çözülmeyi de, ahlâkî sükutu da hazırlayan budur. Durumu, Balkan Harbi'nde kolordu ve ordu komutanlıkları gibi kritik görevlerde bulunan **Mahmud Muhtar Paşa** (1867-1935)'nın bozgunla ilgili günlüğünün **Mûlahazat**'ndan öğreniyoruz. Paşa, bu büyük felâketin sebebini, yani asıl sebebi, çürüme, ahlâkî çürüme olarak vaz eder. Mesele, bunun diğer sahalarına yansımalarıdır. Ve Paşa, bu yüzden döneminde Osmanlı ordusunda vazifesini hakkıyla yapabilecek kolordu komutanının sayısının üçü-beşi geçemeyeceği kanaatini izhar eder (H. Saygılı, "Balkan Harbi'nde Osmanlı Bozgununun Karanlık Yüzü", Türkiye Günlüğü, S.112,142).

Pekçok subayın görevini yapmadığı, vatani müdafa etmediği, askeri, firara teşvik ettiği, hatta eratin istihkakını bile sattığı ve bu kabil faaliyetlerde bulunduğu ciddi kaynaklarda mevcuttur. Fevzi Çakmak (1876-1950)'ın, Hafız Hakkı Paşa (1879-1915)'nın, A.Nafiz Gürman'ın, benzeri zevatın hatırlarında bu tür tesbitlere, itiraflara bol bol rastlanır.

İş sadece subaylarla ilgili değildir. İnsanımızla, tüm yetiştirdiğimiz insanımızın kalitesiyle ilgilidir. Sözü merhum **Akif** (1875-1936)'e bırakalım: O, meseleyi bütün gerçeğiyle, çıplaklığıyla ortaya kor: O'na göre; millet, ordu, toplum perişanken, halk buna tamamen kayıtsızdır. Ülke toprakları elden çıkarken kahvelerde vakit geçirmekte, menfaatleri dışında hiçbir şeyle ilgilenmemektedirler. **Akif**, bu hale içten içe yanar. Ve böyle bir duyarsızlık içindeki halkı, "**Leşten daha hissiz**" olarak vasıflandırır. **Safahat**'ın bir yerinde çok daha ağır ifadeler kullanır:

"Ey bu topraklarda birer nâş-ı perişan bırakıp yükselen mevkibi-i ervah! Sakın arza bakıp sanmayın: Şevk-i şehadetle çoşan bir kan var..."

Bizde leşten daha hissiz, daha kokmuş can var".

Nihayet **Akif**, milleti, böyle bir hal içre olan insan tipinin "**çehre-i murdarına**" tükürmeye çağırır. Bütün bunlara sebep olan insan kalitesinin çöküşüdür. Bu çöküş, arkasında tüm felâketleri davet eder.

Peki bugün durum farklı mı?

Kendimize, toplumumuza, çağa baktığımızda durumun farklı olmadığını görüyoruz. Hatta çağdaş bunalım, insan eliyle işlenen vahşet, toplumun besleyici, esirgeyici, şahsiyeti kurucu işlevini kaybetmesi, modern düşüncenin meydan verdiği sapkınlıklar, "Güc"ün üçüncü dünyayı sömürüsü, talanı, ötekilemesi vs ne denli bir felâketle karşı karşıya olduğumuzu gösterir. Tüm felâket bunlardan ibaret de değil. Öyleyse insana ve topluma ne olduğunu da kısaca irdelemeliyiz.

İnsana ve Topluma Bakış

Bilindiği gibi çağımızı karakterize eden asıl gelişmeler 16. ve 17. yüzyıllarda hazırlanır. Kökten değişim bu dönemde vuku bulan modern bilim anlayışı ile başlar. Bu anlayış: **Copernicus (1473-1543), Kepler (1571-1627), Galileo (1564-1642), Newton (1642-1727) ve Descartes (1596-1650)** gibi bilim ve felsefe adamlarınca başlatılıp sürdürülür. Modernizmin kökenindeki **“Aydınlanmacı Akıl”** da bu anlayışın eseridir. Malumdur ki modernizmde akıl, postmodernizmde ise akıl yerine insanın akıldışı dünyası; içgüdüleri, hazları vs. mutlaklaştırılır. Böylece insan önce aklının, bilincinin sonra da akıldışının, içgüdülerinin esiri olur (Y.Kaplan, **“İnsana Ne Olduğunu Hatırlatın: Bir Düşünür Olarak Nurettin Topçu”**, Hece, Nurettin Topçu Özel Sayı, Ocak 2006,67).

Bu anlayışta her şey tabiat bilimlerinin metoduna ve bu metotla elde edilen **“dil”**e indirgenir. Bu dil, somuttur, matematiksel ve niceliksel. Kâinat, bu asırdan sonra bu dille okunur, tanıtılır ve tanımlanır. Bu dille ifadesi mümkün olmayan nitelikler, kutsiyet, coşku, mânevi âlem, yani kalb dünyası yok sayılır. Çünkü tüm bunlar ölçüye, tartıya gelmez, somuta çekilemez ve bu yolla ifade edilemez. Haliyle bunların gerçekliğinden söz edilemez. Öyleyse bunlar birer zihni inşadan, tasavvurdan öteye geçemez. İnsan da böyle bir bakış açısından **“kul”**, **Allah’ın yarattığı bir varlık değil, kâinattaki objelerden herhangi bir objedir**. Dolayısıyla insanın artık kutsiyetinden, değerler dünyasından bahsetmek mümkün değildir. Aksine o arkasındaki maddi dünyaya göre düşünülür, bilime konu olabilen taraflarıyla var sayılır. Bu yüzden **Garaudy (1913-2012)**, **“kısacası diyoruz ki insani bilimler bize; insan üzerine, insan hariç çok şey öğretiyorlar”** değerlendirmesini yapar. Duruma itiraz eden sadece Garaudy değildir. Marksistlerden **H. Marcuse (1898-1970)**, daha 1939’da yazdığı en önemli eseri olan **Akıl ve Devrim**’de toplumsal ilişkileri **Marks (1818-1883)**’a atıfla, **“taşlaşmış toplumsal ilişkiler”** olarak vasıflandırır. **Tek Boyutlu İnsan (1964)**’da ise, kapitalist ve komünist toplumlarda üretimin tek amaç haline geldiğini ifade ederek, insanın tek boyuta indirgendiğini, dolayısıyla yabancılaştığını vurgular. Böylece **Marcuse**, batılı gelişme modelini eleştirmekle kalmaz, insana ne olduğunu, onun nasıl kısırlaştırıldığını da ortaya kor, gündeme getirir (Kaplan).

Görüldüğü üzere ne olduysa insana oldu. İnsan objeleştirildi. Kendinde derinleşmesi, kendini bilmesi önleni. Böylece o, sadece olanbiteni değil, kendini de unuttur. Dolayısıyla Allah’ı, Yaratıcı’yı unuttur. Böylece nefsine kilitlenir, hep egosunu büyütür. Çıkarını, isteklerini, dünyayı önceler. İçgüdülerini yegane ölçü olarak alır. **Bütün bunlar onu Tanrılaşma iddiasına kadar götürür.** Böyle bir insan, **Mazhar Osman**’ın espi yüklü bir şekilde ifade ettiği üzere¹² nefsinin, çıkarının dışında her şeye duyarsız kalır. Çağdaş sapkınlıkların, ayartmaların çıktığı, bunalıma, hiçliğe dönüştüğü nokta burasıdır. İletişim organları bütün güçleriyle bu ayartmaları, sapkınlıkları teşvik edince artık erdemi, ahlâkîliği hâkim kılmak hayal olur.

Medya yoluyla bir şey daha yapılır: Gerçek örtülür, sanal bir âlem var edilir. Kendisi de bu kurmaca dünyada sanallaşmış insan, artık **gerçekle - hayali, hakikatle-yalanı** ayırt edemez olur. Bu, aslında sana-yileşmeyle başlayan **“güc”**ün hedefidir. İnsan ve toplum mühendisliğine soyunan güç, böyle bir dünya kurarak insanı ve toplumu isteği doğrultusunda şekillendirir ve yönlendirir. **Artık karşımızda duyarsız, aşksız, merhametsiz, ruhsuz bir insan ve onun oluşturduğu bir toplum daha doğrusu yığın vardır.** Bu makineleşme, bu robotlaşma aslında insana daha fazla özgürlük getirme adına oluşmuştur. İnsan, Tanrı’dan özgürlük adına koparılır ama neticede ruhsuz bir mekanizmin esiri olur.

Bunun toplumsal karşılığı da felâket senaryoları yazdırır. Ve gerçekten bu toplumsal yansıma korkunçtur. Bütünüyle bir bunalımı yansıtır. Bunalım bahsi diğer. Ne var ki batılı yapılanmanın, sistemin eseri. **Biz kısaca çağdaş toplumun üretimine dönelim.**

12 Mazhar Osman (1884-1951)’ın talebesi Fahrettin Kerim Gökay(1900-1987), İstanbul valisi olur. Hoca’ya gazeteciler sorar. Öğrencin yanına geldi mi? Cevap: Gelmedi, gelmez. Profesör oldu gelmedi. Vali oldu gelmedi. Yarın milletvekili olur, gelmez. Bakan olur, gelmez. Tanrılık iddiasına kalkışınca artık onu bana getirirler.

Bu toplum tüm hastalıkları, sapkınlıkları besler ve büyütür. İşte bir kesit: ABD, en ileri teknolojiyi temsil eder. Demokratik değerlerin en üst seviyede yaşandığı iddiasında olan bir ülkedir. **Bu ülkede her beş saatte bir çocuk tecavüz ve ihmal sonucu ölür. ABD Kongre Raporu**, sanayileşmiş ülkelerde **her hafta 15 yaş altı çocuklardan fiziksel taciz ve ihmal sonucu 66'sının öldüğüne** dikkat çeker. Bunların %74'dünden daha fazlasının ilerde suça iştirak ettiği de bilinir. Bugün dünyada hapishanelerde en çok mahpus bulunan ülke ABD'dir. (Pew Center on the States). Çin, Rusya, diğer **Avrupa** ülkeleri ABD'yi izliyor. Suçlarda korkunç bir artış var. Daha 2011'de Loost Lagendijk bir makalesinde (**Wall Street'i İşgal Etmek ve Ötesi**) ABD'de de milyonlarca insan, mutsuz ve çaresizken, %1'lik kesimin daha da zenginleştiğini, ezilenlerin bu yüzden sokağa döküldüğünü vurgular.

Dahası Lagerdijk, ABD'de de asıl meselenin genel anlamda yolunu kaybetmiş, halka hizmet etmeyen bir ekonomik ilişkiler sisteminden ileri geldiğini vurgular. Benim asıl maksadım insana ve topluma olanın, derinliğine anlaşılıp anlaşılmamasıdır. Bu yüzden dikkatinizi **Davison Hunter**'ın değerlendirmelerine çekmek istiyorum. Yazar, "**Karakterin Ölümü: Tanrı'nın ve Şeytanın Olmadığı Bir Çağda Ahlakî Eğitim**" (New York 2000) adlı eserinde (Çev: S. Kenan) dikkate değer hususlar serdedir. Ona göre bugün ABD'de de ortalama bir insanın sandığı gibi en büyük problem ABD Ekonomisini sarsan büyük şirketlerin (Enron, World Com. vs gibi) akıl almaz bir şekilde batışı değildir. Aksine ABD'nin en büyük problemi "**gençlerde sarsıcı bir şekilde ortaya çıkan ahlâk ve karakterin çöküşüdür**". Gençler kopya çekmeden hırsızlığı, sarhoşluktan şiddet uygulamaya kadar pek çok suçu, ahlak dışı yaşayışı ve çekinmeden işlemektedirler. Amerika'nın yeni nesli hem ABD'ye hem de dünyaya yalan söylemenin, sahtekarlık yapmanın gayet doğal ve makul olduğuna inanıyor (Age). Halbuki ABD'de de; "**GÜVENİLİR**" olma, "**DÜRÜST**" olma ve "**BAŞKALARINA SAYGILI**" olma şeklinde temellendirilen karakter, yani değerler eğitimi mecburidir. Hunter, "**asıl sebebin insanların neden ahlâklı olmaları gerektiğindeki anlam başlığında aranmalıdır**" görüşündedir.

Bu tablo ürkütücü. İnsanı bozulan, vahşileşen bir dünyada yapılabilecekler sınırlıdır. Nitekim **F. Nietzsche** (1884-1900) bu tür gelişmelerin olabileceğini sürecin başlangıcında sezer ve şu değerlendirmeyi yapar:

Bilimsel-teknolojik **gelişmelerin hızı, fabrikasyona dönüşümü karşısında "ahlâk" ve "öz"ün bu ilerlemeye paralel gitmemesi neticesinde insan "hiçliğe" sürüklenmektedir**. Bu, toplumun değer yargılarının ölmesinin bir sonucudur. Ona göre tek çıkış yolu yeni değer yargıları oluşturmaktır. (İnsan Yolunda, Edit : A. Solak, 2004).

Bütün bunlar Batılı dünya görüşünün, insana ve evrene, Yaratıcı'ya bakışının, böyle bir felsefenin eseridir. Bunların eğitime yansımalarının bir neticesidir. Bunda bizlerin, İslam dünyasının, bu dünyanın aydınlarının, düşünürlerinin elbette rolleri vardır ve bu inkâr edilemez. Yeri gelince buna da değinilecektir. Şimdilik Batılı dünya görüşünün eğitime yansımaları üzerine duralım.

Çağdaş Eğitim Felsefeleri

Çoğu makalemde, eserimde konuyu etraflıca tartıştım. Burada sadece tenkide yönelik önemli birkaç noktaya işaretle yetinilecektir. Genelde bugün hem sanayileşmiş kapitalist ülkelerde hem de onları izleyen üçüncü dünya diye adlandırılan ülkelerdeki **insanın kalitesinin düşüşünden, toplumsal çürümeden, bunalımdan** ve daha pek çok problemin doğuşunda üçüncü dünyanın bir ölçüde günahı olsa da elbette **sorumlu olan Batılı sistemdir**. Bu sistemin küresel çapta yaygınlaşması ve sürdürülebilmesi için oynadığı oyunlardır. Robert Fisk, **The Independent**'ta yayınladığı bir makalede 3. Dünyanın, özellikle Ortadoğu'nun idarelerini kendilerinin var ettiğini ve bunların "**...büyük ölçüde sefil, vahşi diktatörlükler olduğunu**" vurgular. **Baudrillard** (1929-2007) aynı konuya işaret eder. Ona göre de üçüncü dünya ülkeleri fontomlaşmış burjuvajiler ya da askeri diktatörlükler yoluyla batılaştırılmaya çalışılmıştır. Batılılar açısından üçüncü dünyanın başka türlü evrenselleşmesi mümkün değildir. Ancak, zorla yapılandırma evrenselleşmeyi değil, şekillendirmeyi, dönüştürmeyi ifade eder. Gerçekten de yapılan batılı sanayinin

çarklarının dönmesi için üçüncü dünyanın bütün yapı, form ve şekillerinin dönüştürülmesidir. Düşünebiliyor musunuz? Irak işgal edilince ilk yapılan anlaşmalardan **biri IMF ile yapılan 150 milyarlık dolarlık petrol anlaşmasıdır.**

Esas konuya dönersek, çağdaş eğitim felsefelerinin önce kaynaklarına inelim. Bunlar;, sofistlerden gelen **ferdi eğitim** anlayışı, Eski Yunandan gelen ve toplumu önceleyen **Isparta** eğitim düşüncesi, **Hristiyanı** eğitim anlayışı ve **“Aydınlanmacı Akl”ın çıkarımlarıdır.** Batı’nın olanca laiklik iddiasına rağmen modern eğitimin ve dünyanın şekillenmesinde Hristiyanlığın etkisi inkâr edilemez.

Şimdi bu kaynaklardan gelen çağdaş eğitim felsefelerinin eksikliklerine dönebiliriz. Bu eksikliklere nüfuz ettiğimizde, çağdaş dünyanın bunalımını daha bir derinden kavramış olacağız. Bunlar, oldukça kısa olarak şöyle ifade edilebilir:

1. Öncelikle bu eğitim felsefeleri insanı bütünlüğü içerisinde ele almaz.
2. Bunlar belirli çağların, şartların, kültürlerin eseridir.
3. Bunlar birbiriyle çatışkandır.
4. Bilgi konusunda oldukça yetersiz ve tarafsızdır.
5. Modern eğitim felsefeleri sınıfçıdır, otoriterdir, anti demokratiktir, ayrımcı ve dışlayıcıdır.

Bu eğitim felsefeleri çok farklı temellerden kalkmalarına rağmen amaçta birleşirler. Bunların **bütün gayeleri dünyada insana bir yer açmak, bu yeri büyütmek ve giderek tüm dünyaya sahip olmaktır.** Bunun için başkalarının acısı artmış, insanlık insanî olanı kaybetmiş ve aşamayacağı problemlerle karşı karşıya kalmıştır.

Rousseau çağına karşı şöyle haykırıyordu: “Mene Tekel Feres”: Yıkılacaksın, yıkılacaksın çünkü doğru yoldan ayrıldın (C. Meriç). Batı, bu mukadder sona gelecektir. **Ama biz ne yapıyoruz? Yapmamız gerekeni yapabiliyor muyuz?** Yoksa şimdiye kadar olduğu gibi hala Batı’yı mı izliyoruz? Bu açılardan bize düşen aslında medeniyetimizin ihya ve inşasıdır. Mesele, bunu başarabilecek insanı ve onu yetiştirebilecek sistemi kurmaktır. Şevket devirlerimizde hem medrese hem de tasavvuf eğitimimizin hedefinde **“Kâmil İnsan”** vardı. Yani eğitim sistemimiz insanı kâmil yetiştirmeye odaklanmıştı. Bugün dahi hedefimizde bu olmalı. Çünkü çağdaş bunalım, kırılma, çatışma ve âdaletsizlik başka türlü aşılamaz. Öyleyse eğitim felsefemizin temel buudu, ufku bu olmalı. Diğer hususlar bundan sonra söz konusu edilebilir.

İnsanı Kâmil: İnsandaki Allah’ı Keşfetmek Yahut İradenin Hakk’a Teslimi

İkbal’e göre **“insandaki Allah’ı keşfetmek”, Topçu’ya göre ise “iradenin Hakk’a teslimidir”** kâmil insan. Biz buna **“Kul”**da diyebiliriz. Böyle bir insanı yani kâmil insanı, şahsiyetli, erdemli insanı, güzel insanı baştan beri tartışageldiğimiz üzere ancak İslamî bir sosyal düzende yetiştirebiliriz. İslamî sosyal düzen **âdalet, eşitlik ve kardeşlik üzerine kurulur.** Bu değerler günümüzde cari olan modern dünya sisteminin zıttıdır. Modern toplumlar, gerçek şahsiyetlerin yetişmesi için gerekli ve şart olan gerçek çevreleri oluşturamamışlardır. Sapkın, sunî, bozuk çevrelerde gerçek şahsiyetler, insan-ı kâmilleri yetişemez. Ancak saldırgan, vahşi, bencil insanlar yetişebilir. **H. Ali, “Eğri kılıcın doğru gölgesi olmaz”** diyor. Eğitimci **C. G. Salzman** da, **“Yengeçler, yavrularının yan yan yürümelerine şaşmamalıdır, çünkü kendileri de öyle yürüyor”** der.

Hülasa, çağdaş toplum çatışmacı, gayri, âdil, kırılmış bir toplum olduğu için, dahası Allah’ı, peygamberleri hayatı belirleyici değerler olarak almadığından değer temelli sağlıklı bir toplum değildir. **Garaudy haklı: Çağı kuvvet, şiddet ve korku** belirlemekte. Tüm bu yapılanma âdalet, eşitlik ve kardeşliğe dayalı İslam’ın sosyal düzenine inkılâp etmedikçe çağı aydınlatacak insan-ı kâmilleri de yetiştirilemez. İnsan-ı kâmil, şahsiyetli insan, güzel insan aileden başlayarak sokak, okul, toplum, devlet ve insanlık ailesi gibi çevreler sıcak ilişkilere dayalı, sarıp-sarmalayan, başkasını seven, ona duyarlı ocaklar haline gelmedikçe yetişemez.

İnsanî ilişkilere, sevgiye dayalı toplum İslamî bir toplumdur. Bu yüzden insanî kamiller ancak bu tür toplumlarda yetişebilir. Öyleyse şimdilik eğitim felsefemizin insanî boyutu olarak düşündüğümüz kâmil insan üzerinde durmaya devam edelim.

İnsan-ı Kâmil: Şahsiyet İnsanı: Güzel İnsan

Eğitimin temel gayesi insanı inşadır. Bu hükümden sonra hemen hemen her zaman şu soru sorulur: Hangi insanı? Bu soru artık gereksiz. İnsan-ı kâmilî yetiştirmemiz bir zarurettir. Çağdaş eğitim felsefeleri çok farklı insan tassuvurları geliştirmişler, gerçek insanı ihata edememişlerdir. Çünkü insan bu anlayışlarda hep objelerden bir obje gibi ele alınmış, dolayısıyla insan gerçeği yakalanamamıştır. Bu açıdan ne **Aristo'nun "Sosyal hayvan"**ı, ne **Sokrat'ın "Bilge insan"**ı, ne **Rönesans'ın "ferdiyetçi-laik-pozitivist insan"**ı, ne **Locke'un "Başkasının kurdu olan insan"**ı, ne de çağdaş dünyayı beyninin en ince damarlarına kadar sömüren **"Modernist insan"**, insandır. İnsan, demek yaratılış üzere, fıtrat üzere olmak demektir. Yani **"Kul"** olmaktır, ama Allah'a kul. İnsan fıtratı örtülmemiş olandır. Yani insandaki Allah'tır. Öze, yaratılıştaki gerçeğe inilince **"Kul"**la karşılaşılır. Yani Yaratana ve yaratılanla. Bu aynı zamanda **"AŞK"**tır. **"Sevgi"**dir. Varlığın özü de aşktır, sevgidir. **Kur'an'da** bu, yani **gerçek sevgi muhabbet, meveddet** (dostluk), ülfet kavramlarıyla dile getirilir. En çok kullanılanı da **"hubb"** kökünden türetilen terimlerdir. **Hubb**, sevgi anlamına geldiği gibi **tohum, öz, nüve** (hubb) anlamlarına da gelir. Dolayısıyla aşk, sevgi, varoluşun özüdür (İslamoğlu). Bu, klasik medeniyetimizde kâmil insan modeliyle ortaya konur.

Kâmil insan yapıcı, yaratıcı ve kurucudur. Kendisini ve çevresini yenileyen, aydınlatan, diriltten insandır. Güzel insandır. Atılması gerekenleri, muhafaza edilmesi gerekenleri bilen insandır. **Hülasa kâmil insan hayatını Allah adına sürdüren insandır.** Ancak böyle bir insan çağdaş kırılmalara, âdaletsizliklere, bunalıma karşı bir savunma hattı oluşturulabilir. Çağı yenileyebilir. Mevlanaların, Yunusların yaptığı da bu. Onlar çağlarını aşkla, sevgiyle yenilediler. Vahşiden aşk adamını böyle çıkardılar. Nitekim Öztürk, **"Massignon'a koca bir ömrü Hallac araştırmalarına hassettiren, Hallac'ın, aşkın zirvesini dillendiren şu beyitidir"** der: **İki rekât namazla da Allah'a varılır. Elverir ki abdestini kanla al! Mevlana'ya göre ancak böyle bir insan gerçekten yaşıyordur. Çünkü Hakk'ı görüyordur. Hakk'ı göremedikçe insandan kalan zahiri, dünyevi, kuru bir toprak parçasıdır.**

Çağımız kaosu, cangılı da ancak aşkla, sevgiyle eritebilir, arındırılabilir. **Hz. Peygamber (sav)'in yaptığı da buydu. Cenneti imana, onu da sevgiye bağladı.** O kutlu söz şöyle: "İman etmedikçe Cennet'e giremezsiniz, birbirinizi sevmedikçe de iman etmiş sayılmazsınız". Kini, nefreti, düşmanlığı söküp attı. Bu mânada şöyle buyurdu: **"Kini olanın dini yoktur"**. Kim ki kendini bu yoldan ayırır, bu dinden azâde kılar, kinini dini haline getirir. Sevgiden, aşktan bunların kaynağından (Allah'tan Peygamberden(sav)) uzaklaşan, irtibatını kesen her insanın, her toplumun ve her oluşumun başına gelecek bir durumdur bu. Yeniden sevgiye, aşkı, fıtrata dönmek; Allah'a dönmektir. Cana can katmak, canlar canını bulmak ve insanı diriltmektir. Nasıl mı? Herhalde şöyle: Burada kısaca felsefe Hakk'a teslimi esas alıp, Peygamber (s.a.v.) soluğuna istinaden faaliyettedir.

Konuyu böyle bir boyutta yakalayan **Garaudy, 20. Yüzyıl Biyografisi** adlı değerli eserine, yani felsefi vasıyetnamelerine sonradan Müslüman olmuş İbn Sarjun'un felsefe tanımıyla girer. Tanım eseri, özetler. Girişten önceki sayfa Epigraf olarak tanıma ayrılır: **"Felsefe, bilgelik aşkıdır. Fakat gerçek bilgelik Allah'a aittir. O halde Allah aşkı gerçek felsefedir."** Garaudy'nin tanımı Sarjun'un yaptığı tanımla örtüşür. Ona göre de **felsefe** uyuyanları ayağa kaldırmak için verilen savaştır. **Garaudy** için felsefe tam da budur.

En derin uykuda olanlar Allah'ı hakkıyla tanımayanlar, tanımak istemeyenler değil mi? İnsanlık Allah'ı tanımış olsaydı bugünkü problemlere, bunalıma, çekişmelere düşer miydi? O halde bütün mesele onu tanımada, idrak etmede düğümlenmektedir. Bu bakımdan İnsan-ı kâmil (Mürşid) Hak ehlidir. Hakikati hedefler. Bu, bütün insanlarda ortaktır, ama gizlidir. Çünkü, Yaratıcı Hz. Âdem'i yarattığında ona Hakk'ı, Hakikat'in bilgisini öğretti. Bu, ezeli-ervahta tüm ruhlara da öğretilmişti.

Dünyaya gönderilme bu açıdan bir imtihandır. İnsanların, ruhlar halindeyken verdikleri söze (Hakk'ın, "ben sizin Rabbiniz değil miyim hitabına; evet sen bizim Rabbimizsin cevabına") yaratılışla, dünyaya gönderilişle birlikte ne ölçüde sadık kaldıklarının tespiti. İşte İnsan-ı kâmil bir açıdan bu söze sadakat örneğidir. Hakk'tan gayriye iltifat etmez. Şunu gerçekleştirir: Allah, insanları dünyaya tertemiz gönderir. Dolayısıyla kendine böyle dönmelerini murat eder. Halbuki insanlar dünyada pek çok haksızlık yapar, âdaletsiz uygulamalara vesile olur, türlü zorbalıklara kapılar aralar, haksız kazanç edinir, sömürür, günah işler, kir ve pasa bulanırlar. Tüm bu ağırlıklarla Hakk'a varılamaz. İnsanın Hakk'a varabilmesi için tüm bu ağırlıklardan arınması gerekir. İnsan bunun, kendi başına yolunu yordamını bilemez. İşte İnsan-ı kâmil, bunu talim ettirir. Bizim Mevlanalarımız, Yunuslarımız, Niyâzî-i Mısırîlerimiz böyle bir eğitimden geçerek olmuşlar ve bunu talim ettirmişlerdir. **Bu, gönül eğitimidir, ruh eğitimidir, ruhun saflaştırılmasıdır.** İnsan ruhlaşarak geldiği yere gider. Yani Hakk'a ulaşır. Böyle bir "olma hali" güçlü bir çabayı, bizâtihi yoğunlaşmayı, teslimiyeti, kötülöklere karşı direnmeyi, nefisle sürekli bir savaşımlı gerektirir.

Ve insan-ı kâmil evrenseli temsil eder. O, zaten insanın nasıl evrenselleşebileceğinin de örneğidir. Batı menşeli hümanizm, sosyalizm gibi düşünce mektepleri her ne kadar insan sevgisi üzerine bina edildikleri iddiasını taşısalarda, bunu, uygulamada gösterememişlerdir. Halbuki İslâmî, yani Vahiy kaynaklı öğreti, Peygamber(sav) örneği ve eliyle insan-ı kâmilî yoğurmuştur. İnsan-ı kâmil, hakiki mânada evrenselleşmiş ve evrenseli talim ettirmiştir. Bu açıdan **Mevlanalar, Yunuslar, Hacı Bektaşlar**(1209-1271) ve daha niceleri örnektir. Ve örnek olmaya da devam edeceklerdir. Bunlar tüm insanlara, insanlığa hitap ederler. İnsanları, dünyanın istila ettiği kalpleri uyandırır, mayalar, arındırır ve yüceltir.

İnsan-ı kâmil, insan kalitesinin zirvesidir. Gönü kadar kafası da, tefekkürü de geniştir. Bizim çoğu problemimiz **düşünce gücümüzü, tefekkürümüzü kaybetmiş olmamızdan kaynaklanır.** Düşünce bitince, yapma, var etme, kurma ve geliştirme de biter. Böylece insan ve toplum statikleşir, zaman dışı kalır. Batı, tek bir değere indirgenebilirse bu tefekkürdür. Bilim de teknik de bu kaynağın mahsulüdür. Düşünebilen bir toplum, millet kendini de, tabiatı da başka dünyaları da okumasını bilir. Bu, aynı zamanda bilimin özgün üretimidir. İslâm Medeniyetinin evlatları düşünmeyi kaybettikleri günden beri, kendilerini de kaybetmişlerdir. Kendilerine has bir metodoloji, bir bilim paradigması kuramamışlar, tabiatı farklı bir şekilde okuyamamışlardır. Kendi insan, toplum ve medeniyet tasavvurlarını kaybedince, özgünlüklerini de kaybetmişlerdir. Bu yüzden bu kadar Batılılaşma gürültüsüne, bilime olan inanca rağmen Türkiye'nin bilime ikiyüz yıllık katkısı %0.224 civarındadır ve yeri de henüz 35. sıralardan aşağılara inememiştir. Düşünebiliyor musunuz 1963'te kurulan TÜBİTAK'ın 1963-1993 arası desteklediği kurum dışı AR-GE faaliyetleri sonucu alınan patent sayısı sekizdir. Bunların hiçbirisinin ticari uygulama şansı yoktur (O. Türkdoğan, "Tusiad'ın II. Eğitim Raporu Üzerine", Yeni Türkiye, Ocak-Şubat 1996, 532-541). **Halbuki bilim metodolojimiz, özgünlüğümüz, insan-tabiat-toplum tasavvurumuz, idealimiz olduğu devirlerde üretimimiz de vardı.** George Sarton (1884-1956) **Bilim Tarihi** (Harvard Univ. Press.1952, MÖ. Son Üç Yüz Yıl, Harvard Univ. Press 1959) adlı meşhur eserinde **750-1100 tarihleri** arasını İslâm çağı olarak gösterir. **Batı çağı** 1100'den sonra başlar. MÖ. 450-400 **Plato**, MS 600-700 Çin çağıdır. Bunları takiben her elli yıllık çağ sırasıyla **Câbir, Harezmi, Razi, Mesudi, Vefa, Beyruni, İbn Sina, İbn'ül Heysem** ve Ömer Hayyam'a ayrılır (Türkdoğan agm, 536).

Bir yanlış anlayışa da işaret etmeliyim. Kâmil insan, dünyadan el-etek çeken insan olarak bilinir. Halbuki bu gerçek değildir. **Kâmil insan dünyadan yüz çevirmez, ama onu sırtlamaz da.** O, tüm dünyayı bir vasıta, bir emanet olarak görür. Onu, iyiyi, güzeli üretme yolunda kullanır. **Onun kuşandığı zırh, modern dünyanın, modern eğitimin yetiştirdiği, teşvik ettiği insan tipinin hırsına, acımasızlığına, bencilliğine karşı feragati, aşkı, ideali, âdaleti, duyarlılığı büyütür, besleyerek insanın insanlığını ve ruhunu yeniden kazanmasının yolunu açar.**

Bütün bunların anlamı, artık ıslahatlarımızın, yenileşme hareketlerimizin, projelerimizin kaynağı batılı reçeteler olmayacak (çünkü bunların gerçek manası İslâm'ı azaltmaya dayalı yapıp-etmelerdir) aksine "**Tevhid**" olacaktır. Eğitim felsefemiz, sistemimiz, bunun içeriği Allah'ı ve Peygamber'i (sav) hakkıyla tanımayla odaklı olacaktır. Bu, elbette dünyayı tanımamak anlamına gelmiyor.

Aksine **Mevlana** (1207-1273)'nın pergel metaforunda olduğu gibi, merkez **Tevhid**, İslam'î anlayış, birikim olmak üzere pergelin diğer ayağı sürekli dünyayı dolaşmaktadır.

Böyle bir insanı inşa etmede usul de çok önemlidir. Bu yüzden biz çağdaş eğitimin yegane yol, tek gerçek metot olarak gördüğü bilimsel yöntemin insana uygulanışını bütünüyle doğru bulmuyoruz. Yapılan tahlilde görüldüğü üzere, insan sadece et ve kemikten ibaret olmadığı için, onu fiziki-matematiksel yöntemle anlayamayız. İnsanı parçalayarak değil, ancak bütünlüğü içerisinde anlayabiliriz. Bu yüzden bizim metodumuz sevgi olacaktır. İki önemli probleme daha değinilerek metoda (sevgi) dönülecektir. Bunların ilki sık sık atıfta bulunduğumuz İslâmî sistemdir. Eğitimde insan anlayışı (felsefe) yanında toplumsal yapı da çok önemlidir. Aile, sokak, çevre, okul vs toplumsal yapının öbekleridir. Tüm bunlar iyiyi, güzeli üretmedikçe sağlıklı bir eğitim yapılmaz, inşa edilemez. Hele baştan beri anlatılan kâmil insanlar asla yetiştirilmez. Bu yüzden illâ ki toplum, sistem ve tüm organizasyonlar âdalet, eşitlik ve kardeşlik üzerine işleyecek şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Şimdi buna kısaca değinelim:

İslâmî Toplumsal Yapı: Âdalete, Eşitliğe ve Kardeşliğe Dayalı Bir Sistem

İslâmî düzen **Tevhid**'e dayanır. Tevhid, bütünleştiricidir, birleştiricidir. Tevhid, hem insanları hem de tüm insanlığı birleştirir. Bunu iyi anlamalıyız. **Hz. Peygamber** (sav)'i, diriltici soluğunu iyi anlamalıyız. Toplum da, millet de ancak böyle bir özgürleştirici ve birleştirici değer sayesinde var olur, dirilir ve devam eder. İkbal, böyle bir birleştirici ruhu “**çadırlarımız ayrı ama, kalplerimiz bir**” diyerek över.

Gerçek mânada bir eşitlik, özgürlük, âdalet ve kardeşlik ancak Tevhid'in sağladığı bakış açılarıyla kurulabilir. Ne zaman ki Müslümanlar **Tevhid**'i zihinlerinde ve kalblerinde kırdılar o zaman dirliklerini ve düzenlerini alt-üst ettiler. İdeallerini, amaçlarını kaybettiler. Medeniyetlerini yitirdiler. Çünkü kendilerini kaybettiler. Kendi kültür dünyalarından, tarihî tecrübelerinden faydalanma imkânlarını kaybettiler. Kendi dünyasına batıp çıkmayan insanlar şahsiyet olamazlar. Tüm diğer kayıplarımıza karşılık gelen, onlara ağır basan şahsiyetimizin kaybıdır. Dirilme, şahsiyetin dirilişiyle olacaktır. **Hallac**'ın, “**Ben Yaratıcı Gerçeğim**” vurgusu bu mânada değerlendirilirse önemli mesajlar alınabilir. İkbal, meseleye bu yönde parmak basar ve ancak “Ben” diyebilecek varlığın var olabileceğini vurgular. Eğitimin bu açıdan yegane amacı benliği geliştirmek ve şahsiyeti kurmaktır. **Böyle bir benliğin inşası, baştan beri tahlil edildiği üzere bilgiyi, marifeti, tefekkürü önceleyen, sömürüyü, köleliliği, taklidi reddeden İslâmî toplumla mümkündür.** Özü itibarıyla dinî hayat imanî bir bağlılık, tefekkür ve kardeşliğe dayanır. Böyle bir toplum insan için ana kucağıdır. İnsanî bir sıcaklık, sevgi ve sempati kaynağıdır. Çıkarı, istismarı, ezip yok etmeyi aşar. İnsanın insana yakınlığını yaşanılır kılarak bir kardeşlik dünyası var eder. Bugün modern toplumlarda kaybolan da içtenlik, samimilik ve doğrudan ilişkidir. Modern toplumlarda ilişkiler resmi, soğuk ve kurumsaldır. Dış faktörlere bağlıdır. Haliyle böyle bir yapılanmanın var edeceği çevrelerde şahsiyetli, erdemli insanın yetişmesi mümkün değildir. Bu yüzden İslâmî bir toplumsal yapının yeniden hayattar kılınması zaruridir.

Şunu pekâlâ biliyoruz: Varoluş ancak toplumla mümkündür. **Gazali**, bu yüzden eğitimin tamamlanmasının, insanın, insanların arasına, yani topluma katılmakla başarılacağını savunur. Kültür ve medeniyet de toplumla oluşur. Ancak her toplumun kendine has bir yapısı, maddi-manevî üretimi vardır. **Ve bu yapı ve hayat toplumsal, kolektif ruhu oluşturur.** **Comte**, bu kolektif ruhun belirleyicisinin din olduğunu vurgular. Toplamların kaostan, krizlerden kurtulmalarını dengeli bir yapıya kavuşmalarını da dine bağlar. Vahye dayalı dinleri reddetmekle birlikte, yeni bir dinin kurulması yolunda çaba sarf eder. Meşhur eseri **Pozitivizmin İlmihal**'ni bu maksatla yazar.

Bütün bunlar şüphesiz bilgi nazariyesiyle yakından ilgilidir. Şimdi çağdaş bilgi anlayışına dönebiliriz.

Çağdaş Bilgi Anlayışına Yönelik Bir İrdeleme

Bilindiği gibi bilgi felsefede süje-obje ilişkisidir. Yani bir şeyin bilgisidir. Bu, şu demektir: “Şey”lerin bilgisi kendilerine göredir. Çünkü ona, “şey”e ilişkindir. Şeylerden taşan verilerle onları bilenler haline getiririz. Neticede eskilerin deyişiyle “mahsus malum haline gelir”. Bilgiye konu olan nesneler farklı olduklarından, tabiatıyla onlara farklı usullerle yanaşılacaktır. Meselâ **hariçi nesnelerle** (fizik nesneler) **zihni nesneler** (matematikî nesneler) aynileştirilemez. Hele **metafizikî sahaya** girilince bu sahanın fizikî nesneler gibi ele alınması mümkün değildir. Halbuki 16. ve 17. yüzyıldan itibaren, yani modern bilmin doğuşuyla obje, dış dünya, fizikî nesneler tayin edici olur. Bu anlayışta artık varlık deney ve gözleme konu olduğu ölçüde bilinir. Yani objeden taşan verilerle “şey”ler tanınır. Usül, matematikî-fizikseldir. Bir şey ölçülüp tartıldığı kadarıyla vardır. Dolayısıyla ölçüye-tartıya gelmeyen “şey”lerin varlığından bahsedilemez. Modern anlayış insanı da bu bağlamda ele alır. Matematikî- fiziksel bilgi, sosyal bilimler için de ölçü olarak alınır. Dolayısıyla insan sadece ölçülebilen, tartılabilen yanlarıyla vardır. Ölçüye gelmeyen tarafları, insanî yönleri yok sayılır. Çağın bunalımı ve çağdaş âdaletsizliklerin kaynağı büyük ölçüde bu yanlış bilgi anlayışında yatar. **Bir kere, insan sadece ölçülebilen-tartılabilen, maddî unsurlardan ibaret değildir.** Gönü, aşkı, sevgisi, inancı vs gibi aşkına yönelik tarafları vardır. Bunlar ölçülemez. Bunlar he-saba katılmayınca da insan yok olur. İkinci husus fizikî- matematiksel bilgi varlığı bütünüyle kucaklamaz, eksiktir. Buna dayalı faaliyetler, muameleler de haliyle eksik olacaktır. Bir şeyin bilgisi eksikse, ona ait muamele de eksik olur. Bu, âdaletsizlikleri getirir. İslam hukukunda âdalet, bir şeyi yerine koymaktır. Bir şeyi yerli yerine koymak, o şeyin bütününe kucaklayan bilgi sayesinde. Dolayısıyla insan ve kâinat sadece görünen yönleriyle değil, metafizikî boyutuyla da hesaba katılmadıkça bilgide yeterlilik hasıl olmaz. Kaldı ki İkbâl’in de ifade ettiği gibi gereceğe ulaşmanın iki yolu vardır. Biri duyular ve deneyim, diğeri ise sevgi ve aşktır. Yani kalbin direkt kavrayışıdır. Bu, objeden gelen bilgi türü değildir. Akli bilgi de değildir. Kalbi bilgidir. Sezgisel bilgidir. **Mevlana**, bu tür bilgiye “**akıllara sığdırılamayan bilgi**” olarak bakar. **Bergson**’da ise bu, sezgiye dayalıdır ve ona göre “**daha yüksek bir bilgi türüdür**” .

Şu halde bizim maddeyi aşan bir tarafımız vardır ve bu tarafın bilgisi de kendine hastır. Bu, metafizikî bir bilgidir. Öyleyse biz gerçeğin tümünü kavramak istiyorsak sadece duyulara, akla değil kalbî-derunî dünyaya, ilhama, sezgiye de dayanmak zorundayız. İşe kendi dünyamızdan bakarsak, “**Vahyî**” bilgiyi bütün tanımlamalarımızda, muamelelerimizde dikkate almak zorunluluğu duyarız. Böyle bir bakış bizi, bütünü bilgisine, yani gerçeğe götürür. İnsanı, fitratı üzere tanımaya, bütün insana götürür. “Şey”lerin gerçeğine nufûz etme imkânı verir. Kaldı ki bilginin modern dünyada güçlü bir silah olduğunu, hayatın bütün şubelerine şamil kılınarak onu yönettiği gerçeğini de biliyoruz. İnsan objelerden herhangi biri olarak düşünülünce, kutsiyeti, inancı, aşkı, gönül dünyası hesaba katılmayınca olanlar olur. Modern dünya hızlı bir koşuşturma içinde bulur kendini. Bir yarış, mal biriktirme, birbirinin boğazına sarılma ve her tür âdaletsizlik, baskı, sömürü, katliam sökün eder, çünkü insanlar doyumsuz birer ağız halini alır. Burada bilgi, güce endekslenir. **Tanıma, bilme, irfan için, marifet için değil, başkasını ezmek için edini-lir ve kullanılır.** Tam da bu noktada lâzım olan vahiy bilgisidir. Çünkü bu, gücün değil, Allah’ın otoritesini getirir. Dolayısıyla eşitliği, kardeşliği ve âdaleti. **Doğu ve batı her ikisi de optimal birer düzen ve yapı kuramamıştır.** Biri dünyada kalmış, maddeyi istila hırsıyla ruhu reddetmiştir. Hakk-ı reddetmiştir. Doğu ise büyük zaafılar içerisinde. Tembeldir. Gevşektir. Hazinelelerinden haberdar değildir. En kötüsü de bir kölelik ruhu geliştirmiştir. İkbâl, “ **Doğu’nun dünyayı, Batı’nın Allah’ı yaşayamaması bu düşünceleri yüzündendir**” der. “Doğu, bir kölelik ruhu geliştirmiştir” yargısı irdelenmeli.

“Bir Kölelik Ruhu Geliştirmek”

Bir düşünürümüzün şöyle bir tespitini hatırlıyorum: “**Bizi mahveden harice görünme illetidir**”. Harice görünme, yani Batı’ya, batılıya. Evet, batılı olma iddiasının düşünce dünyamızda ve hayatımızda en az iki asırdır halledilmemiş olması temel problemlerimizden biridir. Yenileşme, yahut islahat hareketleri diye bilinen batıyı taklitte başlayan bu olgu, sağlıklı bir şekilde tefekküre dayalı olarak ele alınmamış,

derinliğine anlaşılmamış, sadece yüzeysel yanaşılmış neticede kendini inkârla, geleneği reddetmekle sonuçlanmış. Konu hayli uzun ve çetrefil. Bir ara başlıkta tahlili zor. Ancak bu, kısa bir değerlendirme yapmamıza mani değil.

Bir yerde değinildiği üzere tefekkürü terkedeli, bir geleneği, bir tarihi, bir medeniyeti terketmişiz. Yani kendimizi. Batı, 1789’dan beri bir arınma, kendine gelme, köklerinden büyüme, abeslerden temizlenme hareketi başlatır. Kilise kovulur ama yerine canlı, diri dünyayı okuyan bir paradigma ikame edilir. Bilim, teknoloji kurulur. Hamle üstüne hamle yapılır. Bizde bu hareket derinliğine anlaşılmaz. Yenilgilerden sonra iş basite, yani taklitle irca edilir. **Taklitle galipler gibi olunacağı, batılı olunacağı sanılır.** Bu sığ anlayış, kıt idrak, kendi değerlerini, dünyasını engel gör ve kendini tahribe yönelir. Bizden olan ne varsa atılır. Düşünabiliyormusunuz altıyüz yıllık bir miras sökülüp atılır. Bu uğurda sarf edilen tüm gayretler, emekler karanlığa itilir, koca bir medeniyet bir enkaza çevrilir. Ne çare ki bu kendini bilmezlik batıcılık, yenilikçilik, modernizm gibi cereyanlar adı altında yürütülür. **Karpat**, batıcı entellektüelin bu milletin, yani idare etmek istedikleri milletin nasıl oluştuğunu pek de bilmediklerini, dolayısıyla **bu grubun tarihi ve kültürel devamlılıkla değişimi bağdaştıramadığını vurgular.** Meriç’in yargısı bu kadar toleranslı değildir. O değerlendirme şöyle: **“Dünya’nın bütün tımarhaneleri bizim aydınımızın kafası yanında birer akıllı selim mihrakıdır.** 89’dan beri bu devlet, bu cemiyet çözülmekte. Mazi, tarih, din, dil hep berhava edildi. Birliktelik neyle?”.

Bu öyle bir yaradır ki, merhem kabul etmez ve destekçe derinleşir. **Rami Mehmet Efendi** şu mısraı sanki bugün için söylemiş:

**“Biz ol aşıklarız ki dağımız merhem kabul etmez
Ol gülzarız ki, âteştir gülü, şebnem kabul etmez”.**

Yapılanlar kaleme-deftere de sığmaz: Bunun için birkaç misal daha vererek bu bahsi kapatmak gerek. İsmet Özel, bir yazısında **“rattus norvegicus”**lardan yani Norveç farelerinden bahseder. Bunların kapana kısılmalarının imkânsız denecek kadar zor olduğuna dikkat çeker. Kapanlar ne kadar ustalıkla hazırlanırsa hazırlansın, içlerindeki yem ne kadar çekici olursa olsun bu fareler kapana kısılmıyorlar. Zehirler farelerin yiyecekleri şeylerin içme maharetle yerleştirilse bile bu hayvanlar ya zehirli yiyeceklerin tadına bir veya birkaç hafta bakmıyorlar yahut da temkinli yanaşıyorlar, öldürülmelerine yol açmayacak kadar küçük ısırdıktan sonra onu olduğu yerde bırakıyorlar. Onların bu halleri asırlardır hayatlarını sürdürmelerini sağlıyor. Bu durum, yani her yeni şeye karşı içten gelen güvensizlik, şüphe, temkinli yaklaşım bütün fareler için geçerliymiş. Fareleri inceleyen bilginlerden **Cohn Calhoun**, bu hali **“yabancı nesneye, veya yabancı duruma tepki”** diye adlandırır. Dahası var: kapanlara yakalanan, zehirli yiyecekleri yiyen fareler, fare topluluklarının **“aşağı”** derecedeki üyeleri imiş...**Bu aşağılık fareler kendi türlerine mahsus değerleri korumak fare olmanın, yani kendileri olmanın özelliklerini muhafaza etmek şansını kaybetmişlerdir** (Özel, 175-171 ,2000).

Bu örnekten alacağımız hayli dersler var: Bir kere başkasına vurgunluk, elindekine merak, istek, iştiağ köleliğe, sürüklenmeye giden kapıları açar. Eğer bizler başkasının bize sundukları karşısında fareler kadar hassas, temkinli olabilseydik, yahut onlar gibi zehirli lokmaları çok az tattıktan sonra bırakabilseydik, bizi öldürmeyecek kadar ısrısaydık ve kendi dünyamızla beslenme âdetimizi sürdürseydik ne koca medeniyetimizi kaybedecek kadar şahsiyetimizden olur, ne de herhangi bir boyunduruk altına girerdik. Toynbee, batılılaşma maceramızı bu çizgide görür. Ona göre, **“Cumhuriyet dönemi keskin dönüşümler yapan ve baş döndürücü bir hızla Batılı norm ve değerleri taklit eden “Herodian” bir yapıya sahiptir.** Bütün geçmişe ait değerleri dışlayan ve kaderini Batı’yla birleştiren bir oluşum, Türk batılılaşma modelinin ana felsefesini oluşturur”.

Böyle bir ters şuur edinmede Batı’nın hayli etkili olduğu gerçeği gözden uzak tutulmamalı. Batı yanlış bir modernizm ve ilimcilik duygusu aşılayarak bunu yapar. İslâm ülkelerinin sistemlerini, eğitimlerini

böylece hep batılı ödünç fikirlere, kendi kültürleri üzerine yapılmış entellektüel araştırmalara dayar. Ve yabancı bir dilin, kendi dillerinin kölece kullanımına.

Böylece bu ülkelerin insanların izzeti nefislerini zayıflatır, kırar, onları çevrelerine, değerlerine düşman kılar. Dolayısıyla çatışmaya iter ve şahsiyetlerini telafi edilemeyecek derecede tahrip eder.

Bu düşmanlığın, bu tahribin eğitime yansıması korkunçtur. Cahilleştirme, saldırganlık, çatışma şiddet, kendini, değerlerini tahrip vs gibi pekçok olumsuzluk barındırır. **Nihat S. Banarlı, Yahya Kemal**'den aktardığı bir değerlendirmeye durumu sadece bir boyutu itibariyle somutlaştırır:

-Çocuklarımıza dediler ki;

Selçuklu ve Osmanlı Medeniyetini bilmemek bir fazilettir.

Fuzuli'yi, Nedim'i, N. Kemal'i, Hamid'i bilmemek bir fazilettir.

-Hasılı...bilmemek bir fazilettir.

Çocuklarımız bir de baktılar ki meğer ne çok faziletleri varmış (Pala, 171 ,2003).

Neticeyi bir şairimize bırakıyorum.

O şöyle diyor:

'Şimdi ne sen bensin ne de ben senim,

Biz ki, biz değiliz, bize "ELVEDA"."

Bütün bunların üzerine sadece şu söylenebilir: **"Tarih, kendini bilmeyen, kendinden tiksinen, nefret eden kavimlerin yaşadığına şahitlik etmiyor"**.

Elbette eğitimden her söz edildiğinde zımnen metottan da söz açılıyordur. Kısaca metot anlayışına da değinelim.

Sevgi: İçimizdeki Sultan'a Ulaşmanın Yolu

İş bu vücut şehrine

Bir dem giresim gelir.

İçindeki sultanın

Yüzün göresim gelir.

Yunus Emre

Burada metottan, tarihinden vs bahsedilmeyecektir. Çağdaş dünya hangi metodu kullanırsa kullan-sın, bu konuda hangi yeniliği, fikri, uygulamayı devreye sokarsa soksun başarılı olamayacaktır. Hatta sevgiden bahsedecek, onu devreye sokacak, ama bu yolla da umduğuna kavuşamayacaktır. **Lee Kuan Yew**'nin vurguladığı üzere "güce, kuvvete, şiddete ve kitlesel korkuya dayalı bir dünyada sevgiyi hakim kılmak gerçekten zordur". Zordur, çünkü insan kaybolmuştur. Bu konuda Batı, tarihte olduğu gibi günümüzde de "Işığı Doğu'dan" beklemektedir.

Umarım Doğu, bunu başarır, kendini ve tüm evreni de aydınlatır, huzura kavuşturur.

Metinde, bir yerde sevgi şöyle ele alınmıştır:

Ciddi pek çok eserde sevgi varlığın özü olarak alınır. Bu anlayışa göre tüm varlık bu özden yaratılmıştır. Ve sevginin kaynağı Allah'tır. Bunun için kapsayıcıdır, dirilticidir ve erdircidir. **Kur'an'da sevgi, muhabbet, meveddet** (dostluk), ülfet terimleriyle ifade edilir. En çok kullanılan *"hubb"* kökünden türetilen

terimlerdir. **Hubb**, sevgi anlamına geldiği gibi; çekirdek, öz, tohum, nüve (hubb) anlamlarına da gelir. Dolayısıyla sevginin, var oluşun özü-tohumu, çekirdeği olduğu söylenebilir (M. İslamoğlu, Yürek Devleti, İst. 2006,72). **Yunus**'a göre de bütün varlığın ve oluşun özü "**aşk**"tır. Yaradılış **aşktır. İnsan aşktır.** İnsanın bütün duyguları aşktır.... Kısacası **her şeyin** özü aşktır ve her şey aşkın eseridir (E. Koç, "**Platon ve Yunus Emre Düşüncesinde Aşk**", Felsefe Dünyası, S.32, 2002/2,37-47).

Şimdi bu sevgi tohumu bir yerlere ekilmeli. Bilindiği üzere her tohum her toprakta yetişmez. Öyleyse sevgi tohumu yeşerebileceği, yetişebileceği toprağa ekilmeli. İnsan söz konusu olunca sevgi çekirdeği, tohumu onun ancak yüreğine, gönlüne ekilebilir. Malum ola ki her gönül bu çekirdeği yeşertmez. Ayrık otlarından, yabancı otlardan, dikenlerden kalplerin bütünüyle temizlenmiş, arındırılmış olması gerekir (İslamoğlu). Halbuki modern dünyada, onu şekillendiren felsefelerlede kalbin, gönlün söz konusu edilmesi mümkün değildir. Gönül, hesaba katılmaz. Reddedilir. Böyle bir anlayışta sevginin yeri, aşkın yeri olamaz. Denilebilir ki öyleyse çağdaş sevgileri, aşkları nereye koyacağız? Bunlar şüphesiz gerçek aşklar, sevgiler değildir. Gerçek aşk, Allah içindir, karşılıksızdır. Çünkü aşk, sevgi varlığın kaynağıdır. Ve Allah'tan gelir, ona gider. Bu kaynakla olan bağ kesilince bugünkü bunalım; çatışma, yalnızlık, sevgisizlik, âlemi, dolayısıyla kalpleri istila etti. Kalpler katılaştı, taşlaştı ve duyarsızlaştı. İşte bütün mesele bu kalplerin yeniden duyarlı kılınması, sevgiyle, aşkla tutuşturulmasıdır. Bu, insanın gafletten uyanması, dirilmesi, insanileşmesidir. Kendine gelmesidir. Bunun tek çaresi kalplerin arındırılmasıdır. Ayrık otlarının temizlenmesidir. Yani sevgi tohumunun, aşkın tutuşabileceği bir iklim gövüllerin kavuşturulmasıdır. Arı-duru bir gönülde ancak sevgiler, aşklar yeşerir. Ayrık otları, dikenler, kinlerdir, ihtiraslardır, nefretlerdir, düşmanlıklardır. Her tür sapkınlıklardır. Cangıla dönmüş yüreklerde bunlardan gayri ne bitebilir? Bunlar kalplerden kazılıp çıkarılmalıdır. Yerine sevgiler, aşklar, üfletler ekilmelidir. **Bu yüzden çağdaş Ferhatlar**, şairin ifade ettiği gibi kazmaları kayalara değil, kalblere vurmalıdır. **Niyazi-Mısri dahi aynı temayı kullanır. Mısri şöyle der:**

Ferhat bugün ben oldum

Varlık dağıtı deldim

Şirinim'e varmaya

Her canibim yol oldu.

Herkesin şirini kendi içindedir. İçine doğru derinleşince, kalbini saflaştırıp, ondaki yalancı sultanları yani kinleri, hırsları, sapkınlıkları tahtından edince illâ ki gerçek sultana ulaşılır. İnsan ancak bu yolla tüm sahte tanrılardan kurtulup kul olur. Ve gerçek hürriyete kavuşur. Burada en temel âmil aşktır, sevgidir. Bunlarla donanmış olmadır. Yunuslar, Mevlanalar bu yüzden ermişler, insan-ı kâmil noktasına kadar çıkmışlardır. **Onları gerçekten Yunus yapan, Mevlana yapan Mısri yapan bütünüyle Hakk'ın boyasına boyayan sevgileridir, aşklarıdır.** Ve asırlardır dillerde, gönüllerde yer etmelerini sağlayan da. Mesele, bunu anlamak ve bunda var olmaktır. Sevgiyi, aşkı ne kadar anlatırsak anlatalım bitmez. Ancak şunun bilinmesi gerekir ki imkânsız gibi görünen bugünün vahşi adamından, taş yürekli, çıkarıcı, acımasız ferdinden, başkasının kurdu olan insanından şefkatli, sevgi yüklü, duyarlı insanını çıkartmanın sevgiden, aşktan başka yolu da yoktur. Elbette bu çok güçtür ama yapılması gerektir de. **Bakırdan altını çıkarmak, nefis adamından gönül adamını. Sapkından, vahşiden canlar canını.** Bu, ateşi gül bahçesine çevirmektir. Enel Hak sırrına aşina olmak, dolayısıyla içindeki sultana gülümsemektir. Eğitimin bundan daha derin, daha kapsamlı, inşa edici, erdirici bir amacı olabilir mi? Bu yapıldığında sevgi insandan topluma, oradan halka halka dünyaya sirayet edip insanlığın kardeşliği fikrini yaşanılır kılacaktır. Bu, yeni bir insan, yeni bir toplum ve yeni bir dünya, yaşanılır bir dünya demektir.

Bu dünyanın mimarları Mevlanalardır, Yunuslardır, Hacı Bektaşlılardır, Horasan Erleridir. Ki, bugünkü kavga, cidal, kan, insanın diğerine, kendine düşmanlığı, zulmü, imkânı yok başka hiç bir yolla, ne de Batılı değerler dolayımında durdurulabilir. **Mevlana** şöyle der:

"Ne düşünürsen savaşa dair, ben ondan çok uzağım, çok çok uzağım. Ne düşünürsen aşka dair. Ben

oyum. Bütünöyle oyum. Tam da oyum". İşte bu aşktır ki, Mevlana'ya göre, ölüyü dahi diriltir, taştan, topraktan nağmeler çıkarır, faniyi ebedi kılar. Bunu arzuluyorsan, böyle olmak istiyorsan Mevlana'nın ateşiyle, aşkıyla tutuşacaksın. O, şöyle der: " **Kimde benim ateşimden varsa, o, benden bir hırka giymiştir, Hz. Hüseyin gibi yaralıdır. Hz. Hasan'ın kadehinden bir kadehe sahiptir**". Ona göre ancak böyle bir insan gerçekte yaşıyordur. Çünkü Hakk'ı görüyordur.

Pek çok buluşun sahibi olan çağdaş Hint bilgisi Prof. Sugata Mitra'nın çalışmaları arasında eğitimde başarısızlık konusu da yer alır. Ona göre bu, sevgi-paylaşım hariç, başka hiçbir hususla ilişkilendirilemez.

Değerli hocam H.Z.Ülken (1901-1974) de aynı düşünür. Ülken'e göre de bu yıkım "**Aşk Ahlâkı**"nın kahramanlarınca durdurulabilir. Bunlar, her şeyi, olan-biteni bir ahlâka vururlar, ölçü budur. Yoksa herkesin kendi ahlâkını ölçü aldığı bir dünyada yaşanamayacağını açıktır. Çağımız bilgisi **Aliya İ. Begoviç**'ten de alıntılalım. Begoviç, "güçlü milletler ahlâki ilkelerine bağlı olanlar, kendisi olarak kalabilenler, en zor şartlarda dahi kendilerini dünyaya kapatmayanlardır. Bu bağlamda kölelik-eğitililik oranları birbirine ters olarak işler" der. Bizde bu ne hikmetse böyle işlemez. Aksine eğitililik artıkça bağımlılık yoğunlaşır.

Bir Tenkit

Baştan beri yapılan tahlil, bize eğitimimiz ve dibindeki felsefe hakkında şöyle bir değerlendirme yapma imkânı veriyor:

- **Tüm insanımızı, tarihî tecrübemizi, ahlâkımızı, inancımızı kucaklamayan,**
- **Bütün toplum katmanlarını içermeyen,¹³**
- **Sadece okulla sınırlı olan,**
- **Okulu da gerçek okul olarak kuramayan,**
- **Düşünür, aydın değil, teknisyen yetiştiren (toplumu dışlayan, onu sürekli tanzime soyunan),**
- **Dehayı ihmal eden,**
- **Yüksek ölçekli devlet adamı yetiştiremeyen,**
- **Batı'yı, kendisini ve çağı anlamaktan aciz,**
- **Taklite ayarlı cahil, yabancılaştırmış, şahsiyet yoksunu insan yetiştiren**
- **İnsanı sadece dünyalık yönüyle ele alan**
- **Ve daha pekçok eksiklikle mâlûl bir eğitim düşüncesi ve sistemi, en az ikiyüz yıllık bir uğraşı neticesinde bizleri;**
- **Daha derin düşünceli,**
- **Daha ufuklu,**
- **Daha fedakâr,**
- **Evlerimizi daha sıcak,**
- **İnsanımıza daha candan, daha sevecan "YAPAMADI".**
- **Ve hayatı daha bir yaşanmaya değer "KILAMADI".**

Bütün bunlar bize, bu hayatî problemlerin ciddi olarak sorgulanmadığını, üzerinde derinliğine düşünülmediğini gösterir. Niçin? Çünkü böyle bir sorgulama sıkı bir felsefeyi, eğitim felsefesini gerektirir. Halbuki sistemimiz bundan mahrum. Şimdi böyle bir felsefenin boyutları üzerinde durabiliriz.

¹³ Seyhan Tayşi ve Klaus Kreis'in yayınladıkları Bandırmalı Zâde'nin, *Mecmuâ-i Tekaya*'sındaki sayımına göre İstanbul'un nüfusunun 70 bin olduğu dönemde, İstanbul'da üçyüz küsur tekke vardır. Yani insanlar kahveler dışında meşgul olacakları, çeşitli becerilerini geliştirebilecekleri, eğitilebilecekleri, eğlenebilecekleri önemli kurumlara sahiptirler. Diyelim bu dönem geçti. Peki yeni değerlere göre kurulmuş yeni dönemde iş, eğitim, sanat vs merkezleri nerede? (İlber Ortaylı, "Maarifin Son Yüzelli Yıldaki Serencamı", Yeni Türkiye, Ocak-Şubat 1996,462-466).

Eğitim Felsefemizin Kapsam ve Boyutları Üzerine

Baştan beri yapılan tahlil aslında eğitim felsefemizin kapsam ve boyutlarını hatta ufkunu da içeriyor. Ancak bu içerik ilkesel temelde somutlaştırıldığında daha anlamlı ve anlaşılır olacaktır. **Bu açıdan kalkış noktamız şudur:** Biz, bir yerden başka bir yere bakıyoruz. Yani bir mekanda, bir çevredeyiz. Buradan bakarak olanbiteni kavramaya çalışıyoruz. Şüphesiz bu, gelişigüzel bir bakış değil. Bakan da bir dünyaya, bir zemine, bir anlayışa dayanıyor, baktığı âlem de pekçok şeyi barındırıyor. Konuyu fazla detaylandırmadan kısaca bu bakış, yani bir dünyadan etkin bir dünyaya bakış şu tip sorular çerçevesinde bir değerlendirmeye getirmemizi getiriyor: **Biz kimiz? Niçin buradan bakıyoruz? Bulunduğumuz yer bulunmamız gereken yer midir? Değilse nerede bulunmamız gerekirdi? Peki oraya nasıl ulaşabiliriz? Baktığımız dünya nasıl bir dünya? Onları bulundukları yere getiren ve orada kalmalarını sağlayan belirleyiciler nelerdir?**

Bu sorular daha da uzatılabilir. Ama maksat hasıl olduğu için buna gerek yok. **Buradan varacağımız sonuç şu:** Bir toplum, bir millet geçmişte ne olduğunu bilmezse (biz neyiz, kimiz?) herhalde, bugünde ne yapacağını bilemez. İçinde bulunduğu durumu bilemeyen, tahlil edemeyen, yorumlamayan bir toplumun, bir milletin geleceği yoktur, olamaz.

Tüm bu çerçevede eğitim felsefemizin ilk boyutu **“Kapsayıcılık”** olarak görünüyor.

“Kapsayıcılık”

Anthony O’Hear (çağdaş bir eğitim felsefecisi)’a bakılırsa harcadığı otuzbeş yıldan sonra aldığı ders şudur: **“İnsanlar kendileri olmayı, ve kendilerini idare etmeyi tercih ediyorlar”.**

Biz, gücü tahlil ettiğimizde ve, insan-ı kâmilî yetiştirmemiz gerektiğine vurgu yaptığımızda da aynı şeyi de dile getirmiştik. Dünyaya, olaylara baktığımız noktada da **“biz olmamız”** lüzumu karşımıza çıkmıştı. Dolayısıyla eğitim felsefemizin bu boyutunun **ilk ayağı insanımızdan başlayarak bütünüyle bizi kapsıyor.** Bunu açarsak, detaylandırırsak kapsayıcılık evvel emirde

felsefemizin ve dünya görüşümüzün içerisinde yoğrulup geliştiği toplumumuzu, bunun tarihî süreçte aldığı şekilleri, ahlakî, siyasî, iktisadî, dinî yönden yapılanımını, üretimini ve değişimini,

Fikir tarihimizi, yabancıların **“biz”**e bakışlarını, dünya fikir tarihindeki yerimizi, batı felsefesini ve tüm bunların objektif bir değerlendirmesini,

Önemli şahsiyetlerimizi, bunların hayatlarını, düşüncelerini insan ve evren görüşlerini incelemeyi ve bilmeyi gerektirir.

Eğitim felsefemizin **kapsayıcılık özelliğinin ikinci ayağı** çağı, gelmekte olan bir dünyayı, böyle bir dünyada yaşayabilmenin imkânlarını ihtiva ediyor. Bu manada bizden olmayan hiçbir değer, toplum, dünya dışlanmaz, aksine anlaşılır kılınır; onlarla ilişkiler çok boyutlu olarak geliştirilir. Çünkü evrenden ve insanlıktan soyutlanmış bir toplumun yaşama şansı kalmamıştır. Büyük oluşlara talip olmanın yolu, derinliğine felsefelerle sahip olmayı gerektirir. Öyleyse **“Kapsayıcılık”** hem kendimizi tüm boyutlarıyla hem de yenilikleri, değişiklikleri dışımızdaki dünyayı kapsamayı, bilmeyi içerir. Nitekim tarihimizde yüzyıllarca başka toplumların ve anlayışların kültür ve medeniyetlerinin tüm dikkate değer yön ve değerleri alınmış, muhafaza edilmiş, onlara yeni bir ruh ve veçhe verilerek insanlığa sunulmuştur. Halbuki bunun tam karşısında yer alan düşünceler ezmiş, tahrip etmiş ve yok etmişlerdir. **Bizde düşmanca değil, insanca bir yaklaşım** esas alınmış, dışlama yerine koruyup geliştirme benimsenmiştir. Ayrıca **“Kapsayıcılık”** prensibi, insanın tüm faaliyet alanlarını da ihtiva eder ve bunların da dikkate alınmasını getirir. Bu mânada “bilim ve teknoloji öğretimi” ile “insanî bilimler öğretimi”i de bu ilkenin muhtevasında önemli bir yet tutar.

“Aşkın’a Dönüklük”

Garaudy’nin felsefe tanımını hatırlayalım: Felsefe, (bugün) kendisini kaybeden insanı, uyuyan, gaflette olan insanı uyandırmak ve ayağa kaldırmak için verilen savaştır. İnsanın nasıl kaybedildiği irdelenmiş, yeniden var olabilmesinin şartları tahlil edilmişti. Maddede, malda, dünyada kaybolan insanın ancak Allah’ta var kılınarak kendine gelebileceği vurgulanmıştı. Bu yüzden bugün felsefe sadece kültür, eğitim, sanat, dil vs üzerine yapılanmamalı, “**Aşkın’a Dönük**” olarak ta yapılmalı, Tanrı üstüne de yapılmalı. Bu yüzden **eğitim felsefemizin önemli bir alanı da metafizikî sahadır**. Şu halde “Aşkın’a Dönük” oluş, bu bağlamda kaçınılmazdır, insanîdir ve bütüncüldür. **Bu prensiple iki önemli açmaz aşılır**. İlki metinde sık sık vurgulandığı üzere, rönesanstan itibaren ilmi başarılarla tabiatın fethi, insanın kalbini de fetheder. İnsan böylece sadece objeden taştan verilerle değerlendirilir. Aklilik, rasyonalite onun temel özelliği ad-dedilir. Bu yüzden çıkarıcılık, mal, para menfaat vs. tahsili gaye edilir. İnsan ruhu bu yolla aşk, sevgi, acı-ma vs. gibi insanî olandan arındırılır, “Aşkın’a yönelişi önlenir. Bu felsefeler zihin temelli olup, iç âleme (gönüle) kapalıdır. İnsan tabiatının sadece bir yönünü meselâ, maddi, psikolojik, sosyolojik vs. ele alırlar. Ve bu kısmî yön hakkındaki bilgiyi bütüne yayma gibi bir hatayı da içerdiklerinden kapsayıcı olmadıkları gibi, tam anlamıyla insanî de değillerdir. Bu teknik ve objektif veriler üzerine çizilen insan anlayışı aşılmalı, onun kalp dünyasının verileri bir yanıma değil, tamamlayıcı olarak alınmalıdır. İnsan sadece informasyona, medyaya kurban edilmemeli, **tefekkür ve marifeti** yetişmesinde bir temel alan olarak alınmalıdır. Bu da ancak **Aşkın’a dönüklük** prensibi, Tanrısal’a açık oluş ve kalp dünyasının verilerini esas almakla aşılabılır. Ancak bu yolla dünyaya dönük olmanın sınırları genişletilebilir.

İkincisi, uyanan, kendisine gelen insan hayatın, dünya hayatından ibaret olmadığını idrak eder. Böylece sorumluluğunun bilincine varır. İnsanın sadece dünya için yaratılmadığı gerçeğini kavrar. Mutlak’a açıldığı için kendi sınırlarını genişletir. Dünyayı aşmış olmanın, sonsuza açılmış olmanın hazzını duyar ve yaşar. Böyle bir insan için hayat ve diğer insanlar fevkalade önem arz eder. Dolayısıyla kendini “yaşanılır bir dünya kurmada” mesul hisseder. Çünkü insan sadece dünyada kalacağına, dünya için yaratıldığına inanırsa sağlıklı ve tutarlı ilişkiler geliştiremez. Hırsının, nefsanî isteklerinin kurbanı olur. Dünyayı dahi yutmanın peşinde olur. Bunun tek panzehiri, dengeleyici değeri, dünyayı aşmaktır. “**Aşkın’a Dönük**” olmaktır. Öyleyse insan iki buutlu bir bakış açısına sahip olmalı, çıkarı yanında aşkını, sevgisini de büyüt-melidir. Ve dahi, sürekli bir hesap şuuru içinde olmalı. Buradan eğitim felsefemizin bir diğer buuduna, ilkesine geçebiliriz. Bu boyut, sorgulama boyutudur.

“Sorgulama”

Sorgulama önemli bir ilkedir. Hep bahsedilen, anlatılan ama gereği gibi uygulanmayan bir ilke.

Öncelikle sorgulama bir idrak işidir. Derinliğine anlama işidir. Nüfûz edemediğiniz meseleyi sorgulayamazsınız. Yahut sorgulama gücümüz nüfûz etmedeki derinliğimize bağlıdır. Nüfûz etme, yani derinliğine sorgulama kabiliyeti, gücü var olmanın temel şartlarından biridir. Sorgulama hürriyet ve şahsiyetin de ölçüsüdür. Sorgulama bu yüzden yıkmanın ve yapmanın da vaz geçilmez bir boyutudur.

Bugünkü batıyı yapan esas, sorgulamadır. Sorgulama belki en anlamlı bir şekilde **Sokrat**’ın şu vecizesinde ifadeye kavuşur: “**Sorgulanmadan geçen bir hayat gerçekte yaşanmış sayılmaz**”.

İslâmî kavram dünyasında ve pratiğinde bunun tam karşılığı “**Nefs muhasebesi**”dir. Toplumumuz belki yüzyıllardır bu temel yapma-temizleme, hesap verme işlemine yabancıdır.

Peki neleri sorgulamamız gerekir? Şüphesiz kendimizden başlayarak her şeyi, bulunduğumuz yeri, niçin burada olduğumuzu, sistemimizi, kaybettiklerimizi, ufkumuzu vs. Herhalde işe kendimizden başlamakla birlikte “**neliğimizi**” sorgulamalıyız. Biz kimiz? Olduğumuz gibi mi olmalıyız, yoksa başka türlü olma imkanımız var mıdır?

Tarihte neyiz? Niçin oradan buraya düştük? Nasıl oluyor da tarihte gerçekleştirdiğimiz yetiştirme formlarımızı doğru dürüst sorgulamadan geçirmeden reddedilebiliyoruz? Aynı şekilde derin bir sorgulama ve süzgeçten geçirilmeden bunların yerine batılı formları ikame edilebiliyoruz?

Geçmişte yetişen dünya çapında değerleri, bilginleri kabul edip bizim diye onlara sahip çıkıp ta onları yetiştiren sistemi külliye inkar etmek, hala sorgulamanın izlerinin bile girmediği bakir bir alandır. Şu halde tüm tarihi eğitim şekillerimiz, İbn-i Sina, Farabi, Suhreverdi, Gazali, Merağî, Dede Korkut, Dede Efendi vs. düşünürlerimiz, tarih boyunca bunların meydana getirdikleri ekoller, **ruhi eğitim tarzlarımız, felsefe-kelâm-tasavvuf hayatı ve Batı felsefesi** yeniden düşünülmeli, sorgulanmalı ve değerlendirilmelidir.

Neticede bu özlü değer, yetiştirilecek insanımıza mutlaka kazandırılmalıdır. Çünkü insan ve toplum ancak büyük şoklarla sarsılabilir. Sorgulama bir nevi şoke etmedir. Sarsmadır. İnsan ve toplum sarsılarak gafletten uyandırılır ve kendine getirilir. İçimizdeki ve dışımızdaki putlar ve putlaştırmalar ancak bu yolla silkelir, sarsılır ve maya tutmaları önlenir. Kendisinden başlayarak çevresini, geçmişini, ilişkilerini ve tüm verilenleri sorgulama yetisi kazanmamış bir fert, bir otomat, bir uyurgezerdir. Hürriyet de bir şuur halidir. O da sorgulamayla kazanılır. Kısacası bugün hasretini çektiğimiz kişilikli toplum ancak bu yolla, sorgulama yoluyla var edilebilir. Eğitimden beklenen en temel görev de budur. Bu boyut bizi bir diğer ilkeye, “Hayatilik İlkesi”ne götürür.

“Hayatilik”

Hayatilik önemli bir boyuttur. Metoda ait eserlerde konu etraflıca tartışılır. Hayata uygunluk, hayatla birlikte, hayatilik vs gibi açılardan eğitim sistemleri eleştirilir. Tüm bunlar önemlidir. Ancak ben bu ilke-boyutu daha farklı mânada ele alıyorum.

İkbal’ın iddiası şudur: “İster Hak lehine dünyayı, isterse dünya lehine Hakk’ı terk edelim sonuç aynıdır: Hüsran. Hayatın bütünlüğünü bozmadan her ikisini birbirinden ayırmak mümkün değildir. Tek çare ikisini birleştirmektir”.

Bu birleştirme eğitimle, eğitime yön veren felsefeyle sağlanacaktır. Çünkü bu ayrılık yüzünden insanlar, toplumlar çağımızda çok acı çekmiştir. Öngördüğümüz eğitim felsefesi bu eksikliği tamliğe ulaştırmalı, bu problemi halletmelidir. 18. yüzyıldan beri Batı menşeli düşünceler insanlığı, insanı, hayatı hep bölmek ve parçalamakla meşguldür. Çünkü “güc”ün, sömürünün hedefidir bu. Haliyle eğitim felsefemizin böyle bir durumda en temel işlevi birleştirmek, bütünleştirmek olacaktır. Şöyle bir itiraz her zaman varittir: Felsefe aklidir, akılla yapılandır. Bu hüküm doğrudur. Ancak eğitimin söz konusu edildiği her yerde, her durumda, toplumda felsefe, özellikle eğitim felsefesi önemli bir **“Hayatilik”** özelliği taşır. Bu yüzden felsefe bütüne, tümüyle insanî olana yönelmek durumundadır. Varoluşun tüm alanlarına yayılmak, onu kucaklamak zorundadır. Felsefeyle eğitimin birlikteliği de bu noktada başlar. Eğitim tarihi bize hemen hemen her sistemin, eğitim sisteminin bir felsefeye dayandığını ve bir yetiştirme fikriyle birlikte olduğunu gösterir. Eski Mısırlılar “... insanları idare etmek istiyorsan katip ol” veya “...gencin kulağı sırtındadır...” derken bunu dile getirmişler, Eski Yunanlılar da “...philosophia ve paideia”yı sürekli birlikte ele almışlardır. Bu beraberliğin bir kaynaşımı büyük dinlerde görülür. Özellikle İslâm, yetiştirme açısından insanın tüm hayatını kucaklamış, onu ayrıca gelecek bir dünya için hazırlamayı da ihmal etmemiştir. Şu halde eğitim felsefemizin **“Hayatilik”** boyutu sadece günümüzü değil, geçmişimizi, eğitim ve düşünce tarihimizi de kapsar. Bu, hayatın yön ve mecralarında etkili olan sistem ve akımları da ihtiva eder. Bu yüzden insanımızın iki dünyada alacağı şekli tanzim eden dinimiz de bu prensibin başlıca belirleyicileri arasına girer. Çünkü hayat, varolma inancımızda anlık ve dünyevi değildir. Kapsayıcıdır. Mezar ötesini, uhrevi hayatı da kucaklar.

Bu prensip aynı zamanda sırf teorik bir anlayışla yetinme düşüncesini de aşar. Sadece teoride kalmaz, yersiz tartışmaların anaforunda boğulup, soyut kavramların kurbanı olmaz. Yetişme-yetiştirme işinin her tür gerçekleşme dönemleri birer örneklem sahası, inceleme alanı olarak alınır, ve üzerinde düşünülür. Yani insanın tüm boyutları, ilişkileri insan-insan, insan-tabiat ve insan-Allah ilişkileri olarak oldukça geniş bir perspektifte ele alınır. Böyle bir bakış ne parçalayıcı, ne ufaltıcı ne kısmî, ne de mekanistiktir. Aksine bütünleyicidir ve hikmet nazarıyla yüklüdür. Bu, bizi eğitim felsefemizin bir diğer buuduna götürür: Birleştiricilik-Evrensellik:Tevhid.

“Birleştiricilik-Evrensellik: Tevhid”

Bir defa şunu bilmemiz gerekir: Birliktelik bir anlaşmanın, kabulün, gönüllü işbirliğinin eseri olması gerekir, korkunun, boyun eğdirmenin değil.

Modern dünyaya baktığımızda gördüğümüz birlikteliklerin zora, korkuya, boyun eğdirmeye dayalı olduğudur. Gerçekten de batılı, evrenselleştirme düşüncesi gönüllülüğe, diyaloga, işbirliğine değil dönüştürmeye, kendine katmaya dayalıdır. Hakim değer “güç”tür. Başka dünyalar, şekiller, formlar bir yolla dönüştürülür. Maksat onlara sahip olmak, zenginliklerine el koymak ve kapitalist büyümeyi sürdürmektir. **Böylece üçüncü dünya parçalanır. İç çatışmalara sürüklenir, yaşanılır olmaktan çıkar. Darbelerin, istikrarsızlıkların, felâketlerin bu ülkelerde sonu gelmez. Eğitim de bu dünyada bir dönüştürme, kendinden çalma, yabancılaştırma, sömürgeleştirme vasıtasıdır.** Bu tabloya baktığımızda insanlığın kardeşliğinden, âdaletten, insan haklarından, evrenselleştirilmeden bahsedemeyiz. Bütün bunlar art niyetli ve sahte söylemlerdir. Ne çare ki, üçüncü dünyanın aydını hala bunları derinliğine sorgulamamakta, hala rehavet ve gafleti silkip atamamaktadır. Bunun için de bu dünyalar hala **“demokrasi miti”, “insan hakları miti” “insanlığın eşitliği miti”** gibi, mitler söylemine inanmakta, bunların efsunkâr dünyasına kapılmaktadır. Halbuki gerçek birliktelik ancak **“Tevhid”** ilkesiyle hayat bulur. İslâm’ın sosyal düzeninin **“Tevhid”**e dayandığı, kardeşliği, âdaleti ve eşitliği **Tevhid**’in sağladığı ifade edilmişti. Bunları tekrar etmemek gerekir. Yalnız, insanlığın birliğini, gerçek evrenselliği, kardeşliği **Tevhid**’in dışında sağlamanın mümkün olmadığı da açık. Bu konuda birkaç kelâm etmenin zarureti inaniyorum.

İnsanlığın, hayatın yani varlığın kaynağı Allâh’tır. Allah, tüm bağıllığın kendisine olmasını ister. Böyle bir yapı, diğer tüm bağıllıkları iptal eder: Kavmiyetçiliği, putçuluğu, krala, hükümdara, patrona vs. bağıllığı. Tüm bu bağıllıkları kırarak getirilen Allâh’a bağıllık böyle bir algı özgürlüğü üzerine temellenir. Böylece insan kendini bağımlı kılan, esir eden diğer tüm bağlardan azâde kınır. Hurafelerden, batıl inançlardan, şahıs ve toplum putlarından kurtulur. Sadece kul olur. Allâh’a kul. Gerçek hürriyet de budur. Bilindiği gibi şahsiyetli insanın temel özelliği hür oluşudur. Herhangi bir bağımlılık, korku hürriyeti yok eder. Kuvvetin, gücün, iktisadi, siyasi yahut başka tür baskıların yedeğindeki insan kendini kaybetmiştir. Çünkü özünden, hürriyetinden yoksundur. **Tevhid** bu açıdan da eşsiz bir varoluş iklimi sağlar. Ve dolayısıyla insan için vaz geçilmez olanı yani özgürlüğü sunar ona. Şu halde özgürlük **Tevhid** dışı herhangi bir sistemde, söylemde vs var edilemez. Böylece bütün insanlar, toplumlar, gruplar, ırklar vs İslâmî bir toplumsal yapıda **Tevhid**’in çatısı altında kendilerine yer bulur ve toplanır. Burada Müslümanlara düşen tek şey, bu yapılanmayı, **Tevhid**’î dünya görüşünü bütün yönleriyle ortaya koymaktır. Bu hakkıyla yapıldığında parçalanmış ve pekçok haklardan mahrum bırakılmış insanlığın bu yapıda yer alacağı açıktır. Çünkü **Tevhid** insanlığı yeniler ve yüceltir. Korkuyu, endişeyi, ayrımcılığı, sömürüyü vs öldürür, fikirde, düşüncede ve eylemde birliği sağlar.

Şüphesiz bütün bunları başarmak, hayattar kılmak oldukça güçtür. Elbette bir şeyin güçlüğü onun başarılamayacağını göstermez. Nice güç, nice imkânsız gibi görünen engeller aşılmış, zaferler kazanılmıştır. Bugün biz böyle bir noktadayız. **Ya bütün bunları başarabilecek insanı yetiştireceğiz yahut tarihin etnografik malzemesi halini alacağız.** Bu yüzden eğitim felsefemizin bu buudu sanki tüm diğer boyutları da kapsıyor. Benzer kritik konularda sık sık kullanıldığı üzere; mesele **“olmak veya olmamak”** meselesidir. Bu yüzden eğitimimizi insanımıza, gencimize köklü idealler verebilecek bir donanım kavuşturmak borcundayız.

“İdeal”

İdealin ayrıntılı bir izahından ziyade insan hayatındaki yeri üzerinde durmak istiyorum. Öncelikle şöyle bir soruyla konuya giriyorum: İnsanı, diğer yaratıklardan ayıran en önemli özelliği nedir? Bu soruya pek çok cevaplar verilebilir. Ancak bunların en toplayıcı ve belirleyici olanı insanın **“idealist”** oluşudur. Çünkü insan hariç hiçbir varlık ideal bir yapı, oluş, gelecek düşleyemez. İnsan ise fikir ve düşünce dünyasına yükselişini, dahası, icatçılığını, bir kültür ve medeniyet kurmuş olmasını ideale borçludur. Bu inanç

ve idealler insanı kanatlandırır, yüceltir, onun hayatına anlam vermesini getirir. İnsanlar elbette maddî menfaatleri, çıkarları vs için de kavgalar etmişlerdir. Ancak, Âdemoğullarını can feda etmeye kadar götüren hep inançları, idealleri olmuştur. Demek ki insan uğurunda yaşadığı, gerektiğinde ölebileceği idealleri oldukça canlı, diri, yapıcı ve kurucudur. “Aşkın’a dönük”lük boyutu işlenirken insanın sadece maddeyle, dünyayla yetinmediğini, mânaya, “öte”ye atıldığını ifade etmiştik. Bu, onu maddenin ötesine, üstüne, mücerrete, ideale taşır. Denilebilir ki maddî ilerleme ve gelişme de dibinde böyle bir idealizm taşır.

İdeal, idealist insanlar için bir derttir, davadır. İllâ da ulaşılması gereken bir hedeftir. Ve ideal, diğer tüm fikir ve düşünce unsurlarının harcıdır. Tüm davalar tarihte bir idealistler kadrosunca tahakkuk ettirilmişdir. Ne kadar haklı olursanız olun, davanız ne kadar hakikati temsil ederse etsin, eğer bunları omuzlayacak idealist kadrolara sahip değilseniz başarı şansınız olamaz. Bu tür, davaların sosyal ve kültürel hayata yansımaları, dünya çapında eserlere dönüşmesi de ideallerini ahlâklarına yansıtan kahramanlar sayesinde.

N. Fazıl Bey, bu tip insanlara divaneler diyor. **Divanellik** bir vasıf. Gönüllerini ve dünyalarını sadece davalarıyla dolduran insanların vasfı. Bu mânada dünyaya büyük ve ulu insan olarak kim gelmişse divanedir. Kimi Allah’ın kimi şeytanın divanesi (N. Fazıl Kısakürek). Bilge Kral A. İ. Begoviç de, “kendine deliliğin bulaştığı insanlar mutludur. Ben de onlardan biri olduğumu düşünüyorum” der.

Demek ki, gelişme, büyüme, anıt eserlere imza atma, büyük zaferler kazanma kolay değil. Çaba işi. Kendini adama işi. Ve pek tabii ideal işi. Bütün bunlar bir araya gelince, yani fertlere, topluma kazandırılınca değil tek tek insanlar, milletin de makus talihi yenilir ve en zor şartlar dahi değiştirilebilir.

Konuya ilişkin pekçok örnekler verilebilir. Ama ben iki örnekle yetineceğim. İlki ilhamıyla tüm dünyanın yeşermesini ve fevkalâde değişmesini sağlayan Hz. Peygamber (sav) örneğidir. O, bütün bu davanın özünü imana, onu da sevgiye, yani kendini adamaya bağlar. İkinci örnek Rusya’dır. Rusların aslı slavdır. Slav, (esclave) köle demektir. Onları kölelikten dünya devletine ulaştıran idealleridir.

Bizim tarihte hemen hemen her devirde köklü ideallerimiz olmuş, bunlarla varola gelmişiz. İmparatorluklarımız **“Nizmam-ı Âlem”** idealine bağlı olarak cihan devleti olmuşlardır. **Nizam-ı Âlem** davası da **din** ve **devlet, vatan** ve **millet** gibi dört önemli ve mukaddes unsura dayanır (Turan, 1969,XII).

Kendimizin kaybı, ideallerimizin kaybıdır. Belli ki yeniden diriliş, tüm bu kayıpların telafisiyle mümkün olacaktır. Geleceğin muhtemel buhranları da ancak böyle aşılabılır.

Eğitim bütün bunları yüklenebilir mi? Evet. İkbâl, **“değil kendini, dünyayı dahi değiştirebilirsin. Elverir ki şu iki güce dayan”**der: **İlki, kendine, içindeki yaratıcı güce, diğeri ise Kur’an’a.**

Bunun mânası şudur: Biz bu sütunlar üzerine öyle bir sistem oluşturacağız ki, bu sayede bir heykeltaş gibi kendimizi içten ve dıştan elden geçirerek, yontarak inşa edeceğiz ve dahi sonra geleceklerin bu minval üzere kendilerini inşa etmelerini sağlayacağız.

Hatime

Şunu asla unutma: Dünyanın kurtuluşu Türkiye’nin kurtuluşuna bağlı.

Bu da senin;

- Bir ideal, bir aşk, bir dert sahibi olmana.
- Gayretine, iradene,
- Samimiyetine,
- İmanına ve
- Kendini adamana bağlıdır.

“İNSAN MODELİ OLUŞTURMANIN FELSEFİ TEMELLERİ”

Prof. Dr. CELAL TÜRER*

Saygıdeğer hocalarım hepinizi saygıyla selamlıyorum. İsmim Celal Türer, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde felsefe tarihi ana bilim dalında öğretim üyesiyim. Ahmet Cevizci hocamız rahatsızlığı sebebiyle gelemedi. 2. konuşmacı doğrudan 1. sıraya çıkacak. Ben bugün eğitim felsefemizle ilgili düşüncelerimi paylaşmaya çalışacağım.

Eğitim felsefesi bir toplumun yapıp ettikleri, gelin buna biz kültür diyelim, özellikle dilde ortaya çıkan tezahhullerin zorunlu uğrak yerleri ile nihai istasyonlarından devşirilerek ortaya konulur. Daha basitçesi, tezahür edenin kendisiyle değil arkasında duran, bizim felsefenin ifadesiyle varlık, bilgi ve değer boyutuyla ortaya konulur. Bugün gerçekten köklü bir eğitim felsefesine sahip olamayışımız aslında felsefeyi kendi dünyamızda kurgulayacak güçte olamayışımızdan kaynaklanıyor. Şöyle ki, sözelimi kavramlar üretebiliyor muyuz? İçinde bulunduğumuz çağda, zaman diliminde, pek çok kavramı üretmediğimiz aşikar. 2. si bir anlama ufku oluşturabiliyor muyuz? Yani sosyal bilimlerin pek çok alanında o meseleyi kavrayabilecek paradigmlar, ufuklar üretebiliyor muyuz? Bu konuda da şüpheliyiz. Nihayetinde pragsis alanında gerçekten maharet sahibi miyiz? Değiliz. Genelde yaptığımız misilleme dediğimiz bir yerden alıp diğer bir yere koyma şeklinde geliştiği için pragsisde de maharetli değiliz. Dolayısıyla felsefeyi üretemeyişimiz, beraberinde eğitim felsefesi ortaya koyamayışımızı zorunlu olarak getiriyor. “Böyle bir görev nasıl telafi ediyor?” diye sorarsanız, ben de 30 seneye yakın eğitimin içinde birisi olarak müfredat değişiklikleriyle gerçekleştiriliyor, diyebilirim. Oysa köklü bir eğitim felsefesi için önce bir varlık boyutu oluşturmamız lazım. Kant’ı hatırlatacak olursam Kant gerçekten varlık, bilgi ve değer dediğimiz hususiyeti sorularla ifade ediyor. 1. Soru: “Nasıl yaşamalıyım? Değer alanına ahlak alanına tekabül ediyordu. Neyi umabilirim ya da neye inanabilirim? Varlık alanına, neyi bilebilirim ise, bilgi alanına. Şimdi öncelik varlık alanı olduğu zaman biz de “Neyi umabiliriz ya da neye inanabiliriz?” diye bir soruyla karşılaşyoruz varlık konusunda. Bu bizim ifademizle bir medeniyet algısını ortaya koymayı gerektiriyor. Yani varlık karşısında nerede durduğumuzu ortaya koyacak bir algıya sahip olmalıyız. Türkiye’nin 200 yıllık modernleşme serüveni, medeniyet olarak nerede durduğumuz konusunda bize herhangi bir sabite ya da belirlilik vermiyor. Tabirimi caiz görürseniz bu aralıktayız. Çok basitçe Türk aydınının sorununu gönlü geleneksel, kafası geleneksel, yaşayışı modern bir biçimde yaşamasıdır. Böyle bir durum, bütünlüklü bir kişilik oluşturma ya da en azından varlığa bakışta medeniyet algımızı ortaya koyuşta bir problem ortaya çıkarıyor. O yüzden de eğitim felsefesinin 1. basamağı nereye ait olduğumuz, nereye doğru yöneleceğimiz konusunda problemlerimiz var. 2. si hayat okulundaki tavırlarımız. Benim ifademle deneyimlerimizi gerçekten incelikli bir şekilde tahlil edebiliyor muyuz? Deneyim kavramı, genelde felsefecî pragmatistlerin kullandığı bir kavram fakat çok fazla felsefe tarafından kaile alınmaz. Oysa deneyim, öncelikle bize yapılan ardında bizim ona yaptığımızı taşır. Açıklamaya çalışayım. Entelektüel felsefe ya da geçmiş felsefe deneyimi bir bilgi sorunu olarak ele alır. Oysa deneyim gerçekten bir var oluşsal tutum tavrı içerir. Dolayısıyla siz bir deneyime girdiğiniz andan itibaren size yapılan ile sizin ona yaptığınızı ortaya koyarsınız. Bunu ne için söyledim, şunun için söyledim.

* Eğitimci, İlahiyatçı, Akademisyen / Ankara Üniversitesi

İster modernleşme tecrübemizi batılılaşma tecrübemizi Osmanlıdan başlatın, isterse Cumhuriyet Dönemi'nde başlatın, hem bireysel anlamda hem de kurumsal anlamda bir deneyime sahibiz. Ve bu deneyim bizim için bir yol gösterici niteliğe sahiptir. Sözgelimi Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde, bir öğretim üyesi olarak ilahiyat deneyimimiz vardır. Geçmişte "Darül Fünûn"du. 1949'dan itibaren 65 senelik bir deneyime sahip. Şimdi bu deneyimi iskalayıp geçen sene adının ve müfredatlarının değişmesi istendi. Bu durum demin ifade ettiğim deneyimin ortaya koymuş olduğu bireysel ya da kurumsal anlamda hafızayı ortadan kaldıran bir husus. Yani insanın o deneyimi atlayarak yeni bir deneyim inşa etmesi, yani sıfır noktası inşa etmesi... Bu yüzden de sakıncalı bir durumu ifade ediyor. Deneyim geçmişe dönük değildir. Her daim geleceğe dönük olanı ifade eder. 3.sü her ne kadar deneyimler tikeli seslendirse de içinde her daim tümeli ortaya koyar. Sözgelimi burada yaşayan herkesin bireysel tecrübelerinde dahi bize mahsus olan yani tümeli aşağı yukarı içinde barındıran bir hususiyeti ortaya koyar. 4.sü deneyim hem düşünceyi hem de pragsisi içerdiği için bir ifadeyle hem logosu hem de etosu bir arada barındırdığı için gerçekten kendisine muhtaç olduğumuz bir hususiyeti ortaya koyar. Dolayısıyla deneyimlerimiz yarını inşa etmede bir sıçrama tahtası olabilir. Dolayısıyla deneyimlerimize güvenmek bu hususta ikinci hususiyetimiz. 1.medeniyet algımız olması, 2. şu ana kadar deneyimlerimizi her daim ister bireysel hayat tecrübelerimizden ister kurumsal hayat tecrübelerimiz üzerinden işletmek. 3. ise sahip olduğumuz yaşama küresini felsefenin diliyle ekosfer ya da gelin biz buna kanonik yapı diyelim, bu kanonik yapıyı bir şekilde göz önünde bulundurmak ve bütün yapıp ettiklerimizi bu yaşama küresi üzerinden ortaya koymak gerektiğini düşünüyorum. Açmaya çalışayım. İnsanların bütün davranışları, ikilemleri ancak anlam ve değerini bu kürede ortaya koyar. "Hocam acaba bu küre gerçekten var mıdır?" diye sorarsanız bunun bir anlama ufku, bir muhayyel durum olduğunu ifade edeyim. Şöyle ki, insan iki kürede yaşar: 1. Bildiğiniz gibi tabiattır. Tabiat, dinin tabirini kullanayım, beşer olan yönümüze işaret eder. Ama yaşama küresi, hayat küresi dediğimiz hususiyet ise bizi biz yapan insani varlığımıza değerler alanımıza seslenir. Yani bizim yapıp ettiklerimiz her ne kadar tabiat küresinden yükselse de nihai anlamı ancak yaşama küresinde ekosferde, ahlak kürede ya da batlıların değil de doğunun deyimi kanonik yapıdadır. Kanonik yapı şu demektir: Kanon kökünden gelir, Yunanların lamosuna yani kanunsal yapısına bizdeki ifadesiyle bir ölçüttür, mistaktır. Daima bize yaşama konusunda ölçek verir. Dolayısıyla bu kanonik yapı, insanlara bir rehberlik edişi otoriteyi değil meşruiyeti sağlar. Şimdi bu kanonik yapının modernleşme döneminde ve özellikle Cumhuriyet Dönemi'nde iyice zayıfladığını görebiliyoruz. Hemen geriden alarak ifade edeyim. İnsanların tüm eylemleri iki hususla alakalıdır, biri hukukla diğeri ahlakla. Kanonik yapı, eğer benzetecek olursam bir küre gibi, nihayetinde sınırlarını hukukta gösterir. Hukuk bu anlamda kanonik yapının nihai koruyucusu olduğu için her daim bize tabiri caizse işaret eder, aba altından sopa gösterir. Çünkü hukuku çiğnemek artık kanonik yapının olmayışına delalet eder ama hukuk da dahil olmak üzere kanonik yapıyı esas oluşturan sifer, küre, ahlak yapısıdır, ahlak alanıdır. Dolayısıyla ahlak alanı, hem hukukun zeminindedir hem de hukuku koruyan bir özelliğe sahiptir. Bu kanonik yapı eğer zayıflarsa ne ortaya çıkar? Çok basit üç husus ortaya çıkar. Kanonik yapının zayıflaması, parçalanması, daralması bir tanımlama sorunu ortaya çıkarır. Neye göre, kime göre, şuna göre mi, buna göre mi? Zaten bugün ülkemizin içinde yaşadığı en büyük sıkıntı, tanım yapamıyoruz. Hocam tanım yapmak, hele felsefecisiniz, zoraki mecburi bir şey mi dersiniz o zaman kanonik yapının içerisini biraz analiz etmeye çalışayım. Demin ifade ettiğim gibi insan hayat küresinde yaşar ve bütün anlamalarını küreler içinden gerçekleştirir. Tekrar ifade ediyorum, bunlar muhayyel anlama ufku olacak hususiyetlerdir. Sözgelimi doğayı nasıl anlar? Doğayı anlama küresi içinden kavramaya çalışır ve bu küre genelde üç aşamalıdır: Yüksek ölçek, ortak ölçek, küçük ölçek. Hocam doğa nasıl bu üç ölçekte anlaşılır? Şöyle ifade edeyim. Mesela dünya resmini canlı bir şekilde tahayyül etmeye çalışın. Dünya orta ölçekte sizin onu anlayabileceğiniz bir konumdadır. Ama yüksek ölçekte çıkartırsanız, manzarayı yükseltin, çoğaltın evreni işin içine dahil edin dünya kaybolur. Yani yüksek ölçekte anlamaya çalıştığınızda, dünyanın konumu dediğiniz hususiyet gittikçe gözden kaybolur. Küçük ölçekte alalım. Dünyadan girin içeriye Türkiye'yi hedef alın. Türkiye'de Alanya'yı, Alanya'da Belek bölgesini bu sefer de dünya dediğimiz resim ortadan kalkar. Bu doğanın anlaşılmasında böyle, başka kürelerde öyle değil mi? Evet mesela dilde ifade edelim. Dilde büyük ölçek, her daim gramere göre konuşmaktır. Yani siz gramer kurallarına uygun konuşuyorsanız bu yüksek ölçektir. Dili yeni öğrenmiş birisinin konuşması ise küçük ölçektir. Anlarsınız fakat sıkıntılıdır.

Orta ölçek konuşma dilidir. Aynı şey mantık için de geçerlidir. Mantık kuralları orta ölçeklidir. Yüksek ölçeğe çıktığınızda aksiyonların dahi muhayyer olduğunu anlarsınız. Küçük ölçeğe indiğiniz zaman mantığın 'basit' bir anlamda demagogik karakterde olduğunu ortaya koyabilirsiniz. Matematikte söz gelimi pi sayısı orta ölçekte 3,14. Peki yüksek ölçeğe çıkartın 14'ün arkasına ekleyin sayıları, aradaki fark o kadar büyür ki. Ama küçük ölçeği getirin 3,1 dediğiniz andan itibaren küçük ölçektedir. Şimdi geriden başlayarak söylüyorum, insan davranışları da orta ölçekte anlaşılır. Dolayısıyla bir ahlaki yapı içinde eğer orta ölçek yoksa, yani demin ifade ettiğim tanımlayabileceğiniz bir ölçek, misak yoksa anlaşılmaz. Bu çerçevede söz gelimi Nietzsche'yi nereye koyabilirsiniz? Yüksek ölçeğe koyabiliriz. Nietzsche'ye ahlaksız diyebilmeniz için onu anlamamız lazım çünkü orta ölçek her daim yüce kişiler, yaratıcı kişiler. Eğer bir kültür ahlak küresinde yaşama küresinde yaratıcı insanlar üretmiyorsa, orta ölçeği koruyamaz. Mesela ahlakta bugün orta ölçekte bile olmadığımız, özür dileyerek söyleyeyim, belden aşağısına indirdiğimiz küçük ölçekte yaşadığımız aşikârdır. O yüzden de birinci sorun tanımlama sorunudur, eğer kanonik yapı bozulursa. İkinci sorun sürdürülebilir olmak. Eğer kanonik yapı gerçekten orta ölçekte insanlara bir rehberlik ediş, bir meşruiyet sağlamıyorsa sürdürülebilir değildir. Benim ifademle tarihte uzun soluklu yürüyüş yapacak insanların kanonik yapıya, ahlaki alana dikkat etmesi lazım. Üçüncüsü ise ekonomik yapıda bir zayıflama ya da parçalanma paylaşılabirliği ortadan kaldırıyor. Çok şükür ki duygusal anlamda paylaşılabirlik var. Yani söylemek istediğim, eğer bir toplumun ortak aklı ortak değerleri ortak diyeceğiniz her türlü şey, hocam aslında bizim ortaklıklarımız çok o zaman şöyle itiraz edebilirim. Geçmiş bunu şöyle ifade ederdi. Eğer siz bir küre içindeyseniz, o küre de sağlamsa, bu küre size tekaddüm eder.

Yani sizin önünüze geçer. Ne demek bunun anlamı? Üç şey: Birincisi, nasıl yaşayacağımıza dair örnekler verir. Sözgelimi içinde yaşadığımız ahlak küresi bize nasıl yaşayacağımız hususunda bir örnek veriyor mu? Yok. Niçin yaşayacağınız hususunda bir örnek veriyor mu veya herhangi bir anlam veriyor mu? Yok. Takaddüm etmiyor çünkü bize. Bir model oluşturmuyor. Üçüncüsü ise nasıl yaşayacağımızı söylemiyor. Dolayısıyla temel anlamda ifade ediyorum bu kanonik yapının ekosferin, yaşama küresinin zayıflaması, bu husustaki duyarlılığımızın zayıflaması, biraz daha geriden başlayarak ifade etmeye çalışıyorum nasıl eğitim felsefesi oluşturacağız? Varlık algımız, bilgi algımız ve değer algımız. Şimdi varlık algımızın bir medeniyet tasavvurunun neresindeyiz? Nasıl bileceğiz, deneyimlerimize dikkat etmiyoruz. Mesela en küçük bir program değişikliğinde, ne yapalım içinde yaşayan birisi olarak söylüyorum "Efendim şu eğitimi yapalım." hemen kopya çekiyoruz. Misilleme yaparak yani oradan alarak kendimize uydurmaya yöneliyoruz. Oysa taklit ederek hele eğitim gibi ahlak alanına giren bir hususiyet sürdürülemez. Şimdi üçüncü alan ise değerler alanı. Peki değerler alanı neydi? Çok basitçe ifade edeyim nasıl yaşamalıyız, sorusunun cevabı. Ben kendi şahsıma söylüyorum 50 küsür yaşındaki birisi olarak nasıl yaşayacağımı bilemiyorsam bireysel anlamda küçücük bir çocuk, genç nasıl bilecek? Sıkıntı burada çünkü içinde yaşadığım kanonik yapı, ahlak küre her ne ise deyin, bana nasıl yaşayacağımı bildirecek bir öngörüye sahip değil. Dolayısıyla nasıl yaşamalıyım sorusuna cevap bulamazken nasıl eğitmeliyim sorusu nereden çıkacak? O yüzden de temel sıkıntının esasen ahlak alanında olduğunu düşünüyorum. Ahlak deyince de sıradan anlamının ötesinde, ahlakın her daim toplumsal olanın bireysel ödevlerin ötesindeki bir gerçekliğe delalet ettiğini, ahlakın ilişkilerimizde bir duyarlılık oluşturulması gerektiğini düşünüyorum. İkincisi ahlakın nasıl yaşamalıyız dair bir kişilik oluşturacak yapı sağlaması gerektiğini ve nihayetinde ahlakın çoğulcu değerler alanının farkındayım. Değerler alanı ile ilgilendiğimde, geçmişteki erdemler alanını kastetmiyorum, başka iradelerin devreye girdiği ve farklı olanla karşılaştığım bir alan olduğunu düşünüyorum.

Ve çoğulcu bir yapıyı ortaya koymalı. Şimdi tekrar geriden gelerek soruyorum. Nasıl yaşamalıyım sorusu bir ahlak sorunuysa, kendimin farkında olmadığım ya da nasıl yaşayacağımı bilmediğim hususiyeti, nasıl bir insan modeli oluşturarak bir mühendislik yaparak ortaya koyabileceğim sorunu iki kat problemlidir. O yüzden de varlık algımızın, bilgimizin, deneyimlerimizin ve nihayetinde nasıl yaşayacağımızın hususiyetinin yani ahlak küremizin önce restore edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu nasıl olabilir? Bu akli başında hakikaten makul insanların bir araya gelerek oturup konuşmasıyla olabilir. Çünkü ortak diyebileceğimiz hususiyet, geçmişte otorite ile sağlanıyordu. Birisi bir ses çıkarıyordu ve otoriteyi sağlıyordu ama bugün hiç de böyle olmadığını biliyoruz. Bizim yapmamız gereken bu noktada, gerçekten akli başında insanlar olarak yola koyulup eskilerin ifadesiyle gerçekten niyetlerimiz halis olmalı.

Yanlışlarımızla bize yazık olacağını düşünüyorum. Gerçekten doğru bir şekilde. Yok dün olduğu gibi bu işi otoritenin çözmesini beklersek sözelimi ahlak alanının gerçekten bir duyarlılık üretmesi gerektiğini, buradan sıçrayıp eğitimin bizzati ahlak olduğunu ıskalamamalıyız. Çünkü bir kere eğitim dediğimiz hususiyet nasıl oluyor, şöyle oluyor:

Yine eğitimin sihirli bir sözcük olduğunu hatırlatarak konuşmamı sürdürüyem. Her işte eğitimle ahlak kürede gerçekten insan yetişeceğini düşünüyoruz. Oysa geçmişteki anlamıyla eğitim üç boyutludur: terbiye talim ve tedip. Terbiye biliyorsunuz nedensiz eğitimidir. İçinde bulunduğunuz ahlak küreye doğduktan sonra, bu ahlak kürenin iyisini öğrenirsiniz. Terbiye için bir öğretmene gerek yoktur, örnek olan vardır ve terbiye ömür boyu sürer. Yani 50 yaşında bir genç gibi yürüyemezsiniz.

Yani oturup kalkmanızı, nasıl yürüyeceğimizi terbiye etmeniz lazım. Terbiye ömür boyu sürer ve bir topluma iyisini öğretir. Sürekli bir eğitimidir terbiye. Peki okullar bunu yapıyor mu? Kısmen. Okulların yaptığı ise talimdir. Talim ise doğruyu, büyük harfle doğruyu öğretir. Doğruyu öğrettiği için nedenli eğitimidir talim. Belli bir topluma ait doğru olmaz, doğru evrenseldir ve doğrunun eğitimi öğretimi her daim belirli bir yerde yapılır, hayatın içinde yapılmaz. Okuldur, lisedir, geçmişteki medresedir, şudur, budur. Doğru için bir modele gerek yok, çünkü doğru dediğimiz metin odaklıdır. Oysa terbiye öyle bir şey değildir. Şimdi terbiye davranışın sürekliliğini sağlamak içindir. Talim bilginin sürekliliğini sağlamak içindir. Tedip nedir? Davranışla bilgiyi birleştirmektir. Haydi bunun okulunu oluşturalım. Yok ki okulu bunun. Yani bugünün ifadesiyle değerler eğitimi, hususiyetle okulda ya da tırnak içinde hayatın, şimdi kanonik yapısı sağlar. Nasıl bedenimizi korumak sağlıklı yaşamak istiyorsak, tabiatı da korumak zorundayız. Peki bir toplum hayatıyetini sürdürmek istiyorsa tedibini, edebini yani iyisi ve doğrusunu birleştirecek güzeli ortaya koymak istiyorsa? Bunun için kanonik yapıyı, ahlaki duyarlılıklarını sürdürmelidir. Bu ahlaki duyarlılıkları sürdürmeden sözelimi öteki yani ifade ederek söyleyeyim, öğrenciyi nesne gördüğünüz andan itibaren bu kanonik yapı kalır mı ortada? “Mühendislik yaparak bunları şunları öğreneceksin.” dediğiniz andan itibaren bu kanonik yapı nasıl sağlanacak? Herkesin kendi noktayı nazarından hayata baktığı bir kanonik yapıda, nasıl tedip dediğimiz bilgi ile davranış bir araya gelebilir? O yüzden ben bu ülkenin, bu topraklarda yaşayan insanların temel sorununun önce ahlaki duyarlılıkları devreye sokarak nasıl birlikte yaşayacağımıza karar vermesi gerektiğini düşünüyorum. Hocamın ifadesiyle, önce böyle bir muradımız var mı? Birlikte yaşamak bana göre yaşamak mıdır? Sana göre yaşamak mıdır, yoksa gerçekten biz olarak yaşamak mıdır? Biz olarak yaşamak ise bunu kanonik yapıyor. Bu da ahlak siferi içinde bulunduğumuz o tedibin gerçekleşeceğidir. Biz bu anlamda, talim anlamında gerçekten az çok dünyayı gören birisi olarak söylüyorum, hakikaten fazla bile bilgi veriyoruz, fakat terbiye eksik. Peki davranışla bilgiyi buluşturacak yapı nerede? Okullardan bekliyoruz bunu. Eğer hayatı koruyamazsak, yaşama alanımıza ihtimam gösteremezsek biz istediğimiz kadar talim yapalım, istediğimiz kadar terbiye devam etsin. Çünkü eskilerin ifadesiyle talimde akli selim ortaya çıkar. Terbiyede kalbi selim ortaya çıkar. Şurada ise tedipte zevki selim ortaya çıkar. Şimdi böyle bir yapının bütünlüklü ortalama olarak olmayışı; istediğiniz kadar medeniyet algınız olsun, istediğiniz kadar deneyimlerinizi bir şekilde incelemeye koyulun, ahlak eksik kaldıkça yaşama alanı kendisine hassasiyet gösterilmedikçe yerini bulamayacaktır. O yüzden gerçekten bir eğitim felsefesi oluşturmak istiyorsak ahlaki duyarlılığımızı, şahsiyet inşa edecek bir yapının ve ahlaki çoğulculuk içeren bir ekosfer, ahlak siferi oluşturmamız lazım. Bu ahlak siferde bana göre hakikat noktasında neşet edecek bir ahlak seferi olması lazım. Çünkü bir toplumun basit bir dille ayağını basacağı bir yer yoksa, felsefi ifadeyle metafizik güvenlik alanları yoksa, geleceğimizi oluşturacak bir harakaya yani bir yatağa sahip değilsek, ne felsefe modeli oluşturabiliriz ne de eğitim modeli oluşturabiliriz. Kanunun olmadığı yerlerde nomosun olmadığı yerlerde kaos ortaya çıkar. Belki şu an bu toplantı bile bu kaotik durumdan yavaş yavaş kurtulmaya başlamak istediğimiz iradesini ortaya koyuyor. Bu bir tezahürdür, görünendir. Arkasında gösterene işaret etmesi lazım. O yüzden hem varlık alanında hem bilgi alanında ama hem duyarlılık alanında. Çünkü bu duyarlılık alanının ister istemez bilgiye ve varlığa yol göstereceğini düşünüyorum ben. O yüzden yanlış yapmaktan korkmayarak yola koyulmak gerektiğini, yolda olmak gerektiğini düşünüyorum. Saygıyla selamlıyorum.

Değerli dinleyenler hepinizi saygı ve sevgiyle selamlıyorum. Konuşmamın ana başlıklarını öncelikle belirtmek istiyorum. Birincisi bir insan modeli oluştururken ne gibi parametreler göz önünde bulunduruluyor? Bunlar içinde yaşamın gereklerini açacağım. Üçüncü olarak yaşamın bu gereklerini zaruri etlerini karşılamak için olan organizasyon ve seçenekler üzerinde duracağım. Dördüncü olarak bu planlamada tasarlamada topluma organize ederken bireyleri şekillendirirken felsefenin rolünden söz edeceğim. Beşinci olarak şimdi eski Türkiye olarak anılan, fakat eskiden yeni Türkiye olan Eken Cumhuriyet Dönemi'nde belirli planlamanın insan modelinin nasıl çizildiği üzerinde enterik bilgi vereceğim. Son olarak Türkiye'nin mevcut eğitim felsefesi nedir? Bundan ne gibi değişiklikler yapmaya ihtiyaç var? Var mı, yok mu? Varsa hangi noktalarda bir değişiklik yapılması gerekir onun üzerinde durarak konuşmamı bitireceğim. Şimdi insan modeli dediğimiz zaman arkadaşlar, tarihe baktığımızda filozoflara baktığımızda tekbir insan modeli ile karşılaşmıyoruz. Her toplum kendi ideali olan insanı hatta hayat, toplum ortak bir insan ideali de üretmiyor. Çeşit çeşit insan var. Bu tabakalar çocuklar, gençler. Yani yaşamın evrelerine göre cinsiyete göre. İkincisi mesleklere göre, yerine getirdiği fonksiyonlara göre. Kötü meslek sahibi, iyi meslek sahibi var. Mesela iyi öğretmen, iyi asker, iyi hizmetçi, iyi temizlikçi, iyi yönetici gibi. Yani tek bir insan modeli yok. Filozofların da bu konudaki çeşitli görüşleri var. Kimisi centilmen yetiştirmek istiyor John Lock gibi, kimisi din adamı mümin yetiştirmek istiyor kimi stolikler gibi bilge erdemli insan yetiştiriyor. Kimisi her zaman savaşa hazır savaşçı Sparta, Roma gibi, topluluklar toplumlar bunu önermişler. Aristoteles gibi yüce gönüllü insan yetiştiriyor. Onu erdemli, en yüce örnek olarak veriyor. Platon daha değişik; ideâl filozof ama bekçi de olsa olur, çiftçi de olsa olur, zanaatkar de olsa olur diyor. Mistikler çinici insan istiyor, asketik tipler istiyor çok çeşitli ve bol. Bir model oluşturulurken nelere dikkat ediliyor? Bunun parametrelerini verecek olursak: İnsanlar tabii yaşamak istiyorlar. Beka sorunu önemli bir sorun. Bunun için toplumlar kurmuşlar. Önce yaşamak istiyorlar daha sonradan anlamlı yaşamak istiyorlar. Bunun içinde bu yaşamlarını sürdürebilmeleri için de birtakım koşulları, parametreleri göz önünde bulundurmaları gerekiyor. Siyasi, ekonomik, askeri, dini, felsefi, sosyolojik ve hatta coğrafi koşulları göz önünde bulundurmaları gerekiyor. İkincisi dediğimiz gibi anlamlı yaşamayı istiyorlar. Bu toplum iş bölümü, yaşamayı sürdürmek için gerekli araç ve gereçler kendiliğinden çevre koşullarına uygun olarak oluşmuş olabilir veya planlı bir biçimde oluşmuş olabilir. Toplum önderleri toplum adına konuşan yöneticiler, reisler bu toplumsal etkinlikleri, insan yetiştirme sistemini planlamış olabilirler. Daha sonra amaçlarımız, elimizdeki imkân ve koşullar da aşağı yukarı belli.

Araçlar tespit ederiz. Biz bu ihtiyaçlarımızı nasıl gideririz? Nasıl hayatta kalırız? diye eldeki imkanlar göz önünde bulundurularak amaç araç ilişkisi kurulur. Burada tabii empirik bilgiler tecrübeler deneyimler önemli. İşte şöyle yaparsak belli bir sonuç bekleriz, fakat bu sonuç elde edilmezse araçları değiştiririz. Bu değiştirme işini de tabii ki filozofların önemli bir rolü var. Fakat devlet adamlarının peygamberlerin köklü dönüşümlere yol açtıklarını görüyoruz. Yani mevcudun sadece gelenekleri görenekleri takip etme anlamında değil, onları yeniden düzenleme ve organize etme anlamında önemli olduklarını görüyoruz. Tabii birtakım anlamlılık ölçütlerimiz inançlarımız var, zaruriyetlerimiz var. Bazen araçlarımızı, elimizdeki imkânlarla göre düzenleriz. Hani ayağımızı yorgana göre uzatmak, diyoruz. Bazen amaçlarla araçlar arasında değişiklik yapabiliyoruz. İmparatorluk kurmak isteyebilirsin ama gücün yoksa küçük bir devlete razı olursun. Veya barış istiyorsundur, barışçı bir milletsin ama komşularım savaşçı ise istemeye, istemeye mecburen savaşçı olursun. Kendi kişisel hayatlarımızdan görüyoruz; boş zaman isteriz, aylak yaşamak isteriz ama çalışmak zorundayızdır. İsteklerimizle imtihanlar arasında denge kurmaya çalışıyoruz. Daha sonra birey ve toplum tasarımı yapıyoruz. Yani bu amaçlarımıza ulaşmak için hangi duyguların, hangi düşüncelerin, hangi değerlerin hangi motiflerin olması gerektiğini kurduğumuz toplum tasarımına göre bireyler tasarlamaya başlıyoruz. Tasarlarken de yapılacak bir sürü iş, çok çeşitli meslekler, fonksiyon-

* Eğitimci, Akademisyen / Ankara Üniversitesi

lar var. Bunları yerine getirecek insanlar tasarlıyoruz. Eğitim dediğimiz şey, bu insan tasarımını hayata geçirmektir. Şimdi en önemli araçlardan birisi hakikaten toplumu düzenlemektir. Genellikle toplumun toplum mühendisliği eleştiriliyor, pejoratif anlamda kullanılıyor ama toplum hakikaten bir teknoloji ürünüdür, bir makinedir. Makineyi sadece taştan cansız maddelerden yapılmış bir şey değil, herhangi bir işi görmek için yapılmış düzenlemeler, organizasyonlar olarak alırsak toplumu pekâlâ bir makine olarak görebiliriz. Çok çeşitli fonksiyonları yerine getiren çok amaçlı bir makine olarak Levis Munford'un "Mega Makine" diye adlandırılan türde bir makineye benzetebiliriz. Yasalarla, reklamlarla, eğitimle, teşviklerle, ödüllerle, cezalandırmalarla devamlı olarak zaten yapılan bozulan düzeltilen tamir edilen bir makine. Bu sadece demirden çelikten değil, öğeleri insan olan, cansız maddeleri de kullanan bir makine diyebiliriz. Şimdi bu makine ile ne giderilecek toplama aygıtıyla? İnsanların, dediğimiz gibi gidermeleri gereken bazı ihtiyaçları var. Beslenme, barınma, cinsel ihtiyaçları sosyal ihtiyaçları diyebiliriz. Bunlardan sosyologların ekonomi kurumu dediği kurum, ihtiyaçları gidermeye dönük gerekli olan mal ve hizmetleri gidermeye dönük kurumdur. İkincisi, toplumun devamlılığı için nüfusun üretilmesi gerekiyor. İnsanlar ölümlü, ölenlerin yerine yenilerinin konulması gerekiyor. Bu da bildiğimiz gibi üretimle ilgili. Aile genellikle bu fonksiyonu yerine getiriyor şimdilik. İleride belki insanları hani şu cesur Yenidünya'da yazıldığı gibi kuluçka yöntemleri ile başka yöntemlerle üretilebilir.

Sonra güvenlik ihtiyacı var toplumun. Çevreden gelen saldırılar, toplum içindeki bireylerin birbirine karşı korunması problemi var. Bunun için kurumlar oluşturuyoruz. İnsanları ram vaziyette tutmak için yine aynı şekilde sağlık kurumunu oluşturuyoruz.

Teknik bilgi, beceri. Bunları daha iyi yapabilmemiz için bilgi üretiyoruz, araştırmalar yapıyoruz. Şimdi kimler hangi işi yapacak toplumu planlarken? Pek çok rol var, fonksiyon var bununla ilgili olarak çeşitli seçenekler mevcut. İnsanları cinsiyetlerine göre ayırırız, kadın erkek diye. Kadınlar şu işi yapacak erkekler bu işi yapacak, deriz. İnsanları sınıflara ayırabiliriz. Tabakalara ayırabiliriz. Köleler, özgür insanlar. Tipine göre ayırabiliriz, dinlerine göre ayırabiliriz, belirli bir kast sistemi kurabiliriz. Eşitlikçi olmayan toplumlar bu yollara gitmişlerdir. Bu yolları destekleyen pek çok filozof da vardır. İnsanları eşit görmemişlerdir. Örnek verecek olursak Aristoteles, köleleri normal bir alet sayıyor insandan saymıyor. Yakın zamanlara kadar kadınlar da toplumun birinci sınıf insanı sayılmışlardır. Kimlerin insan sayılacağı da aslında problematik. Şimdi bütün insanları eşit sayabiliriz. Değişik fırsatlar verebiliriz ve Neritokratik bir sistem kurabiliriz yani çalışkanlığıyla veya çalışkanlığı ve yeteneğiyle öne çıkmış insanları, belirli mevkiileri rekabet konusu yaparak bu konularda en iyi olanlar bu pozisyonlara gelsin diyebiliriz. Çağdaş toplumlarda benimsenen toplum tasarımı, bu şekilde oluyor.

Şimdi toplumda yöneten yönetilen ilişkilerini düzenlememiz gerekiyor. Kimler yönetecek? Kimler yönetilecek? Yöneticiler nasıl belirlenecek? Bu noktada karar verimiz. Çeşitli yönetim biçimleri mutlakiyet, monarşi, demokrasi ve cumhuriyet, oligarşi, şeriat bu konudaki açık tercihler diyelim. Devletin yetkilerinin sınırları ne olacak? İşte totalitarizme gidebiliriz, anarşizme gidebiliriz, arada bir durak olarak demokrasi, liberal demokraside kalabiliriz. Yani toplumu organize etmenin de pek çok alternatifi var. Sonra dinin toplumdaki veya siyasi hayattaki yeri ne olacak? Yani laiklik mi, yoksa teokrazi mi? Bu konuda seçenekler var. Bunlardan birisini seçebiliriz. Sonra toplumu bir arada tutan, her toplumda malum bir miktar dayanışma gereklidir. Bu ne olacak, yani sosyologların tabiriyle organik dayanışma mı olacak, mekanik dayanışma mı olacak? Din bağı mı olacak, ırk bağı mı olacak, dil bağı mı olacak bu konuda tercihler yapabiliriz. Tabi bu toplumun sosyolojik konumuna, sosyolojik durumuna göre değişir. Heterojen mi, homojen mi belirleyici oluyor tabii ki bu noktada. Mesela şimdi Türkiye'de eskiden herkes Türk'tür, diyoruz; herkes Sünni'ydi, Müslüman'dı diyoruz. Ortaya çıkan hareketlere baktığımızda bu görüşümüzü gözden geçirmemiz gerekiyor. Adalet nasıl sağlanacak bu toplumda? Bu gibi parametreleri göz önünde tutarak toplum tasarlıyoruz. Felsefe ne yapıyor bu konuda? Konuşmamın başında belirttiğim gibi bu noktada felsefenin rolü nedir? Filozoflar bu seçeneklerin her birini haklı çıkarmak için, makul göstermek için gerekçeler üretmişlerdir. Yani felsefe dediğimiz zaman pek bir felsefe yok. Filozofların belli problemleri var; adalet gibi, insan doğası gibi, metafizik gibi. Her birinin içinde de onlarca görüş var. Bu yönetimlerde monarşiyi de, demokrasiyi de, eşitsizliği de, eşitliği de haklı çıkaracak her tür felsefe mevcut.

Yani bu filozofların bazıları felsefi fikirlerden hareketle toplum tasarımına giderler. Bazıları somut koşulları göz önünde bulundururlar, ona göre bir felsefe geliştirirler. Bazıları da geleneği yeniden yorumlar, organize eder, düzenler bir felsefe oluşturur. Yani bu konuda filozoflar çok verimli. Genellikle başvuru görüşler: İnsan doğası, birey devlet ilişkisi, birey toplum ilişkisi, adalet teorileri, işte çocuklar kadınlar, onlara özgü “Doğa nedir, adalet nedir?” bunlardır. İşte liberalizmdi, sosyalizmdi, komünizmdi, laiklikti, şeriatı yani her konuda... Bunları açmama herhalde gerek yok. Şimdi Türkiye örneğinden bahsetmek istiyorum. Şimdi bugünlerde iyileştiriyoruz. İşte eski Türkiye yeni Türkiye’yi kuruyoruz, diyoruz. Genellikle de eskiden yeni olan, eski olan Türkiye eleştiri konusu oluyor. Benim de eleştirdiğim noktaları var. Bu toplum tasarımı toplum mühendisliği falan yapıldı evet dediğim gibi toplum mühendisliği her daim yapılan bir şey. Nasıl bir mimari plan çizmişler, cumhuriyetin kurucuları nasıl bir insan modeli oluşturmuşlar, ben o zamandan bahsetmek istiyorum. Tabi belirleyici olan faktörler, o kurucu kuşağın yaşadıkları, genellikle gençlik çağında yaşamışlar 1908’de Meşrutiyet devrimine katılmışlar. Şimdi kuşakları 68’li diye ayırıyoruz 68’li ve 78’li onlara da 1908’li diyecek olursak, yaşadıkları olaylar var. Bazıları devamlı olarak savaş içinde bulunmuşlar 10 yıl boyunca. Balkan savaşlarından 1922’ye kadar hatta Lozan anlaşması imzalanıncaya kadar devamlı savaş halinde 10 yıllık bir savaş, tabii anıları kötü. Halide Edip ateşle imtihandan geçtik, diyor. Süleyman Nazif’in gazete makalesi var Kara Bir Gün, diye. Bir inkıraz dönemi Falih Rıfkı Atay’ın tabiriyle Sevr’i görmüşler. İmparatorluğun yıkılışını görmüşler. Başka yaşadıkları da var. Mesela zayıf olanların haklarına hürmet edilmediği, bunları Atatürk’ün söylev ve demeçlerinde alıyorum veya nutkundan alıyorum kendi sözleriyle ifade etmek için. Barış perisi. Fiili ve kat’î bir zaferin timsali güçleri gösterecek şekilde kendini göstermeyince barış perisi yüzümüze gülmedi, diyor. Ya da avucu huzurunu bize açmadı diyor. Maddi güçlerle sağlamlaştırılmamış kazanımların geçici olduğunu görüyorlar. Maddi ve manevi olarak kuvvetli olmak gerektiğini düşünüyorlar. Savaş meydanlarında yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kaldıkları için. Düsturları da şu: Hazır ol cenge istersen sulh-ü salâh. Devamlı olarak savaşa hazır bir toplum, tabii o dönemdeki koşullar Kurtuluş Savaşı’nda geriye itilmiş vatandan atılmış devletler Irak, İngiltere var. Kıbrıs’ta var, Suriye’de süren savaş İtalya On iki adalarda. Yani çokta uzağa gitmemişler, devamlı olarak bir tetikte olma durumu söz konusu. Ne yapabiliriz, diyorlar. Bir taraftan bağımsız yaşamak istiyorlar, bu en önemli değerlerinden birisi. İkincisi olabildiğince iyi yaşayalım bolluk içerisinde, refah ve mutluluk içinde olalım diyorlar. İnönü, bir Mustafa Necati mezarı başında ünlü milli cumhuriyet evlatlarının vazifeleri, bu vatanın cihan vatanı içinde passız bir çelik medeniyetin unvan ve nimetleri ile bezenmiş bir bahçe ilmin, fennin kültürün yüksek mazhariyetlerine erişmiş vatandaşlar yuvası olmak için çalışmak, uğraşmak mücadele etmektir diyor. Yani bir taraftan güçlü olalım, bir taraftan iyi yaşayalım arzusunun göstergesi olarak andım bunu. Bunun için neler yapmışlardır. Böyle güçlü bir toplum kurmak için yani beka sorunu ön planda, saltanat yerine cumhuriyeti tercih ediyorlar. Ortak bağlar yerine o zaman kadar ortak bağlar, bağ din bağı 1925’te Atatürk hukuk mektebinin açılışında din bağı yerine, artık ortak bağ olarak milliyet bağı koyduğunu söylüyorlar. Şimdi eleştirilen noktalardan birisi Cumhuriyet dine mesafeli durmuştur, deniyor. Mesafeli durmaları, felsefi birtakım itirazları elbette var. Din üzerine düşünen herkesin bu tür itirazları olabiliyor. Daha çok pratik bir itiraz. Müslüman ülkelere bakıyorlar. Müslüman ülkelerin o zaman Suudi Arabistan, İran ve Türkiye hariç çoğu ya manda yönetimi altında veya sömürge durumunda. Bundan şu sonucu çıkarıyor: Mustafa Kemal demek ki aldıkları manevi terbiye ve ahlak, onları esaret zincirlerini kırabilecek meziyeti, insaniyeyi vermemiş, diyor Eğitimi milli yapma rolü var. Daha Hamdullah Suphi Tanrıverdi falan o günkü din anlayışına yönelttiği eleştiriler var. 1913’te filan şunu söylüyor: Müslüman toprağı, Avrupa istila kuvvetlerini kumaş üstüne düşen bir leke gibi içeri çekiyor. Genişletiyor, büyüyor yani emperyalist ülkelere karşı savunma reflekslerini, İslam’ın yok ettiğini düşünüyorlar. Eğitimin milli olmasını ya da yeniden bu teslimiyeti teşvik eden yorumların ortadan kaldırılması, üstüne gidilmesi gerektiğini, yani din derslerinde falan bunu yapıyorlar. Mesela işte miskinliği, fakirlik ne hazinedir gibi anlayışların, çocuklara anlatılmamasını söylüyorlar. Şimdi devam edelim, bir ayırım yapacak olursak şimdi bizim bu kongrede bir şey var, bireyden insana diye bir başlık var. Daha çok birey esas alınıyor, liberal insan ve toplum anlayışı var. Hani özleşmeye katılan hakları, hukukları olan bir doğa durumu insanı göz önünde bulunduruluyor. Liberal filozoflar, devletin yetkilerini sınırlandırmak veya güçlendirmek için böyle bir doğal durum tasarlıyorlar hayali, gerçek olmayan bir durum bu. Kimi belli haklarımızı devrettik, doğa durumunun iyiliğine

kötülüğüne göre de değişiyor bu devletin yetkileri... Doğa durumu kötü değilse devlete yetkiyi az verelim, diyorlar. John Locke gibi, hava durumu çok kötü devamlı bir savaş hali, insan insanın kurdu ise devlete yetkileri çok verelim diyor. Yani ölümü gösterip sıtmaya razı etmeye çalışıyorlar. Böyle bir birey anlayışı liberal demokrasilerde de çok yaygın. Şöyle bir gerçek var ki toplumsuz biyolojik insan yavrusu insan olamıyor. Dil bilmiyor, dil öğrenemiyor; iyi kötü nedir, vicdan nedir bunları öğrenemiyor. Topluluk sayesinde varlığını sürdürebiliyor insanlar. Şimdi toplum birey için araçtır, diyoruz holist ya da kolektivist ya da cemaatçi bir perspektiften baktığımız zaman... Bence hakikat gerçekten bireylerin, insan yavru-
rularının toplum dışında insan olmaları, hayatlarını sürdürmeleri pek mümkün değil. İnsan yavrusu toplum sayesinde, kültür sayesinde insan olabiliyor. Toplum yıkıldığı zaman insan da ortadan kalkıyor. Şimdi bireylerin birey toplum dengesini kurarken bunlar, cumhuriyeti kuranlar, topluma öncelik vermişler, bireyciliği eleştirmişler. Bunu kaldırılan “Varlığım Türk varlığına armağan olsun.” andımızda ki bu ifade gösteriyor. Vatan, millet sevgisi çocuklara aşılanmalı; davranışlarına böyle bir sevgi motive etmeli, demişler. Bizim kongrenin başlığı da aynı şekilde bireyden insana, diyor. Tabi bireyden insana, eğer burada kastedilen insanlık aidiyet grubu ki aidiyet grubu olarak insanlıksa, çok geniş milletin üstünde fakat arada hiç de dediğimiz gibi bireyle ve insanlık arasında başka unutulmuş atlanan ara aşamalar var. Bunlardan birisi milli topluluk ya da millet, diyelim diğeri ümmet diyebiliriz. Hani dini topluluk var arada şimdi bizim kongrede. Biraz bu aşılmış gibi. Milletin nev-i beşer vatanım ruhu zemin, diyen Fikret’in, Tevfik Fikret’in esprisi yansıdığı gibi geldi bana, bu da tabi milliyetçiler ve Türkçüler ve İslamcılar Tevfik Fikret’i bu noktada eleştirmişlerdir “Kozmopolit Türklüğümüzün nesi var veya bireysel Türk’le bağlı değil misin veya dine bağlı değil misin?” diye. Cumhuriyeti kuranlara gelecek olursak onlar tabi milleti, bağlılık odağı olarak alıyorlar. İnsanlık ailesine katılacaksa olimpiyatlardaki gibi Türkiye sulaması altında katılacağız istiyorlar. Yoksa herkes bizim Türklüğümüzün nesi var veya bireysel Türk’le bağlı değil misin veya dine bağlı değil misin? Eğer cumhuriyeti kuranlara gelecek olursak, onlar tabi ki kıymetli bağlılık olarak alıyorlar. İnsanlık ailesine katılacaksa olimpiyatlardaki gibi Türkiye flaması altında katılacağız, istiyorlar yoksa herkes tek başına katılmayacak, diyorlar; yani bir bağlılık adı olarak milleti alıyorlar. İdeoloji benimsiyorlar. Aynı şekilde belirli motivasyonları kendilerine kazandırmak için askeri erdemlere, hazır ol cenge ilkesi, gereğince askerlik seviyesinin vurgulanması, askeri becerilerin kazandırılması, beden eğitimi dersleri filan. O zaman beden eğitimi dersinden hala bugün de biraz var sanki askere hazırlamak gibi evet gerçekten de öyle bir şey var, işlevi var. İşlevi var, atış talimi plan yapılıyor. Benim araştırmalarıma göre bazı okullarda, bedenlerin sağlam olmasını istediklerinden yapıldığına dair programda var, gerçekten yapılmıyor mu? Sadece burada biz devamlı olarak şeyden bahsediyoruz, hep ahlsal erdemlerden duygulardan falan. En önemli şey eğitimi devlet yöneticisi olarak kuracak olursak beslenme, bedensel sağlıktır. Bedensel sağlık olmayınca sağlam kafa sağlam vücutta bulunur, dendiği zaman söz uyarınca bedenlerin sağlam olması gerekiyor. İşe ve savaşa elverişli insanlar olması gerek. Beden terbiyesi dersleri, askerlik dersleri beden terbiyesi mükellefiyeti de getiriyorlar. Kadınlara ve erkeklere uygun bir takım erdemler; işte gürbüz olacak, vazifeshinaslık, çalışkanlık, dikkatli, etkinlik düzenlemek, feragat sahibi olmak. Devlet yöneticisi olarak kuracak olursak beslenme bedensel sağlıktır, bedensel sağlık olmayınca sağlam kafa sağlam vücutta bulunur, dendiği zaman söz uyarınca bir şey yok, bedenlerin sağlam olması gerekiyor. Uzatmamak için onu geçiyorum, özgüven sağlam olması gerekiyor. Ülkeyi kalkındırmak için insanların önce kendilerine inanmaları gerek. Yok geçenlerde başbakan Amerika’ya, “Amerika’yı Müslümanlar keşfetti” dedi. Sözle gelen itirazlar karşısında işte ecdatlarına güvenmiyorlar, mealinde bir söz söyledi. Pardon cumhurbaşkanı söz söyledi. O zaman Türkler arasında biz adam olmayız anlayışı var, bir özgüven eksikliği var. Tabi biz adam olmayız yaban kedisi ile ilgili bir inanç besleyen kişi, herhangi bir işe girişemez girişse de başarılı olamaz. Bunun için Türk tarih tezi geliştiriyorlar. Tabi şöyle dışarıdan gelen eleştiriler de var: “İşte Türkler kabiliyetsiz der sarı ırktandır, ikinci sınıf insan türüdür.” anlamında. İnanılması halinde, insanların bir işte başarılı olabileceğine inanmaları güçleşiyor. Tarihte su Bornova kanıtlamaya çalışıyor tabi bu arada örnek araştırmalar yapılıyor. Benim görebildiğim kadarıyla tabi özerk araştırmaları yapmak ve ırkçılık farklı farklı şeyler görebildiğim kadarıyla. Kafatası ölçümleri için Mimar Sinan’ın kafası mezardan çıkarıldı, ölçüldü kayıp falan, dedi. Ya gerçekten Türklerin medeniyete katkısı nedir bunları araştır, yani geçmişte yaptığını şimdi yapabileceksiniz daha sonra epeyce uzamış herhalde. Bakıyorlar savaş meydanlarında yeniliyorlar. Bana öyle yapa-
lim,

diyorlar düşman nasıl bir şey yaptıysa hangi araçlarla bizi yeniyor? Satıyordu araçları, kendimiz edinmeliyiz daha kaynat batıdan. Batı'ya öğrenci göndermeye başlıyor ve batılı gibi olalım, diyorlar yani istekler ve arzular; istekler ve koşullar çatışıyor. Şimdi batılılaşmayı, batıya dönük doğu batı medeniyeti ve bunu isteyerek yapmıyor. Batılılaşma yolunu tercih ediyorlar bu dönemde, benim de biraz eleştiri freez bak-tım nokta. Atatürk ve vatan fikri vicdanı hür, irfanı hür, hür nesiller ister. Toplum eğitim için çalışan insanlara ve topluma katkısı olan insanlara saygı sevgi duymak tabi ki herkesin borcudur. Türkiye'deki yasada 1739 sayılı milli eğitim temel kanununun 3. maddesinden itibaren yetiştirme amaçlı insan tipi tanımlanmıştır. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı Türk milletinin milli, ahlaki, insanın manevi ve kültürel değerlerini benimseyen koruyan ve geliştiren düşünceleri tartışılmaz. İşte beden ve ahlak ve ruh bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş kişiler ve karakteri bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı kişilik ve teşebbüse değer veren, sorumluluk beyanı yapıcı yaratıcı işler veya gayet güzel ikinci madde. Topluma katkı, ekonomisine katkı sağlamak için gerekli bilgi ve becerilerin sağlanmasıdır. İlköğretim görmek, her Türk vatandaşının hakkıdır. Fırsat ve imkan eşitliği sistemlerin demokrasilerin vazgeçilmez bir kuralıdır. Laiklik din ve vicdan özgürlüğü, kişinin kendi dini inançlarını seçmesi, değiştirmesi kendisine baskı yapılmamasıdır. Buna da itiraz edeceğimi sanmıyorum. En güvenilir bilgi töre ve kamusal işleri düzenlerken herkesin objektif olarak ölçüp dönüştürebileceği bir motor eğitimi planlarken de en iyi yol gösterici kanaatimce planlılıktır. Erkek çocuklarla kız çocuklarının bir arada olması, gelişimleri açısından olumlu. Bir itiraz olacağını sanmıyorum. Her yerde eğitim. Okul ve ailenin işbirliği önemli. Benim kanaatim, itiraz edilecek noktalar bu son zamanlarda Türkiye'deki etnik uyanışlardır.

- Soru cevap kısmına geçtik. Bir sonraki oturumunuz saat 11.00' de buyurun sayın hocam.

- Her iki konuşmacıya da teşekkür ediyorum. Birinci sorum, Celal Hoca konuşmasının başında Türk insanının zahirde modern ama zihniyette geleneksel olduğunu söyledi. Zihniyetin değişmesi gerekiyorsa, ne türde bir değişim lazım? Zahir Batı'ya göre değişti, Batılılaştı. Zihnin batılılaşması mı gerekir, bunu soruyorum. İkincisi, Celal Hoca felsefi bir analiz yaptı durumu felsefi terimlerle açıklamaya çalıştı ve çok başarılı bir analiz yaptı. Sonuç; durum çok kötü, ahlak kötü, terbiye problemlili. Onu da eleştireceğim. Şimdi bir taksi şoförüne sorsanız o da durum çok kötü, diyor; kime sorsanız bunu diyor. Peki neden kötü, neden kötülüğün kaynağına inemiyoruz? Korkuyor ve özeleştiriyi yapmaktan çekiniyoruz. Ahlak kaynaklarımız nedir, terbiye kaynaklarımız nedir, sorun bunlar. Yani biz sadece burada durum çok kötü, ne yazık demekle mi yetineceğiz. Bizim sokaktaki insandan farkımız sadece felsefik analiz yapmaktan mı ibarettir? Değerler sistemimizde sorun var, bunu soruyorum. Üçüncüsü üniversite bitirmiş genç bir insanın önünde, ona takaddüm eden bir yaşam türü yok. İyi bir yaşam modeli yok derken, demek ben kısmen kabul ediyorum bunu. Çeşitli yaşam modelleri var. Kısa yoldan zengin olmak, muktedire taraf, haramı helale yaklaştı. Bunlar hep yaşam modelleri, niye yok diyorsunuz. Ama haysiyetli, şerefli bir yaşam modeli yok diyorsanız sizinle aynı fikirdeyim. Şimdi terbiye talim ve tedip... Üçüncü terimde benim itirazım var. Tedip olması lazım babında cezalandırmak demek. Fakat siz biraz simaya uygun olsun diye tedip dediniz. Ama ya tekemmül olacak ya olacak. Benim önerim bu, kabul ederseniz etmezsiniz size bağlı. La-tince dediğimiz, en iyi nedir? En doğru? Ahlak meselesinde en iyi olan nedir? sorusuna esastır. Soruların bundan ibaret teşekkür ediyorum.

- Estağfurullah hocam, geriden başlıyor ben de katılıyorum hakikatten neşet etme düşüncesiyle. Şunu ifade etmeye çalışıyorum. Hakikaten hocam çok acı, ufuk açıcı yerlerden bahsetti. Ahlak ve eğitim bizi daha fazla insan yapmıyorsa ne işe yarar ki. Yani daha fazla matematik bilen insan yapmak, daha fazla mühendislikten problem çözen insan yapmak gerçekten hocamın ifadesiyle "....." saf iyilik ya da bugünün ifadesiyle "hümanizm" dediğimiz şekilde, gitmiyorsa hümanizm batılı anlamda kullanmadım. Hakikaten anlamlı değil hocam. Dördüncü soru, peditus elbette tabi bir talim terbiye tarifi içinde. Kavramların taşıyıcılarımız olduğunu, onlara ne anlam yüklersek öyle anlaşılması gerektiğini düşünüyorum. Pragmatik anlamda o yüzden olabilir hocam. Kesinlikle iyi yaşama modeli yoktur, derken ve üçüncü soru farklı modeller varken kapsayıcı yan etkilerin ifadesiyle geçmişte hakikaten tek tip bir ahlak küre vardı ve o kürede üretilenler fabrikasyon. Bugünün ifadesi ile aşağı yukarı ortalaması çıkardı, ama bugün öyle

bir şey yok hakikaten katılıyorum. Çok farklı modeller var. Geçmişte bu mesele çok kolaydı bana göre, çünkü aidiyetler vardı aidiyete girdiğiniz andan itibaren inşa olunur. Ama bugün artık değişti. Artık kişilikler ve kimlikler inşa ediliyor. Bireysel bir inşaat var. Dolayısıyla da karşılaştığımız her bir ferdin kendi kişiliğini, kimliğini inşa etmesi noktasında, peki bütün bunlar bu farklılıklar nasıl bir araya gelecek? O anlamda gerçekten bizi biz yapan unsurlar ve değerlerin ne olduğunu tartışmalıyız. Birinci soruya gelince de hocam dedi ki düşünceler ve yaşamada farklılık, batılılaşma mı? Hayır. Modernleşme mi lazım? Modern kelimesini eski ve yeni anlamında kullanıyorum. Modernliği, batılılaşmak olarak anlamıyorum. Gerçekten bize mahsus olan zihniyette modernleşme sonrasında, bugün öznenin oluşumu ya da kişilerin inşaatı problemi hakikaten karşımızda duruyor.

Hocam, sorularınız için bu bir diyalektik değildir. Ama misilleme yaparak oradan ödünç olarak üreteceğimiz hususiyet yanlış olacak. Yaşamı, pratikte evimizde modernize etmeliyiz diye düşündüm bu bir batılılaşma değil, bize mahsus olabilecek bir husus teşekkür ederim.

İnsan Modeli Oluşturmanın Felsefi Temelleri

Prof. Dr. Yurdağül MEHMEDOĞLU*

Değerli Başkan 1.Eğitim Kongresinin Değerli Katılımcıları ve Sevgili Meslektaşlarım.

Benim bu gün sizlerle paylaşmak istediğim. Altını çizmek istediğim konu düşünce geleneğimizden din eğitimi anlamının imkânına dair bir bahis olacak, bir başlangıç vurgusu olacak. Fakat din eğitiminin düşünce geleneğimizi arkasına alarak böyle bir başlangıç vurgusu esasen şöyle bir durumu bize hissettiriyor sanki. Yeni bir sınırdayız ve içine nüfuz edeceğimiz bir anlam var ve din eğitimi şu anda o anlamın, o kavrayış sınırının berisinde ve düşünce geleneğimizde içeride gibi iç dış diyalektiliğine dönüşüyor bu noktada. Sanki daha önceden olmayan bir durumu biz şu anda fark ediyor ve onun içine girmek üzere kapısını tıklıyormuşuz gibi bir durum ortaya çıkıyor. Hâlbuki böyle bir düşünce bizim şu ana kadar bir çerçevenin içinde durduğumuzu ve bundan sonra yeni kavrayış sınırlarına doğru ilerleyeceğimizi vehmettiriyor bize. Ben çalışmamda böyle bir ayrılık imasından söz etmek istemiyorum. Çünkü böyle bir düşünme biçimi geçmiş ve geleceği birbirinden ayrı anlam yığınları haline düşürülerek ve ikisini tam ortadan ikiye bölerek, ikisinin anlamını ortadan ikiye bölerek ve bu bölümlenmede birini diğerine tercih ederek davranma tutumunun biraz kartezyen, pozitifistik bir tutum olduğunu düşünüyorum işin doğrusu.

O sebeple böyle bir ayrım yerine tarihsel bir kesintide durduğumuzu ve bu kesintiyi anlamının, bu anlam yarığını anlamının şimdi bizim tek imkânımız olduğunu düşünüyorum. Bu sebeple din eğitimi hadisesi galiba bu anlam yarığı içerisinde, bu tarihsel kesinti içerisinde anlaşılacak ve tarihin bütün sürekliliğine rağmen onu bölümleyerek geçmiş ve bugün olarak bölümlemek yerine onu anlamak ve onu yeni bilmelerle bilmek tarzının galiba bizim için ‘daha anlamlı’ olduğunu düşünüyorum.

Bu manada gelenek acaba bizim için şimdi ne ifade ediyor sorusu benim için önemli bir sorudur. İçinde, içine doğduğumuz, içinden beslendiğimiz, kendisiyle, kendisinde var olduğumuz bir gelenek acaba bizim için şu anda yeterince anlamlı ilişkiler kurduracak açıklıkta mıdır? Sorusu yine tekrar gündemime düşüyor bu sebeple. Ve diyorum ki geleneği araştırmalara konu edinenler, bir geleneği, bir düşünce geleneğini araştırmalara konu edinenler, onun oluşunu, mensuplarını, muhataplarını, oluşunu ve bozuluşunu kendilerine konu ediniyorlar. Ama din eğitimi anlayışlarımız söz konusu olduğunda acaba gelenek bizim için ne ifade ediyor? Bence üzerinde düşünmemiz gereken, çok ciddi düşünceye dayalı arka planı açığa çıkaracak olan ciddi sorulardan bir tanesidir. Geleneğin bu manada bizlerin takip edebileceği açık izleri var mıdır? Sorusu ya da bugüne taşınabilecek mukavemette geleneksel kavrayışlarımız hâlâ mevcut mudur? Sorusu ve buna bağlı olarak bir takım soruların, tereddütlü soruların kesintisine galiba burada izin verilmelidir ve onunla ilgili birkaç sorumu paylaşmak istiyorum hem değerli hocalarımla, hem de değerli siz katılımcılarla.

Acaba gelenek bizim kendisini biraz evvel ifade ettiğim gibi kavrayışları üzerinden bugüne taşıyabilecek bir açık güzergâha sahip midir? Eğer böyleyse o zaman soru şu şekle dönüşür, gelenek izleri vasıtasıyla takip edebileceğimiz dışta bir durumun adı mıdır. Yoksa kendimizi içinde bulduğumuz o olma durumunun, o oluş halinin, o anlam halinin bir ifadesi midir eğer böyleyse o zaman içte okunan bir durum olmayacak mıdır?

Bu iç dış meselesi geleneğin şu anda bizim için ne anlam ifade ettiğini galiba bir kez daha üzerinde düşünmemizi gerektiren bir durumun adı oluyor. Ve geleneği bu manada takip ederken acaba onu takip

* Eğitimci, İlahiyatçı, Akademisyen / Marmara Üniversitesi

etmek üzere yanımıza aldığımız, yedeğimize aldığımız aydınlığın, ışığın bir anlamı var mıdır? Bu seçtiğimiz anlamlardan, onu takip etmek için seçtiğimiz anlamlardan, seçtiğimiz anlamın en doğru anlam olduğunu nerden ve nasıl bileceğiz? Soruları yine burada kendisini bize dayattırıyor.

Bir başka sorum bu konuda acaba geleneğin yakın dönemde yöneldiği anlamlar ile kavramlar ile bugün kavramlara sadakatle bugün bizim sadakatimiz geleneğin kavramlarına sadakatimiz, paralellik arz ediyor mu? Soruları mühim sorulardır.

Aynı ben bu konuda hem sorarken bir taraftan arka planda tabii bunlara ilişkin düşüncelerim var. Geleneğe sadakat bu manada onun sürekliliğine ve kendi oluşumuza sadakatle de birlikte anılmalıdır galiba. Eğer gelenek bu manada izleri sürülen, güzergâhı vasıtasıyla izleri sürülen bir durumun adı gibi algılanırsa zaman zaman, o zaman belirli bir sabiteye dayanmak peşinen öngörülmüş ve sanki daha önce herkes tarafından biliniyormuş gibi belirli sabitelere dayanmak tarzı acaba ne kadar doğru bir tarzıdır. Yoksa gelenek her zaman olduğu gibi bugünde belli kavrayışlar arasında ve belli bir zaman aralığı, belli bir mekân aralığında her daim belli belirsiz, bir beliren bir kaybolan, yanardöner bir görüntüde mi? Algılanmaktadır geleneğin gerçeği bu mudur? Geleneğin hakikati bu mudur soruları da benim için önemli.

Şimdi bu sorularım bir kenara gelenek ve bu manada din eğitimi anlamak, geleneğe bağlı olarak din eğitimi anlamak ve oradan düşünsel bir arka plan hazırlamak galiba birkaç üslubu icap ettiriyor. Birkaç bakış üslubunu icap ettiriyor.

Bunlardan bir tanesi bana kalırsa Retrospektif diyebileceğimiz yani geriye dönerek anlama, tarihsel anlamda gerideki zihinsel kavrayışları anlamaya çalışma modu, anlama hali ya da bizim için bir veri ve geçmişin yansımalarını görmek açısından bir bilme biçimi. Bunları inkar ederek, görmezden gelerek yola çıktığımızda bu anlama halinin üzerini kapatmış ya da bazen tam tersine onu bir anlama hali olarak değil de onu sadece kavramlarla bilme şekline dönüşebilen bir duruma taşıyoruz kendimizi. Bu Retrospektif mod olmadan galiba geleneği anlamak biraz zor.

İkinci üslubumuz ise prospektif mod dediğim, ileriye dönük yani biz ileride bu gelenekle ne yapacağız içine doğduğumuz bunu anlama kültürel olarak ufkumuzu belirleyen bu anam kaynağıyla ne yapacağız sorusu ileriye dönük bir anlama hali olarak prospektif mod ileriye dönük anlama haline de ihtiyacımız var. Çünkü insanoğlu bu manada kendini ileriye taşıyan bir varlık olacaksa, kendini ileriye fırlatan bir varlık olacaksa, bu içine doğduğu gelenek ile ne yapmak zorunda olduğunu, gelecekte neler yapabileceğini de düşünmek projekte etmek zorunda bu da başka bir anlama hali.

Üçüncü anlama hali ise bütün bunları şimdi ve burada olan o varlık için anlamak zorunda olan o varlıktan söz etmek durumundayız. O halde bunların hepsini eş zamanlı olarak yapabilecek bir din eğitimi anlayışı geçmişte geriye ve ileri dönük, geriye ve ileriye dönük yürüyüşünü aynı anda gerçekleştirmek zorunda. Burada İbni.....'nin kelimacıları eleştirerek aranızda var mı kelimacı bilmiyorum ama, kelimacılarla ilgilenen meslektaşlarımız, kelimacıları eleştirerek Allahü Teâlâyı bir şeye benzetmenin ve bir şeyden münezzehe olduğunu, hiçbir şeye benzememesinin eş zamanlı gerçekleştirdiğini anlayamadı, diyor kelimacılar. Bu ikisi de her ikisi de aynı anda oluyor, diyor; anlayamadıkları şey oydu, diyor şimdi ben de bu ileriye ve geriye dönük yürüyüşün aynı anda olabileceğini iddia ediyorum. Böyle bir iddiam var, şu anda burada olan için bu tutumu gerçekleştirmek zorunda olduğumu düşünüyorum, yoksa kavramlar geçmişin geleneğin bu manada affedersiniz geleneği geçmiş olarak hiç kullanmam geleneğin geçmişte ürettiği kavramların bugünkü tarihselliğimizle titreşime girebileceği ara noktada ara mekânda durduğumuzu ve bu mekânın bizim için bir imkân olduğunu galiba unutmamamız gerekiyor. O yüzden bütün din eğitim anlayışları bence bu ara mekâna kıymet bilerek galiba yoluna devam etmek durumunda. Buranın bir mahalle olduğunu yani şimdi ve burada olmamızın bir tarihselliği ifade etmesi gibi aynı zamanda bir imkânı ifade etmesi de ve bunun bir kıymet olarak bilinmesi galiba bizi hem zaman zaman geriye dönük öykünmelerimizden hem de ileriye dönük ütopyalarımızdan kurtarıp hakikatte bağımızı kurmamıza yardım edecek ve şu anda burada olan kendiliklerimizi genişletmenize vesile olacak diye düşünüyorum.

Bunlardan sonra acaba din eğitimi düşünceye dayalı bir arka plan ararken, felsefeye dayalı bir arka plan ararken neyi arıyor? Sorusu ve burada neler problem haline geliyor tam da bu arayışta ontolojik olarak kendimizi bize veren bu arayışta geri teslim eden bu arayışta acaba neler problematik haline geliyor soruları yeniden aklıma geliyor. Biraz sorular üzerinden düşündüğüm için kendimde öyle ifade ettiğim için kusura bakmayın sorularım bol oldu ama sorular üzerinden problemler üzerine ifade etmek durumundayım. Çünkü din eğitimi ile düşünce ilişkisi çok kolay bir ilişki değildir. Eğer din eğitimi bir öğretim, yalnızca bir öğretim ve bir meslek edindirme hadisesi değilse, din eğitimi nedir sorusu beni için ciddi bir sorudur ve bu soruya sorularla karşılık vermekten başka çok açık alanım yok işin doğrusu kendi gündemimde. Çünkü insan inanır, var olmuş olan ve mevcudiyetini bütünüyle kuşatan din hadisesini her zaman bir kez de kendisi için düşünmek onu kendisi için yola koymak ister. Bu sebeple din bizim için belki kaba bir taklit düzeyinden kendi hakikatimiz olana kadar epeyce bir maceradan geçer, epeyce bir süreçten geçer. İşte bu süreç zaman zaman düşüncenin kavramsal olarak ele alınmasını gerektirir fakat belirli bir dine ait olmadıkça galiba bu kavramları anlayacak durumda olmadığımızı iddia ediyorum ben. Din eğitimi belirli bir dine ait, belirli bir inanır için olduğunda ancak felsefe üretebilir ve böyle olmadığı zamanlarda soyut herkese hitap eden gelen geçen bir din felsefesi yapmış olursunuz. Ama din eğitimi felsefesi yapmamış olursunuz ikisi arasında önemli bir ayrım vardır.

Yani biz din eğitimi felsefesi yapabilmek için belirli bir dinin inanırlarından söz etmeliyiz. Ayrıca bu da yetmez o dinin hangi konuları din eğitimi felsefesinin konularına taban oluşturacaktır, ona bir arka bir planda ufuk açacaktır soruları da önemlidir. Dinin her konusu din eğitim felsefesinin konusu olarak karşımıza çıkabilir belki ama galiba bundan daha önemlisi din eğitimi felsefesinin konularının birer dönüşüm konusu olmadıkça insanın kendisini dönüştüren; dönüşüme açık hale getiren bir durum olmadıkça, dönüşüm konularıyla ilgilenmedikçe bir din eğitimi felsefesinden de söz etmek çok zor. Aksi takdirde ilgilendiğiniz her şey çok çabuk malumata ve nesnel bilgiye dönüşebilir. Böyle bir kaygıyla da düşünce yapılamaz ya da kaygıyla demeyim de sadece bilişsel bilgiyle din eğitimi yapılamaz, o olsa olsa sadece öğretim olabilir 23.42 ve öğretimin din ile ilişkisi çok açıktır her öğretim dini anlama demek değildir.

Kısaca özetlemem gerekirse, din bu manada insanın hakikat ile ilişkisini dolaysız ile kurması gereken bir mecrada kendisine ufuk açması için yola koyduğu bir düşüncedir. Aynı zamanda bu manada bir düşüncedir dinin kendisi fakat ilahiyatın kendi burhanlarını tartışmaya izin vermeyecek şekilde, uca kapalı birer listeler şeklinde sunması din eğitimi de bu manada konular hakkında düşünmemeye ve onları bilip anlamamaya taşımaktadır. Halbuki günümüzde hepimiz biliyoruz ki bilmek sadece bilgiyle bilmek sadece malumata dayalı olarak bilmek demek değil, estetik bilmeler, tecrübi bilmeler, manevi bilmeler gibi birtakım İslam düşüncesinin de ifade ettiği irfani bilgi ile özdeşleşebileceğimiz, marifet ile özdeşleşebileceğimiz başka bir, başka demeyelim de... İnsanın bilme çeşitlerinden bir takım başka kavrayışlara onu taşıyabileceği güzergâhlara açılabilir. Ama bu alanlar üzerinde henüz açık bir aydınlık bir alanda ufukta durduğumuzu din eğitimi, en azından disiplini adına kendi içinde durduğum disiplin adına ifade edememenin umutsuzluğu içerisindeyim. Ama bu umutsuzluk tam da ontolojik kendiliğimizin kendimize teslim eden bir arayışın belki umutsuzluğu da olabilir diyerek sözlerimi tamamliyorum. Alakanız için teşekkür ediyorum. Hürmetlerimle.

Muhterem hanımefendiler beyefendiler, değerli hocalarım, meslektaşlarım. Düünden beri yapılan konuşmalarda özellikle Sayın Bakanlık müşavirimiz ve Ziya Hoca'nın yaptığı konuşmalarda bir hususun altı çizildi. Eğitimle ilgili, eğitim alanında kurumsallaşmada ve teoride bir dönüşümden söz ediliyor ve bu dönüşüm okulları daha fazla hayatla iç içe hale getiriyor. Hayatın içinde olgular haline getiriyor, devlete çözüyor, devletin merkezi özelliklerini çevreye yayıyor; çevreye yayarken de öğrencinin merkezden yapılan programlarla belirli hedefler çerçevesinde yetiştirilemeyeceği, şekillendirilemeyeceği, kalıba sokulamayacağı bunun yerine her bir bireyin kendi öğrenmelerini gerçekleştirdiği ve kendisi olma sürecini işlettiği bir eğitim anlayışı karşımıza çıkıyor. Aslında din açısından baktığımız zaman tarihsel olarak dini olan seküler olan ayrımı geçmişte yoktu. Bu son aydınlanmadan sonra karşımıza çıkan bir ayrım hayat bir bütün yani bu öğrenen birey açısından da din açısından da toplumun tüm bireyleri açısından da bir gerçeklik hayat bir bütün ve din de bütünlük içinde bu hayatın her bir tarafına yayılan bir olgu, hayatın bir gerçekliği. Ayrılabilen bir şey değil davranışlarımızı, düşüncelerimizi eylemlerimizi hepsini tek tek değerlendirdiğimiz zaman bunların her birine bir değer yüklüyoruz. İyi diyoruz, kötü diyoruz, güzel diyoruz, çirkin diyoruz bu yüklemelerde destek aldığımız kimi kaynaklar var ki bunlardan en önemlilerinden birisi de din. Dinin temel kaynakları bu yargılarımızın biçimlenmesinde etkili oluyor. Dolayısıyla okulun hayatla bütünleşme süreci ve geçmişten tarihten getirmiş olduğumuz, dinin hayattan ayrılabilen bir olgu olmadığı varsayımı din açısından da bir disiplini merkeze alarak öğretimin yapıp yapılamayacağı sorgulamasını beraberinde getiriyor.

Ben bu anlamda bu konuşmamda kısaca ana hatlarıyla okuldaki dönüşümden hareket ederek okuldaki okulun bu dönüşümde üstlenmesi gereken rol ve fonksiyonlardan hareket ederek din eğitiminin de nasıl bir yol alması gerektiği üzerine bir ontolojik sorgulama, din eğitimi açısından bir ontolojik sorgulama gerçekleştirmeye çalışacağım. Şimdi Erzurum'dan geliyorum Erzurum'un önemli şahsiyetleri var. Zaman zaman paylaşıyorum bunlarla ilgili anekdotları İbrahim Hakkı Hazretleri var. Alvarlı Efe Hazretleri var, Erzurumlular açısından önemli şahsiyetlerdir.

Bir de çok fazla bilinmeyen halk adamları vardır Güllabi Turhan da bunlardan birisidir. Bu çok fazla dini hassasiyeti olan bir insan değil, yaşantı açısından içki ile de arası oldukça iyi bir anlamda Erzurum'un Bektaşî tiplmesi var sayabilirsiniz.

Güllabi Turhan bir gün sabah namazına kadar içtikten sonra evine dönmeye çalışırken karanlıkta çamurda yağmurda ayağı kayıyor ve çamur dolu bir çukurun içine düşüyor. Ne kadar çırpınıyorsa da oradan kendi başına çıkmayı beceremiyor. O sırada da ezanlar okunmuş, namazlar kılınmış, sabah namazı cemaat dağılmış, cami cemaatinden birisi evine doğru yol alırken Güllabi Turan bağılıyor, tabi ki kimse yok mu kimse yok mu diye. Bu vatandaş, camiden çıkan vatandaş duyuyor Güllabi'yi yaklaşıyor, bakıyor ki geceyi gene sarhoş olarak geçirmiş ve çukura düşmüş. Tamam diyor sana yardım ederim, diyor ama bir şartla söyle diyor Güllabi. Buradan çıktuktan sonra içkiyi bırakacaksın, diyor tamam diyor, 5 vakit namaza başlayacaksın, diyor tamam diyor; bu namazları camide kılacaksın böyle art arda sıralıyor şartlarını cami cemaati. Güllabi diyor ki, başka kimse yok mu, başka kimse yok mu?

Şimdi dinle ilgili talepler insanların talepleri, beklentileri daha doğrusu dinin kendisini bir toplum da problem çözücü unsur olarak yer alması gerekirken dinin kendisini bizatihi problemin kaynağı olarak karşımıza çıkartıyor. Bunun böyle olmasında bir anlamda dini bir disiplin olarak görmek tarih gibi, coğrafya gibi, fizik gibi, kimya gibi, bir disiplin alanı olarak görmek yatıyor. Bir disiplin olarak yaklaştığımız zaman dine din gerçek hayattan koparılıyor ve din hayatın problemlerini de çözebilir niteliğe kavuşmuyor.

* Eğitimci, Akademisyen / Atatürk Üniversitesi

Din eğitimi açısından da yaklaştığımız zaman benzer bir durum karşımıza çıkıyor. Din eğitimi ile ilgili toplumun önemli sorunları olduğu halde bu sorunların çözümüne, çözümü için bir beklenti içinde olduğu halde disiplin olarak okul içine giren din eğitimi insanları, bireyleri şekillendirmeye, kalıplara dökmeye ve bu kalıplara dökerken de disiplinden kaynaklanan birtakım beklentiler yüklemeye başlıyor ki bu gerçek hayatta reel değil.

Yani Güllabi Turan'ın problemi diyelim ki orada çukura düşmüş olmak. Ama orada talep ettiği şey, yardım nedir o çukurdan kurtulmak birinci derecede önemli olan oradaki problemin çözülmesi. Ama ona birtakım yüklemeleri art arda yaptığınız zaman ki mesela biz okullarda şu şekilde karşımıza çıkıyor: bizim bu problem öğretim programlarının bir kısmı ayet, sure ve duaların ezberlenmesi ile ilgili. Öğretmenlerimiz ne yapıyor, programlarda belli bir düzeyde diyelim ki yüzde 10 civarında yer alan bu kazanımları önceliyorlar ve dersin tüm ana hedefi haline getiriyorlar. Bunların dinlenmesi, bu ezberlerin yapılması ezberlerin dinlenmesi dersin tamamını kaplar bir hale dönüşüyor o zaman da din eğitimi problem çözücü nitelikte gerçekleşmiyor. Öğretmenlerin varsayımı şu bir gün bu öğrencilerimiz mezun olacaklar hayata atılacaklar, namaz kılacaklar namaz kıldıkları zamanda bu sure ve duaları ezberleyecekler. Halbuki öğrencinin öncelediği veyahut hayatta yer alan bireylerin öncelediği problemler bunlar değil, bunlar bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmıyor.

Bu anlamda okulun dönüşümünden söz ettik ve bu şekilde din eğitiminin de bir dönüşüm yaşaması okul-la birlikte bir dönüşüm yaşaması gerektiğinden söz etmiştim. Bunlar neler okul şöyle bir rol üstleniyor giderek din ve kültürün birbirini etkilediği etkileşim içinde olduğu varsayımını kabul etmesi gerekiyor.

İki, din özgürlüğü kavramını daha fazla dikkate alması gerekiyor.

Üç, dini çoğulculuğu dikkate alması gerekiyor ki bu sadece etnik ve mezhebi ayrımları kastetmiyorum bunu söylerken bilginin kesinliği mutlaklığı açısından yaşamış olduğumuz ciddi farklılaşmaları da kastediyorum. Yani bir mezhep içinde de aynı anda birden fazla farklı dini anlayışa mutlak hakikatin kendisinde bulunduğunu varsayan veyahut da bu iddiada bulunan farklı anlama biçimleri karşımıza çıkabiliyor. Bunları görmesi gerekiyor okul.

Dördüncüsü olarak değerlerin kaynağı olarak din olgusunu kabul etmesi gerekiyor.

Beşinci olarak da dinin ruhsal boyutu yani insanın hayatı anlamlandırma sürecinde, çabasında, dininde birtakım cevaplarının olduğu bu anlamlandırma sürecine katkı sağladığı varsayımına kabul etmesi gerekiyor. Dolayısıyla din eğitimi açısından baktığımız zaman da okulun bu kabulleri veyahut da okulun karşı karşıya kaldığı bu hesaplama alanlarını dikkate alarak gözeterек kendi içeriğini ve yöntemini değiştirmesi gerekiyor. Bir disiplin olarak değil belli bir dinin etrafında örgütlenmiş veyahut da ortaya çıkmışken kendine özgü metodoloji geliştirmiş ve bu metodolojiden hareketle bilgi üretmiş bir disiplin olarak okula girmeyecek bu anlamda. Ne yapması gerekiyor, dini hayatın bir gerçekliği olarak kabul etmesi gerekiyor Avrupa İnsan Hakları mahkemesinde bugün Alevilerin beklentileri ile ilgili olarak ciddi dava süreçleri yaşıyoruz ve en son bir davada da mahkûmiyet aldık üst mahkemeye gidecek. Şimdi buradaki taleplere baktığımız zaman davanın kararın politik olduğu falan söyleniyor. Ama programlara baktığımız zaman 2005 yılından itibaren devam eden bir mahkeme sürecinde Alevi taleplerinin ders kitaplarında programlar için çok fazla söylemiyorum ama ders kitaplarında beklentilerin giderilebildiğini söylemek mümkün değil. Yani bir din kültürü ve ahlak bilgisi dersi okuturken bu toplumda dini Alevi kaynaklarına dayalı olarak anlayan ve bu şekilde hayatına geçiren bir kültürel topluluğun veyahut da farklılıkların varlığını Milli Eğitim Bakanlığı ders kitaplarının yazımı sırasında bir türlü kabul edemiyor. Muharrem orucunu anlatıyor ders kitabı Muharrem orucu programlara Alevilerin beklentileri çerçevesinde girdi ama Muharrem orucuna anlatırken tamamen Sünni bir varsayım ile anlatıyor. Şimdi bu kültürel bir olgu hayatın içinde inşa edilmiş yaşıyor Sünnisiyle, Alevisiyle bunu gözlemliyor görüyor ama kitap görmezden geliyor. Bunu okulunda din eğitiminin de görmesi gerekiyor öğretmenlerimizin bunu görmesi ve kabul etmesi gerekiyor.

İkinci husus din özgürlüğü ile ilgili bir konu. Din özgürlüğü inanç ve din özgürlüğü somut olarak eğitim alanına okula taşıdığımız zaman eğitim hakkı ile ilgili durumlar karşımıza çıkartıyor. Dünyanın geldiği nokta bu anlamda tüm farklı dini düşüncelerin yaşatılmasını hedefleyen ileri bir noktadır bu anlamda, yine mesela Alevilerle ilgili olarak problemlerde karşımıza çıkan argümanlardan birisi Alevilerin yeknesak bir yapı kültürel yapı arz etmediği kendi içinde çeşitliliğe sahip olduğu yönünde bir tezle Alevi taleplerine karşı çıkılıyor ki işte bu farklılıkları yaşatmak okulun görevi, bu farklılıklara destek olmak bu farklılıkları bir araya getirmek değil yeniden bir din inşa etmek değil veyahut da yeniden bir Alevilik inşa etmek değil yaşananı muhafaza etmek yaşananı yaşatılmasını reel bir zeminde de kendi içinden gelişimini desteklemesi gerekiyor okulun ve din eğitiminin.

Üçüncü husus, dini çoğulculuktan vurguladığım okulun amaçları ile ailelerin gelenek ve değerleri muhakkak çatışır. Yani okulun amaçlarıyla ailelerin gelenek ve değerlerini uzlaştırmak tek bir noktada tek bir çizgide buluşturmak mümkün değil. Ama program geliştirme süreçlerinin en önemli özelliklerinden birisi bu amaçları birbirine yakınlaştırmaktır. Ama bu amaçlara yakınlaştırmak nasıl sağlayacaksınız bu amaçlara yakınlaştırmak için program paydaşlarını program geliştirme süreçlerinde fiili olarak yer alması gerekir. Yani programı A anlayışını savunan kişiler yapar da B anlayışını savunanların taleplerini dikkate almaya çalışırsa burada amaçları birbirine yakınlaştırmak mümkün olmaz. Çünkü A hâkimdir, etkindir, gücün sahibidir B'ye ise B'nin taleplerini görüyor ona bir lütufta bulunuyor gibi olur ki bu program geliştirme sürecinin mantığıyla uzlaşan bir şey değildir. Yani eğer farklı anlama biçimleri varsa farklı yapılar varsa bu farklı yapıların program geliştirme süreçlerinde fiilen bulunması gerekiyor.

Dördüncü husus ise ahlaki değerlerin kaynağı olarak din bugün ahlaki değerlerin kaynağı ile ilgili ciddi bir kafa karışıklığı bulunuyor. Birtakım tartışmalar oluyor hem de bu kafa karışıklığı ahlaki değerlerin yaşanmasıyla ilgili yine ciddi bir erozyondan söz edilen bir dönemde karşımıza çıkıyor. Bunu kabul etmesek bile din hayatta toplum içinde bulunan bireylerin önemli bir kısmı tarafından değerlerin kaynağı olarak görülmeye devam etmektedir. Dolayısıyla din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri üzerinde mesela yapılan tartışmalarda ben kesinlikle bu dersin bu toplumun sahip çıkması tüm farklılıkları ile birlikte sahip çıkması gereken bir ders olduğunu düşünüyorum. Vazgeçilebilecek bir ders değildir, elimizin tersiyle itilebilecek bir ders değildir, çok önemli fonksiyonları olmuştur ve bu dönüşüm sürecinde de olmaya devam edecektir. Şunu söylemek istiyorum bu farklılıklar ahlak kısmına, değerler kısmına değerler bu toplumun yeni değerler geliştirme noktasına çok fazla odaklanmamaktadır. İnançla ilgili tartışmalar karşımıza çıkmaktadır, tarihi tartışmalar karşımıza çıkmaktadır. Bizi ayırıştıran çatışmayı teşvik edici nitelikte tartışmalar karşımıza çıkmaktadır. Hâlbuki ahlak ve değerler noktasında Alevi'si de, Caferi'si de, Şafii'si de, Hanefi'si de, Sünni'si de hangi kavramı kullanırsanız kullanın ahlak ve değerler konusunda hiçbirimizin çatıştığı ayrıştığı bir nokta yoktur. Dolayısıyla bu dersin bu anlamda bu ders üzerinde tüm farklılıklarımızla birlikte özellikle değerler noktasında ahlaki değerlerin yaşatılması, geliştirilmesi noktasında işbirliği yapmaya ve birlikte çalışmaya ihtiyacımız var, diye düşünüyorum. Beşinci boyutta dinin ruhsal boyutu, hayatı anlamlandırma ile ilgili boyutuydu.

Ben bir iki hususu vurgulayarak sözlerime son vermek istiyorum. Bağımsız bir disiplin olarak din dersi bireyin içinde yaşadığı dünyanın tüm boyutlarıyla anlaşılmasına ve dini olanla seküler olan arasındaki gerilim noktasında dünyaya dini açıdan verilen tepkinin anlaşılmasını sağlamak durumundadır. Çağdaş kültürün ve tarihin biçimlenmesinde dinin etkisini ve gücünü ortaya koyabilmelidir. Program içinde yer alan diğer derslerde kendisi ile ilgili konuların dini açıdan yorumlarını sunabilmelidir. Evrenin ve dünyanın kökeni, insanlığın başlangıcı, tarihin anlamı, ahlakın doğası, sosyal adalet, cinsellik bunlar arasında yer almaktadır. Hayatın temel ahlâk ve var oluş sorularına dinin verdiği cevapları sunabilmelidir. Farklı dinleri ve din anlayışlarını keşfetmeyi sağlayabilmelidir. Çok kültürlü ve karşılaştırmalı olmalıdır. Saygılar sunuyorum teşekkür ediyorum.

Evet. Saygıdeğer hanımefendiler, beyefendiler. Hepinizi sevgiyle saygıyla selamlıyorum. Evet, ben buraya gelirken şu konuda konuşayım demedim sadece bu konu ile ilgili bir düşüncelerimi gözden geçirdim ve konuşmacılara göre de benim içeriği ayarlayacağımı kararlaştırmıştım. Şimdi ben arkadaşların konuştukları dışında bir başka hususa işaret edeyim onlarla bağlantılı olarak.

Öncelikle eğitim felsefesi dediğimiz şey tabii eğitime geniş bir perspektiften bakma imkanını sağlıyor değil mi. Daha kuşatıcı bir vizyon kazandırıyor.

-Sorular olacaksa hocalarımızın sorularınızı kendi isminizi ve kime sorduğunuzu yazarak iletmeye başlarsanız son tura girmeden önce özür diliyorum hocam teşekkür ederim.

Evet. Bu son derece önemli, çünkü sizin böyle bir üst bakışınız varsa tabii bu felsefe aynı zamanda eğitimin ne'liğini, ne olması gerektiğini sorgulamak bu konularda fikir üretmek, bilgi üretmek zorunda ve o felsefenin ışığında eğitiminizin amaçlarından tutunuz eğitim durumlarının bütün unsurlarına kadar her şeyi belirleyici bir role sahip. O bakımdan son derece önemli onun üzerinde fazla durmak istemiyorum. Fakat burada asıl üzerinde durmak istediğim husus şu Türkiye'de gerçekten bir eğitim felsefesi ve onun altında oluşturulmuş bir din eğitimi felsefesi var mı, şimdi Milli Eğitim amaçlarına vs. bakarsanız metinlere belki şöyle böyle var diyebilirsiniz. Ama eğitim felsefesi dediğimiz şey acaba metinlerde yazılı olanlardan ibaret mi kalır, kalmalı. Yoksa o kurumsal bir varlık olarak kendini hissettirmeli mi, göstermeli mi meselenin bu boyutunu özellikle vurgulamamız gerekiyor. Bence bu ikinci boyuttan bakarsak Türkiye'de eğitim felsefesinin varlığı da tartışılır; hele din eğitiminin felsefesinin olup olmadığı tamamen tartışılır bir konudur.

Şöyle kısaca bir kronolojik bir olup bitene bir bakalım. Bakın Tevhidi Tedrisat kanunu çıkıyor. İmam Hatip mekteplerinin açılmasını öngörüyor, ilahiyatın açılmasını öngörüyor, mevcut okullardaki din eğitimine hiç dokunmuyor yani onaylıyor. Ama 1925-1924 öğretim yıllarından itibaren liselerden kalkıyor. İşte malum 1933'de ilkokullardan da kalkıyor. 1949'a kadar köy ilkokullarında yarım saat var ve o zaman mecburi. Ondan sonra bakın bir ara vermişiz devlet eğitim yapmadığı gibi halkın kendi çaresini üretmesine de yasak koyuyor. Sonra ne yapıyoruz 1949'da ihtiyari din eğitimi diye din eğitimi koyuyoruz ilkokullara. Sonra İmam Hatip Okulu açılıyor vesaire ihtiyari 1982'de olmadı bu bizi perişan etti diyoruz din kültürü ve ahlak bilgisi dersini mecburi ediyoruz, zorunlu ediyoruz. Ondan sonra din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin serüvenine bakınız neler oluyor. Mesela 1982 anayasası din kültürü ahlak bilgisi dersinin zorunlu kılıyor ve diyor ki bunun dışında din eğitimi isteğe bağlıdır. Ama bu kısmı anayasanın bu kısmını devlet bakanlık işletmiyor. Bakınız ora işlemiyor, duruyor. Din kültürü dersi ile yetiniyor ondan sonra ne yapıyor çoğunluk bağırıyor ya ben İslam'ı öğretmek istiyorum çocuğuma vesaire. Devletin tavrı şu biraz kim fazla bağırırsa onun ağzına bir dürüm sıkıştıran bir tavır. Tamam, diyor; siz bunu biraz İslami muhteva ile yürütün, diyor; bu çoğunluk biraz susuyor o arada gayrimüslimler diyor ki tabi haklı olarak. Ne oluyor ya bu kültür dersi değil biz buna katlanamayız peki peki susun, diyor sizi muaf tutuyorum diyor. Evet, ondan sonra Alevi vatandaşlarımız işte seslerini yükseltiyorlar. Peki, biraz Alevilik koyalım diyoruz. Böyle gidiyor bak. Şimdi burada bir felsefe var mı değerli dostlarım. Şimdi belki bazı arkadaşlar diyebilir işte program geliştirmede belli bir felsefe anlayışı gözetildi vesaire... Ben bakanlığı devletin sahiplenip ve uygulamaya koyduğu kurumlarına mal ettiği ve kurumların gidişatını ona göre belirlediği bir din eğitimi felsefesinin özellik olmadığını gösteriyor. Çünkü tam bir şark kurnazlığıyla işler yürüyor. Oysa böyle kim bağırırsa ona dair bir şeyler verme durumunda kalmak yerine demokratik bir devlet olarak din eğitimi felsefenizi, eğitim felsefenizi ışığında geliştireceksiniz ve o felsefeye göre o üst bakışa göre o kuşatıcı bakışa göre eğitim öğretim faaliyetini düzenleyeceksiniz. Bütün vatandaşlarınızın

* Eğitimci, İlahiyatçı, Akademisyen / Erciyes Üniversitesi

taleplerini de karşılamayı tabi ki göz önünde bulunduracak. Evet, şimdi bu zaviyeden baktığımızda demek ki din eğitiminin teorik felsefi temellendirilmesi bir defa eksik. Dolayısıyla el yordamıyla yürüyor. Bundan çıkması lazım kesinlikle... Bakınız şimdi mesela son Avrupa İnsan Hakları mahkemesinin kararı daha da garip bir karar diyor ki: "Muaf olma sınırlarını genişlettin. Oysa değerli dostlarım din kültürü ve ahlak bilgisi dersi muaf tutmayı onaylamaz, esprisi ona müsait değil. Çünkü tam bir kültür dersi, herkesin okuması lazım bunu. Ama kültür dersi ise o zaman gerçekten de kültür dersi olması lazım. Kültür dersi olduğunda da sınıftaki ateistin den tutunuz efendi Müslümanına kadar hiçbir kimsenin rahatsız olmadan beslendiği bir sürece dönüşmesi lazım. İşte felsefeniz olmayınca bunları tabii kurtarıyorsunuz, her taraftan işler patlak veriyor. Şimdi hiç esprisi ile bağdaşmayan uygulamalara yer vermeye başlıyorsunuz. Mesela bu muafiyet sınırlarını genişlet demesi bile Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin kendi yapısına da uymuyor aslında. Maalesef böyle bir dayatma içerisine girmişiz. Önce demek ki bir defa bizim din eğitimi felsefemizin, devlet olarak din eğitimi felsefemizin netleştirilmesi uygulamaları gerçekten yoluna koyması gerekiyor. Öbür tarafta din eğitimi faaliyetlerinin felsefi kültürle bağını kurmada ayrı bir konu. Benden önceki konuşmacılar işaret ettiler, geneli işaret edildi. İşte okulun, vatandaşın taleplerini karşılamasından söz edildi, hayatı anlamlandırma işlevinden söz edildi. Bu konuda da evet, bir din eğitiminin nasıl bir felsefi alt yapıya sahip olması gerekiyor, dolayısıyla felsefi kültürle dini bilginin nasıl bütünleştirilmesi gerekiyor bunlar üzerinde kafa yormanız gerekiyor. Mesela okulla ailenin amaçları çatışır, dedi Nurullah Bey. Çatışır, çatışmayabilir de fakat biz okulda bu farklı amaçları olan kurumların bu çocuklara din eğitimi verirken o çocuğun gerçekten sıkıntıya sokmadan bilakis ona daha iyi anlamlandırmalar yapmasına kısırlık yapacağı konusunda da teoriler geliştirmemiz gerekiyor. Bu anlamda tabii ki demokrasinin temel değerleriyle çelişmeyen, insan hak ve özgürlükleri ile çelişmeyen aynı zamanda da tabii dindarları da dindarlıktan kaynaklanan talepleri bakımından da tatmin eden bir din eğitimi nasıl vereceğimizi ortaya koymamız gerekiyor. Şimdi Türkiye'de din eğitiminin niteliği konusu tabii ayrıca tartışılması gereken bir husus maalesef. Cumhuriyet döneminde din eğitimi bir bakıma sahipsiz kalmıştır. Mesela özellikle bilimsel temellere oturtulması ihmal edilmiştir. Onun için geçmişte din eğitime dair gördüğümüz olumsuzlukları gayet hoşgörü ile karşılamak gerekir. Hâlâ bizde malumat kalıplarını nakletmek, dikte etmek, aşlamak din eğitimi sayılmıştır. Mesela eğitim felsefesi açısından bunları tartışmak lazım. Mesela din eğitiminin eğitim öğretim adına dikte edici olması, aşlayıcı olması acaba ne kadar ahlakidir, etikdir. Bunlar hakikaten tartışmak gerekiyor ama şunu hemen arz edeyim daha geçen bir doktora öğrencim, aynı zamanda öğretmen, bir şey anlatıyor. Diyor ki, yedinci sınıfta çocuklara sordum. Kur'an kaç yıl önce indirildi? Birisi kalktı hocam, öğretmenim elli yıl, oradan ona hakaret ettiler öyle şey olur mu peki sen söyle kaç yıl? En az 150 yıl olmuştur diyor. Bakınız şimdi tuttum, diyor kaldırdım burada en cevap veremeyenin hangisi, dedim diyor. Dediler ki şu hiç cevap veremez gel bakayım dedim geldi. Ona buldurdum, diyor Kur'an kime indi öğretmenim işte Hazreti Muhammed Peygamberimize indi. Peki, o kaç yılında doğdu. Evet, 571. Kaç yaşında peygamber oldu? 40 yaşında. Kaç tarihleri, 610. Peki, Kur'an kaç yılında inmiş 610. Şimdi kaç yılındayız? Çıkar bakalım. Ne kadar acı bir şey arkadaşlar, bakın yani ve size bir anekdot daha anlatayım. Bir de yaygın eğitimden bir medrese eğitimi görmüş felsefe profesörü emekli hocamız anlatmıştı.

Evvelki yıl yazın Sultanahmet Camii'nde cumaya gidiyor. Bir vaaz dinliyor. Vaiz diyor ki: Efendimizden bahsediyormuş, efendimiz sordu Cebrail'e kaç yaşındasın? Dedi ki işte gökte falanca yıldız 2000-2500 yıl önce doğmuştu. Ben ondan işte şu kadar yıl önce doğdum. O demiş, ne ki ben kimse yokken, varlık yokken ben vardım. Tabii hoca bunu duyunca perişan oluyor. Bekledim, diyor. Sonra vaiz geldi imamın odasında oturuyoruz. Hocam, ne yaptınız böyle, dedim. Ne oldu, dedi ya Peygamberler fetanet sahibi insanlardır bunlar. Mesela peygamberimiz daha da zeki bir insandır. Böyle bir soru sorabilir mi peygamberimiz, dedim. Ne var diyor bakın hâlâ uyanmıyor. Meleklerde cinsiyet var mı? Hocam yok. Peki, Cebrail doğdu diyorsun anası kim babası kim? Söyle misin, diyor o zaman anlıyor bakın ve bu da yani bir çevre tarafından sevilen sayılan bir hoca efendiymiş. Müftü Beye rica etmişler bugün vaaz etsin diye vaaz okuyor.

Şimdi bakınız, biz böyle malumat kalıplarını ezberletmeyi din eğitimi zannederek işte buralara geliyoruz. Oysa küreselleşmenin ortaya çıkardığı bu hızlı değişim ve insanımızın dünya ile etkileşim içerisinde

girmiş olmasını hesap ederek, mesela böyle bir din eğitimi bizim insanımızın kendine sahip çıkmasına ne kadar katkı sağlayabilir. Bunlara gerçekten yeniden düşünmemiz gerekiyor.

Diyanet İşleri Başkanlığı olarak 2004 yılında bu yönde çalışmalar başlattık. Artık malumat ezberleten, onların tekrarını dinlemeyi marifet sayan o anlayış yerine din üzerinde düşündüren, din üzerinde konuşturan, dini anlamayı kılavuzlayan bir din eğitimi uygulamaya koydu. Ama Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda ne kadar başarılı onu da tartışmak lazım çünkü programlar 2000 yılından sonra hakikaten çok güzel programlar çıktı ama bu programlar öğretmenler tarafından ne kadar anlaşıldı, o ciddi bir sorun olarak duruyor. Bizim din eğitimi konusunda öğretmenlerimizi değiştirmeden programları sadece değiştirerek bir yere varamayacağımızı anlamamız gerekiyor. Mesela şimdi yapısalci dil eğitimi programı var, felsefesi yapısalci bir felsefe ama bunu Milli Eğitim Bakanlığı'nın ne kadar özümsemişti yani personelin bunu ne kadar anladığı ciddi bir sorun olarak karşımızda duruyor. Diyanetteki başlatılan projede o da birden olacak bir şey değil. Kur'an kursu hocaları, eğitim merkezi hocalarımızı eğitmekle işe başladık. Onların değişimini sağlayarak bu değişimi sağlamamızı mümkün olduğuna düşündük.

Aynı şeyi yapmak lazım bundan sonra artık biz din eğitimi ile insanımızın dinle ilgili sağlıklı tutum takınmasını bireysel kararlarını sağlıklı bir şekilde vermesini kılavuzlayacak bir yardımcı sunabilmeyi becermemiz gerekiyor. Mesela din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde hakikaten öyle bir süreci işletebilmeliyiz ki orada dindar daha da bilinçli bir dindarlık geliştirilebilmeli. Efendim din karşısında olumsuz tavır alacaksa o da bilerek bir tavır almalı. Körü körüne değil de bilerek, o zaman bu tabii birbirini tanıyan insanlar olmasını sağlayacak. Üstelik zaten din kültürünün esprisi o bunu ne kadar sağlayabilmeliyiz hakikaten bu soru işareti. Bunları tartışmamız gerekiyor. Peki, teşekkür ediyorum.

-Sayın Muhammet Şevki Aydın Hocamıza biz de çok teşekkür ediyoruz. Sorular varsa geliyor arkadaşlar.

-Gerçekten çok önemli, mesela en son bahsedilen konu "yapılandırmacılık, constructivist yaklaşım" bir bilgi felsefesi üzerine kurulmuştur. İslam geleneğinde de bilginin kaynakları ve bilgi öğrenme üzerinde düşünceler vardır. Beş duyu yanında haber ve sezgi ya da ilham bilgi kaynağı olarak İslâm geleneğinde önemli bir yere sahiptir. Bu noktada eğitim planlayıcılarının ve program geliştiricilerin ön gördükleri din eğitiminin ön gördükleri bilgi yaklaşımıyla din eğitimi konusunda, okulda din eğitimi konusunda, yani din öğretimi konusunda, talepte bulunanların bilgi anlayışları arasında ne tür bir uyuma veya uyumsuzluk vardır, bunun üzerinde de düşünmek lazım. Dindarlık eğitimi beklentisi içinde olanların daha çok bir itaat eğitimi tekrarı ve ezbere dayanan anlamayı değil malumat sahibi olmayı önceleyen akıl etmeyi değil haberi hatta haber ilhamı, sezgiyi ön plana çıkaran bir yaklaşım hâkimdir. Biz ise din eğitimde anlayan, düşünen, akıl eden insanlar yetiştirmekten söz ediyoruz. Bu gerçekten ciddi bir meseledir. Bunun üzerinde düşünmek ve bunun üzerinde başta öğretim yapacak öğretmenler, eğitim güçleri olmak üzere insanların aydınlanması ve hem fikir sahibi olması lazım ki bir iş yapılabilir. Aksi takdirde programların ve uygulayıcıların planlayacaklarının ve uygulayıcıların ve beklenti sahibi içinde olanların anlayışları birbirleriyle uyumuyorsa ancak herhalde çatışmaya hizmet eder. Felsefe ve din eğitimi bağlamında düşündüğümüzde gerçekten düşünerek öğrenmenin, düşünmeyi öğrenmenin, öğrenmeyi öğrenmenin, anlamlı öğrenmenin, anlam üretmenin gerçekten doğru olduğunu din açısından da kabul edilebilir, istenebilir; istenen bir şeyin değer olduğunu söyleyebiliriz. Batı'da bunun bazı deneyimleri var. Mesela Almanya eyaletlerinde biliyorsunuz orası mevsime bağlı ders koyar alternatifi ya etiktir ya felsefedir ya değerler ve normlardır. Farklı eyaletlerde farklı uygulamalar var ama son yıllarda uygulamaya çalışılan şey filozofi denilen din dersinde çocuklarla felsefe yapmak. En iyi felsefe yapanlar çocuklardır, yaşı ne kadar çok küçükse o kadar iyi felsefe yapar. Çünkü düşünmekten ve düşündüğünü söylemekten çekinmeyen bir şeydir. Bunlar sonra öğrenilen şeylerdir, düşündüğünü söylemekten çekinmek vesaire. Eğer biz çocukların din dersinde başlangıçtan itibaren düşünmesini, anlam üretmesini, anlamasını desteklersek ileride daha iyi düşünen, daha iyi anlayan alışkanlıklarla değil, itaat üzerine değil; iradi davranışlarla dini anlayan ve yaşamaya çalışan insanlar yetiştirmek gerekir. Din ve ahlak eğitiminin en büyük amacı alışkanlıkları iradi davranışlar haline getirmektir. Bu gerçek hiçbir zaman unutulmamalıdır.

-Şimdi sorularınız var Nurullah Hocama ve Şevki Hocama, Yurdağül Hocama da var. Vaktimiz çok fazla yok, ikişer dakika söz veriyorum bu defa sondan başlayarak Şevki Hocam' dan başlayarak ikişer dakika.

-Buyurun Şevki Hocam.

Muhammet Şevki Aydın:

Soru: Halit Kurtoğlu Bey şunu soruyor. Önce bir açıklama yapmış, gerek Türkiye'de din eğitimi felsefesinin olmaması, gerekse özellikle değerler eğitimi başlığı altında programa yerleştirilen kazanımların sadece isimlerinin zikredilmiş olması bu kazanımların nasıl aktarılacağı hususunda bir usul ve yöntemin öngörülmemiş olmasının en güncel ve acil problemimiz olduğunu düşünüyorum.

Cevap: Doğru ama tabii bunları o kazanımları açacak olan öğretmen. Hemen sorusu şu ilahiyat fakülteleri bu konularda üzerine düşeni yapıp Bakanlığın ufkunu açabiliyor mu?

Evet değerli dostlarım şunu samimiyetle söyleyeyim ya Türkiye'de din eğitimi sahipsiz bırakılmıştır, dedim ya bu her şeyi anlatmıyor mu yani İlahiyat Fakülteleri bugün bizim kendini gerçekleştirmiş fakülteler olduğu kanaatinde değilim ben de o kurumun bir üyesi olarak. Hâlâ kendini arayan bir kurum şu anda orada sözünü ettiğim malumat aktarma anlayışından İlahiyat Fakülteleri de çıkmış değil tabii ki. O da aynı sorunu yaşıyor, oranında kendine çekidüzen vermesi gerekiyor bunu bir öz eleştiri olarak söyleyeyim. Öğretmen yetiştirme konusunda devletin eğitim felsefesi olmadığı dedim ya eğitim felsefesi olmadığı için hâlâ devlet öğretmen yetiştirme politikasını netleştirmiş değildir. Bu arada din eğitimi öğretmeni yetiştirme politikası külliye Allahlıktır. Bakın şu anda hâlâ ortalarda dolaşıp duruyor, vakit var mı bir iki kelime edeyim mi onunla ilgili.

Öyle mi, peki, vakit kalmamış.

Yani orası ciddi bir sorun, o zaman hiç söz etmeyeyim ondan. Dolayısıyla eğitim fakülteleri dâhil, bakın bugün eğitim fakülteleri ciddi sorun kaynağıdır yani öğretmen yetiştirme konusunda ciddiyetle eleştirilmesi gereken kurumlardır bunlar. İlahiyat Fakültesi de aynı şekilde. Yani mesela bir eğitim fakültesinden mezun olan İlahiyat Fakültesinden mezun olan bir insan her şeyden önce din konusunda ders nasıl işlenir, nasıl düzenlenir insanların dinle buluşması konusunda nasıl bir süreç işletilir, bu sorunun çok hakikaten güzel bir cevabını görerek öğrenmesi gerekir. Ama bizim fakültelerimizde eğitim fakülteleri de ilahiyat fakülteleri de bu anlamda özürlü. Evet, ama bunu bakanlığın hizmet içi eğitimlerle gidermesi gerekiyor değerli dostlarım Ama bakanlık da kendine düşeni bana göre yapmıyor ve her şeyi değiştiriyor. Öğretmeni yetiştirmeye gelince orada bir şey yapmıyor, öğretmeni değiştirmeden de hiçbir şey değiştiremeyeceğini anlamamız gerekiyor.

Evet, yine ikinci Ahmet Erdoğan dostum da onunla ilgili sormuş Türkiye'de öğretmen eğitiminin doğru ve yeterli olup olmadığını, onu da cevaplamış oldum, teşekkür ediyorum.

Nurullah Altaş:

Vakit darlığı sebebiyle iki soruyu birbirine bağlayarak cevaplandırmak istiyorum.

Birincisi değerler eğitimi ile ilgili olan konu. Değerler eğitimi aslında dinin görünür hale geldiği bir alandır. Yani kimsenin inancını gözlemleyemezsiniz ibadetlerin önemli bir kısmını bireyler üzerinde gözlemleyemezsiniz toplu yapılanları bir tarafa bırakırsak. Ama değerler hayatın içinde, görünür hale bireyin üzerinde en fazla görünür hale gelen konu budur ve dini de görünür hale getiren konudur. Dolayısıyla biz farklılıklar için bir din öğretimi düşündüğümüz zaman, tasarladığımız zaman, bunun temelinde, merkezinde değerlerin yer alması gerekir. Çünkü aynı zamanda değerler, farklılıkları da bir araya getiren konudur. Yani bir, dini görünür hale getiren bir alandır. İki, farklılıkları bir araya getiren bir alandır. Dolayısıyla bizim toplumumuzda ahlak verilerek, imandan ibadetten sonraya atılmış aslında bizim din

anlayışımızda iman ve ibadetle sıkı bir ilişkisi olan, bu öğrenme alanı din eğitiminin de çatı alanı olması gerekir, diye düşünüyorum ve din eğitiminin farklılıklara yönelmesini de sağlayacak bir imkân, bir zemin sağladığını düşünüyorum. Teşekkür ediyorum.

-Evet, Yurdagül Hocam.

Yurdagül Mehmetoğlu:

Soru: Naci Bektaş arkadaşımız şimdi ve burada geriye ve ileriye aynı anda bakmak teorik ve düşünsel olmaktan öte pratik hayatta bize ne tür davranış özelliği kazandırır? Örnek vererek konuyu açar mısınız, demiş.

Cevap: Düşünce geleneğimizi takip etmenin ve burada şimdi olan için üretmenin üç tarz bakışla olabileceğini ifade etmiştim konuşmamda. Birisi, redpospektif öbürü porspektif bakıştan söz etmiştim. Bunu burada ve şimdi olan için anlamının kendisi bizatihi onu teorik olandan çıkaracak bir ibreye doğru bizi yöneltir esasen. Bir örnek verirsem belki soyut cümlelerimi biraz daha açık hale getirmiş olurum. Mesela sabır erdeminin tarihsel olarak bize ne ifade ettiği ile bundan sonra ne ifade ettiği arasında duran şimdiki o ontolojik varlığın ve bunun ismi olan biri olan, bir ben için neyi ifade ettiği şu anda ve pratik olarak düşünmek demektir esasen. Sabır şu anda burada olan için biri olan ben varlığı için sabırlı olmayı, sabırlı olan birini ifade ettiği anda onda sabrın kendisine tahakkuk ettiği kişiliği ifade ettiği anda anlamlıdır. Yoksa sabrın ne olduğunu bilmek tarihsel olarak bir malumat bize ne tür faydası olacağını ifade etmekle geriye dönük bir projeksiyon ama kendim için bunu ifade etmedikçe ben de tahakkuk etmedikçe, ben de gerçekleşmedikçe yüzer gezer bir bilme hali olacaktır. Ben bunun yerine o sabrın kişide gerçekleşmesinden söz ediyorum galiba gelenekte büyük dediğimiz, ulu dediğimiz isimleri ulu yapan şey de zannediyorum bu. Kendisinden önce kullanılmış dili kullanılan etkileşime geçmiş, dili kendileri için bir kez daha etkili hale kılanlar tarihe isimlerini bırakanlardır. Ben bunun için konevi örneğini çok sık veririm. Konevi gelenekte kendisinden bin yıl önce kullanılan o şekliyle kullanılan mesela berzah kavramını bir kez de kendisi için kullanır ve berzahı insanı kâmilin kendisi olarak ifade eder. Daha önce hiç kullanılmamış şekliyle çünkü insanı kâmil berzah gibi aralıkta duran, arafta duran ulvi ve sufi âlemlerin farkındalığında olan o kişinin adıdır konevi ye göre ve kendisi berzahı hep bu terminoloji içerisinde hep bu şekilde kullanır. Ama bir kez daha kendisi için üretmiş olur bu manada bir konuşma diline yeni bilmeleri anlamalara açık bir konuşma ve üretme diline olan ihtiyaç da zannediyorum söz etmek gerekir. Teşekkür ediyorum.

-Biz de teşekkür ediyoruz sadece bir mesajım var. Bir zamanlar hendese bilmeyen müftü tartışması yaşanmış meşhur günümüzde de ona benzer bir tartışma var. İlgililer bunu nazarı dikkate almalılar. Felsefe bilmeyen ilahiyatçı pedagojiden haberdar olmayan din eğitimcisi yetiştirmek üzere hareketler, çabalar, gelişmeler bunları iyi değerlendirmediklerimiz takdirde din eğitimi konusunda felsefe yapmanın da çok faydası olmayacaktır diyorum. Teşekkür ediyorum. Sağ olun.

“EĞİTİM FELSEFESİNE TARİHSEL PERSPEKTİFTEN BİR BAKIŞ”

**YENİ DÜNYADA EĞİTİM SİSTEMİ VE DEĞERLER KONUSUNA ESKİ BAKIŞLAR:
İBN MİSKEVEYH, NASÎREDDİN TUSÎ VE KINALİZÂDE ALİ**

Yrd. Doç. Dr. Adem BELDAĞ*

Yrd. Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI*

Doç. Dr. İsmail AYDOĞAN*

Özet

Eğitimin amacı muğlaklıktan kurtarılarak net ve açık bir çehreye kavuşturulmadığı sürece olumlu kazanımların olmayacağı söylenebilir. Eğitimin geniş kabul gören genel amacı yeni nesilleri yetiştirmektir. Ancak bu yetiştirmenin nasıl olacağı ve temelinin ne olması gerektiği önemlidir. Bu temel aynı zamanda insanın var oluş gayesi büyük önem taşımaktadır. Filozoflar varlıkların var oluşlarına ilişkin nitelikleri ile yaşamdaki gayeleri arasında ilişki kurmaktadır. Varoluş bağlamında anlamlandırılmamış amaçsız ve geleneksiz bir eğitim sürecinde yetiştirilecek birey ancak değişimin ve egemen güçlerin biçimlendirdiği kişi olabilecektir. Eğitimin kimliği amaç ve geleneklerle ortaya çıkar. Günümüzde yaşanmakta olan küresel çağda, ulusların temel sorununun kimlik olduğu söylenebilir. Bu sorunun kaynağı büyük ölçüde eğitim sistemlerindeki amaçsızlıktır denilebilir. Söz konusu amaçsızlık bireysel ve toplumsal varoluşa ilişkin düşünsel çabaların sonucunda ortaya çıkabilecek yaklaşımlarla mümkün olabilecektir. Bu yaklaşımlar kökleri kadim düşünsel geleneklerde yer aldığı ölçüde anlamlı olabilecektir. Bu bağlamda bu çalışmada eğitimdeki sorunları geleneksel bir bakış açısıyla irdelemek için İbn Miskeveyh, Nasîreddin Tusî ve Kinalizâde Ali Efendi'nin ahlâkla ilgili görüşleri incelenmiş ve çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Algılanabilir nesnelerin dünyasının ötesinde, aklın başka bir dünyası vardır. Bu ikincisinin ilkiyle ilişkisi ruh ve beden arasındaki ilişki gibidir. Bu nedenle ilkine fiziki diğerine de ruhi dünya denir.

Tusi, Seyr ve Sülûk aktaran Virani, 2010

* Eğitimci, Akademisyen / Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

** Eğitimci, Akademisyen / Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

*** Eğitimci, Akademisyen / Kırıkkale Üniversitesi

Giriş

Dünyada köklü dönüşümlerin gerçekleştiğine ilişkin görüş birliği olmasına karşın bu dönüşümlerin nasıl yorumlanacağı ve toplumları nasıl bir gelecek beklediğine ilişkin oldukça farklı ve karmaşık görüşler bulunmaktadır. Yaşamakta olan değişim ve dönüşümlerin toplumların sahip oldukları bütün değerleri aşındırdığı, birçok değer kaybolduğu ve yeni değerlerin ortaya çıktığına ilişkin çok sayıda araştırma bulgusu söz konusudur. Sosyal bilimlerde ve özellikle eğitim bilimlerinde değerler konusuna yönelik artan bir ilginin varlığına karşın temel bazı düşünsel ve metodolojik sorunlar değerlerin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında bütüncül bir biçimde ele alınabilmesini zorlaştırmaktadır. Bunun sonuçlarından birisi olarak değerler konusunda geleneksel bilgi birikimine yönelen çalışmalarda geleneksel değerlerin üstünlüğünün kabaca vurgulanması ya da günümüzdeki eğitim programlarında bu değerlerin yaşatılmaya çalışıldığının ifade edilmesinin dışında bütüncül ve tutarlı bir düşünce üretiminin sağlanamadığı görülmektedir. Aynı zamanda, günümüzde yaşanan değişimler olabildiğince güçlü bir biçimde vurgulanmasına karşın geleneksel değerlerden yola çıkılarak bu değişimlerin nasıl yanıtlanacağına ilişkin yeterli bir düşünsel çabanın var olmadığından söz edilebilir. Bu eksiklikleri ve zorlukları aşacak tarzda yeni bir anlayışın ve yaklaşımın geliştirilebilmesi öncelikle geleneksel değerleri irdeleyen ve ortaya çıkaran düşüncülerin düşünceleri bugünden bakılarak tutarlı bir biçimde ele alınmalı ve günümüz dünyası için onlardan nasıl yararlanılabileceğinin araştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı, ahlak felsefesi ve değerler alanında kendilerine özgü yerleri olan İbn Miskeveyh¹⁴, Nasîreddin Tusî¹⁵ ve Kınalızâde Ali Efendi¹⁶'nin görüşlerinin irdelenmesi, günümüzde eğitim sistemine yön veren ya da yön ver-

14 Eski kaynaklara göre adı Ebu Ali Ahmed İbn Muhammed İbn Yakup (İbn) Miskeveyh el- Hazin. Daha çok İbn Miskeveyh olarak bilinmektedir. Rey kentinde 936 yılında doğmuş, 1030 yılında vefat etmiştir. İbn Miskeveyh, çok sayıda felsefi mektep ve kültürün bulunduğu bir ortamda yetişmiş ve yaşamıştır. Şii Büveyhî Devleti döneminde Adududdevle'nin özel kütüphanesinin sorumluluğunda ve hazinedarlık görevlerinde bulunmuştur. Kimya, Mantık, Felsefe ve Tıp alanında eğitim görmüştür. Ebu Hayyan, El-Hammar, Amiri ve İbn el Amid hocaları arasındadır. İbn Miskeveyh, Farabi'nin en seçkin öğrencilerinden Yahya b. Adiy (öl.974) ve çağının önde gelen filozof ve bilim insanlarından İbn Zur'a (öl.1008), İbn Sina (öl.1037), Biruni (öl.1048), Ebu Hayvan Tevhidi (öl.1009) ile bilgi alışverişinde bulunmuştur. İhvan-ı Safa, Farabi, Zekeriyya el-Razi, Cabir b. Hayyan, Kindi, Platon, Aristo ve Calinus bilgi kaynakları arasındadır. Yaşadığı dönemde entelektüel yapının geleneklerine uyarak çağdaşları gibi pek çok konuda eser yazan İbn Miskeveyh (936-1030), İslâm düşünce tarihinde Aristoteles (384-322) ve Fârâbî (870-950)'den sonra el-Mu'allimu's-Sâlis ismiyle şöhret bulan bir filozoftur. Felsefenin yanı sıra, tıp, dil, tarih, ahlâk gibi konularla da meşgul olmuştur. Bizzat felsefenin içinde başlıca dikkat çeken ve asıl kendisine ün kazandıran yönü, oldukça iyi inşa edilmiş ahlâk nizamında, pek çok yönden ilk olma özelliği taşıyan bir nitelikte pratik ahlâk ilk ele alan bir filozof olmasıdır. İbn Miskeveyh, Tehzibu'l-Ahlâk isimli eseriyle asırlar boyunca Müslüman ahlâkçıları etkileyen dikkate değer çok önemli bir eser kaleme almıştır.

15 1201'de Tus'ta doğmuş, 1274'te Bağdat'ta vefat etmiştir. Tusî'nin Moğollarla Arapça ve Farsça konuşmayıp Meraga halkının da konuştuğu ana dili olarak ifade edilen Türkçe konuşması, rasathanenin Hülâgu Han'ın rızası ve desteği ile yapılması nedeniyle bir Türk filozofu olduğu ifade edilmiştir. Filozofun Şii düşüncedeki rolü ve Moğol istilası sırasındaki konumu da önemlidir. Zira Şii'liğin Tusî'nin sayesinde Moğol istilası sırasında korunduğu ve düşünürün Hülâgu'nun Bağdat'ı işgali esnasında müşaviri olduğu ifade edilmektedir. İsmailî düşüncenin önemli isimlerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Bu düşünürün eserlerinde İsmailî görüşlere yer vermesi ve İsmailî düşünceye kaynak teşkil edecek eserler ortaya koyduğu iddialarına dayanmaktadır. Zamanının önde gelen üstatlarının gözetimi altında teoloji, felsefe ve matematik eğitimi almıştır. Eğitiminde etkili olan babası Muhammed ibn Hasan, Fazlulah Ravandî'nin öğrencisidir. Felsefeyi öncelikle dayısından ve Ferideddin Nişaburî'den almıştır. Kemaleddin Muhammed-i Hasib'den matematik ve Şeyh Burhaneddin Hemadenî'den hadis öğrenmiştir. Nişabur'da öğrenim görürken hayranlığını ifade ettiği tanınmış sufi şair Feriddün Attar'ı ziyaret etmiştir. Ahlak-ı Nasirî'yi ithaf ettiği Kuhistan'ın İsmailî lideri Nasireddin Abdurrahim ibn Ebu Mansur tarafından Hasan Sabbah'ın yedinci ardılı olan Ala'al-Din Muhammed İbn Hasan (ö.1255) Tusî'yi Alamut kalesinde tutmuştur ve daha sonra İsmailîlerin son lideri Rükneddin Hürşah'ın (ö.1256) yönetimindeki Meymun Diz kalesine göndermiştir. Tusî, burada kale 1265 yılında Hülâgu Han tarafından ele geçirilene kadar tutuklu bulunmuştur. Bu fetih Tusî'nin Hülâgu Han'a bağlanması ile sonuçlanmıştır. Böylece Tusî, Hülâgu Han'ın danışmanı olmuştur. Daha sonra da Hülâgu Han'ın ardıllarının döneminde oldukça dingin bir dönem, zihinsel barış içinde kendisini çalışmalarına adanmıştır. İsmailî topraklarında yaşadığı dönemde Ahlâk-ı Nasirî'yi yazmıştır. Hülâgu Han'ın yanında bulunduğu dönemde bir rasathane yaptırmaya ve astronomi çalışmaları yapmaya ikna etmiştir. Meraga'da 1258'de Mü'eyyeddin-i 'Aradl, Fakhr al-Din al-Ahlatî, Fahred-Din-i Meragî, Kutbeddin Muhammad-i Şirazî ve oğlu Hoca Sadreddin ve Hoca Asileddin'i bir araya getirdi. Tusî'nin gözetiminde eğitim ve araştırma çalışmaları yapmışlardır. Burada 400 bin cilt kitabı barındıran bir kütüphane kurmuştur. Öldükten sonra kendi isteği doğrultusunda İmam Musa Kazım'ın türbesinin yakınına defnedilmiştir. Arapça, Farsça, Türkçe ve Yunanca bilen Tusî, Kur'an'ın ana temalarına ilişkin olarak ezoterik ve entelektüel tartışmalar yapmıştır (Virani, 2010; Vakily, 2001; Demirkol, 2011)

16 Kınalızâde'nin tam ismi Alâ'ad-dîn Alî b. Emrullah'tır. Genellikle Kınalızâde Ali Çelebi, Kınalızâde Ali Efendi veya sadece Kınalızâde olarak tanınmıştır. Kınalızâde, 1510-11 yılında Isparta'da doğmuştur. İyi bir eğitim görmüş olan Kınalızâde devrinin ileri gelen âlimlerinden ders almıştır. Edirne, Bursa, Kütahya ve İstanbul'da çeşitli medreselerde müderrislik yapmıştır. Kahire, Bursa ve Edirne'de Kadılık görevlerinde bulunmuştur. Ayrıca ailenin ilme olan merakı da önemli katkı yapmıştır. Genç yaşta eğitim almak için İstanbul'a giden Kınalızâde ilköğrenimini kazasker olan akrabası Kadri Efendi'den almıştır. Mahmud Paşa müderrisi Ma'lûl Emîr Efendi'nin yanında öğrenimine devam etmiştir. Ardından Davud Paşa Medresesi Müderrisi Si-

diği varsayılan değerlerin bu görüşler temelinde tartışılmasıdır.

Neden İbn Miskeveyh, Nasîreddin Tusî ve Kınalızâde Ali Efendi sorusunun sorulması doğal karşılanabilir. Bu nedenler; her üçünde ahlakı konu alan eserlerinin olması (İbn Miskeveyh Tehzîbu'l-Ahlâk, Nasîreddin Tusî, Ahlâk-ı Nâsırî; Kınalızâde Ali Efendi, Ahlâk-ı Alaî), dönemlerinin farklı olması ve geleneksel düşünürlerin görüşlerinden yararlanmadır.

İnsanın çevresi değişse de iç dünyası hep aynıdır. Dışarının değişimi, insanın düşünme ve yaşama biçimini değiştirse de, insanın insan olmakla taşıdığı değerler aynıdır. Bu nedenle semavi dinlerin kitaplarının belirli bir süresi yoktur. Doğa-insan, eşya-insan ilişkisi insan merkezlidir. İlk insan ve aynı zamanda ilk peygamber olan Hz. Âdem'in insan olmak ne'liği ile son insanlar olan bizlerin insan olmakla ne'liği aynıdır. Dolayısıyla ilk insandan günümüze kadar gelen insanlar, bu anlamda, aynı geleneğin insanlarıdır. Öncelikle bu üç ilim sahibi kişiler, batı ve doğudaki düşünsel bir geleneğin temsilcileri olarak yaşadıkları toplumlarında düşüncelerini ortaya koymuşturlar. Bu düşünsel geleneğin artık güçlü bir şekilde yaşamadığı düşünülürse eğer, bu gelenek devam etseydi ne tür imkânlar karşımıza çıkardı diye sormak da anlamlıdır. Elbette kastedilen yüzeysel olarak bu düşünürlerin düşüncelerinin tekrarlanması ya da eskiye ait oldukları ve "biz" den oldukları için yüceltilmesi değil, düşüncelerine kaynaklık eden felsefi duruştan yola çıkarak günümüzü anlamaya çalışmaktır.

Ahlak Felsefesi

Söz konusu üç düşünürün temsil ettikleri gelenek, ahlak felsefesi ya da İlm-i Ahlâk olarak adlandırılabilir. Kastedilen, esas olarak felsefî ahlâktır yani ahlâk'ın aklın inşâsıdır. İlm-i Ahlâk'ta ahlâk anlatılmaz, telkin edilmez, açıklanır. İslâm düşünce tarihinde bu konudaki ilk kapsamlı eserin sahibi İbn Miskeveyh'tir. İbn Miskeveyh'in Tehzîb'ul-Ahlâk'ı Arapça'dır. Daha sonra Nasîruddin Tusî'nin, İbn Miskeveyh'in eserini esas alan Farsça Ahlâk-ı Nâsırî'si, Devanî'nin Ahlâk-ı Celâlî'si, Hüseyin Vaiz-i Kâşî'nin Ahlâk-ı Muhsinî'si gelir. İbn Miskeveyh'in "Tehzîb'ul-Ahlâk"ından Nasîreddin Tusî'nin "Ahlâk-ı Nâsırî"sine uzanan çizgi Kınalızâde Ali Efendi'nin Ahlâk-ı Alaî'siyle bu defa 16.yy'da farklı bir ortamda zuhur etmiştir. Kınalızâde bu geleneğe ciddi katkılarda bulunmuş ve eserini Türkçe olarak kaleme almıştır. Ahlâk-ı Alaî incelendiğinde içerik olarak Ahlâk-ı Nâsırî'ye çok benzediği görülürken; çok sayıda kaynaktan yararlanması ve bol bol örneklerle yapılan anlatım eseri farklı bir çizgiye getirmiştir. Yine de Ahlâk-ı Nâsırî'nin birinci kaynak olduğu dikkat çekmektedir. Ahlâk-ı Nâsırî'nin doğrudan kaynağı ise İbn Miskeveyh'tir (Cündioğlu, 2007; Oktay, 2010).

Tusî'yi Ahlâk-ı Nâsırî gibi bir çalışmaya yönelten temel etken, İbn Miskeveyh'in Tehzîb'ul-Ahlâk adlı eserinin müzakeresi esnasında bu eserin tercümesinin kendisinden istenmesidir. Ancak böyle bir eserin çevirisinin eleştiriden uzak kalamayacağı ve söz konusu kitapta pratik hikmetin çok değerli konularının bulunmasına rağmen tedbîr'ul-menâzil/ev idaresi ve tedbîr'ul-mudun/devlet yönetimi konularının dışarıda bırakılması nedeniyle, çevirisinden ziyade tüm bu konuları kapsayıcı bir çalışmanın yapılması Tusî tarafından daha önemli görülmüştür. Bu nedenle Tusî, ahlâkın teorik ve pratik sahadaki konularını birleştiren bir kitap kaleme almayı amaçlar. Eserin bireysel ahlâkla ilgili kısmının İbn Miskeveyh'ten mülhem olduğunu, toplumsal yaşamla ilgili yani devlet ve toplum görüşü ile ilgili olan kısmının ise Fârâbî'den mülhem olduğunu ifade eder. Eserde bireysel ve toplumsal mutluluğun

nan Efendi'den ve Atik Ali Paşa Medresesinde Merhaba Efendi'den ders almıştır. Daha sonra, Sahn Medresesi'nde müderris olan Kara Salih Efendi'ye muîd olarak ileri düzeyde öğrenim görmüştür. O sırada Anadolu Kazaskeri olan Çivizâde Mühyiddin Mehmet Efendi'nin muîdi olmuştur. En son Çivizâde'den ve Muhyiddin Fenârî'ye mülâzım olduğu iddia edilmektedir. 1563'te Şam Kadısı olarak atanmıştır. 1570'te İstanbul kadılığına tayin edilen Kınalızâde, son olarak 1571'de Anadolu Kazaskeri görevine getirilmiştir. En önemli eseri Ahlâk-ı Alaî'yi Şam Kadısı olduğu dönemde yazmıştır. Bu yazım sırasında Müverrih Âlî'yi evine çağırıp yazdıklarını ona okur, ondan düşmanın görüşleri gibi değerlendirmesini ve yanlışlık gördüğünde ikaz etmesini istemesi", "Arapça, Farsça ve Türkçe olmak üzere üç dilde akıcı şiirler yazması", "tefsir, hadis gibi dinî ilimler; matematik, astronomi gibi dünyevî ilimler ve edebiyatın yanında tarih ve coğrafya konusunda daengin bir bilgisi olması" dikkat çeken özelliklerindendir. Aynı zamanda kendi döneminde Osmanlı'da felsefe ve hikmet ilimleriyle meşgul olan ender kişilerden birisiydi. Nitekim Kâtip Çelebi hikmet ve felsefe ile ilgilenen bir kaç isim sayarak Kınalızâde'yi bu ilimle uğraşan son kişi olarak gösterir (Dikmen, 2009; Oktay, 2010; Oktay, 2011).

nasıl elde edileceğine dair açıklamalar yer almaktadır. İslâm felsefesinde tartışılan temel sorunlardan biriside bireysel ve toplumsal kemâl/olgunluk sonucunda ulaşılabilecek mutluluğun elde edilmesi konusudur. Ahlâk-ı Nâsırî’de, “hem bireysel hem de toplumsal kemâlât/olgunluk nasıl elde edilir?” sorusunun cevapları aranmaktadır. Kınalızâde ise Tusî, Cemaleddin Devvânî ve Gazalî’nin ahlakından tercümeler ve telifler yapmak suretiyle özgün bir ahlak anlayışı ortaya koymuştur (Tusî, 2007; Akyol, 2012; Doğan, 2013).

Bu üç düşünürün görüşlerinin (bazı farklılaşmalar olsa da), söz konusu ahlak felsefesi geleneğinin İslam toplumlarında güçlü bir biçimde sürdürülmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Düşünürlerin yaşadıkları dönemin koşullarından etkilendiklerini ve bu etkinin eserlerine bir şekilde yansıdığını varsaymak yanlış olmayacaktır. İbn Miskeveyh, Şii Büveyhi Devleti’inde önemli idari görevlerde bulunmuş bir düşünürken; Tezcan Topuz’un (2012) vurguladığı üzere Tusî, Moğol etkisiyle göçlerin ve çalkantıların yaşandığı bir dönemde Nizari İsmaili Devletinde eserini kaleme almış; Kınalızâde ise Kanuni döneminin görkemli saltanat bolluğunun egemen olduğu bir ortamda yaşamıştır. Aynı zamanda Miskeveyh ve Tusî güçlü felsefi gelenek ve mekteplerin bulunduğu bir ortamda yetişip, eser verirken; Kınalızâde bu bakımdan görece daha sınırlı bir ortamda eser vermiştir. Aynı kaynaktan beslenen düşünürlerin anlayışlarındaki farklılıkların nedenlerinden birisi de bu durumdur denilebilir.

İbn Miskeveyh, Nasîreddin Tusî ve Kınalızâde Ali’nin Temel Düşünceleri

İbn Miskeveyh’in temsil ettiği düşünce geleneği kendi tanımıyla Hikmet-i Halide (Sophia Perennis – Ezeli Hikmet) anlayışına dayanmaktadır. Hikmet-i Halide penceresinden bakıldığında Eski Mısır’dan başlamak üzere Eski Yunan’da ve devamında Müslüman filozoflar tarafından sürdürülen bu düşünce geleneği bir bütünlük arz etmektedir. Bu gelenekte Hermes, Platon, Aristo gibi filozoflar ile peygamberler ve Müslüman filozoflar aynı düşünce evreninde yer almaktadırlar. Dolayısıyla konu edindiğimiz bu üç düşünürün görüşlerini inceleyen kimi çalışmalarda, örneğin, İbn Miskeveyh’in ya da Tusî’nin görüşlerini Aristo vb. aldığı; düşüncelerinin bazılarının din ile örtüşmediği, eski Yunan felsefesinden izler taşıdığı vb. ifade edilmesi oldukça tuhaftır. En azından Ezeli Hikmet geleneğinin doğru anlaşılmadığının göstergesidir (Önal, 2009).

Düşünce ve bilim geleneğinde, süreklilik ve birikimsellik söz konusudur. Yunanlıların felsefe ve bilimde yol aldıkları devir, Müslümanların ve Arapların başlangıç devresi olmuştur. Ortaçağ İslam düşüncesinde, felsefe ve felsefi bilimlerle ilgilenen düşünürlerin, kökleri Aristoteles’e değin geriye uzanan bir geleneğe dayanarak, ama o geleneği geliştirerek ve aşarak, bilimin ne’liği, bilimlerin yöntemleri, konuları, amaçları vb. üzerinde sık sık durdıkları ve bilimleri sınıfladıkları, hatta sırf bu konuları ele alan yapıtlar kaleme aldıkları gözlenir (Zakheri, 1997).

İslam’dan önce hikmet düşüncesi Mısır, Mezopotamya, İsrail, İran ve Çin gibi pek çok medeniyette entelektüel faaliyetlerin odak kavramı olarak ortaya çıkmaktadır. Doğuya ait bu hikmet Mısırlı Hermes Külliyyatı ile yazıya geçirilmiş ve daha sonra çeşitli yollardan batıya aktarılmış olan bir kaynaktır. Sühreverdî El-Maktul’un (1153-1191) deyişi ile hikmeti bütün dünyaya yayan filozofların piri Hermes’tir. İhvan al-Safa felsefecileri, Yunan felsefesini Peygamberi ışıktan aydınlanan bilgelerin ortaya koyduğuna inanırlar. İbn Sina’ya göre ise hikmet orijinal olarak İsrail Oğullarına gönderilen peygamberlere aittir, daha sonra Yunanlılara geçmiştir. “Ama” der İbn Sina, “bu hikmetin tamamı nihayet İslam’da yeniden ortaya konmuştur.” Bu yaklaşım, Müslüman düşünürleri hikmet kavramını, felsefeyi de içine alacak bir genişlikte kullanmaya yöneltmiştir. Bu anlayışın pratik karşılığı ise özellikle M. S. 9. asırda yoğunlaşan Yunan dilinden Arapçaya çevirilerin başlatılmasıdır. Bu devirden sonra bazen ‘hikmet’ kelimesi yerine ‘felsefe’ kelimesi kullanılmaya başlamıştır. Fakat İbn Sina ve İbn Rüşd gibi bazı filozoflar, doğu felsefesi için daha geniş bir anlam ifade eden ‘hikmet’ terimini ‘felsefe’ye tercih etmişlerdir. Mesela, İbn Rüşd felsefe kelimesi yerine bilinçli olarak ‘hikmet’ kelimesini kullanmıştır. Sühreverdî’de Yunan felsefesi dışında kalan bilgeliği ifade etmek için hikmet tabirini kullanmaktadır. Özetle Hikmet, Hint, Çin ve Mezopotamya üçgeninde şekillenen Doğu’ya, özellikle Asya’ya ait bir soylu bilgi birikimi olduğu açıkça görülmektedir. Bu

hikmetin Batı'da bir anlam daralması geçirerek felsefeye dönüştüğü de söylenebilir. Kınalızâde, bütün ilimlerin üzerinde gördüğü felsefeyi neredeyse bütün İslam filozoflarında olduğu gibi insanın gücü oranında eşyanın hakikatine vakıf olması şeklinde tanımlamıştır. İbn Miskeveyh'e göre de bilim felsefedir ve Aristo etkisiyle ikiye ayrılır; kuramsal ve pratik bilimler (Önal, 2009; Zakheri, 1997).

Düşünürlerimizin insana, toplumsal yaşama, erdemlere ve değerlere ilişkin görüşleri varoluşa ilişkin temel düşünceleri ile yakından ilişkilidir. Daha net söylenecek olursa varoluşa ilişkin felsefi kabuller diğer bütün düşüncelerine şekil vermektedir. Bu bağlamda düşünsel bir tutarlılık söz konusudur. Temelde varlığın bir gaye-amaca dönük olarak düzenlenmiş olması, varlığın, tabiatın o amaca doğru yönelmiş olmasını vurgulamışlardır. Bu doğrultuda olay, nesne, özne, eylem vb. her şey yönelinmiş olunan gaye ile ilişkilendirilerek anlam kazanabilmektedir. Bu noktada özellikle diğer iki düşünüre kaynaklık teşkil etmiş olan İbn Miskeveyh'in varoluşa ilişkin düşüncelerine değinmek yararlı olacaktır.

İbn Miskeveyh'in varlık düşüncesinde ortaya koyduğu, varlığın biri yukarıdan aşağıya iniş süreci, diğeri aşağıdan yukarıya doğru mükemmelleşme süreci düşüncesi, kendinden önceki filozofların özellikle Fârâbî, İbn Sina ve İhvân-ı Safâ'nın varlık ve varlık mertebeleri düşüncelerinden aldığı kavramlarla kendi sistemini kurmuştur. İbn Miskeveyh, kozmik varlık alanında belli bir hiyerarşinin varlığını kabul etmiş, varlık mertebeleri düşüncesini tekâmül nazariyesi üzerine kurmuştur. Bu tekâmülün İbn Miskeveyh'in literatüründeki adı el-Hikmetü's-Sâriye'dir. El-Fevzu'l-Eşğar'ın üçüncü bölümünde nübüvvet başlığı altında peygamberliğin incelenmesinin en temel yolunun varlık mertebelerinin ve onların tümünde bulunan Tek Gerçek (el-Vahidu'l-Hakk)'ten kaynaklanan akıcı hikmeti (el-Hikmetü's-Sâriye) anlamak olduğunu ifade eder. İbn Miskeveyh, Aristoteles'e dayanarak varlıktaki cisimlerin (cirm) birbirleriyle olan ilişkisine, yerin merkezinden dokuzuncu feleğin son yüzeyine kadar tüm varlığın çeşitli organlara (cüz') sahip bir canlı olduğunu belirtir. İbn Miskeveyh'in bu düşünceleri Lamarc veya Darwin'in evrim teorileriyle karıştırılmaması gereken bir tekâmül düşüncesidir. İbn Miskeveyh Yaratılışın çeşitli aşamalarını Neo-Platoncu bir görüşle ifade eder. Tanrının feyezani kendi yolunda devamlı seyir ederek soyutluktan maddi yoğunluğa yaklaşır ve toprak düzeyinde ilk hayat unsurları ortaya çıkar. Tekâmül seyri bu şekilde cansız varlıklar, bitkiler, hayvanlar ve insan biçiminde devam eder. İbn Miskeveyh her varlık mertebesinde kendi kemalini gerçekleştirmek üzere varlığın sınırlarına ulaşma amacı taşıması fikrini esas alır. İnsanın yetkinliğin son sınırına ulaşması, ancak fikrî terakki veya doğrudan mesaj alma aracılığıyla olur. İbn Miskeveyh'e göre fikri bir yükseliş, insan kapasitesi ve olgunlaşma yetkinliğiyle orantılı olup varlıkların gerçekliği üzerinde felsefi bir çaba sonucu gerçekleşebilir (Zakheri, 1997; Kılıç, 2010).

İbn Miskeveyh, Tusî ve Kınalızâde'de Ahlak Anlayışı

İbn Miskeveyh, Tusî ve Kınalızâde'nin erdemler, değerler ve toplumsal yaşam bağlamındaki düşüncelerini günümüz ile karşılaştırarak inceleyebilmek için İbn Miskeveyh, Tusî ve Kınalızâde'nin ahlak felsefesi alanındaki görüşlerini İslam Ahlak Felsefesinin genel hatlarıyla birlikte ele almak yararlı olacaktır. Türkeri (2004)'ye göre Farabî, İbn Miskeveyh, Gazalî ve Razî gibi düşünürlerin savundukları ahlak kuramları, ayrıntıda bazı farklılıklar göstermiş olsa da, temelde aynı yapı üzerine kurulmuş görünmektedir. Onların, ahlak anlayışlarının iki ana kaynağı vardır; Platon-Aristoteles'e dayanan görüşler ve İslam dininden kaynaklanan düşüncelerdir. Ancak burada iki farklı kaynağın söz konusu olduğu bir eklektizmden değil, düşünsel bir geleneğin bütünselliğinden bahsetmek düşünürlerimizin görüşlerine daha uygun olacaktır. Bu bağlamda İbn Miskeveyh'in Platon, Aristoteles ve Plotinus'un felsefi sistemleri ile İslâm felsefesi ve ahlâkı arasında uygun uzlaşma noktaları arayışı bu düşünsel gelenek temelinde anlaşılmalıdır. İbn Miskeveyh'in temel problemi, Hakikat'in Bilgisi ve mutluluğu sağlayacak doğru hayat şekillerinin ne olması gerektiğidir. Bu temel problemlerden hareketle Yunan filozoflarının ahlâk görüşlerinin yanı sıra, Kindî ve Fârâbî'nin düşüncelerinden de istifade etmiştir (Kılıç, 2010).

İslam ahlak felsefesinin genel karakteristik olarak teleolojik nitelikte olduğu söylenmelidir (Bircan, 2004). Farabî, İbn Miskeveyh, Gazalî ve Fahreddin Râzî gibi Müslüman filozoflar etik kuramlarında ahlak için belli bir teleoloji öngörmektedirler (Türkeri, 2004). Müslüman filozoflar, ahlak kuramlarında değerlerin

nihaî kaynağı olarak Tanrı'yı görmektedirler. Tanrı değerleri yaratan, insan ise bu değerleri yaşatan bir varlıktır. Farabî'ye göre, Hz. Muhammed'in ve Platon- Aristoteles'in öğretileri esasta aynıdır; hepsi insanı nihâî mutluluğu kazanmaya hazır hale getirmeye çalışırlar. Farabî'de en yüce mutluluk, büyük ölçüde, öteki dünyada gerçekleşecektir. Bu iki önemli nokta, Farabî'nin değerleri son çözümlemede Tanrı'ya dayandığını söylemek için yeterli görünmektedir. Farabî'nin izinden giden ve en yüce, en yüksek mutluluğu Tanrı'ya olan (sürekli feyz alma şeklindeki) yakınlık şeklinde değerlendiren İbn Miskeveyh'e göre de değerlerin kaynağı Tanrı'dır (Türkeri, 2004).

Ahlakın belli bir gayesi bulunmaktadır o da mutluluktur. Öteki dünya inancı, beraberinde öteki dünya mutluluğunu nihai hedef olarak getirmektedir. Bu durumda filozoflarımızın birincil ve ikincil mutluluk ayrımı yaptığını görmekteyiz. Birincil mutluluk, asıl ve kalıcı olan, ahirette gerçekleşecek olan mutluluktur. İkincil mutluluk ise, nihai mutluluk amacını gerçekleştirmeye dönük, bu dünyada ortaya çıkan erdemleri kazanmakla elde edilen mutluluktur. Bu ikili anlayışa, düşünürlerin varoluşa ve insanın özüne ilişkin görüşlerinin etkisi vardır. Örnek olarak İbn Miskeveyh, lezzet, elem, iyilik ve kötülük kavramlarını ahlak felsefesinin temeline yerleştirirken insanın varlığını cismani beden ve cismani olmayan şey biçiminde tanımlamıştır. İnsanın maddi olan beden ve maddi olmayan ruh ile tanımlaması ahlak ve mutluluk görüşünü biçimlendirmektedir. Filozoflar arasında, mutluluğun nihai amaç olması konusunda bir mutabakat vardır; ancak nihai mutluluğun niteliği konusunda bir görüş birliği yoktur. Farabî birincil mutluluğun ruhsal olduğunu savunurken; Gazalî buna şiddetle karşı çıkarak bu mutluluğun hem bedensel, hem de ruhsal olduğunu savunmuştur (Türkeri, 2004). Mutluluk yetkinlik (kemal) açısından değerlendirilmektedir. Farabî'nin de ifade ettiği üzere "Her varlık en son yetkinliğe ulaşmak için var edilmiştir. Bu yetkinlikten insana özgü olanı en yüce mutluluktur", ve yetkinlik, ancak erdemlerle kazanılabilir. Erdem (fazilet), teknik anlamda ifrat ve tefrit arasındaki orta noktayı ifade eder ve her insanın kendi durumuna göre değişir (Türkeri, 2004; Zakheri, 1997).

Kınalızâde de olduğu üzere ahlak ilmi, felsefi düşüncenin üzerine inşa edilmektedir (Ocak, 2012). O eserinde ahlakı, felsefede olduğu gibi nazari (bilgi) ve ameli (davranış) olarak ikiye ayırırken ikisine sahip olanın mutluluğa ulaşacağını ifade etmektedir (Kınalızâde, 2007; Ocak, 2012). Erdemleri kazanan bireyler bunları davranışa dönüştürürse hem dünyada hem de ahirette mutluluğa ulaşacağını ifade etmektedir (Ocak, 2012). Düşünürlerimize göre, insanlar bazı erdem ya da erdemsizliklere yatkın doğmaktadır ve yatkın olunan şeyi yapmak başlangıçta insanlara bir kolaylık sağlıyorsa da bunlar alışkanlık ve karakter haline gelmedikçe ondan bir erdem ya da erdemsizlik olarak söz edilemez. Erdem ve erdemsizlikler sonradan kazanılmış karakter ve alışkanlıklardır Kınalızâde bireylere ahlakın kazandırılmasından önce bireyin tanınmasını ve eksik yönlerinin belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Nefsin eğitiminde model olarak peygamberlerin filozofların ve öğretmenlerin örnek alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Kınalızâde, 2007; Ocak, 2012; Bircan, 2004). Sonuç olarak her üç düşünür, ahlakın kaynağının Tanrı olduğunu belirtir ve amacının da insanın bu dünyada ve sonraki dünyada mutluluğu elde etmesi olduğunu belirtirler.

Eğitim Sisteminde Değerler ve Erdemlere İlişkin Eski Bakışlar

Düşünürlerimizin ahlak felsefesine ilişkin kitaplarının konuları ve bölümleri; Felsefe-Hikmet tanımı ile başlamaktadır ardından ilimlerin tasnifi; nefsin tanımlanması; güçleri, özellikleri ve bunlardan doğan erdemler irdelenmektedir. Bu bağlamda varoluşu anlamlandırma ve bu anlam üzerine inşa edilen etik-erdem ve diğerlerden söz edilebilir.

Filozoflar ahlak görüşlerini nefis teorisi üzerine inşa etmişlerdir. Felsefi ahlak perspektifi diğer ahlak perspektiflerinden özellikle bu yönüyle ayrılır. Ahlak felsefesinde nefis, bitkisel, hayvanî ve insanî diye üçlü bir tasnif çerçevesinde incelenmekle birlikte ahlakın konusu olanlar hayvanî ve özellikle de insanî nefistir. Bu Aristocu üçlü tasnifin Platoncu nefis teorisindeki karşılığı şehvî, gazabî ve âkile nefislerdir (Demirkol, 2014). Erdemlerin, nefsin güçleri ile ilişkisi vardır, onlardan doğarlar; Düşünce, öfke, bedeni arzuların gerçekleşmesini isteme gücü (İbn Miskeveyh, 2013). Tusî de insan nefsinin kaynakları

ile bu kaynaklardan doğan kuvveler ve erdemler arasında ilişki kurmuştur (Çizelge 1). Bu doğrultuda erdemlerin kazanılması süreci, Tabiat ve Sanat yoluyla olabilmektedir. Çocuğun doğumundan itibaren sahip olduğu güçlerin, ihtiyaçlarının ortaya çıkışı takip edilip ona göre ahlak kazandırma süreci söz konusudur (Tusi, 2007).

Çizelge 1. İnsan Nefsinin Kaynakları ve Bu Kaynaklardan Doğan Kuvveler ve Erdemler

Melekî Nefs	Düşünme Kuvvesi	Düşünme, Ayırt etme, inceleme ilkesi	Hikmet	Adalet
Yırtıcı Nefs	Gazap Kuvvesi	Öfke, cesaret, egemenlik, yüksek yerlere gelme arzusu ilkesi	Yiğitlik	
Hayvanî Nefs	Şehvet Kuvvesi	Besin talebi, cinsel ilişki arzusu ilkesi	İffet	

Erdemler, değerler ve toplumsal etkileşim arasında kurulan bağlantı da bu noktada dikkate değerdir. Öz-nefs-erdem ilişkisi ancak toplumsal etkileşim yoluyla açığa çıkabilmektedir. Tusî'ye göre övgüye layık erdem başkalarına olumlu etki, yansıma ve başkalarının yararına davranışa dönüşme yoluyla başkasına sirayet edince ortaya çıkmaktadır. Örnek olarak cömertlik başkasına geçmiyorsa savurganlıktır, yiğitlik başkasına geçmiyorsa kıskançlıktır (Demirkol, 2011).

Tusî, ahlâk felsefesinde temel erdemlerden bir tanesinin adalet olduğunu belirtir. Tusî, adaleti bir erdem olarak değil erdemlerin bütünü olarak düşünür. Adaletsizlik de erdemsizliklerin bütünüdür. Adalet kavramı insanların birbirlerini kırıp dökmeden varlıklarını devam ettirmeleri için önemlidir. Adalet mefhumu, delalet bakımından eşitlik anlamını içerir. Bu da farklılıkların düzenliliğini gerektirir. Adil kimse orantılı ve eşit olmayan şeylerde orantılılık ve eşitlik ortaya çıkaran kimsedir. İnsanlar arasında adaleti ve eşitliği sağlayan temel unsurlar ise, ilahi kanun, hâkim ve para olarak ifade edilir. Buna göre, zulüm de üç kısımdır. İlahi kanuna uymayan en büyük zalim, hâkime uymayan orta dereceli zalim, paranın hükmüne uymayan ise, en küçük zalim olarak ifade edilir. Adalet konusunda dikkat çeken yön burada adaleti sağlayıcı araçların olmasıdır. Bu da insanlar arasındaki eşitsizlikleri dengelemek için ortaya konulan bir çözüm yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal yaşamın sürdürülmesi uyum ve ahengin sağlanması belli ilkelerin kabulü ve tatbikiyle sağlanmaktadır. İnsanların bireysel ve toplumsal yaşamdaki rollerini sağlıklı olarak sürdürebilmesi, ahlâkın insanlara kazandırılması noktasında en üstün erdem Tusî tarafından “adalet” erdemi olarak ifade edilir. Ancak Tusî adalet erdeminin erdemler arasındaki yerine vurgu yaparken, sevgi erdeminin adalet erdemine tercih edileceğini de belirtir. Tusî'ye göre adalet sevginin olmadığı yerde gerekli olur. Sevginin olduğu yerde adaleti gerçekleştirme çabasına ihtiyaç yoktur. Çünkü bu zaten doğal olarak gerçekleşmektedir. Filozof bunun nedenini açıklarken, adalet erdeminin yapay bir bileşimin neticesinde; sevgi erdeminin ise, doğal bir bileşimin neticesinde ortaya çıktığından sevgi erdeminin en üstün erdem olarak ifade edildiğini belirtir. Aynı şekilde yapay olanın doğal olana tâbi olması gerekir. Burada dikkat çeken yön, insanların birbirleriyle olan ilişkilerinde adalet olan ihtiyaç esasında sevgi yokluğu sebebiyledir. Tusî, bireyler arasında sevgi erdeminin egemen olması durumunda hakkı verme ve hakkı alma şeklinde oluşacak gerilimlerin doğal olarak ortadan kalkacağını ifade etmektedir. Bu anlamıyla da sevgi kemal mertebeyi aramaktan ibarettir. Burada Tusî'nin sevgiyi diğer bütün erdemlerden üstün tutmasının sebebi, sevgi sahibi olanın erdemlerin tümüne yönelik bir ilgi ve istek duymasındandır (Tusî, 2007; (Tezcan Topuz, 2012; Akyol, 2012). Kınalızâde ise adaleti gerekli olanların en gerekli olarak tanımlamaktadır. Zümreler arasındaki eşitliği esas alır. Tusî ise tikel bireyler arasındaki nisbi eşitliği esas almıştır. Kınalızâde toplumdaki zümreleri anasır-ı erbaa'ya benzetir, adaletin sağlanması için bu dört zümre eşit olmalıdır; Ehli Kalem-su; Ehli Şemşir, ateş; Tüccar, sermaye sahipleri, meslek ve sanat erbabı-hava; tarım ile uğraşanlar, toprak. Ahlat-ı erbaa'daki dengenin bozulması gibi bu zümreler başka zümrelerin işleri ile uğraşırlarsa düzen bozulur (Tezcan Topuz, 2012).

Ahlâk felsefesinde Tûsî'den itibaren erdemsizlikler, erdemden yalnızca ifrat ve tefrit şeklindeki nicel uzaklaşmayla değil, aynı zamanda **redaet**/sapıklık-sapma-sapkınlık şeklindeki nitel uzaklaşmayla da ifade edilmeye başlamıştır. Erdem nefsin kuvvelerinin sağlıklı çalışmasının bir sonucu ise erdemsizlik

bunun aksine nefsin hastalığını ifade eder. Erdemden hem nicel, hem nitel uzaklaşma nefsin kuvvelerinde ortaya çıkan bir düzensizliği gösterir. Nicelikteki düzensizlik dengeden fazlalık ve eksiklik yönünde uzaklaşma iken; nitelikteki düzensizlik nefsin kuvvelerinde sapıklık şeklinde ortaya çıkan bir düzensizlik ve hastalıktır. İfrat ve tefrit şeklindeki erdemsizlik ahlâka uygun değilse de tabiata uygundur; ama redat tabiattan veya fıtrattan sapmadır. Mesela; akıl gücünün ifratı hilekârlık, kötülük ve kurnazlık; tefriti aptallık iken bu kuvvedeki sapma cedel, safsata, kehanet, falcılık ve sihirbazlık gibi nefse kesin sonuç ve yetkinlik vermeyen ilimlere yönelik arzudur. Öfke gücündeki nicel düzensizlik veya erdemsizliğin ifratı aşırı öfke, intikam, gereğinden fazla kıskançlık ve tefriti hamiyetsizlik, zayıf tabiatlılık ve korkaklık şeklinde tezahür ederken; sapıklık denilen nitel düzensizlik, cansızlara, hayvanlara veya insan türüne karşı intikam şeklinde ortaya çıkar. Şehvet gücünün nitel düzensizliği olan sapıklık ise kişinin gözünü toprağın doyuramayacağı kadar iştaha sahip olması ve karşı cinse değil, hemcinsine şehvet hissi duyması gibi çirkinliklerdir (Demirkol, 2014).

Değerler, giderek daha çok akademik çalışmanın konusu haline gelmektedir. Değerler eğitimi üzerine yapılan tezlerin çoğunda araştırmacılar Türkiye’de değerler eğitiminin yeteri kadar özümsemişmediğini belirtmişler ve değerler eğitimi alanında bulunan bu boşluğun bir an önce doldurulması konusunda aynı görüşü paylaşmaktadırlar. Ayrıca öğretmen adaylarının ve şu an görev yapmakta olan öğretmenlerin değerler eğitiminin öğretimi sırasında kullanabilecekleri çağdaş yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır (Bağcı, 2013).

Ancak değerlerin neler olduğu, nasıl sınıflanması gerektiği sorularını yeterince irdelleyen çalışmalar oldukça azdır. Acat ve Aslan (2012) yeni bir değer sınıflamasına ulaşmak ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerini incelemeyi hedefledikleri bir çalışmada; muhafazakâr-geleneksel değerler, ulusal-milli değerler, öze dönük-kişisel değerler, sosyal-toplumsal değerler, bilimsel-yenilikçi değerlerden oluşan bir değer sınıflaması elde etmişlerdir. Bununla birlikte ulaşılan değer sınıflaması kullanılarak farklı kesimlerin ve kurumların değer profilleri ve değer tercihleri tespit edilerek öğretim programları toplumun benimsediği değerler dikkate alınarak gözden geçirilebilir sonucuna varılmıştır (Acat ve Aslan, 2012).

Bu ve benzeri çalışmalar değerler eğitimi alanındaki boşluğu doldurma anlamında önemli işlevlere sahip olsalar da konu edindiğimiz düşünürlerin temel düşünceleri açısından yanlış bir kaynaktan yola çıkıldığı için yanlış sonuca ulaşılabilecek çalışmalar niteliğindedir. Güncel bilimsel araştırma kabullerinden kaynaklanan tutumların sonucunda olgudan ilkeye, değere gidişin benimsendiği görülmektedir. İbn Miskeveyh ve diğerleri ise ilkeden değere gidiş yolunu benimsemişlerdir. Fen bilimlerinde ya da doğada olgulardan hareket, daha yüksek düzeyde bilimsel bir anlam taşıyabilir, ancak sosyal bağlam için de bu durum aynı nitelik ve düzeyde geçerli midir? Değerleri ya da değer sınıflamasını konu ve amaç edinen bir çalışmada katılımcılara belirli değerlerden hangilerini benimsediklerini sormak yerine İbn Miskeveyh ve diğerlerinin deyimiyle ne olduğumuz üzerine düşünmek ya da siz nesiniz diye sormak daha anlamlı olacaktır.

Bu noktada eğitim sisteminin bir bütün olarak dayandığı değerlerin irdelenmesi de büyük önem taşımaktadır. Anaakım yönetim uygulamalarının günümüzde temelini oluşturan stratejik yönetim doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı’nın stratejik planlaması, sistemin değerlerini çözümlemeyebilmek için işlevsel bir zemin sağlamaktadır. Elbette bu noktada amaç, ‘İbn Miskeveyh ya da Tusî olsaydı günümüzde bizim stratejik planlarımızı nasıl okurlardı ya da *ne derlerlerdi*’ gibi anakronik bir soru sormak değildir. Bu bilimsel ve akademik disiplinin dışında bir tür zihinsel fantezi olmaktan öteye gidemeyecektir. Yeni sorunlara eski bakışlarla bakmaya çalışırken yapmak istediğimiz şey bu farklı zaman, coğrafya ve toplumsal koşullarda kadim hikmet ve felsefe geleneğinden yola çıkarak kendi zamanları için erdemlerden ve değerlerden bahseden bu düşünürlerin temel düşünsel niteliklerini belirleyip bu niteliklerden hareketle günümüz için benzer bir çaba içinde olabilmektir. Öncelikle eğitim sistemine yön veren daha doğrusu yön verdiği varsayılan değerlere bakmak yararlı olacaktır. 2010-2014 Stratejik Planı ve Milli Eğitim Temel Kanunu bu bağlamda oldukça ilginç niteliklere sahiptir. Stratejik Planda şöyle denilmektedir; *Eğitim sistemleri “açık sistem” özelliğini taşır. Bu sebeple ulusal ve uluslararası düzeydeki ekonomik, sosyal, kül-*

türel ve politik değişme ve gelişmelerden etkilenirler. Ancak, bu çok yönlü gelişme ve değişmelere uyum sağlamak, bir sistem olarak istikrar ve etkinlikleri de sürdürmek zorundadır (MEB, 2010). 2010-2014 strateji planında geçen değerler, *Milletini sevmek ve onun için çalışmak, Demokrasi, Toplumsal sorumluluk, Katılımcılık, Hoşgörü olmak, Barış içinde olmak, Ulusal ve evrensel değerleri benimsemek, Yeniliğe açık olmak, Girişimcilik, İletişime açık olmak, Bilimsellik, Doğayı ve çevreyi koruma* olarak ifade edilirken, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçlar bölümünde vurgulanan değerler ise şunlardır; *Milliyetçilik, kültürel değerler, milli değerler, manevi değerler, aile birliğine önem verme, vatanseverlik, insan haklarına saygı, demokrasi, soruluk sahibi olmak, bilimsellik, işbirliği yapma*. Düşünürlerimizin temsil ettiği pencereden bakılacak olursa burada dikkat çekici nokta, dışsal değişimlere uyum eyleminin eğitimin açık sistem oluşuyla meşruiyet kazanmasıdır. Bu durum örgütleri tıpkı bir canlı organizma gibi ele alan ve dış çevresi ile etkileşimi bağlamında tanımlayan yaklaşımların sonucu gibi görünmektedir ve bu yaklaşımlar bu açıdan haklılık payı taşımaktadırlar. Ancak, varoluşun özü, varlıkların ne iseler o olmaları düşüncelerinden hareket edilecek olursa dış çevreye uyumun örgütlerin ya da açık sistemlerin tabiri caizse biyolojik-bedensel boyutlarının bir tür ilineğidir denilebilir. Oysa varlık beden ve ruh biçiminde anlaşılmalıdır, dahası varlığın ne ise o oluşu bedensel boyutundan çok ruhsal boyutunun tezahürü niteliğindedir. Yani bir uyarılma yapılacak olursa örgütün nefsi nedir? Bu bilinmeden konuşmak ve hareket etmek o örgütü kendi kemaline götürmeyecektir. Küreselleşmenin oluşturduğu yeni dünya düzeninde ifadesi de zaten eğitim sisteminin varoluşunun gayesini açıkça belirler görünmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010-2014 Stratejik Planı GZFT analizi bölümünde güçlü yönler ifade edilirken genelde teknik boyutlara değinilmiştir. Bu bağlamda; ne güçlü yönlerde ne de zayıf yönlerde yetkin ve nitelikli bir insan yetiştirme felsefemiz vardır ya da yoktur denilmemesi dikkate değer niteliktedir. Tehditler kısmında da toplumun eğitime öğretim odaklı bakışından şikâyet edilmektedir. Oysa eğitim sisteminin kendisinin doğrudan politika ve uygulamaları ile öğretim odaklı bakış açısını ürettiğini söylemek yanlış olmayacaktır. 2010-2014 Stratejik Plan'daki misyon ve vizyon ifadeleri de bu bağlamdaki değerlendirmeler açısından önemli örnekler olarak görülebilir (MEB, 2010);

Misyon: Yüksek karakterli ve nitelikli insanlar yetiştirmek ve bunun için politikalar geliştirmek, eğitim ve öğretim programları hazırlamak, ilgili standartları ve öğretmen yeterliklerini belirlemek, eğitimle ilgili AR-GE çalışmaları yapmak, eğitim ortamını hazırlamak, eğitim öğretim yapmak, mesleki eğitim-istihdam bütünlüğünün sağlanmasına katkıda bulunmak, rehberlik, denetim ve değerlendirme sistemleri oluşturmaktır.

Vizyon: Ülkemizin eğitimde model ve lider bir ülke olmasına katkıda bulunan, Türkiye'de eğitim görmeyi herkes için ayrıcalığa dönüştüren ve mutlu bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi.

Vizyon ve misyon ifadelerine bakıldığında zaman sistemin kendisini teknik sorumluluklarla sınırlandırdığı görülmektedir. Yüksek karakterli ve nitelikli insanlar yetiştirmek ifadesi olumlu bir eklenti gibi dursa da karakter ve nitelik eski bakışlar açısından oldukça belirsizdir, daha doğrusu diğer haklılaştırmalarla birlikte yüksek karakter ve nitelikten kastın küreselleşmenin oluşturduğu yeni dünya düzeninin insanı olduğu söylenebilir. Stratejik Planda ifade edilen bütün sistemin değerlerine bakılacak olursa; Çelişkili değerlerin varlığı, yine değişen çevreye uyumun temel esas oluşu dikkat çekmektedir.

Sonuç ve öneriler

Günümüzde eğitimin amacı ve okulların işleyişinin yeniden tanımlanmasının bir zorunluluk haline gelmesinin temelinde, toplumsal yapıdaki "inanç, değer ve tekniklerde" değişmelerin var olduğuna ve bu değişimlerin eğitim bağlamında yeni paradigmlar ortaya çıkardığına ilişkin görüşler söz konusudur. Bu değişimlerin sonucu olarak günümüzde öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel olarak öğrenmek, takım halinde ve örgüt olarak öğrenmek eğitimin temel öğeleri olarak kabul edilmektedir (Özden, 2013; Genç ve Eryaman, 2007). Birçoklarıncı küreselleşme ile açıklanan söz konusu değişimle-

re uyum sağlanabilmesi için, okulun bu uyum misyonunu gerçekleştirmesi için sürekli gelişimi ve ilerlemeyi ilke edinmesi gerektiği savunulmaktadır. Buna göre eğitim kurumları olarak okullar, sürekli yeniliğe açık, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, ekip çalışması ile insanın kendine güven sağladığı, günün her saatinde kullanıma açık, toplumun yeni bilgi ihtiyaçlarının karşılandığı, öğrencide özgün ve yaratıcı düşünceyi geliştirmeyi amaçlayan, çok fonksiyonlu bir yapıda olmak zorundadır (Parlar, 2012). Her koşulda olumlayıcı bir ön kabul bu değişimlere bakılmadığında aynı zamanda eğitimin giderek öğretime dayalı bir biçimde aşırı uzmanlaşmış, profesyonelleşmiş olduğunu ve daha da önemlisi bunu daha teknik bir mevzuyla dönüştürerek yaptığını söylemek gerekecektir. Bunun yanı sıra, eğitim süreçlerinin teknolojik ve sanal hale gelmesi, eğitimin içerik, yapı ve yönetim açısından küresel bağlamda türdeş hale gelmesi gibi sonuçlar da söz konusudur. Uluslararasılaşma, uluslararası hareketlilik, uluslararası standardizasyon bu türdeşleşmeyi meşrulaştıran ve yöneten süreçlerdir. Farklı varoluş felsefelerine, farklı inançlara, dünya görüşlerine ve değerlere sahip olan toplumlar, bireyler bu türdeşleme ile daha çok benzeşmektedir. Bu benzeşme birbirine benzeşme yönünde değil egemen olan kültür ve pragmatik paradigma doğrultusunda olmaktadır. Örnek olarak, farklı bir ülkede yükseköğrenim görmek için o ülkeye giden bir birey gerçekte kendi ülkesinde de alabileceği öğrenimi coğrafi olarak farklı bir ülkede almaktan başka bir şey yapamamaktadır. Böyle bir durumda standardizasyonun ürünü olarak, coğrafya, toplumsal çevre, iklim vb. unsurlar arasında en az farklı olan şey eğitim sürecidir. Bu noktada cevap aranması gereken soru öncelikle toplumsal yapıda yeni paradigmaların doğuşunun bireyler ve toplumlar için ne ifade ettiği olmalıdır; Peşinden sürüklenilecek şeyler mi, yoksa görüşleri irdelenen düşünürlerin yaptığı gibi **varoluşa** ilişkin temel anlayışlara dayalı bir biçimde yaklaşılabilecek şeyler mi?

İbn Miskeveyh, Tusî ve Kınalızâde, eğitim sürecini de varoluşa ilişkin felsefi tutumları doğrultusunda anlamaktadırlar. İslâm felsefesinde genel kabul gören nefsin ilahi bir cevher olduğu anlayışı göz önünde bulundurulduğunda bireysel varlığı anlamlandırarak, hayata bütüncül bakabilen bir benlik algısı geliştiren mutlu ve kendisiyle barışık bireyler yetiştirmenin önemi açığa çıkmaktadır. Tusî de bu noktada nefsin rolü üzerinde yoğunlaşmış, sevgi ve ortak yaşam isteğini merkeze alarak nasıl bir toplumsal yaşam oluşabileceği ile ilgili önerisini ortaya koymuştur (Akyol, 2012). Kınalızâde'ye göre ise insanlar, değerlere sahip olma/olmama derecesine göre bir yandan meleklerle yaklaşıırken, diğer yandan hayvanlar âlemine bağlanmaktadır. İnsanın hayvani vasıfları ıslah edilirse ulvî âleme yükselebileceği düşünülmektedir. Çocuk da varlık mertebeleri bağlamında insan ve hayvan dünyasının ortasında bir varlıktır. Nereye doğru gideceği eğitim sürecine bağlı olarak belirecektir. Eğitimin temelinde varlığın özünde bulunan özelliğin; daha açık bir ifadeyle aklın geliştirilmesi yatmaktadır. Tusî'nin Büyük İskender'in ağzından¹⁷ aktardığı üzere öğreten kişi öğrenen kişinin varoluşuna dokunmakta, bir anlamda varoluşunu anlamlandırmasını sağlamaktadır (Yakıt, 1987; Zakheri, 1997; Kınalızâde, 2007; Ocak, 2012; Tusî, 2007; Akyol, 2012). Eğitimin bilişsel amacı belleme, düşünme, zekâ, çabuk anlama, zihin duruluğu, kolay öğrenme, doğru düşünme, gözlem ve araştırma yapmak, olayları sebep sonuç ilişkileri içinde anlamak/yorumlamak ve rasyonel olmak olarak ifade edilirken; eğitimin duyuşsal amacı olarak eserin özüne uygun olan güzel ahlak ön plana çıkmaktadır (Bozkurt, 2010). Çocuk eğitiminde ilk koşul olarak üç düşünür de, kötü kimselerle, yanlış alışkanlıkları olanlarla arkadaşlığının engellenmesinin önemini vurgulamıştır (Zakheri, 1997; Tusî, 2007; İbn Miskeveyh, 2013). Bu bağlamda özellikle dikkat çeken nokta formal eğitimin dar kalıplarının ötesine geçiş ve informal eğitimin, eğitim sürecinde *iyi-başkalarıyla* etkileşimin önemini vurgulanmasıdır.

Öte yandan Kınalızâde'nin de vurguladığı üzere eğitimde kalıtımın etkisi önemlidir. Çocuğun kalıtsal özellikleri onun eğitiminde dikkate alınmalıdır. Çocuğun kişiliğinin oluşmasında öğretmenin özel bir yeri vardır. Yaradılış itibarıyla *hem hayra hem de şerre* meyilli olan insan iyi bir eğiticinin yardımı ile iyi ahlaka yönlendirilecektir. İnsanlar, fiziki ve sosyal çevreleri farklı olduğu için farklı özelliklere sahiptirler ve bu farklılıklar eğitim sürecinin biçimlendirilmesinde önemli işlevlere sahip olmalıdır (Bozkurt, 2010). Yine bu farklılaşmalar bağlamında Kınalızâde toplumu dört ayrı sınıfa ayırmıştır; 1. Bilginler, hukukçular,

17 İskender'e "Babanı mı daha çok seviyorsun yoksa hocanı mı?" şeklinde bir soru yöneltilir. İskender hocasını daha çok sevdiğini ifade eder. Bunu da "çünkü babam fani hayatımın sebebi, hocamsa, baki hayatımın sebebidir" şeklinde açıklar (Tusî, 2007).

yazarlar iktisatçılar, doktorlar şairler, astronomlar astrologlar mühendisler. 2. Savaşçılar 3. Ticaretçiler 4. Ziraatla uğraşanlar. Bu sınıfların arasındaki dengenin devlet hayatında hiçbir zaman bozulmaması gerekmektedir. Nasıl ki bedende bulunan organlardan birinin diğerleri üzerinde üstünlük sağlaması hastalığa sebep olursa, bu elemanlar arasındaki üstünlüğünde aynı olduğunu ifade etmiştir. Halk arasındaki her sınıfın birbirini desteklemesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu desteğin doğru bir şekilde gerçekleşmesinin fazileti artıracaklarını vurgulamıştır (İşçi, 1997). Bu toplumsal farklılaşmaya dayalı dengenin korunması ve yaşatılmasında eğitim sürecinin de önemli bir yeri vardır.

Felsefeleri irdelenen düşünürlerin görüşleri bağlamında eğitim sistemimize yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır;

1. Değerler insan nefsinin yapısına göre ortaya çıkar. İnsanın varoluşsal özünün nitelikleri erdemlerde ortaya çıkar, eğitim ve toplumsal yaşam da bu doğrultuda yapılmalıdır.
2. İnsanların nefisleri farklı farklıdır. O farklılıklar doğrultusunda eğitim görmelidirler.
3. Kişilik ve değer kazanımı informal yolla olur. İnfomal öğrenmenin önemi dikkate alınmalıdır.
4. Dış dünyadaki değişimler değerlerde değişime neden olmaz. Düşünürlerin eserlerinde dış dünyadaki toplumsal değişim ve dönüşümlere atf neredeyse yok gibidir.
5. Geleneksel düşünürleri farklı bakış açılarıyla yeniden düşünmeye devam edilmelidir.
6. Dışsal dünyadaki değişimlere felsefi anlamda öz ve nitelik olarak gerektiğinden yüksek düzeyde önem atfedilmemesi gerektiğine ilişkin geleneksel düşünürlerin kabulleri önemsenmeli, farklı boyutlarda farklı bakış açılarıyla yeni çalışmalar yapılabilirdir.
7. Nasıl daha iyi bir eğitim sistemi sorusundan önce ya da yanında birey olarak biz, toplumsal olarak biz ne'yiz sorusunun üzerinde daha çok düşünebilmeli, bu düşüncüler diğer çabaların temeline yerleştirilebilmelidir.
8. Felsefe-Hikmet geleneğinin gerek disiplin farkı gözetmeksizin akademisyenler arasında gerek eğitim süreçlerinin içinde daha bilinir hale gelmesi için disiplinlerötesi yeni çalışmalar yapılabilirdir.
9. Batı kaynaklı bilgi birikimi, doğrudan aktarımı yapılacak bir olgu olarak değil kendimiz kalarak değerlendirme yapabileceğimiz bir bilgi bütünü olarak görülmeli ve ancak tek bilgi geleneği ve tek geçerli bilgi bütünü olarak görülmemesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Acat, M.B; Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12 (2), 1461-1474.
- Akyol, A. (2012). Ahlâk-ı Nâsırî’de ahlâk ve siyaset ilişkisi: sevgi erdemi merkezli bir okuma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 7-29.
- Aydın, H. (2012). Epistemolojik temelleri ışığında İbn Abd El-Berr’in bilim sınıflaması ve değeri. *Kelam Araştırmaları*, 9(2), 47-76.
- Bircan, H.H. (2004). İslam ahlak felsefesinde en yüce gaye kavramı ve ahlaki değerlerin belirlenimi. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 16(3), 422-429
- Bozkurt, A. (2010). *Ahlâk-ı Alâî’de eğitim felsefesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Cündioğlu, D. (2007). *Ahlâk-ı Alâî*. <http://www.Yenisafak.Com.Tr/Yazarlar/Ducanecundioglu/Ahl%C3%A2k-%C3%A2-%C3%AE/5150>. Erişim tarihi:12.09.2014.
- Demirkol, M. (2011). *Nasireddin Tusi’nin ahlak felsefesine etkisi*. Ankara: Fecr
- Demirkol, M. (2014). İslam ahlâk felsefesinde erdem kavramı. *International Journal of Science Culture and Sport*. Special Issue 1, 266-283
- Dikmen, M. (2009). İlmî ve edebî yönü olan Ispartalı bir aile: Kınalızâdeler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22, 105-125.
- Doğan, C. (2013). 16. ve 17. yüzyıl Osmanlı siyasetnâme ve ahlâk nâmelerinde İbn Haldûnizm: Kınalızâde Ali Efendi, Kâtip Çelebi ve Na’îmâ örnekleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 197-214.
- Genç, S.Z. ve Eryaman, M.Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:IX, Sayı:1. 89-102.
- İbn Miskeveyh (2013). *Tehzib’ul ahlak: Ahlak eğitimi*. Çev. A. Şener, İ. Kayaoğlu, C. Tunç. İstanbul: Büyüyen Ay.
- İşçi, M. (1997). Kınalızâde Ali Efendi’nin siyaset ve devlet anlayışı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(Güz), 267-278.
- Kılıç, C. (2010). İbn Miskeveyh’te El-Hikmetü’s-sâriye kavramı bağlamında varlığın tekâmül süreci. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(2), 11-25
- Kınalızâde Ali (2007). *Ahlak-ı Alai*. haz. Mustafa Koç, İstanbul: Klasik Yayınları.
- MEB (2010). *Stratejik planlama*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/meb-2010-2014-stratejik-plani-ve-ilgili-dokumanlar/icerik/83>. Erişim: 01.09.2014
- Ocak, H. (2012). Kınalızâde Ali Efendi’de mutluluk ahlâkı kavramının felsefi temelleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 115-136.
- Oktay, A.S. (2010) Kınalızâde Ali Efendi’nin hayatı ve Ahlâk-ı Alâî isimli eseri, Osmanlı ahlakını inşa etti. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, sayı 22, s.16-33, İstanbul.

- Okday, A.S. (2011). *Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî* (2. Baskı). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Önal, M. (2009). Dinle uyumlu kolektif bir değer olarak doğu hikmeti. *FLSF (Felsefe Ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 7, 197-209.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 193-209
- Tezcan Topuz, N. (2012). Bir erdem olarak adalet: Nasırüddin Tusî, Kınalızâde Ali ve Alasdair MacIntyre üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Beytulhikme*, 2(2), 85-101.
- Türkeri, M. (2004). Bazı İslam ahlak kuramlarındaki ortak noktalar. *D.E.Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı XIX, 3-19.
- Tusî, N. (2007). *Ahlâk-ı Nâsırî*. İstanbul: Litera.
- Vakily, A. (2001). Khvājeh Naşīr Al-Dīn Tūsī's "Āghāz va Anjām": An introduction and abridged translation *Islamic Studies*, 40(1), 89-103
- Virani, S. N. (2010). The right path: A Post-Mongol Persian Ismaili treatise. *Iranian Studies*, Volume 43, Number 2,
- Yakıt, İ. (1987). Kınalızâde Ali Efendi'nin evrim düşüncesi. *VIII. Milli Türkoloji Kongresi*, 14-18 Eylül, İstanbul, 1987, Sosyoloji Konferansları, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Metodoloji ve Sosyoloji Araştırmaları Merkezi, 23. Kitap, İstanbul, 1991, s.51-60
- Zakheri, A. (1997). İbn Miskeveyh'in ahlak felsefesi. İstanbul: Yeni Zamanlar

ARKAİK İNSANDAN BÜĞÜNE “YENİDEN DOĞUŞ” KAVRAMININ “İNSAN-I KAMIL EĞİTİMİ” ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kasım ÖZGEN*

Giriş

Var oluş için “yeni bir başlangıç”, “kökenin bilinmesi”, “başlangıç zamanına geri dönüş” veya genel olarak “yeniden doğuş” olarak ifade edilen bu kavram mitolojilerde kahraman/kamil insan eğitimi için kullanılan önemli bir simgeciliktir. Bu simgeciliğin özü, eski beşeri kişiliğinden bir takım ritüellerle kurtulmaktan, yine bir takım ritüellerle yeniden doğuşunu iradi olarak gerçekleştirmekten ve artık yeni bir kişi olarak, biyolojik doğumundan sonra gerçek var oluş için gerekli olan ikinci doğuşunu kendi eliyle gerçekleştirmekten ibarettir.

Mitlerdeki bu simgeciliğin semantik anlamı biyolojik doğumundan sonra kabile tarafından yapılan ergenleşme sınamalarını, kişi başarıyla bitirdikten sonra kabileye kabul ayinleri ile onu yeni bir kişi olarak kabileye almak kökenine kadar geriye gider. Aynı şekilde bir tür manevi erginleşme olan bilgelik/şamanlık yolunda bilge/şaman olacak kişinin yapması zorunlu olan pedagojik ritüellerden başarılı bir şekilde çıkmasının anlamı, o kişinin yeniden doğuşunu ilan etmek, ikinci doğuşuna tanıklık etmek demektir. Bu kabul ayinlerinden sonra kişiye yeni bir isim verilir ve kabileye kabul edilirdi. Aynı şekilde şaman ritüellerinden sonra yapılan inisiyasyon sonrası, şamanın artık eski kişiliğinin öldüğü ilan edilir ve bu ölen kişinin/kişilik yerine yeni eğitilmiş bir kişiliğin/ruhun geldiği ve onun artık örnek aldığı göksel kamil bir modelinin olduğunu ve bundan dolayı da kendisi Şaman/Bilge olarak kabul edildiğini düşünce tarihinden kolaylıkla öğrenebiliyoruz.

Söz konusu bu yeni ruh/kişi yaşamda yeniymiş gibi davranacak şekilde değişmiş oluyordu. Arkaik toplumdan günümüze dek başta dinler olmak üzere tüm eğitim yöntemlerinin ve düşünce okullarının ortak evrensel özelliği talipte/istekli/öğrencide söz konusu bu “yeniden doğuşu” gerçekleştirmek fenomeni olagelmıştır. İnsan yetiştirme alanından tüm mistik, dini ve dünyevi kurumlar hemen hemen aynı zorlu yolu izlemiş, özellikle kitabi dinlerin zirvesinde İslam, tasavvuf eğitim felsefesi ile kamil insan yetiştirme modelini, var olmak için “yeniden doğuş” ilkesini kesinlikle zorunlu kabul ettiği bilinen bir gerçektir. İslam Peygamberi Hz. Muhammed’in “ Ölmeden önce ölünüz” hadisi ile söz konusu “yeniden doğuş” ilkesi eğitimde vazgeçilmez bir ilke haline getirilmiştir. Ayrıca yeniden doğuş kavramının insanlığın arkaik kökeninde beri olgun/kamil insan yetiştirmek için pedagojik bir yöntem olarak kullanıldığını ve bu ilkenin özellikle mistik ve tasavvuf eğitim felsefesi üzerinde çok büyük bir etki bıraktığını gözlemleyebiliyoruz.

Yeniden doğuş kavramına eğitim felsefi açısından baktığımızda karşımıza bedensel değil, öncelikle zihinsel, manevi bir ölümün gerçekleşmesi ve arkasından da ruhsal bir doğumun gelmesi için uzun ve çileli bir eğitim yolculuğuna çıkmak gerektiği olgusu göze çarpmaktadır. Tüm yeniden doğuş fenomenlerinde ortak pedagojik özellik işte budur. Bu kavramın işlevsel özünde ise var oluşsal bir amaca sahip olmak, kendi kişiliğini yeniden inşa etmek, kendi iç dünyasında geriye doğru içsel bir yolculuk yapmak düşüncesi hâkimdir. Bunun içinde kişinin zamanın başlangıcına, kozmogoniye doğru giderek orada önceden mevcut olan kutsallıkla dolması ve var olan şimdiye, gerçek olan şimdiki zamana kutsalın ona verdiği yepyeni ruhuyla birlikte bilgi ve yeni hallerle donanmış bir şekilde geri dönmeyi başarmış olması gerekir. Çünkü yeniden doğuş yolculuğu baştan sona birçok içsel canavarlarla/nefsani kötülüklerle boğuşması gereken zorlu bir yolculuktur. Freud daha sonra bu içsel canavarlara, bilinçaltından gelen

* Eğitimci, Akademisyen / Cumhuriyet Üniversitesi / Felsefe Grubu

bize işkence çektiren hastalıklı düşünceler diyecektir. Doğal olarak burada Freud'un terapi yöntemi olan zihinde geriye doğru yaptırdığı zorlu yolculuğu hatırlatmakta ve onun bu kadim teknikten çokça yararlandığını belirtmekte fayda vardır. Ancak Freud'un insan doğasının iyi olmadığına olan inancından dolayı o öğretisini doğrudan yeniden doğuş veya olgun insan eğitimi üzerinde değil, sağlıklı bir zihni sağlığına kavuşturmak için "yeniden doğuş" tekniğini kullandığını da belirtmekte fayda vardır.

Mistisizmde de yeniden doğum simgeciliğine tıpatıp benzer semboller vardır. Belki de mistisizmdeki simgeler arkaiklerin yeniden doğuş simgelerinin birer devamıdır. Günümüzde tüm dünyadaki mistik tecrübelerde de gözlemlendiği gibi bir takım çile, tecrit, yalnızlık, nefis terbiyesi, uzun oruçlar ve kendini her şeyden uzun zaman izole etmek, birçok vecizeyi ezberlemek gibi pedagojik ritüellerin arkaiklerle benzerlikler taşıdığı kuşkusuzdur. Mitlerdeki yeniden doğuş simgeciliği ile mistisizmdeki "egoyla savaşmak", "yalnızlık", "ölmeden önce ölmek" ilkeleri ile "yeniden doğuş" ilkesinin aynı ortak amacı paylaştıklarını ifade etmek gerekir.

Kökene dönüş yepyeni bir doğuşu hazırlar ancak bu bedensel doğuşu yinelemez. Gerçek anlamda mistik nitelikte ruhsal bir doğuş hem arkaiklerde hem de mistiklerde söz konusudur. Bu durum insan felsefesi ile ilgili tüm öğretileri derinden etkilemiştir. Bir başka deyişle yeniden doğuş kavramını merkeze almış tüm eğitim tekniğinde yeni bir yaşama, yeni bir var oluşa doğru açılma tekniği söz konusudur. Bu yeni yaşam arkaiklerde ergenliğe kabul edilmek, kültür veya kabile yaşamına katılmak, kutsalı tecrübe etmek, iyi bir şaman olmak veya evrenin gerçek enerjisi olan Tao'ya, Ying ve Yang'a kendini açmak biçiminde pratikleşebilir. Aynı şekilde mistik tecrübelerde de olduğu gibi kendini kendinden boşaltarak kendini tek gerçeklik olan Hak'ın/Gerçeğin onu doldurmasına gönülden razı olmaktır. Bir başka deyişle en üstün güce karşı kendini yok ederek/fenabinefsihi, onun kutsallığına teslim olmak ve kutsalı tecrübe eden yepyeni bir kişilik ile tekrar yeniden doğmaktır.

İnsan felsefesi açısından her iki simgecilikte yani arkaik ve mistiklerde en üstün bir yaşam biçimini kazanmak için yeniden doğuş ritüellerinde ve simgecilik biçiminde sabırla aramak ve yaşamak gerekir. Yeniden doğuşun kültür antropolojisindeki, yani hem mitlerdeki hem de mistiklerdeki teknikleri şaşırtıcı derecede çok benzerdir. Kökene dönüşün- kutsal zaman ve kutsal mekana- saygın bir yeri vardır. Özellikle Taoculuk ve Budistlerde nefes teknikleri, bebeklerin solunuma geri dönme, mantralar, telkinler gibi uygulamaların hepsi de nefes tekniklerine dayalıdır. Mistikler de şaşırtıcı bir biçimde aynı şekilde, aynı nefes tekniklerini, benzer mantralar ve değişik ritmik zikirleri, cenin pozisyonunda hücrelerde uzun süre kalma tekniklerini kullanmaktadırlar. Bu tekniklerin hemen hemen tümü arkaik ve mistikler arasında köklü benzerliklerin veya birbirini devamı oldukları izlenimi bize vermektedir. Tüm bu tekniklerden de ortak amaç kendini arama, kendine hakimiyet, kendini olgunlaştırmak ve mutlak özgürlükte birlikte özgür olmaktır.

Yine antropolojik açıdan her iki görüşün en önemli ortak noktası acı çekmek, simgesel olarak ölmek ve yeniden doğmaktır. Kabileye katılım için yapılan ayinler, şaman olmak için yapılan ritüellerde birbirine pedagojik olarak benzerdir. Her iki görüşte de yeni bir kişinin doğumu için gerekli olan sancıları yaratmak tahayyül gücüne dayalı sahneler ile zihni eğitmek temel amaçtır. Mistiklerde de ölüm yeni bir manevi yaşamın başlangıç noktası olarak kabul edilir. Ancak söz konusu bu ölüm asla biyolojik değil, simgesel bir ölümdür. Simgesel ölüm yeniden doğuş demektir, yeniden doğuş ise kutsallığın tezahürü için kendini kendinden boşaltmak anlamına gelir. Eski Benini ancak terk, Ben-olmayanı kendinden uzaklaştırarak ancak yeni Bene sahip olabilirsin. Arkaikler ve mistikler varlıkla ilgili olan oluşum (yaşam), ölüm (bozuluş) ve yeniden oluşumun (yeniden doğum) aynı gizemin üç farklı anı veya boyutu olarak kabul etmişlerdir. Arkaik insanın tüm çabası bu anlar arasında bir kopukluk olmaması için zihinsel yoğunlaşma yaşar. Mistikler için de aynı kaygı söz konusudur: bu üç anda birinde durmak mümkün değildir. Hareket, oluşum ve yeniden canlandırma sürekli biri ötekini izlemelidir. Bir insanın iyi olduğundan emin olabilmesi için sürekli zamanın başlangıcını, evrenin yaratılışını yorulmaksızın yeniden tıpkı bir mantra gibi tekrar etmelidir. (Eliade, 1991: 60)

Kadim Hint ve Antik Yunan'da bilgi kişide yeni bir bilinci uyandırmak, kişiyi kutsal alana bağlamak, gök-sel varlıklara yakınlaştırmak için keşif edilmesi gereken bir *merdiven/kopmaz bir ip* gibi görülmesi ilgi çekicidir. Aynı şekilde Sokrates'in kendini bir ebeye benzetip Atina sokaklarında durmadan gezip insanların zihin eğitimi ile uğraşmasının altında yatan gerçek neden de onlarda yeni bir bilincin doğuşu için onlara yardımcı olmak idealidir. Kendini tanı ilkesi, eğer kendini gerçekten tanırsan kesin kendini kendin terk edersin anlamındadır. Bu nedenle Sokrat kendini tanı ilkesine önem verir. İkinci doğuş kavramında da hem arkaiklerde hem de mistiklerde olgunlaşmayı amaçlamak, zihni eğitimde başarılı olmak için kendini tanımak ilkesine yönelik ölüm simgeciliğine, ölüm ritüellerini tekraren uygulamak ve yeniden doğuşu çokça istemek düşünceleri vardır.

Görüldüğü gibi mitolojide "yeniden doğuş" simgeciliği insanın zihin felsefesi açısından günümüzde bile hala etkisi olan ve üzerinde düşünülmesi gereken varoluşsal, pedagojik ve felsefi bir sorun olma özelliğini korumaktadır. Bu sorunu insan felsefesi /antropolojik boyutlardan alıp insan-ı Kamil boyutlarına taşıyarak tartışmak bu bildirinin temel amacıdır.

İnsanın Erginleşmesinde "Yeniden Doğuş" Simgeciliğinin Anlamı

Yaşam ve ölüm insanın önünde iradi olmayarak duran iki olgusal fenomendir. Yaşam ve ölüm "ister istemez" insana Tanrı tarafından verilen iki doğal olgudur. İnsan her iki olgu tarafından belirlenmiştir ancak belirlenmiş her iki olguya bedel olarak da insana özgürlük duygusu verilmiştir. İnsan söz konusu bu özgürlüğünü kullandığı oranda kendini eğitebilir, öğrendiği bilgilerini bir sonraki nesillere kolaylıkla aktarabilir. Böylece varlığını özgürleştirebilir. Ancak unutmamak gerekir ki yaşam arzusunun, isteğin sembolü, ölüm ise korku ve acının bir sembolüdür. Bu nedenle özgürleşmek çok zor bir süreçtir.

İnsan kendisine yüklenmiş bu yaşamı yine de kendi tarihi boyunca hep arzulamış, ekseriyetle Tanrı'dan kendisine verilmiş hoş bir bağış olarak değerlendirmiş ve sahip olduğu yaşamı kaybetmemek, kendi ve tüm insanlığın yaşamını elden geldiğince büyük bir özveriyle mutluluğa dönüştürmek için sürekli mücadele vermiştir. İnsan görüşü kaçınılmaz ölümü ise gizeminden dolayı daima korku, kaygı ve acıyla karışık duygularla karşılamaya hep devam ededurmuştur. Yine de insan umudu elden hiç bırakmamış, daima ölümü ölümsüzlüğe dönüştürmek için de her türlü mücadeleden geri kalmamıştır. İşte bunca mitlerin öyküsü buradan başlamaktadır. Yine insanın ölümsüzlük arayışını, insanın kendini üstün insan olmak için eğitime azminin kesintisiz varlığını, söz konusu bu mitlerden öğreniyoruz ve zihin eğitimi için bunların önemli parametreler olduğunu fark ediyoruz.

Arkaik toplumlarda ve onların mitolojilerinde yaşam ve ölüm tanrısal işlerdendir. Kader işidir. Yaşam konusunda, tanrılar insanı kendisine ortak kılmış ancak kendilerinin sahip olduğu "ölümsüzlük" konusunda ise insana karşı kıskanç davranmışlar ve ölümsüzlüğü insanlara doğrudan vermemişlerdir. Bununla birlikte bazılarını istisnalar yapmışlar ancak ölümsüzlüğü kazanmayı da bir takım zorlu yasalara bağlamışlardır. Mitolojilerde kahramanların kendi güçleriyle elde ettikleri ölümsüzlük toplum için kutsal bir zaferdir. İnsani tarih boyunca ölümsüzlüğe iksir, abı hayat, şifa otu vb. semboller ve ölmeden önce ölümü tatma simgeciliği, bazen de tanrılardan insanlara gönderilen ilahi modeller yardımı ile teşvik edilmiştir. Böylece insan-ı kâmillin yolu olan ebedi mutluluk yolu hep açık tutulmuştur.

İnsanın en güçlü güdülerinden olan ölümsüzlük güdüsü ancak kendini erdemlerle eğiterek kazanılabilir. Ölümsüzlüğü kazanan bir eren/kamil ise Yer ve Gök arasında yapması gereken yolculuğu tamamlamış demektir. Mitolojilerde ölümsüzlük sadece zorlu erdem yolculuğuna çıkabilmiş cesurların ve bu yolda başarılı olmuş iyilerin, iyi kalpli savaşçı kahramanların hak ettiği bir armağandır. Ancak Sami geleneğinden sonra ise durumda iyi veya kötü tüm insanların ölümsüz olduğunun kabulü, iyilerin mutlu/cennet, kötülerin ise mutsuz/cehennem dünyasında yaşayacakları şeklinde bir değişiklik olmuştur.

Hint zihin eğitimi felsefesinde Hakikat/Gerçeklik tek başına bir şey ifade etmez. Önemli olan soteri-yolojik, yani ruhun kurtuluşunun nasıl mümkün olduğu ile uğraşan teolojik bilginin aracılığıyla hakikatın yaşamda değer kazanmasıdır. Hakikate sahip olmak değil, onun aracılığıyla özgürlüğün ya da

ölümsüzlüğün kazanılması yaratılışın temel amaçtır. Dini düşüncelerde sıkça kullanılan kurtulmak, kurtuluş/ hidayet terimleri aslında kendi beşeri düzleminden kurtulmak, kendini aşmak ve insanüstü bir üst var oluş düzlemine doğru kendini zorlamak anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle hidayet insanda beşeri durumun terki ve insan olmak, yani koşullanmamış vücut/ var oluş halinin içselleştirmesi anlamına gelir.

Beşer kavramı kast edilen salt güdüsel koşullanmanın ürünü olan varlıktır. İhtida olayı koşullanmış mevcut/ var olan halinden kopmak, yani beşeri olan gereksiz şeylerden atmak, beşeri olanı öldürmek/nefsin ölümü anlamına gelir ki bu da beşeri koşullanmamış bir var oluş alanına, metafiziksel insan alanına doğru yükselterek onu yeniden doğuşa zorlar. Çünkü beşeri alanın ötesine geçildiğinde insanı insan olmak için zorlayan gizemli bir çekim alanı, insana insan olmak için yardım eden görünmez bir el vardır. Tek bir koşul: insanın beşer olmak zindanından kendini kurtarmak istek ve azmi ile dolu olması gerekir. Hem insan sonuçta insan olmamak konusunda özgür değildir. Bu anlamda kurtuluş Mutlak Özgürlükle dolmak demektir. Bu seçme özgürlüğü değil, olmak özgürlüğüdür, yeniden doğuşun beraberinde getirdiği yeni bir varlık olmak, var oluşu tatmak özgürlüğüdür. Aynı şekilde Yogada da öğrenci kutsal olmayan durumdan kopmayı ve bu yaşamdan ölmeyi/yok olmayı amaçlayarak yeniden doğuş için kendine zemin hazırlamaktadır.

Yoganın ayırt edici özelliği sadece pratik yanı değil, aynı zamanda erginleyici yapısıdır. Yoga tek başına öğrenilmez. Bir manevi kâmilin, rehberin (guru) yol göstericiliği şarttır. Aslında Hint felsefesindeki amaç baştan sona erginlemedir. Ancak Yogada bu belirleyici amaç belirginleşir. Öğrencinin kutsal olmayan bir durumdan kurtulma çabasını, bu beşeri “yaşamdan çıkmayı, bu yaşamdan ölmeyi” amaçladığını rahatlıkla gözlemleyebiliriz. Söz konusu bu manevi ölüm halinden sonra ancak “yeniden bir doğuşa” tanık olabiliriz. (Eliade, 2013: 29)

Zihin Eğitiminde: Sembol/Simgencilik ile Söz/Logos Karşı Karşıya

Gözlemleyebildiğimiz kadarıyla kadim zihin eğitim felsefesinde Hakikati /Gerçekliği anlamının, anlama göre kendini inşa etme yollarının, eşdeyişle hakikati tecrübe etmenin düşünce tarihinde üç seçkin yolu olduğunu söyleyebiliriz: İlk sembol ve simgencilik yolu. Genel olarak bu yolda anlam çabası için en çok mitoloji, sanat ve estetik filozofları, arkaik dinler ve mistisizmin yolcularının daha çok düşünce yolculuğu için kullandıkları bir yol olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. İkinci yol ise logosu/sözü duymanın ve onu anlamının yoludur. Genel olarak antik felsefe bu yola ağırlıklı olarak yoğunlaşmıştır. Son yol olarak, sentezcilik, zıtların birliği veya en genel ismi ile suskunluk/bilinemezlik yolu diyebileceğimiz ve daha çok Budizm, Tao ve Çin felsefesi, Kadim Felsefe, Tasavvuf Felsefesi ve çağdaş felsefede yaşam felsefesini izleyen filozofların izlediği bir yoldur.

Logos yolu aslında, yasanın, ilkenin, aklın, mantığın ve sözün işaretleri ile yürünen bir yoludur. Bu yolun yolcuları bazen yola göre mi yoksa yoldaki işarete göre mi gitmeleri gerektiğinin kuşkusuna sıkça düşerler. Hakikat logosu, evrendeki mantığı kavramak ve onu sözle ifade etmek demektir ve bu hakikat da evrenseldir. Hakikat kendisini evren arıcılığı ile bize açılar. Bu nedenle olsa gerek, Herakleitos “*beni değil, logosu dinle*” der.

Sentezcilik ya da Çoklukta Birliği görebilmek, söz yerine içe dalmak, suskunluk, varlığı gözlemlemek, daima şimdide olmak, müşahade yapmak yoluna gelince; bu yol üzerinde durmamız gerekir. Zaman zaman düşünce tarihinde bu yolla suskunluğa gönderme yapmak için bilinemezlik adı da verilmiştir. Hakikat karşısında fazlalık olan sözü terk etmek bu yolun temel özelliğidir. Hakikati doğrudan sezgi yoluyla idrak etmek ve onu tecrübe ederek kendi zihnini eğitmek bu yolun nihai amacı olarak ön alana çıkar. Bu yol daha çok arkaikler, mistisizm ve tasavvuf yolunun zihni eğitim sürecinde tercih ettiği kadim bir yoldur. Bu yolun diğer adı kadim felsefedir. Tanrı ile ilgili olarak “bilen konuşmaz, konuşan da bilmez” ilkesine dayanır. Bu düşünce yolu patikası genel anlamda simgenciliktir.

Zihnin Eğitimi Açısından: Sembol ve Simgecilik

Sembol ve Simgeciliğe dayalı düşünme yönteminin temel özelliği bilinç ve bilinçaltına birlikte hitap etmesidir. Öncelikle belirtmeliyiz ki bu yola giren düşünürlerin ortak temel algısı, gerçekte nesnelerin gizemli bir ruha sahip olduklarını peşinen kabul etmeleridir. Aristoteles'in de katıldığı bu görüşe göre Evren ve evrendeki her şey gerçekte canlı bir organizmadır. Bu canlı organizma varlığını gerçekte evrenin arkasında Ezeli ve Ebedi olarak duran, temel Yaşam ve Güç sembollerinden alır. Eşdeyişle En Kutsal İradenin sürekli kendini evrende tezahür etmesiyle dünya ayakta durabilir ve canlılığını sürdürmeye devam edebilir. Kutsalın üzerinde tezahür ettiği nesne de aynı zamanda kutsaldır ve kutsalın üzerinde tezahür ettiği zaman ve mekân da kutsaldır ve dünyanın merkezidir. Dünyanın merkezi olmadan insanın da dünya görüşü olmaz.

Bu yolun yöntemlerini tercih eden düşünürlere göre bütün evren doğal olarak potansiyel bir takım semboller ve simgelerle doludur. Bu gizemli durum evrenin kendisini bize açıklamak için tercih ettiği bir yoldur. Sıradan bir şey, taş, toprak, sayı, daire, haç vb. herhangi bir şey simgesel bir anlam kazanabilir. Bu nedenle insan tarih boyunca tahayyül gücünü kullanarak nesneleri sembol, imge ve simgelere dönüştürmüş ve hakikati, kutsalı bu simgeler aracılığıyla doğrudan ve dolaylı olarak kavramaya ve yaşamaya çalışmıştır. Örneğin, Kitabı Mukaddeste Yakub'un düşü olarak geçen olayda Yakub'un uyumak için başını koyduğu taşı, Tanrıyı düşünde gördüğü için, uyanınca bu taşı kutsal olarak kabul etmiş ve onu kutsalın tezahürü olarak simgeleştirmiştir. (C. G. Jung, 2009: 78)

Ancak bu düşte olan sadece kutsal bir taş simgesi değil içinde yeniden doğuşun sembolü olan kutsal merdiven simgesi de vardır. Düş şöyle: “ ve Yakub Harana doğru gitti. Ve bir yere erişip orada geceledi. Çünkü güneş batmıştı. Ve o yerin taşlarından birini alarak başının altına koydu. Ve rüya gördü. Ve işte yer üzerine *bir merdiven* dikilmiş ve başı göklere ermişti. Ve işte onda Allah'ın melekleri inmekte ve çıkmaktaydılar. Ve işte Rab onun üzerinde durup dedi: Baban İbrahim'in Allah'ı ve İshak'ın Allah'ı Rabi benim. Üzerinde yatmakta olduğun diyarı sana ve senin soyuna vereceğim. Ve Yakub uykusundan uyanıp dedi: Gerçek Rab bu yeredir ve onu bilmedim. Ve korkup dedi: Bu yer ne heybetli. Bu başka bir şey değil ancak Allahın evidir ve göklerin kapısıdır. Ve Yakub sabahleyin kalktı ve başı altına koyduğu taşı aldı ve onu *direk olarak dikti* ve tepesine zeytinyağı döktü. Ve o yerin adı Beyt-el koydu. (Tekvin, Bab: 28)

Gerçekte din dili ile ortaya konulmuş bu metin/söz/logos, baştan sona yeniden doğuş simgeleriyle doludur. Yeniden doğuş tüm arkaik mitlerde bulunan ve ölümsüzlüğü elde etmek için kullanılan zihinsel eğitim yöntemidir. Birinci doğum olan biyolojik doğumla insan Tanrı'nın armağanını istese de istemese de kabul etmiş oluyor. Bu olay diğer tabiat olaylarında, örneğin bir otun bitimi ve ölümüyle aynı özellikte olan bir olaydır. Ancak insan ikinci bir doğum ile ruhsal bir doğuş gerçekleştirmiş oluyor. İnsan bazen ölümsüzlük, bazen özgürlük, bazen de aşk ile ikinci doğuşunu kendi çabası ve kendi eliyle yapmak zorundadır. İkinci doğumla insan kendini kendi inşa ettiği kadarıyla var oluşa katılır. İkinci doğuş kendine rağmen kendini kazanma çabasıdır.

Tüm arkaik toplumlara göre göksel varlıklar ölümsüzdürler. Göksel varlıklar daima gökte yaşadıklarına göre ancak göğe çıkmak, yükselmek yoluyla ölümsüzlük aralanmış olur. Bu anlamda Yakub'un merdiveni sıradan bir obje değil; insanı yerden kurtarıp onu göklere kadar yükseltme/mirac yolunu gösteren eğitsel materyale işaret eden önemli bir simgedir. Ancak tüm arkaiklerde göğe çıkmadan önce ilk koşul, ölüm ülkesinin sembolü olan yer altına, Hades'e gitme cesaretini göstermektir. Bu durum tasavvufi simgecilikte “ölmeden önce ölüünüz” ilkesi ile çok güzel bir şekilde özetlenir. Buna göre erginleşmek, erenlerden olmak için öncelikle söz konusu ilkenin bu çileci alanına ruhun en yüksek tezahürü olan iyi niyet ile adım atmak gerekir. Ayrıca bu ilkenin ön gereği olarak kendi egosunu yok etmek, bununla ilgili nefsi bilgiyi, yani kendi nefsini tanımayı öğrenmek ve gereklerini yerine getirmek cesaretini/eğitimi göstermek, erginlemeyi aşkla istemek, evrene kendisiyle konuşan canlı bir organizmaymış gibi tahayyül gücünü çalıştırarak davranmak gerektiğini unutmamak gerekir. Eşdeyişle varlığı bir olarak görmeyi öğrenmek, kısacası göğe layık olduğunu, onu çokça istediğini öncelikle kendine kanıtlamak gerekmektedir.

Ondan sonra Yakub'un göksel merdiveni ruhsal eğitimde işe yarayacaktır.

Neden yer altı dünyasına, Hades'e veya ölmeyen önce ölmeye yolculuk? Çünkü bu düşünce aslında mitolojinin kozmolojik görüşüyle doğrudan ilişkilidir. Mitolojiye göre Yer ve Gök daha önce bitişikti. Sonradan ayrıldı. Yer altı ölüm demektir, yer altı tüm arkaiklerde ölümü simgelemektedir. Ölerken, ölümü simgesel olarak tadarak, onu tecrübe ederek ancak bir üst basamak olan Göğe çıkılır. İşte bu yolculuğu başarıyla tamamlamak demek, kozmolojik başlangıca doğru başarılı bir yolculuk yapmak demektir. Bir başka deyişle zamanın başlangıcına, yani Gök ve Yerlerin henüz bir olduğu ana gitmek ve o anı burada, bu anda yaşamak demektir. İşte söz konusu bu kozmolojik yolculuğu başarabilen erdem kahramanlarına, mitsel ölümsüzlere, erginleşmeyi başarmışlara, insanı kamiller, mistik erenler, aşıklar, ya da bilgeler de denilir.

Genel olarak mitolojileri incelediğimizde mitlerdeki kahramanların öyküsü ölümsüzlük için yollara düşmek, çilelere katlanmak, kendini tanımak için refleksiyonla meşgul olmak ve böylece Göksel Varlıklar gibi olmak, eylem ve görüşlerinde onlara benzemek, yaşamda onları en yüksek model alıp onlara öykünmek çabasıyla ilgilidir. Mitolojilerdeki yeniden doğuş kavramı ise varlığın kökene dönüş yapmak, yaşamın özüne geriye doğru yolculuk yapmak, özgürlük için acı çekmek, kendini kendisiyle sınamak, yaşam yolculuğunun sabır dolu çabalardan sonra abı hayatı, ölümsüzlük otunu bulmak gibi insan mutluluğu ile doğrudan ilgili ve insan olmak eğitimi için de çok önemli bir kavramdır. Öyleyse mitoloji bize ne anlatıyor?

Pedagojik Açıdan: Mitolojiler

Mitler genelde insanlarda logosa ve tarihe karşı, yalancı, kurmaca veya hayal anlamında bir takım çağrışımlar yapmaktadır. Ancak söz konusu bu çağrışımlar yanlıştır. Çünkü mitler, bir toplumun onları ortaya çıkaran canlı öyküleri demektir. Anlatacak bir öykünüz varsa siz varsınız. Millet olarak bir öykünüz varsa ancak eğitimde başarılı olabilirsiniz. Bir öykünüz yoksa yetkinleşme, gelişme ve eğitimde de başarılı olamazsınız ve kendi dünyanızı inşa edemezsiniz. Sen öykün kadar varsın. Bu nedenle mitler/öyküler aslında içimizde en canlı, yaşayan olgulardır.

Mitler/öyküler birey ve toplumda yaşayarak canlandırılmış olaylar ve değerlerdir. Yaşayan mit/öykü deyimini, birey ve özellikle toplumda insan davranışı için çok iyi bir model oluşturabilmesi ve bu model aracılığıyla yaşama anlam /değer katmak olgusu olarak anlamalıyız. (Eliade, 1993: 13) Örneğin Dünya'nın yok olması, bunu yeni bir yaratılışın izlemesi ve ardından altın çağın kuruluşunun gelmesini anlatan ve tüm arkaiklerde ortak olan bu mitler özellikle toplumsal kaosta her zaman bireylere ümit, düzen, kurtuluş ve sonsuz mutluluk yoluna yöneltilmişlerdir. Bu anlamda mit daima kutsal bir öyküyü anlatır ve içinde kutsal sembol, işaret ve simgeler taşır. Mitler/öyküler bir gerçekliğin nasıl yaşama geçtiğini bize gösterir.

Mit aslında bir var oluş ve yaratılış öyküsüdür. Mitin en temel işlevi bütün ritüelleri ve bütün insan davranışlarını en yüksek örneklerini, en kamil modellerini ortaya koymaktır. Modern insan nasıl kendisinin Tarih tarafından oluşturulduğu kanıdaysa, arkaik toplumların insanı da kendini belli sayıda mitsel olayların sonucu olarak görür. Modern ve arkaik her iki düşünce biçimi de yaşamı bir kerede verilmiş, olmuş bitmiş olarak kabul etmezler. Her iki düşüncede yaşam bir dizi olayların aşama aşama gelişmesi sonucu bugünkü duruma gelmiş olduğumuz konusunda ortak düşüncededirler. Ancak modern düşünce nedensellik ilkesine bağlı kalarak tüm olguların ardındaki nedene bakarak anlamaya çalışırken, arkaik insan ise olgusal şu anki zaman ve mekanı da doğuran mitsel kutsal bir zaman ve kutsal bir mekanın varlığından söz eder. Onlara göre bunları meydana getiren insan değil, doğaüstü varlıklardır. Tanrı'nın failliğinden, onun irade ve gücünden söz etmek, nedensellik ilkesine göre yaşamamak demek değildir.

Arkaiklerin demek istediği canlı bir evren cansız bir nedensellik kavramının değil, canlı bir güç ve iradenin ürünü olmalı düşüncesidir. Ayrıca modern düşünce için Tarihi bilmek tarih bilinci anlamına, ondan en fazla ders çıkarmak ile sınırlıyken, arkaik insan için mitler ve mitsel olaylar yalnızca bilmek için değil,

aynı zamanda onları tekrar tekrar hatırlamak, zaman ve mekanda sık sık tekrarlamak, bellekte sürekli tutmak, mitsel olayı tahayyül yoluyla dünyevi zaman ve mekanda yeniden canlandırmak ve böylece kendini söz konusu kutsal varlığın ta başlangıcındaki o saf ana göre içsel bir bilinçle dolmak ve o andaki olaylara öykülenmek gibi aslında mitsel anı “yeniden yaşatmak” anlamına gelen bir bilince sahiptir. Modern bilincin hedefinde sadece gelecek vardır, o ileriye, sadece gelecek zamana yönelmiş iken, arkaik zaman bilinci döngüsel ve bütünseldir, başlangıç anı kutsaldır ve şu anın başlangıç anı olması için şimdiki ana yoğunlaşılmalıdır. Arkaik düşünce daima bir Bene gönderme yaparken, tarımla birlikte başlayan modernleşme düşüncesinde ise Ben –olmayandan hareket etmek düşüncesi vardır.

Modern zaman bilincinde ilerleme temel problem olarak ön plana çıkarken arkaik zaman bilincinde ise ilk başlangıcın model ve başlangıçtaki altın bir çağa vurgu yapmak düşüncesi temeldir. Mitsel düşüncenin asıl amacı ilk yaratılışa dönüştür. İlk yaratılış yetkindir, bozulmuş zamandan kaynaklanmaktadır. Kökene dönüş sayesinde insan oluş anındaki yaratıcının sözlerini öğrenip tekrarlarsa, doğanın kutsal güçlerini ve enerjisini almak için onları taklit etmeyi dener ve böylece yeniden doğuşun sancılarını başlatmış olur. Kozmogoni mitleri arkaik insanın “yapmak eylemi” için örnek aldığı modellerdir. Kozmos kutsaldır bu nedenle kozmosa benzeyen her şey kutsaldır. Bir şeyi iyi yapmak, çalışmak, inşa etmek, yaratmak deme; o şeyin var edildiği, ona yaşam verildiği son aşamada onun en yetkin/kamil, uyumlu, ahenkli, ritimli organizma olan bir evrene benzetildiği anlamına gelir. Nihai olarak kozmos Tanrı’nın örnek gösterilecek, kendisinden model alınacak bir yapıdır. (Eliade,1993: 51)

Arkaiklerde köken bilimine olan merak kökenin bilinmesi durumunda onun üzerinde sihirli bir etki yapacağı inancına dayanmaktadır. Freud’un köken bilgisi ve terapi ilişkisine olan merakına değinmiştik. Bu durumda geriye dönüş geçmişte kayıp olmak değil, geçmişten yol alarak ondan kurtulmak ve yeniden doğmak demektir. Bu nedenle arkaiklerde ergenlik inisiyasyon törenlerinde “regresusu ad uteruni”, rahme dönüş çok önemli bir simgeciliktir. Bu nedenle yeni yetme çocukların ergenliğe kabul törenlerinde yeni bir bilincin uyanması için onu yer altında veya ısız bir kulübede günlerce yalnız bırakılarak ergenlik öncesi bilincin terki gerekmektedir. Böylece yeni bir bilince sahip olmak demek, arkaik için başlangıçtaki doğal kendisine, içinde yaşadığı doğal kabilesine, onun doğal kültürüne, Sümerlerde “namuli/insan olmak” fenomenine içten katılmaya artık hazır hale gelmiş olmak demektir.

Sümer Mitolojisi

Samuel Noah Kramer haklı olarak “Tarih Sümerlerle başlar” der. (Kramer, 2014) Konumuz açısından Sümer mitolojisi üzerinde detaylıca durmamız gerektiğine inanıyorum. Çünkü bilindiği gibi Sümer sonrası gelişen birçok mitler çok büyük oranda Sümer mitolojisinin değişik versiyonlarıdır. Sümer kozmogoni ve kozmolojisinde: 1. Başlangıçta *ilksel deniz* vardı. Sümerlerde ex nihilo, yoktan var etmek kavramı yoktur. İlksel deniz bir tür ilk nedendir. İlk harekete geçiricidir. Sümerler zamandan ve mekândan önce ne vardı sorusunu sormuyorlardı. 2. İlksel deniz gök ve yerin birliğinden oluşan ve görünmeyen *kozmik dağ* meydana getirdi. 3. Tanrılar insan biçiminde kişileştirilmişlerdir. Aynı zamanda Sümer tanrıları işlevsel olan tanrılardır. Merkezlerinde dünya, insan hayatını iyileştirmek vardır. Sümerlilerin iki büyük Tanrısı An (Gök) eril, Ki (Yer) dişildi. Onların birleşmelerinden Nefes/Hava tanrısı Enlil doğdu. 4. Hava tanrısı Enlil yerden göğü ayırdı. Ancak yer ve gök arasındaki görünmeyen kozmik dağ hala yerinde durmaktadır. Kalp gözü açık olanlar o dağ görebilirler. Bu kozmik dağ görebilmek ölümsüzlüğü aramak için en önemli motivasyondur. Ve babası An göğü aldı. Annesi Ki yeri aldı. Enlil ile annesi Ki’nin birleşmesinden ise evrenin düzeni, insanın yaratılış ve medeniyetin başlatıcısı olan diğer tanrılar ortaya çıktı. Sümer tanrısı EA veya En-ki lakaplı (yeryüzünün efendisi) ile Nefes Tanrısı Enlil arasındaki mücadelede EN- Ki başarısız olunca onda çok şiddetli bir kıskançlık ve kindarlık oluştu. Bu kıskançlığın sonucu olarak insanlığın başına gelen en büyük uğursuzluk olan iletişimsizlik yani dillerin karmaşası belası geldi.

Kil tablet şöyle diyor:

“Uyumlu dilli Sümer, prenslik me’sinin yüce ülkesi. Uri, gerekli her şeyin sağlandığı ülke. Güvenlik içinde dinlenen Martu ülkesi. Bütün evren, üzerine titrenen halklar. Enlil’le tek dilde konuşurlarmış. Ama sonra cüretkar prens, cüretkar kral, Enki,...emirlerine güvenilen bolluğun efendisi, ülkeyi gözetken bilgeliğin efendisi, Tanrıların önderi, Eridu’nun efendisi, bilgelik sahibi, **ağızlardaki sözü değiştirdi, çekişme koydu.** O zaman **değın bir olan** insanın konuşmasına.” (Kramer, 2001: 12)

Sözün değişmesi daha sonra Babil kulesi mitinde olduğu gibi farklı dillerin oluşmasıyla sınırlı değildir. Şikâyet edilen durum gerçekte aynı dilin içindeki aynı sözcüklerin farklı farklı anlamlara bölünmesi, dilin anlam için parçalanması, bir başka deyişle mecazın ve bundan doğan anlaşmazlıkların ortaya çıkması ve çoğalmasındır. Sümerlinin şikâyet ettiği durum mecazın çıkardığı anlam kargaşası problemidir. İnsanların sözcükleri eylemlerinden farklı kullanması ve mecazı kendi çıkarı için kullanmanın (çıkarıcılık, yalancılık) yaygın hale gelmesi ve bundan dolayı insanı eğitmenin artık çok zor bir iş olduğuna dair göndermeler yapıldığına dikkatli Sümer mitolojileri okuyucusunun gözünden kaçmayacaktır. Daha sonra Babilliler bu olayı rasyonalize etmiş, kuleden gelen beladan dolayı tanrının farklı dilleri ortaya çıkarmakla insanı iletişimsizlik ile cezalandırmak olarak yorumlamışlardır.

Ancak buradaki konumuz bu değil. Bu yüzden Sümerlerin kozmoloji anlayışındaki başlangıçta Gök ve Yerin bitişik olması, daha sonra birbirinden ayrılması ve Kozmik Bir Dağla bu ayrılığın birbirinden kopan bir parçalanma/düşüş ile sonuçlanmış olması, bu yüzden hala orada gizemli olarak duran dağın gücünü yeniden kullanarak Gökle birleşmenin gerektiğine ve böylece ölümsüz/mutlu olmak gerektiği gibi konulara Sümerlilerin bir hayli kafa yorduklarını görmemiz ve bu nedenle bu konuya geri dönmemiz gerekir.

Sümerler Bütünlüğün sembolü olarak yüksek kuleler ve daireyi pratik hayata hep ön plana çıkarmışlardır. Gerçekten de dairenin bütünsellik özelliği çok dikkat çekicidir. Tanrılar, insanlar, evren kısacası her şey konumları birbirinden farklı bile olsa bütün ve bir olarak algılanmaktadır. Yeryüzünün düzenlenmesi, tanrıların babası, evrenin kralı, bütün ülkelerin kralı diye isimlendirilen Hava-nefes tanrısı Enlil bereketin, üretkenliğin ve insan ve hayvan için gerekli olan bitkilerin tasarlanmasından sorumluydu. Tarım aletlerinin ve kazmanın tasarımcısı da yine Enlildi. Koca dağlarla çiftleşen, insanlara gerekli yiyeceği sağlayan iki erkek kardeş olan Emeş/yaz ve Enten/kış tohumlarıyla döleyen de yine Enlildi. Yeryüzünün düzenlenmesi ve uygarlık planlarından Enlil sorumluyken, ayrıntılar ve uygulamaları ise becerikli, bilgili *su tanrısı Enki*'ye bırakılmıştır. Toprağı bitkilerle donatan, tuğlayı yaptıran, sığırları ve balıkları çoğaltan, *su tanrısı Enkidir*. Çoban tanrı Dumuzi'yi, *güneş tanrısı Utu*'yu, yağmur yeryüzüne inmesini sağlayan *fırtına tanrısı İşkur*'u atayanda yine Enkidir. (Kramer, 2001: 8)

Böylece dünya düşünce ve mitolojisini etkileyecek Sümer kozmolojik dünya görüşünün dayandığı temellerini göstermiş olduk. Şimdi ise Sümer okul sistemin yani “edubba” larda model olacak olan ölümsüzlük destanı olan Gılgamış destanını olduğu gibi anlatmamız ve bunun üzerinde insanı kamil yetiştirme modelinin nasıl dayandırıldığını tartışmamız gerekir.

Gılgamış Destanı: Tarihteki İlk “Kamil İnsan Olmak” Arayışı

“Gılgamış ölümsüzlük, ebedi mutluluk peşinde koşan tarihsel ilk kahramandır. Ölümün insanı her yerde yakalayabilmesi gerçeğini karşısında bunalan ve kendisinin de onun elinden kurtulamayacağını bilincine varan Gılgamış “Ölümsüzler Ülkesi” denen ülkeyi aramaya karar verir. Gılgamış'ın danışmanı ve dostu *Enkidu* kendisine bu yolculuğa çıkmadan önce bilge *GüneşTanrısı Utu*'ya danışmasını öğütler. Utu önce böyle bir yolculuğun tehlikelerini anlatır. Ancak daha sonra dağa doğru yapılan yolculuğun yedi aşamasından ve *Dev Huvva'nın / Humbaba'nın* oturduğu sedir ormanı hakkında bilgiler vererek amacına ulaşması için ona yardımcı olur. Gılgamış ve dostu Enkidu bir çok çabadan sonra devin kafasını keserler.” (Jackson, 2008: 15)

Gılgamış destanı ile ilgili bir başka kil tablete ise yine aynı şekilde kahramanın ölümsüzlük peşindeki arzusundan söz edilir. Söz konusu bu arzusun dostluk ve dostla kavuşma arzusu olduğunu burada belirtelim. Gılgamış bir düş görmüş ve düşü Tanrı Enlil tarafından, tanrıların insanlara ölümsüzlüğü esirgedikleri, ama kendisine ün, zenginlik ve savaşta başarı bağışladıkları şeklinde bir yorum yapılmıştır. Bu destanın Akadça versiyonunda ise İnanna/İştâr ölüler dünyasına inışı olarak anılır. *Dumuzi/Tammuz (Çoban Tanrısı)* bir domuz tarafından öldürülen, ilkbaharda yeniden doğan, bitkilerle birlikte yeniden dirilen bitkiler dünyasının bereket tanrısıdır. Mitosun Tammuz ayınlarının temeli tanrının yer altı dünyasında tutsak tutulmasıdır. Tammuz yer altı dünyasında (ölüm ülkesinde) tutsak edilmiştir. İştârın yer

altı dünyasına yapmak istediği yolculuğun nedeni işte bu yeniden doğuş ve yeniden dirilme amaçlıdır. Ölüler ülkesinin kraliçesi İştari'nin kız kardeşi *Ereškigal*'dir. İştari ölüler ülkesine, dönüşü olmayan ülkeye inmeye karar verir. Bu kararı vermesindeki temel güdü ölüler dünyasına hakim olmak ve ölümsüzlüğü bulmak arayışıdır. İştari yer altı dünyasından dönmeme ihtimaline karşın veziri Ninşubura üç gün içinde dönmese tanrılara haber vermesini tembihler. Bundan sonra İnanna/İştari kraliçelik giysilerini giyer, en güzel takılarını takar ve ölüler dünyasının kapısına varır. Burada *yedi kapının* bekçisi olan *Neti'nin* kendisine meydan okumasıyla karşılaşır. Bu arada Sümer mitolojisindeki yer altı dünyasının yedi kapısı ile Kur'an-ı Kerimdeki Hicr süresi 43-44 ayetlerindeki cehennem yedi kapısı arasında ilginç bir benzerlik olması ilgi çekicidir.

Ereškigal'ın buyruklarıyla ve ölüler dünyasının yasalarına uygun olarak İştari yedi kapıdan geçer ve geçtiği her kapıdan giysilerinden bir parçasını çıkarmak zorunda kalır. Sonunda ölüler dünyasının yedi yargıcı karşısına çıkarılır. Yedi yargıcı "*ölümün gözlerini*" İştari'nin üzerine dikerler ve o orada bir ceset olur, cesedini de bir kazığa dikerler. Üç gün gelmeyince sonunda veziri durumu tanrılara bildirir ve onlardan yardım ister. Enlil ve Nana işe karışmak istemez. Ama *Enki* yardımcı olur. Enki tırnaklarının kirinden çıkardığı iki cini ölüler dünyasına gönderir. Gitmeden önce her iki cini yaşam ekmeği, yaşam çiçeği, ab-ı hayatı iksirini ellerine verir ve bunu oraya varınca cesedin üzerine atmış kez serpmelerini söyler. Söylediğini yaparlar ve tanrıça yaşama geri döner. Ancak "Yerine bir başkasını koymadıkça ölüler ülkesinden ayrılmayacağı" yasası ölüler dünyasının yasalarından biridir. Sonunda kendi yerine birini bulmak üzere gönderilir.

Gilgamiş destanının Babil versiyonunun onun ölümsüzlük arzu ve arayışı daha vurgulu olarak öne çıkar. Gilgamiş bir seferden zafer ve törenle döner. Tanrıça İştari onun güzelliğine çarpılır ve ona aşık olur. Gilgamiş tanrıçanın bu aşk isteğini geri çevirir ve onu aşığılar. Tanrıçaya daha önceki aşıklarının başına gelen feci akıbetlerini hatırlatır. Burada Mısırlı melikenin isteğini ret eden Hz. Yusuf'u hatırlatmakta ve onun da zindana atıldığını belirtmek yerinde olabilir. Geri çevrilmiş olmanın öfkesiyle İştari Tanrı Anu'dan kutsal boğasını yaratıp, onu Gilgamişin ülkesini yok etmek için göndermesini ister. Boğa Erek halkı üzerine gönderilir ve şehre çok kayıp verir ama sonunda Enkidu tarafından öldürülür. Tanrılar boğayı öldürdüğünden dolayı Enkidu'nun ölmesi gerektiğine karar verirler.

Enkidu bir düş görür. Düşünde kendisinin yer altı dünyasına götürüldüğünü ve Nergal tarafından bir hayaletle dönüştürüldüğünü görür. Enkidu şöyle söyler: " O tanrı beni değiştirdi. Öyle ki kollarım bir kuşunkine benzedi. Bana doğru bakarak, beni karanlıklar ülkesine... Gönderdi. İçine giren hiç kimsenin çıkamadığı eve. Dönüşü olmayan yolun üzerindeki, içinde oturanların, asla ışık yüzü göremedikleri eve." Daha sonra Enkidu hastalanıp ölür. Gilgamiş dostunun ölümüne çok üzülür. Günlerce yas törenleri düzenler. Törenlerde ölümün yeni ve korkunç bir deneyim olduğuna değinilir. Gilgamiş kendisinin de sonunda dostu gibi olmaktan kurtulamayacağını düşünerek ölüm kaygısına kapılır. " Ölüncüye dostum *Enkidu* gibi olmayacak mıyım? Karnıma acı girdi. Ölüm korkusuyla bozkırda avare dolaşıyordum." Dediğini kil tabletten okuyoruz.

Böylece ölümsüzlüğü kazanmak için yolculuk başlar. Simgesel olarak bu yolculuk ölümsüzlüğü ve kendini arama yolculuğu olduğunu belirtmeliyiz. Destanın Gilgamiş ölümsüzlüğe kavuşan tek ölümlünün kendi atası olan *Utnapiştim* olduğunu bilmektedir diye başlar. Gilgamiş atası Utnapiştim'den ölüm ve yaşamın sırlarını öğrenmek için onu bulmaya karar verir.

Maşnu/ölüm dağına doğru yola çıkar. Dağın akrep-adam ve karısının bekçilik yaptığı kapısına gelir. Akrep-adam kendisine bugüne kadar hiçbir ölümlünün Maşnu dağına aşamadığını ve tehlikelerini atlatamadığını anlatır. Ancak Gilgamiş yolculuğunun kutsal amacından söz edince bekçi izin verir. Gilgamiş yolculuğunu Güneşin izlediği yol boyunca yapar. Güneş tanrısı Şamasa ulaşana dek yolculuğuna devam eder. Şamasa ona aradığını şeyi bulamayacaksın, sen boşuna yolculuk yapıyorsun der. Ama Gilgamiş amacından vazgeçmeyerek yola devam eder ve denizin kıyısına, ölüm sularına varır. Burada onu bir başka bekçi olan ve içecekleri ruhu arındıran Neşeli-Kadın Siduri onu karşılar. *Siduri* de onu

ölüm denizinden geçmemesi için uyarır ve kendisine Şamas dışında hiç kimsenin o denizi aşamayacağını anlatır.

İçecekleri ruhu arındıran Neşeli-kadın Siduri yaşamdan haz almaya bakmasını, bu işlerden kesinlikle vazgeçmesini öğütler. Şöyle der: “ Gilgamiş almış başını böyle nereye gidiyordun? Peşine düştüğün ölümsüz yaşamı bulamazsın, bunu sen de biliyorsun. Tanrılar insanı yaratılar, sonsuz yaşamı kendilerine ayırıp, sonra da ölümü insanın yanı başına bıraktılar. Yapacağın en iyi şey şarkı söyleyip dans etmek. Zevk almak sıcak yemekten, soğuk içecekten. *Ey Gilgamiş karnını doldur, gündüz ve gece kendini güldür. Gündüz deme gece deme çal ve oyna. Her gününü zevk şölenine döndür.* Giysilerin parlak ve temiz olsun. Başını yıkayacağın suyun bulunsun, elinden tutan küçüğünü boşlama, bırak eşin göğsünden haz duysun, çünkü insanlığın ödevi işte budur.” Suduri böylece insan olarak yapacağımız en iyi iş nedir? temel sorusunu sormuş olur.

Neşeli kadının bu muhteşem sözlerindeki derinlik daha sonra gelecek olan filozof Kant’ın zihnini bilindiği gibi çokça meşgul edecektir. Kant yine de mutluluk ahlakına karşıt olan ödev ahlakını tercih edecek ancak yine de onun akli mutluluk ahlakında kalmış olsa gerek ki “mutluluğa layık olmak” gibi ara bir kavram ile tekrar yeniden mutluluk ahlakına gönderme yapacaktır. İlginç olan hususlardan biri de bu sözlerin Kitab-ı Mukadeste Vaiz, bab. 9:7-9 ayetlerinde: içecekleri ruhları arındırıcı neşeli kadının sözlerine şaşılacak derecede benzer biçimde olmasıdır. “Git sevinçle ekmeğini ye ve iyi yürekle şarabını iç. Çünkü Allah senin işlerinden çoktan razı olmuştur. Giysilerin daima ak olsun ve başının üzerinde hoş kokulu yağ eksik olmasın. ... bütün boş günlerinde sevdiğin karın ile hoş vakit geçir. Çünkü hayattan ve güneş altında çektiğin **emeğin karşılığı işte budur.**”

Mısırdaki Harpçinin şarkısı olarak bilinen bir metinde buna benzer sözleri okuyabiliyoruz. “ölümden kimse dönmedi. Ne halde olduklarını anlatabilsin ve nelere gereksinim duyduklarını bize söyleyebilsin. Bize de onların gittiği yere yol alıncaya kadar kalplerimizi yatıştırarak biri de gelmiyor geri”. Bu nedenle Harpçi şu sonuca varır: Yaşadığın sürece isteklerinin peşinde git.... Kalbinin eriyip tükenmesine izin verme..” (Eliade, 2003:128)

Ancak kahramanımız Gilgamiş sözlerindeki derin vecd bulunan Siduri’yi dinlemek istemez, onun sözlerine karşı kendine hakim olur ve sarhoş olmaz. O yola devam eder. Kıyıda atası Utnapiştim’in kayıkçısını ile tanışır ve kendini kayıkla ölüm sularının karşısına geçirmeye razı eder. Sonunda Utnapiştim’in yerine gelir. Gelir gelmez hemen atasından böylesine delice peşine düştüğü ölümsüzlüğü nasıl elde ettiğini sorar ve kendisine anlatmasını söyler. Atası sorusuna yanıt olarak Gilgamiş’a, tufan öyküsünü anlatır ve akrep adamın, Şamas’ın, Siduri’nin daha önce kendisine anlattıklarının doğru olduğunu söyler.

Son olarak atası ona son uyku olan ölümü atlatmak bir tarafa normal uykuya bile direnmenin zor olduğunu söyler. Atası ona sınamak amacıyla eğer yedi gün ve yedi gece uykusuzluğa dayanabilirse aradığı ölümsüzlüğü istemek için tanrıları toplantıya çağırabileceğini söyler. Ancak Gilgamiş uykusuzluğa yenik düşer ve kaybeder. Gilgamiş düş kırıklığına uğramış olarak oradan ayrılmak üzereyken, Utnapiştim teselli veya ayrılış armağanı olarak ona yaşlıyı yeniden gençleştiren bir bitkiden söz eder. Ancak onu elde edebilmesi için denizin dibine (bilinç altına simgeciliği) dalması gerekecektir. Gilgamiş denizin dibine dalar ve oradan harikalar yaratan bitkiyi yukarıya çıkarır. Kendi şehri Ereke dönerken, yolda bir gölde molla verir ve göle girer. Bir yılan bitkinin kokusunu alır ve otu alıp kaçar. Kaçarken de yılan derisini geride bırakmıştır.” Gilgamiş’ın arayışı böylece başarısız olmuştur.

Ancak Gilgamiş destanın bir başka episodunda devamı olduğunu göstermiştir. Bu “Gilgamiş ile Huluppu-ağacı” mitosudur. Bunun *kutsal davul Pukku’nun* kökeni ve onun ayinle ilgili açıklamasıdır. Daha sonra şaman ritüelinde davulun önemine dikkat çekilecektir. İştar Fırat kıyısından bir *Huluppu-ağacı* alıp tahtasından kendine bir yatak yapmak için dikmiştir. Düşman güçler onun bu amacına karşı çıkınca O da Gilgamiş’ı yardımına alır. Gilgamiş’ın bu yardımına karşılık Tanrıça İştar ona bir **Pukku ile Mikku** verir. Pukku ağacın gövdesinden, mikku ise ağacın tepesinden yapılmıştır. Bu iki nesne bilginlerce sihirli davul ve sihirli davulun tokmağı olarak yorumlanmıştır. Sümer ve özellikle Akadlarda tüm ritüellerde davulun önemine işaret etmemiz yerinde olur. (Hooke, 1995:58)

Ayrıca tüm Şaman kültürlerinde Şamanlarda sırra erme tekniklerinde ve ritüellerinde davulun önemli bir rolü olduğuna burada değinmemiz gerekir. Pukku ve Mikku ritmin sembolleridir. Ritim tekniği ile ruhsal yolculuğu sağlamak tekniği kökeni Kafkaslar'a dayalı ve sonradan tüm dünyaya oradan yayılmış şaşırtıcı ve etkileyici bir tekniktir. Bir çok versiyonu bugün hala terapi yöntemlerinde ve erginlemelerde kullanılmaktadır. Bu anlamda kökeni Ahmet Yesevi'ye dayanan erenlik felsefesinde de boğazdan çıkan ritmik zikirlerle işaret etmemizde fayda vardır. Ancak bu bir başka inceleme konusudur.

Şamanizm: Ritim Tekniği İle Ruhsal Eğitim

Sırra erme, erginleme törenlerinde merkezi özellikler şunlardır. 1. Bedenin simgesel olarak parçalanması. Ölüm simgeciliği olduğunu hatırlamamızda yarar vardır. Burada dikkatleri bir hususa çekmekte fayda vardır: *Simgesel ölüm bazen şamanlarda bedenin parçalanması olarak ifade edilir. Tahayyül yoluyla günlerce hiç hareket etmeden durulur ve bedenin nasıl parçalandığı, çözüldüğü hayal edilir. Bu işlem genelde bedenin yedi günlük düşsel çile ile çözülmeye bırakılması, uzun oruç, tecrit, toprak altında üç gün geçirmek gibi yollarla yapılır. Amaç simgesel ölümü çok canlı olarak tahayyül yoluyla şaman adayına tecrübe ettirmektir.* 2. Bedenin yenilenmesi, bir başka deyişle yeniden doğum: yeni ruh, yeni ad, yeni kişilik, her şeyi yeni ve farklıdır. 3. Sonuç: Sırra erme, mistik olgunluk, kâmil insan olmak, ermek.

Kısaca özetlersek şaman olmada izlenen yol ilginçtir ki mitlerdeki yolun aynısıdır. Bu yol iki adımda özetlenebilir. 1. Yeraltına iniş, yani simgesel ölüm ritüelli 2. Göğe yükseliş yani yeniden diriliş. Acı çekmek, ölmek ve yeniden dirilmek şaman ritüellerin temel gizidir. Üç yıllık çileden sonra şamanın manevi doğumda ruhu alınır, yeraltına götürülür ve orada yalancı-akşam ağacının dalında olgulaşmaya bırakılır. (Eliade, 2006: 59)

Şaman sırra erme sürecinde davulu kullanma tekniğini öğrenmekle başlar. Çünkü ruhları görmek ancak bu teknikle mümkündür. Bu arada ruhları görebilmek sırra ermenin en önemli göstergesidir. (Eliade, 61 :2006) Bütün şaman ritüellerinde yer altına iniş ve göğe çıkış motifleri aracılığıyla, şaman adayının simgesel ve mistik olarak ölmesi ve yeniden dirilmesi başat bir tekniktir. (Eliade, 67 :2006) Bazı şaman ritüellerinde yeniden doğum için mağara, ağaç kovuğu, toprağa gömme, delikli taştan geçme, ince, dar, zorlu yollardan uzun yolculuklar yapmak, kemikler üzerinde meditasyon, vb teknikler de kullanılır. Tüm bunlar dikkat edilirse yeniden doğuşu simgeleyen sembolik vajinadan yeniden geçmek ritüelleridir. Bu ritüel günümüzde Hacı Bektaşî Veli Dergahı yakınlarındaki delikli taştan geçilerek hala yapılmaktadır.

Bu sırra erme zorlu yolculuklarından sonra bir Şaman dünyanın merkezi olan “evren ağacından” yedi kat göklere yolculuk yapabilir, gökteki Ülgenle/Mutluluk Ülkesi ile konuşabilir, koruyucu ruh ve cinleri yönlendirebilir, yani ruh güderlik yapabilir, ölünün ruhunu yeraltına o götürür, hastalara şifacılık, kehanet ve kabilenin manevi danışmanlığını yapar. Ancak en önemlisi gerçek bir Şaman yeniden doğmakla kendi ölümsüzlüğünü kazanmış bir şamandır.

Yunan Mitolojisi: Zihni Eğitmenin İlk Okulu

Şimdiye kadar gördüğümüz mitlerde ölümsüzlük için gerekli olan yeniden doğuş için kahramanın kendisinin zorlu yolculuğu bizzat kendisinin çıkması ve bizzat kendi çabasıyla kazanması gerekiyordu. Çünkü kişinin mistik yolculuk sonucu edindiği tecrübelerden sonra zihinsel bir değişim ve dönüşüm geçirdiği kabul edilirdi.

Yunan'daki mitlerin üzerinde Sümer mitlerin etkisi olduğu açıktır. Ölümsüzlük arayışı tüm hızıyla devam etmektedir. Ancak doğrudan yapılan yolculukların yerini, daha çok dolaylı içsel yolculuklar almış gibi görünmektedir. Bunu Yunanlar'ın yeryüzü tanrıları olan Demeter ve Dionysos üzerinde görmeye çalışalım. Demeter (yaşam, bereket simgeciliği) ile Dionysos (Vecd ve yeniden doğuş simgeciliği) Yunan tanrıları arasında insana en iyi arkadaş olanlarıydı ve Olympos'un en büyük tanrılarındanlardı. Demeter insana buğdayı Dionysos ise insana şarabı armağan etmişlerdi. Yaşam ve bu iki tanrının neşe/vecd armağanlarıyla bir araya toplanmıştır artık.

Demeter Hades tarafından kaçırılan kızı *Persophone'den* (Hadesin karısı ve yeraltı kraliçesi ve ölüm simgeciliği) dolayı çok keder ve acı çeker. Bu nedenle çilecilik bu mitlerde çok önemli bir yer tutmaktadır. Ölümsüzlük yolculuğunda keder, acı motifi hala vardır ancak artık doğrudan değil acı dolaylıdır. Ölümsüzlüğü arayanın bizzat acı çekmesi artık gerekmemektedir, bu yolda acı çekmiş birinin ona nazar etmesi yeterlidir. Ölümlünün yerine acı çeken bir ölümsüz vardır. Onun inayeti ölümlüyü ölümsüz yapmak için yeterlidir. Kızının her yıl öldüğünü gören Demeter, Zeusun (aşk ve yaratıcılık simgeciliği) aracılığıyla ancak o da bahar mevsiminde onun yeniden dirilişini her yıl görecektir ve bununla mutlu olmayı öğrenecektir.

Dionysos ise Zeus ile kral kızı olan Semele'nin oğluydu. Semele o kadar güzeldi ki hiç rahat durmayan Zeus gönlünü bir fani olarak ona kaptırdı. Semele Zeus'un gerçek yüzünü bütün çıplaklığıyla çok görmek istiyordu. Zeusa **ey ulu tanrım, bana olduğun gibi görün**, ilahi nurun ile gönlümü aydınlat diye yakardı. Çok sevdiği için Zeus onun duasını kabul etti. Zeus ona bütün ihtişamı ile göründü, ancak Seleme bu ateşe daha fazla dayanamadı, kendisi aşkının ateşinde yandı. Bu arada daha sonra biz benzer rüyet isteğini Hz. Musa'da ve Hak Cemalini görmeye düşkün Sufilerden sıkça duyacağız. O ölümlü henüz gününü tamamlamamış aşkının meyvesini dışarı attı. Zeus bu oğulcuğu aldı ve kalçasında sakladı. Onu dünyada yaşayacak hale gelinceye kadar kalçasında sakladı.

Dionysos böylece iki kez doğmuş oldu. Birinci kez annenin kavruk rahminden, ikinci kez ise babasının kalçasından dünyaya geldi. Bu yüzden ona Dionysos adını verdiler. Dionysos böylece yeniden doğuşun sembolü olarak kabul edildi. Öyle anlaşıyor ki bu mitsel düşünceden sonra artık insanların ölümsüzlüğe doğru yapacakları doğrudan bir yolculuğa gerek kalmamıştır düşüncesi yaygınlaşmaya başladı. Çünkü şarabın tanrısının bizzat kendisi zaten ikinci kez doğmuş bir haldedir. Şarap tanrısı insanın kurtuluşu için bu acı kadere maruz kalmıştır. Şarap tanrısının hali ile hallenmek bile artık ölümsüzlüğü aralamak anlamına gelmektedir. Şarap tanrısına yönelmek kurtuluş için yeterlidir.

Sümerlerdeki ölümsüzlük yolculuğu, ölümsüzlük otu, abı hayat artık burada şarap olarak, Dionysos tanrısı olarak yanı başımızdadır. Gılgamış'ın yolculuğu boşuna gitmemiştir. Gılgamış'ın yılanı kaptırdığı ölümsüzlük otunun yerine, artık elimizin altında ikinci doğuşu bizzat tecrübe etmiş, insana yeniden doğuşu yaşatan en kamil insan şarap tanrısı vardır. Ancak Dionysos ikili bir yönü daha vardır. Hem insanlara özgürlük, sevinç hem de yıkım verebilir. Aslında şarap tanrısı sadece insanın içinde olanı ortaya çıkarmaktadır. Kötü olanın kötülüğünü, iyi olanın da iyiliğini ortaya çıkarmaktadır.

Garip tanrı Dionysos Demeter gibi acı çeken bir ölümsüzdür. İkisi de başkaları için acı çekmekteydiler. Asma meyve veren öteki bitkiler benzemez. Hepsinden çok budandır. Kışın yapraksız, çıplak ve eğri büğürüdür. Asma Dionysos, soğukların gelişiyle Persephone gibi ölürdü. Ama bu ölüm çok korkunç bir ölümdü. Titanlar'ın veya Hera'nın buyruğuyla paramparça edilirdi. Aylar geçer sonra yine canlanırdı Dionysos, sonra aylar geçer tekrar ölürdü. Dionysos dirilen bir ölü değil, ölen bir diriydi. (Hamilton, 1994: 40)

Şimdi biz Demter (yaşam ve bereket simgeciliği) ile Dionysos'un (vecd, trans ve ikinci doğuş simgeciliği) acılarından ve neşelerinden sonra yaşam güzelliğinin, kederin, neşenin ve ölümün hep bir araya toplandığı simgesel ve mistik bir toplantıda bulunuyoruz. Zeus'un (aşk ve yaratıcılık sembolü) aşkları ise artık varlık toplantısındaki her şeyi her an yeniden doğuşa doğru yönlendirmektedir. Çünkü aşkın olduğu yerde mutlaka yaratıcılık vardır. Zeusun aşkından varlık, varlığın ona olan aşkından da hem ölüm hem de yaşam ve mutluluk ortaya çıkmaktadır. Bu durumda İsraki mistik filozofu Sühreverdi'nin söylediği gibi güzellik, aşk ve keder artık kardeş olmuşlar ve hep bir arada yeryüzünde yaşamaya karar vermişlerdir. (Sühreverdi, 2006: 17)

Kutsalın Keşfi: Mısır Okulları

Mısır düşüncesinde kâmil insan olmak kutsalını keşfetmiş insan ile özdeşleşmiş bir kavramdır. Kutsalı keşfetmek birinci aşamadır, ikinci aşama kutsalın tezahürünü keşfedip ona göre yaşamaktır. Üçüncü aşama ise kutsalın, a) var oluş, b) anlam/mutluluk ve c) Hakikat/Gerçeklik olmak üzere üçlü tezahürünü

dikkate alarak toplum ve zaman için en uygun ve en çok gerekli olanlara göre düzeni-adaleti (ma'atı) kurmaya çalışmaktır.

Kadim Mısır Okullarında genel anlamda beşeriyetten çıkıp, insanlaşma sürecine girmek, özel anlamda insan olmanın en üst basamağı olan “insan-ı kâmil” makamı sözün eğitimi, zihnin eğitimi, beden eğitimi, bilginin eğitimi ve yüreğin eğitimi süreçlerinin başarılı bir şekilde geçmesine bağlıdır. Ancak bu süreçlerden sonra daha önemli bir aşama gelir ki o da: evrende sürekli tezahür halinde olan kutsalı keşfedip, ona teslim olmak ve ona göre yaşamak ilkesi gelir. Mısır okuluna göre kutsalı keşif ile birlikte insanlığın üst makamı için gerekli olan yeniden doğuşu kendiliğinden gerçekleşir. Bir başka deyişle Mısır'da zihinsel eğitimin yanı sıra, kamil insan yetiştirme sürecine kutsalın keşfi için ayrıca eğitim süreci de eklenmiştir.

Mısır'da en eski olan yazılı felsefe ve teoloji metni (M.Ö. 700) şöyle der: “ Ptah ruhu/kalbi ve sözü/dilli yarattı. Attum'un görüntüsü altında kalp/ruh olarak tecelli eden, söz/dil olarak tecelli eden çok eski Tanrı olan Ptahtır”

(Eliade, 2012: 116) Mısırlılara göre toplumsal düzen kozmik düzenin bir yönünü temsil ettiğine göre Krallığın dünyanın başlangıcından itibaren var olması gerekiyordu. Re'nin (Güneş Tanrısı) gücü kaosu yerine daima adaleti, düzeni, iyiliği (ma'at) meydana getirmek/kozmos için vardır. Güneşin bedenleşmiş biçimi olan Krallık/Devlet/ Firavunların temel görevi gerçek, iyi düzen, adalet, hukuk, anlamlarına gelen **Ma'atı** yeryüzüne getirmeleridir. Krallığın yetiştirdiği kâmil insanın görevi de aynı şekilde her şeye ve herkese karşı **Ma'tın** bekçiliğini yapmaktır. Birçok Mısırlı rahiplerin öğüt ve dualarında “ kalbini ma'atı bilmeye teşvik et”, “ kalbinde ma'atı bilmeli ve ona göre davranmalısın” “ ben ma'atı seven ve günahattan nefret eden bir adamdım...”, “Kamil insan gerçeği (ma'atı) bilen ve Tanrının onu eğittiği bir kişidir”. (Eliade, 2012: 117) gibi önemli cümleler okuyoruz.

Ma'at o kadar önemlidir ki bir rahip duasına “ kalbime ma'atı ver” diye başlar. Bu dua Aton'a (Güneş Kursuna) yapılmaktadır. Güneş hayatın başlangıcıdır ışınları bütün ülkeleri kucaklar “ Sen çok uzakta olsan da, ışınların yeryüzünde, Sen insanların yüzlerinde olsan da izlerin görülmez. Sen battığında.. Dünya ölümüne benzeyen karanlıklara gömülür. Yırtıcı hayvanlar ve yılanlar geceleri dolaşır ve o zaman Dünya sessizliğe gömülür.” Aton hakkında ilgi çekici şu cümleleri okuyoruz: “ Aton, kadının içindeki tohumun yaratıcısıdır ve cenine o can verir..... Eserlerin ne kadar çeşitlidir. İnsanların önünde gizli duruyorlar. Ey Sen tek Tanrı, Senin dışında başka Tanrı yok. Dünya senin sayende varlığını sürdürüyor. Herkes senin sayende aşını buluyor.” (Eliade, 2012: 133)

İnsanlığın zihinsel gelişimini “evrensellik etkileşimi” ilkesinden dolayı doğal olarak Mısırdaki yeniden doğuş ilkesinin gücünü görebiliyoruz. Osiris, güç, adalet ve düzenle Mısır'ı yöneten meşhur tanrıdır. Ancak kardeşi Seth tarafından öldürülen ve eşi İsis ve bir gözünü babası Osirise veren oğlu Horus tarafından yeniden canlandırıldı. Tanrı yeniden doğuş ilkesi ile öldükten sonra yeniden var olmasının anlamı onun yolunu izleyen insan-ı kamil taliplerinin de aynı şekilde yeniden doğuşun yolundan geçmeleri, ona öykünmeleridir. Bu nedenle Re- Osiris'nin çift adı, yani ölüm ve yaşam diye iki ismi vardır.

Kadim Mısır okullarında kâmil insan yetiştirme ile ilgili birçok şaşırtıcı teknikler okuyabiliyoruz ve günümüzde bile birçokları hala kullanılmaktadır. Osiris rahipleri kâmil insan yetiştirmek için özel okullar kurmuşlar ve öğrencilerini birçok sınamalarda sonra o okullara kabul etmektedirler. Okulun girişinde öğrenciyi Osiris'in yüzü peçeli olarak büyük bir heykeli ve üzerinde “ hiçbir fani benim nikabımı kaldırmamıştır.” Yazılı cümlesi ile karşılanır. Bu heykeli önünde duran bir rahip öğrenciye hitaben: bundan sonrası çok zor sınavlarla doludur, Osiris'in yüzünü görmek, kutsalı keşfetmek gibi çok zor bir eğitim süreci seni bekler, çok zor ama imkânsız olmayan bu amacı önceden bil ve istersen hala vazgeçebilirsin” şeklinde konuşarak karşılar. Bundan sonra öğrenci kabul ederse çok zorlu tecrübeye dayalı zihinsel, duygusal, akli ve yoğun tecrübi bir eğitim başlar. (Ayni, 2000: 49)

Kamil İnsanın Eğitimde En Yüksek Okul: Aşk Okulu

Yükselmek için aşkı merkeze almak, mutlak güzelliğin peçesini açabilmek acılı çabalara sabretmek mistiklerin kendilerini adadıkları kutsal bir yoldur. Özellikle Mısır'da Orfeos, İslam dünyasındaki Sufiler aşkı merkeze almışlardır. Ancak aşkın karşılığında nefsin-kendi simgesel ölümü için koşulsuz sevgiyle sevmek ve sevgiliye teslim olmak. Bu nedenle Hz. Muhammed "Ölmeden önce ölünüz" diyordu. Çünkü uğrunda ölünmesi gereken bir şey varsa o da aşktır. Başlangıçta en güçlü duygu olan yaşamak güdüsü bu uzun serüvende kendini ona şevkle teslim edeceği ve gerekirse uğruna ölebileceği kutsal bir aşk duygusuyla yer değiştirmiştir. Kamil insanın yetişeceği yeni bir okul daha açılmıştır.

Aşk mistiği Halacı Mansur aşk okulundan ilk mezun olan, aşkın gizemli misyonunu yerine getirmeye hazır ve aşk uğruna ölmeyi küpünde şarap gibi coşmuş kendi kanıyla yeryüzüne neşeyle yazdığına tanık oluyoruz. Mahmud-i Şebuteri: "Şarap, mum ve güzel mananın ta kendisidir, o mananın her surette bir tecellisi var. Şarapla mum, irfan nurunun zevkidir. Kimseden gizli olmayan o güzeli de gör. Şarapta hazır, mumla güzel de burada...artık güzel sevmekten sakın gafil olma. Seni senden alacak, mahv edecek şarabı bir zamancağiz olsun çek..belki kendi varlığının elinden özgür olursun. Çek şarabı da seni senden kurtarsın, damla olan varlığını, denizlere ulaştırsın. *Tertemiz şarap sarhoşluk zamanında, seni varlık kirinden arıtan şaraptır.* Şarap içte kendini bu soğukluktan kurtar. Çünkü kötü sarhoşluk inan, iyi adam-lıktan yeğdir." (Şebusteri, 2012:161)

Sufiler ölümsüzlüğü Gılgamış'ın yaptığı gibi cesaret erdemiyle kahramanca dağlarda/çile yolunda aramanın yanı sıra, bir de ölümsüzlükten de vazgeçip Tanrı'nın Güzelliğine karşılıksız aşık olmak yolunu kamil insanı eğitime, yetiştirme okullarına birini daha katmış oldular. Daha farklı bir boyutla da dışarıda Bir Tanrı'yı aramanın, dışarıya yolculuk yapmanın yerini, olgunluğu kendi içinde, aşk okulunda kendini kendinde aramak ve kendi içsel dünyasına yolculuk yapmak güzelliğini tatmak aldı. Hiç kimse yeniden doğuşu Hz. İsa kadar güzel ifade etmemiştir: " Bir kimse yeniden doğmadıkça, Tanrı'nın Egemenliğini göremez."

Aşk okulları sayesinde Teolojinin kuru tartışmalarının merkezindeki "Tanrı'yı sözcüklere dökmek" kavgası yerine, " nefsini bilersen rabbini bilirsin" eğitsel psikolojik ilkesi aldığını söyleyebiliriz. Kamil insan yetiştirmede sözün, logosun sınırları belirlendiğine, sözün labirentleri arasında kaybolma yerini mitlerde ve mistiklerde olduğu gibi " Tanrının Merhamet Eserlerini" müşahade etmek ve kendi bedeninde, ruhunda, zihninde yeniden canlandırmak ve inşa etmek yolun eğitici rehberliğine tanık oluyoruz.

Tanrının kendinden taşarak veya kendini logosa bölerek veya isimlere ayırmasından sonra artık bu dönem için bir birinden kopuk çoklu tanrıların kapısını teker teker çalmaya gerek kalmadığını rahatlıkla ifade edebiliriz. Bu dönem anlayışına göre de yeni Tanrı Birdir ancak birbirinden farklı birçok ve birbirine zıt çoklu isimlere sahiptir. Zıtların birliği yoluyla Bir olanla Bir olmak temel izlenecek bir yol olduğunu tespit etmeliyiz. Gazalli Tanrı hakkında hakikati kavramanın logos söz, dil ve düşünce yolundan, dini düşüncenin yeniden yapılandırması/ihyası eyleminde mistisizmin yolu olan simgeciliğe dönmenin üzerinde ısrarla durduğunu belirtelim. Ancak logosun yasa anlamına gelen boyutu üzerinde Hint mistisizmi büyük emek harcadığını kaydetmek yerinde olur.

Aşk okulunun sözcüklerle çok işi olmadığını, aslında sözcükler ezeli gerçek şöyle dursun gerçeklere bile tekabül edemediğini hemen ifade etmeliyiz. Eğer sözleri çok ciddiye alırsak dikenli çalılarla dolu orman-da yolumuz kaybederiz. Ancak tam tersine onları ciddiye almazsak bu seferde *kaybedilecek bir yolun veya ulaşılabilecek bir hedefin olduğundan* habersiz kalırız. (Huxley,2012:184) Söz konusu bu konuyu Hz. Mevlana çok iyi özetlemiştir: "Sözü dikenden bir duvardır bil. Aşkta ise her şey net ve öz. Al eline bir ateş, bir de köz."

Sözcüklerin /logosun hem vazgeçilmez hem de ölümcül olduklarına tüm mistikler işaret etmişlerdir. Hz. İsa dikenli çalılardan bile daha tehlikeli olan şeyin **söz kılıcı** olduğunu söylemiştir. Mevlana "Dostu ona dost olmayan bir kişiye sözcüklerle nasıl anlatabilirim" der.

Yine Mevlana: Bir anne memedeki bebeğine, gel ey oğlum, ben senin annenim diye çağırda, çocuk “ ey anne sütünü emerek huzur bulacağıma bir kanıt göster” diye mi yanıt verir” der.

Abdülkerim el Cili, “İnsan-ı Kamil” adlı eserinde Tanrı- İnsan yakınlığını BEN ve SEN kavramlarıyla enfes bir şekilde anlatmaktadır: “ Zata/Haka gelince onun da Ben ve Sen olmak üzere iki özelliği vardır. Ben ve Sen esastır. Benim ve senin gibi diğerleri ise teferruattır. Ancak ortak bir noktada buluşuruz. Bu ortak noktada ilahımız Sen dediğimiz Zattır. Ama bu Sen esas kimliğin olan Sendir. (çünkü bu Sen aslında Hakkın tecellisi olan Sendir. Yoksa senin Senliğin değil. Ben ise hakikatimiz olan Bendir, aklın kabul ettiği “ben” dediğimiz kendimiz değil. Zira asıl konumuz olan Ben, Allahın sıfatlarından biridir. Yani Zat. O halde Ben kelimesi, hakikat yönüyle Allah, Sen kelimesi de hakikat yönüyle O’nun kulluk yönüdür. Yukarıda anlattıklarımı kavrayabiliysen kendi özüne bakarak istersen kendine Ben de, istersen Sen de değişen hiçbir şey yoktur.” (Cilli, 2011: 32)

Tasavvuf felsefesi mensupları bu nedenle **söz kılıcı** yerine bir ellerinde **aşk kasesini**, ötekinde ise **ruh şarabını** eksik etmemişlerdir. Söz kılıcı kederdir, üzüntüdür, kâse sükûnettir, şarap ise aşkın pür neşesidir. Söz kılıcı sevgilisi hakkında durmadan tartışmaktan yanadır. Aşkta ise sadece muhabbetle kase doludur. Şarap ise özlemde ölmüş seveni yeniden diriltmek vardır. Bilindiği gibi tasavvufta ölmek biyolojik bir ölüm değildir. Tasavvufta ölüm bir insanın hislerin ve aklın kösteklerini fırlatıp atması, doğal olayların ördükleri ince semboller perdesinin ardını görmesi gibi manevi bir olaya verilen bir isimdir. Kısacası ölüm “fena” denilen mistik deneyimin simgesidir. (İbn Arabi, 2009: s.23)

Merkezde Olmak

Mitolojinin mistisizm üzerindeki derin etkilerini ve kamil insan yetiştirme mücadelesini anlamak için simgeciliğin semantiğinin iyi kavranması gerekir. Simgeci düşünce insan özünün bir parçasıdır. C. G. Jung buna “*insanın arketipi*” der. (C. G. Jung, 2009: 35) Simgeci düşüncede psikolojik güncelik her zaman kendini yeniler. Görüntüler-biçimler değişebilir ancak işlevleri-özleri hep aynı kalmaktadır. Hayal gücü simgeciliğin en önemli gücüdür.

Merkez simgeciliğini anlamadan mitleri ve mistisizmi anlamak zordur. “*Merkezi inşa etmek*” kavramı dikkate alınmalıdır. Üç kozmik bölge vardır. Gök, Yer ve Yer Altı/Ölüm, Kozmik dağ, evren ağacı, tuba ağacı, merkezi direk her zaman vardır. Babil kelimesinin anlamı Bab- ı ilahi: Tanrılar kapısı demektir. Kâbe Allahın evidir. Kudüs Allahın, Yahova’nın ve İsa’nın kutsadığı bir mekândır. Mistik yolculuklar hep merkeze yapılan yolculuklardır. *Ne kadar insan varsa o kadar Tanrıya giden yol vardır.*

Mistisizmde önemli olan nasıl sorusu değil, merkezin ne olduğu sorusudur. Merkezdeki nedir? Tek sözcükle “*güzelliktir*” yanıtı ve söz konusu bu güzellik kamil olmaya aday mistiği baştan çıkarmak ve vecde girmesini sağlamak için yeterlidir. Azizüddin Nesefi insanı kamili şu dört şeyi tam ve güzel yapan kişi olarak tanımlar: iyi/güzel sözler, iyi/güzel eylemler, iyi niyet ve bilgi. (Nesefi, 1990:14) Bunları tam olarak yapan kişi ona göre kamil insandır.

Mitoloji ve mistisizmde her zaman “yükselme simgeciliği” vardır. Yükselme simgesi göğe inip çıkmaktır. Yükselme simgesi nüzuldan sonraki miraçtır. Yakub’un merdiveni yükselmenin simgesidir. Mısırlıların ölüler kitabında Yer ve Göğü birleştiren gerçek bir merdiven olduğu kabul edilirdi. Babil Zigguratları yedi katlıdır. Talip Zigguratın en son katına çıkmış olmakla, en son gök katına ulaşılmış olur. Zigguratta tırmanmak, çıkmak, kozmik dağa tırmanmak, yani göğe çıkmak anlamına gelir. Talip eski kişiliğinden yılanın derisinden sıyrılması gibi sıyrılıp, yeni bir kişilikle yere inmek simgeciliğini gerçekleştirmek demektir. (Campbell,1994: 93)

Asurca “ölmek” fiilinin karşılığı dağa tutunmak, tırmanmak demektir. Aynı şekilde Mısır dilinde “myny” “tutunmak” fiili ölmek yerine kullanılan edebi-i bir kelimedir. Simgeciliğin amacı insanı tarihsel varlık olmakla sınırlı olmaktan çıkarıp; onu zihinsel/psikolojik bir varlık olmaya doğru yönlendirmektir. Tırmanma ve yükselme mutlak gerçeğe giden yolu simgelemektedir. Söz konusu bu gerçeğe yaklaşma hem

korku hem sevinç, hem cazibe hem de iticilik, hem aşk hem ölüm vb. içeren çift değerli bir duyguyu hareket geçirmektedir.

Cennet /altın çağ mitolojisi geriye dönüş özlemi olarak simgeciliğin derin psikolojisinin keşfine götürür. En kötü özlem geçmişteki özlemini gizlemektir. Şimdi tamda tüm kültürlerde merkeze alınan *zaman kavramı* ile karşı karşıyayız. Gerçek anlamda tarihsel bir olay yeniden gerçekleşme aşamasına gelmez. Ancak psikolojik bir olay yeniden yaşama aşamasına getirilebilir. Arkaik insanın mitlerle yaptığı şey zamandan geriye giderek, olayın başladığı başlangıç noktasına kadar giderek mitleri anımsamak ve onları yeniden yaşamaktır.

Mitleri bilmek demek nesnelerin kökenindeki sırrı öğrenmek demek olduğuna daha önce işaret etmiştik. Bir nesnenin kökenini bilmek onun üzerinde çekimsel bir güç elde etmek anlamına gelir. Freud geriye doğru giderek köken bilincini yeniden canlandırmakla mantıkla açıklanamayan çok büyük bir iyileştirme enerjisi açığa çıkardığını fark etti.

Aynı şekilde kamil insan da dua ederken evrenin başlangıcından başlayarak, tüm köken bilgilerini zihninde yeniden canlandırarak, telkin yöntemiyle Tanrıdan isteyeceklerini istemektedirler. Kamiller başlangıçta yetkinlik/cennet simgesi olduğunu kabul ederler, bu nedenle zamandan geriye gitmek başlangıcı yeniden yaşamaktır. Geriye doğru yapılan zihinsel yolculuk talibi/öğrenciyi kutsala ve yetkinliğe yakınlaraştıran tekniklerden biridir.

Hint mistisiziminde ise yaşanmış zamandan önceki (zamanın olmadığı zaman) zamana ulaşmak temel amaçtır. Başlangıçta kaos vardı, bu bir anlamda kaosa dönüştür. Geriye dönüş simgeciliğinin mistisizmdeki ilginç örneklerinden birini aktaralım: İbn Arabi “Mistik yolda niyet eden bir kimsenin ilk adım olarak hayvanlığını kuvveden fiile çıkarması gerekir. Öyle ki o diğer hayvanların doğal bir biçimde keşfettiklerini o da keşfeder. İşte o zaman hayvanlığını kuvveden fiile çıkarmış olduğundan emin olur.” (İzutsu, 1998:39)

Geriye dönüş simgeciliğinde çoğunlukla ya kahramanın bir deniz canavarı /bilinçaltı tarafından yutulması simgeciliği ile karşılaşırız. Ya da kendisini yutan canavarın karnını zorladıktan sonra oradan dışarı çıkmayı başaran Hz. Yunus örneğinde olduğu gibi bir başka simgecilik karşımıza çıkar. Diğer yeniden doğuş simgeleri ise derin bir kuyu, mağara, dar bir geçit, her tarafı duvarla örülmüş çilehane vb. simgesel vajinadan uzun süre kalmak ve oradan başarıyla yeniden çıkmak örnekleri verilebilir. Elbette kamil insanların en büyük modelleri peygamberlerdir. Bu tür yeniden doğuş simgeciliğinde özellikle Buda, Hz. Yusuf, Hz. İbrahim, Hz. İsa ve Hz. Muhammed örnekleri sıkça verilen örneklerdir.

Mitlerde de geçerli olan yalnızlık sonraki tüm mistik gelenekte çile çıkarmak ve erbeun önemli bir gelenektir. Özellikle Hint mistisizmde geriye dönüş teknikleri toprağa gömülme, cenin haline dönüp en az bir miktarda nefes almaya alışmak yeniden doğuş için önemli tekniklerdir. Çin’de bebek solunumu çok önemlidir. Taoculukta önerilen en temel şey yeniden döl yatağına geri dönmek simgeciliğidir. Taoculukta birbiriyle bağlantılı iki mistik teknik vardır. İkisi de kökene dönüşü elde etmek peşindedir. Biri: bebek solunumu, öteki de simya yolu. Her iki teknikte ölümsüzlüğün peşindedir. Simya deneyimi mistik nitelikte uygun bir nesne üzerinde derin meditasyona dalmakla desteklenir. Tüm bu tekniklerden temel amaç Gök ve Yeri kendi bedeninde yeniden birleştirmektir. Nefes üzerinde meditasyon yapmak nefesin Gök ve Yer arasında kozmik bir dağ gibi kabul edilir. Böylece kozmolojik başlangıcı bedeninde yeniden yaşamaktır.

Yaşam aşkı en önemli aşklardandır. Bir olayı tahayyül gücünü kullanarak yeniden yaşamış gibi yapmak, olayı hatırlamak yeteneğine sahip olmak mistikler için önemlidir. Ancak olumsuz bir durumun hiç yaşanmamış gibi, yaşam şevkini hiç bozmadan zihin yeteneğini geliştirmek ise oldukça ilgi çekici bir durumdur. İlkel mitolojide Habeşli bir kadının, ona hayatı zor eden cinsiyet ayırımına karşı kendi mutluluğu için “zihnini yenilenme simgesine” dair nasıl bir zihniyet eğitimi sergilediğini okumak oldukça manidardır. Paleolitik dönemde bir Habeş kadının “ erkek kadının yaşamını ne bilsin” sözleri ayrıca cinsiyet ve

kadın- erkek arasındaki çatışmayı insanlığın bilinçaltı arketipine çok güzel bir şekilde ışık tutacak şekilde açıklamaktadır. Uzun olması pahasına burada Habeşli kadının söylediklerini üzerinde düşünmek açısından aktarmaya değer:

“ Kadının yaşamı erkekten oldukça farklıdır. Tanrı böyle istedi. Erkek sünnet olduğu günden ölene kadar aynıdır. İlk kez kadın bulmasından öncesinde ve sonrasında da aynıdır. Oysa kadının ilk sevgilisi ile buluştuğu gün yaşamını ikiye böler. O gün başka bir kadın olur. Erkek ilk sevişmesinden sonra gene eskisi gibidir. Kadın bundan sonra başkadır. Bu bütün yaşamında devam eder. Erkek geceyi kadınlı geçirir ve geçer gider. Yaşamı ve gövdesi aynıdır. Kadın gebe kalır. Anne olarak çocuksuz bir kadından farklıdır. Gecenin işaretini dokuz ay gövdesinde taşır. Bir şey büyür. Yaşamında bir şey büyür ve bir daha ondan ayrılmaz. Anne olmuştur. Çocuğu ölse bile artık annedir ve öyle kalır. Çünkü bir zaman çocuğunu yüreğinde taşımıştır. Bir daha yüreğinden çıkmaz. Ölse bile çıkmaz. Ve erkek bunu bilmez, hiçbir şey bilmez. Sevgiden öncesi ve sonrası, annelikten öncesi ve sonrası arasındaki farkı bilmez. Bir şey bilemez. Bunu ancak bir kadın bilebilir ve anlatabilir. Bunun için, ne yapmamız gerektiğini kocalarımızın söylemesi gerekmez. Kadın ancak bir tek şey yapabilir: Kendine saygı duyabilir. Terbiyesini bozmaz. Daima yapısı neyse o olmalıdır. Daima bakire ve daima anne olmalıdır. Her sevişmeden önce bakiredir, her sevişmeden sonra annedir. Kamil, iyi bir kadın olup olmadığını buradan anlayabilirsiniz.” (Campbell,1992:374)

Kendi varlığını, mahkum olduğu doğal ve toplumsal düzeni eleştirmek ve bunlara karşı kendi zihinsel varlığını sanki onlar hiç yokmuş, ona asla acı çekirtmemişler ve onun moralini bozma güçleri yokmuş gibi kendi zihnini eğiterek davranabilmesi dikkat çekicidir. Varlığın her an bir değişim ve yenileme içinde olduğunu, bu nedenle her anın yeni ve ne olursa olsun asla alışılmaması gerektiğini vurgulayan önemli bir zihin felsefi ortaya konulmuştur. Bu her anın yenilenmesi gücünü elde etmiş bir kadının gövdesi üzerinde hiçbir erkek bir hiçbir olumsuz etki yapma gücüne sahip değildir.

Sonuç

Sonuç düşünce tarihi boyunca izlerini sürdüğümüz ruhsal ergenleşme, zihinsel olgunlaşma yeniden doğuş aracılığıyla insan-ı kâmil makamını kadim evrensel bir değer olarak hep karşımıza çıkmaktadır. Arkaik toplumdan günümüze dek insan- kâmil arayışı devam etmektedir. Tarihin bir döneminde insan- kâmilin toplum için çok önemli bir ihtiyaç olduğu fark edilmiş ve bu ihtiyacı gidermek için onları yetiştirmeye yönelik bireysel, toplumsal, kurumsal, dinsel ve eğitsel çabalara oldukça ağırlık verilmiştir. Örneğin Anadolu’da özellikle 12. Ve 13 yy insan-ı kâmil yetiştirmeye yönelik, Erenlik Felsefesiyle mensuplarını geliştiren düşünce okullarıyla doludur. Ancak bugün ne yazık ki yetersiz incelemelerimizden dolayı bu okulların gerçek içerikleriyle ilgili çok yüzeysel idealler ve düşüncelerle yetinmek zorunda kalıyoruz.

Modernleşme dönemiyle birlikte bizde zaman algısı hızla değişmeye başladı. Zaman sadece gelecek, bir başka deyişle “ilerleme” olarak algılanmaya başlandı. “İlerlemeyi” içeren her şey eğitim açısından makbul, geçmişin değerlerini aktarma aracı olan öyküler, mitler ise tamamen kurmaca, yalan dikkate alınmaya değmez saçmalıklar olarak telakki edilmeye başlandı. Söz konusu bu yetersiz görmeye neden olan bireysel ve toplumsal zaman ve mekan algısının değişmiş olmasından kaynaklandığı uzun süre fark edilmediğini üzülererek ifade etmeliyiz. Geçmişini inkâr, yalnızca geleceğe yoğunlaşma, kendi mekânına karşı nefret, yabancıların mekanına karşı hayranlık algısı beraberinde, “burada olmayı” ve “şimdiki zamanı” olduğu gibi görmemizi, onu doğru bir şekilde algılamamızı olumsuz etkiledi.

Şimdiye olan körlük zihinsel bir hastalığı olarak yaygınlaştı ve şimdide olanları görmemize engel oluşturdu. Ancak şimdi “şimdide” olanlar yavaş yavaş görülmeye başlandı ve eğitim konusunda işlerin yolunda gitmediği en azından fark edilmeye başlandı. Adalet, düzen, merhamet, hoşgörü, barış, refah, gelişim, özgürlük ve yaşam sevinci gibi değerlerin yerini, ekseriyetle olumsuz içgüdülerin özellikle öfke, kin ve nefretin aldığı ve olumsuz değerlerin topluma hızla hakim olduğunun farkındalığı oldukça sevindiricidir. İşte bu nedenle toplumda değişim zamanın geldiğinden söz edilmesi ümit vaat edici bir gelişmedir. Ancak bilinmelidir ki zihinsel değişim olmadan, hiçbir olumlu değişim, özellikle eğitsel

değişim olmaz. Eğitsel değişim olmadan da toplumsal değişim olmaz. Bununla birlikte insanlık tecrübesi göstermiştir ki bireysel ve toplumsal eğitimde de “Yeniden Doğuş” amaçlanmadan da zihinsel değişim gerçekleşmez. Felsefe ererek ulaşılabilecek sırlara sahip olmak demektir. Eğitim felsefesi zihinsel eğitimi amaçlamalıdır.

Kamil insanın en temel niteliği kendisini zaman belirlemez, o zamanı belirler. O “zamanın” insana yaptıklarından kurtulmak için zamandan çıkış tekniği bilen ve bunu uygulayan bir insandır. Bu nedenle o daima evrenseldir. Birle bir olmayı bilen ve birle bir yaşamayı uygulayan bir insandır. Zihin tepkiseldir, harekete tepki vermeye yönelimseldir. Zaman da harekete bağlıdır. Zihni hareketsiz yaptığınız zaman zamandan çıkmak için bir yol yakalamışsınız demektir. Zihin zaman ve mekana bağlıdır, zaman ve mekandan kurtulmak iyileşmek demektir. Zihin arzudan kurtulduğu zaman, geriye doğru zamandan tüm yaşananlar tüketilerek yeni bir zamana, yeni bir yaşama kişi hazır olur. Eğitim yeni bir yaşama hazır olmak demektir.

Burada önemli olan şimdiki zamandır. Kamil insan için daima şimdiki zamanda olmayı başarabilmek/müşahede yapabilmek temel amaçtır. Şimdiki zamanda olunursa kişi kendiliğinden belirleyici olan zamandan çıkmış olur. Çünkü şimdiki zaman ebedi olan bir zamandır. Kamillere göre şimdiki zamandan başka gerçek zaman(geçmiş ve gelecek) aslında yoktur. Zamanın içinde Geriye doğru gidildiğinde de sonuçta zamanın olmadığı kutsal bir zamana varılmış olunur. Mistik eğitim felsefesinde zamandan geriye dönüş “sonuçtan ilk ilkeye” dönmek ve ilk ilkeyi görebilmek demektir. Görmek yetkinleşmenin, kemalin ilk basamağıdır. Görmemek ise cehaletin son basamağıdır.

KAYNAKÇA

- ARABİ, Muhyiddin, 2009: Fususu'l- Hikem (Çev. Hamza Kılıç) İnsan yay. İstanbul
- AYNİ, Mehmet Ali, 2000: Tasavvuf Tarihi (Sad. H. Rahmi Yananlı) Kitabevi, İstanbul
- EL- CİLİ, Abdülkerim b. İbrahim, 2011: İnsan-ı Kamil (Çev. Hamza Kılıç), Kurtuba Yayınları, İstanbul
- CAMPBELL, Joseph, 1992: İlkel Mitoloji (Çev. Kudret Emiroğlu) İmge Kitabevi, Ankara
- CAMPBELL, Joseph, 1994: İlkel Mitoloji (Çev. Kudret Emiroğlu) İmge Kitabevi, Ankara
- ELİADE, Mircea, 1991: Kutsal ve Dindışı (Çev. M. Ali Kılıçbay), Gece Yayınları, Ankara
- ELİADE, Mircea, 1993: Mitlerin Özellikleri (Çev. Sema Rıfat), Simavi Yay. İstanbul
- ELİADE, Mircea, 2013: Yoga (Çev. Ali Berkay) Kabalca Yay. İstanbul
- ELİADE, Mircea, 2012: Dinsel İnaçlar ve Düşünceler Tarihi (Çev. Ali Berkay) Kabalca, İstanbul
- ELİADE, Mircea, 2006: Şamanizm (Çev. İsmet Birkan) İmge Kitapevi, Ankara
- HUXLEY, Aldous, 2012: Kadim Felsefe (Çev. Mutlu Yetkin) İtaki Yay. İstanbul
- HAMILTON, Edith, 1994: Mitologya (Çev. Ülkü Tamer) Varlık Yay. İstanbul
- HOOKE, Samuel Henry, 1991: Ortadoğu Mitolojisi (Çev. Alaaddin Şenel) İmge Kitabevi, Ankara
- NESEFİ, Aziziüddin, 1990: Tasavvufta İnsan Meselesi (Çev. Mehmet Kanar) Dergah Yayınları, İstanbul
- KRAMER, Samuel Noah, 2002: Sümerler (Çev. Özcan Boza) Kabalca Yayınları, İstanbul
- KRAMER, Noah Samuel, 2001: Sümer Mitolojisi (Çev. Hamide Koyukan) Kabalca Yayınları, İstanbul
- İZUTSU, Toshihiko, 1998: İbni Arabi'nin Fusus'undaki Anahtar Kavramlar (Çev. A. Yüksel Özemre) Kaknüs Yayınları, İstanbul
- SÜHREVERDİ, Şehabbettin, 2006: Cebrail'in Kanat Sesi (Çev. Sedat Baran) Sufi Kitap, İstanbul
- ŞEBUSTERİ, Mahmud, 2012: Gülşeni Raz (Çev. Abdülkadir Gölpınarlı) Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul
- JACKSON, Danny P. 2008: Gilgamiş Destanı (Çev. Ahmet Antmen) Arkadaş Yayınları, Ankara
- JUNG, C. Gustav, 2009: İnsan ve Sembolleri (Çev. Ali Nahit Babaoğlu) Okuyan Us yayınları, İstanbul

NİZAMİ GENCEVİ EĞİTİM FELSEFESİ

Goşger MUHARREMOV*

Eskişehir Osmangazi ve Ankara Üniversitesi

Özet

Felsefesi olmayan bir bilim temelsiz bir ev gibidir. Türkiye’de ve yakın coğrafyada eğitimle ilgili yapılanlar felsefi temele dayanmaktan yoksunlukla beraber kültür kodlarına da uymamaktadır. Bu durum Azerbaycan’da en son yapılan program reformundan sonra eğitim örgütlerinin hemen hepsinde gözlenmektedir. Yapılan politikaların ve eylemlerin felsefi temele dayanmaması veya batı felsefesine dayanması onları uygulamada akim bırakmaktadır. Kültürlerin kendi kültür kodlarına uygun yenilikleri daha hızlı ve rahat benimsedikleri yapılan araştırmalarda sabit olmuştur. Bu nedenle, bu çalışma ile Türkiye ve yakın coğrafyadaki eğitimcilere, kendi tarih ve coğrafyasından, eğitimine felsefi temel koyması için bir alternatif sunulmuştur. Çalışmada Nizami Gencevi’nin eserleri ve onun hakkında yazılan bilimsel yazılar incelenmiş ve eğitimle ilgili bakış açıları, öğütleri kuramsal anlamda ifade edilmiştir. Aynı zamanda mevcut, hâkim eğitim felsefesine karşı onun duruşu, felsefi fikirleri günümüzle mukayeseli şekilde anlatılmıştır. Bu yolla Nizami’nin eğitim felsefesi ile daha farklı eğitim faaliyetleri yapılabileceği ispatlanmaya çalışılmıştır. Eserlerinden bölümler sunarak onun eğitim anlayışı ve felsefesinin açıklanması amaçlanmıştır. Bu yolla Nizami Gencevi’nin felsefi derinliği eğitime kazandırılmış ve eğitimde karar mekanizmasında bulunanların istifadesine sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Nizami Gencevi, Eğitim Felsefesi,

Giriş

Tarihin dahi insanları yazma nedenleri dahi insanların tarih yazıyor olmalarıdır. Dahi insanları tanımlamak, bir çerçeveye koymak zordur, ancak onları tanımak, dahi olduklarını anlamak kolaydır. Felsefesini uzun yıllardır konuştuğumuz onlarla dahi, dahi olmak için meydana atılmamışlardır. Felsefeleri genellikle konuşmaları ve eserlerinde gün yüzüne çıkmıştır. Onların felsefeleri birçok eyleme zemin oluşturmuşlardır. Batı felsefesi kadim Yunan medeniyetine dayanan bir felsefe inşa etmiştir. Bunun yanında orta çağın doğu felsefelerini kullanmaktan da geri durmamıştır. Kadim Yunan felsefesinin belirli kısımlarını Avrupa düşünürleri İslam düşünürlerinden öğrenmişlerdir denebilir. İslam’ın ilk beş asrında Müslüman düşünürler İslami ilimleri öğrenmekle beraber kadim Yunan, Grek felsefesini öğreniyor, dillerini öğreniyor ve şu an pozitif deyip ayırdığımız bilimlere hiç ayırmadan benimsemeye çalışıyorlardı. O zaman şunu rahatlıkla söyleyebiliriz ki, Avrupalı veya Batılı düşünürler şu anda Batılı oldukları kadar Doğuludurlar da. Orta çağın İslam düşünürleri de Doğu’lu oldukları kadar batıdırlar. Günümüzde kanaatimce yapılması gereken bir zamanlar olmayan, ancak şu anda mevcut olan doğu-batı ayrımını bilimde ortadan kaldırmaktır. Bu nedenle İslam düşünürlerini bizler en azından batılı düşünürlerin çalıştığı kadar çalışmalı ve onlardan alınaabilecek fikirleri almalıyız. Topumlarda eylemlerin bağlamla ilişkisi göz ardı edilmemeli ve bağlamın da kültürle ilişkisi tekzip edilemez bir gerçek olduğu unutulmamalı. Buradan yola çıkacak olursak eylemlerin zemini çağdaş olması gerektiği kadar milli de olması lazım. Özellikle eğitim meselesinin çağdaş özellikleri taşması gerektiği kadar, milli ve geleneksel olması da şarttır. Eğitimde hikâyelerin yeri önemlidir, ancak eğitim alanlarının kendi hikâyelerini dinlemeleri onlara birçok yönden fayda sağlayacaktır.

Bu çalışma ile amacımız bir dönemin doğu dünyasına Rönesans yaşatan Nizami Gencevi'yi tanıtmak ve özellikle eğitime dair düşüncelerini keşfetmeye çalışmaktır. Onun eserlerinde dile getirdiği öğütler asırlardır insanların dillerinden düşmüyor. Kendi döneminde asırlara ışık tutan bir ışık kaynağı olmuştur Nizami Gencevi. Sovyetler Birliği kurulduktan sonra dönemin felsefi hegemonyası bilim üzerine de hâkim olduğundan Nizami Gencevi o perspektifte ele alınmış ve çalışılmıştır. Onun hayatı ve düşünceleri hakkında en çok malumata Mehmet Seyit Ordubadi'nin eserlerinde rastlıyoruz. Ancak şu var ki, Nizami Genceviyi günümüzde yeni, özgür bakış açısıyla okuyup, anlamaya ihtiyaç var. Farklı ideolojilerin etkisinden bağımsız Nizami'nin eserlerine bakarak yeni zemin oluşturmak ve bunları çağdaş kuramlarla mukayese ederek yeni yaklaşımlar ortaya koymak günümüz bilim adamlarının üzerine bir görevdir. Nizami Gencevi birçok yönden araştırılsa da eğitim yönünden çok da araştırılmamıştır. Apoyev'in (2008) Nizami'nin eğitim görüşleri ile ilgili yazdığı eser bize bu konunun daha fazla araştırılmaya değer olduğu noktasında ilham olmuştur. Nizami'nin fikirlerinin şu an eğitimde karşılaştığımız problemlere çözüm olduğuna inandığımızdan dolayı, onu eğitim bilimlerine kazandırmayı amaçlıyoruz (Apoyev, 2008).

Nizami Gencevi'nin Hayatı ve Eserleri

Nizami Gencevi 1141 senesinde Azerbaycan'ın önemli şehirlerinden Gence şehrinde doğmuştur. Tam olarak ismi Ebu Muhammed İlyas bin Yusuf bin Zaki bin Muayyed Nizami şekli iledir. Tahsilini Gence medreselerinde almış ve şahsi gayretleri ile orta çağ döneminin ilimlerine vakıf olmuştur. Kendi şahsi okumaları ile Orta Doğunun sözlü ve yazılı edebiyatını öğrenmiş, Türkçe ile beraber Arapça ve farsça öğrenmiştir. Eserlerinde, Yunancaya ve kadim yunan tarihine, felsefesine aşina olduğu, astronomi, tıp ve hendese ilimlerini benimsediği görülüyor. Hayatının sonuna kadar Gence'de yaşamış, asla sarayda yaşamamıştır. Tahmini olarak 1170'te Derbent hükümdarı Seyfettin Muzaffer'in hizmetçi olarak hediye ettiği, Kıpçak kızı, Afak ile evlenmiştir. 1174'te, nasihatnamelerini ona hitaben yazdığı, Muhammed doğmuştur (Azade, 1980).

Edebiyata ilk lirik şiirlerle başlamış, ardından toplumsal, terbiyevi ve felsefi içerikli gazeller, kasideler, rubailer yazmıştır. Eserlerinin bir kısmı günümüze gelip çıkmamıştır. İlk eserlerinde aşk konusunu işlemiş ve aşkı farklı boyutları ile ele almıştır. Lirik eserlerinde ele aldığı konulardan biri de insan ve insan tabiatının güzelliğidir. Güzelliklerden bahsederken Gence şehrinde de özellikle bahsetmiştir. Eserlerinde insancılık ön plana çıkan en önemli öznelere biridir.

Onun dünya edebiyat tarihine en ehemmiyetli armağanı mesnevi şeklinde yazdığı beş eserdir. Hamse ismi ile meşhur bu beş eserin isimleri ve tarihleri şu şekildedir.

Sırlar Hazinesi 1177

Hosrov ve Şirin 1180

Leyla ve Mecnun 1188

Yedi Güzel 1196

İskendername 1203

Eserlerindeki düşünceleri ile Doğu Rönesans'ına öncülük etmiş, hümanizma, evrensel içtimai-siyasi meseleler ve manevi-ahlaki mevzular eserlerin esas temas noktası olmuştur. Nizami'nin eserlerinde dikkat çeken en önemli hususlardan birisi onun kahramanlarının arasında farklı ırklardan, dinlerden ve milletlerden kişilerin olmasıdır. Onların dini görüşlerine karşı çıkmadan, onların içinde iyilerin ve kötülerin olabileceğini anlatıyor. Kahramanların çeşitliliği ile beraber onlarda adalet, halkın refahını düşünme, ulvi amaçlar uğrunda mübareze etme öne çıkan vasıflardır. Kendi vatanına, beldesine olan ilgi ve sevgisini olayları kendi vatanı ile alakalandırmasından anlıyoruz. Nizami Gencevi bıraktığı edebi gelenekle birçok yakın doğuda yaşayan halkın edebiyatına etki etmiş. Eserleri farklı dillere çevrilmiş ve farklı ülkelerde okunmaktadır. Nizami Gencevi 1209 senesinde Gence şehrinde vefat etmiş ve oraya da defnedilmiştir.

Düşümce Dünyası

Nizami Gencevi yaşadığı yer ve zaman itibari ile İslam dininden çok etkilenmiştir. İslami ilimlere nüfus etmiş ve onu yaşamaya gayret göstermiştir. Bu nedenle onun isminin önünde birçok kaynakta Şeyh ibaresi görülür. İslam'ı yaşamakla kalmamış, onu hayatı ile ve eserleri ile anlatmaya çalışmıştır. Nizami Gencevi eserlerinde vurgu yaptığı değerleri İslam kotasında yoğurmuş ve insanlığa erdemle müzeyyen bir ufuk çizmiştir. Ahlaki ve eğitici mevzular kaleme aldığı eserlerin hepsinde görülebiliyor. Dönemin edebiyat geleneğine uygun olarak öğütlere sık-sık rastlıyoruz. Eserlerde öğütlerin adresi bazen oğlu, bazen halk kahramanı ve bazen de hükümdardır. Zahit gibi hayat sürmek, dünyayı maksat edinmemek, insanları hoşnut etmek, gerekirse bunun için sıkıntı çekmek nasihatleri oğluna ve padişahlara öğütlerinde görülüyor. İnsanın taşıması gerektiği şefkat, iyilik, cömertlik, kanaatkarlık ve adalet gibi vasıfları özellikle vurguluyor. Oğluna öğütlerinde de ilimlerde derinleşme, insanlara faydalı olma, hayırlı arkadaş seçme, uyanık olma, öğrenmenin önemi, israf etmeme ve orta yolda ölçülü kalma hususlarından bahsediyor.

Eğitime dair Düşünceleri

Eğitimsel düşüncelerini Hamse eserinin her birinde göre bileceğimiz gibi İskendername eserinde daha fazla görüyoruz. Bu eserin Hıradname bölümünde kahramanı olan İskenderi Aristo, Sokrates ve Eflatunla konuşturuyor, mektuplaştırıyor. Burada her üç filozofun dilinden İskender'e kendisini ve toplumu ilgilendiren çok değerli öğütler veriyor(Halilov, 1998).

Yakın dönemin düşünürlerinde de gördüğümüz şahsiyet kavramı Nizami'de karşımıza çıkıyor. O şahsiyetin inşasına günümüzde de kabul gören 4 unsura bağlıyor.

Bu çıkarımları eserlerini analiz ederek ortaya koyuyoruz. Hosrov ve Şirin eserinde, Hosrova veziri oğlu hakkında maslahat verirken, irsiyetin yani kalıtımın şahsiyet üzerinde etkili olduğunu, kişinin annesi ve babası veya daha büyükleri ne yapmış, ne etmişse onların kişi üzerinde etkisi kaydediliyor. Ancak aynı bu eserde kalıtımın tamamen etki etmediğini, bazen iyiden kötü, kötüden iyi evlat ola bileceğini yazıyor. Bunu da tahsile bağlayarak insanın eğitime bileceği mesajını veriyor.

Şahsiyetin inşasında muhitin yani çevrenin rolü meselesine Nizami Gencevi Leyla ve Mecnun eserinde yer veriyor. Burada kötü ortam ve çevrenin insana negatif anlamda etki ettiğini, iyi ortamda da insanın güzel ahlaki değerler kazandığını söylüyor. İnsanların etrafındaki insanlardan, eşyalardan ve cereyan eden olaylar müspet ve menfi anlamda etkilenebileceğini söylüyor. Yedi Güzel eserinde şahsiyetin inşası için sağlıklı bir ortamın oluşturulması gerektiğini yazıyor. Nizamîyi dönemindeki diğer düşünürlerden farklı kılıyor onun kalıtımla beraber çevre faktörünü de şahsiyet inşasında öne çıkarması. İskendername eserinde kâmil insan prototipi olan İskenderin eğitim alma ortamı net bir şekilde ortamın nasıl olması gerektiğini ve insanın ilimle, irfanla, eğitimle geliştirilebileceği düşüncesini veriyor(Babayeva, 2000).

İşte tam burada şahsiyetin inşasında üçüncü husus, terbiye yani eğitim, geliyor. İskenderin eğitim alma sahnesini İskendername eserinde anlatırken Nizami öğretmen niteliğine ve öğrettiği mevzuların arasındaki ilişkiye, onların hayattaki gerekliliklerine dikkat çekiyor. Öğretmen –öğrenci ilişkileri ve öğretmenin görevinin önemi özellikle vurgulanıyor. Eğitimde kişinin sadece başkası tarafından eğitilmesinde bahsedilmiyor, kişinin kendisini eğitmesinden ve kendisini keşfetmesinden de bahsediyor.

Şahsiyetin inşasında dördüncü unsur da faaliyet yani etkinliktir. Günümüzün eğitimci ve psikologları etkinliğin kişisel gelişimde önemli olduğu tespitine varmaktalar. Nizami Gencevi 8 asır önce emeğin, faal bir aksiyon içerisinde olmanın şahsiyet inşasında önemine Beşlik inde vurgu yapmıştır. Emek faaliyeti, emek severlik ve çalışkanlık özellikleri insanı helal yolla ekmek kazanmaya, bu ise daha başka özellikleri kazanmaya yol açtığını anlatmış ve emek faaliyeti ilim ve ahlak eğitiminde önemli olduğu gibi fiziki ve akıl eğitiminde de önemlidir fikrini öne sürmüştür. Şahsiyetin çocukluktan itibaren şekillenmeye başladığını, bu yüzden yaşa göre yapılması gereken faaliyetler olduğunu savunmuştur. İnsanı yaş sınırlarına bölmüş, ancak bunu Aristo'nun bakış açısından farklı yapmıştır. Aristo şu şekilde bölmüş

ve isimlendirmiştir: 7 (1 yaşına kadar 7 (2 yaşından 14- yaşına kadar 14 (3 yaşından 21- yaşına kadar. Aristo birinci aşamaya bitki aşaması, ikinciye hayvan aşaması ve üçüncüye kâmillik aşaması demiştir. Nizami'nin oğluna mektuplarında görüyoruz ki, o bu aşamaları kabul ediyor ancak hayvan aşamasına ilimlerde derinleşme, ilim öğrenme aşaması diyor. Bu dönemde okul yaşının geldiğini anlatıyor ve çocukların ahlakının şekillendiğini anlatıyor.

Bu makale çerçevesinde Nizami Gencevi'nin eğitim felsefesini sekiz boyutta özetlemeye çalışacağız:

Talim Terbiye

Nizami Gencevi'nin talim ve terbiyenin genel meseleleri ile ilgili görüşlerini şöyle özetleyebiliriz:

Ferdin bir insan gibi gelişmesi ve şahsiyetinin inşası ilk başta tahsil, talim, terbiyeye bağlıdır. Bunun yanında kendini terbiye veya nefis terbiyesi yeri doldurulamaz bir husustur. Talim yani öğretim insanı aklın zenginleştirir, saflaştırır. Talimin iyi olması öğretmenin bilgisi, hümanizması, öğrencinin ise merakı ve istidadı ile alakalıdır. Şahsiyetin oturaklaşması ve inşasında kalıtım önemli olsa da halledici değildir. İyi bir talim çok şeyi değiştirebilir. Çevre faktörü ahlaki değerlerin kazanılmasında çok önem arz ediyor. Müspet ve menfi anlamda tesiri oluyor çevrenin. İnsanın ahlaki saflığı, fiziki sağlığı çalışkanlığı, zahmete katlanması ile çok alakalıdır. Emeği sevmek, fedakârlıkta bulunma gibi hususlar kişiyi aklın ve fiziki olarak sağlıklı ve dinç eder. Bu konuları çocukların yaşlarına göre öğretmek gerekir. Yaş devrini özelliklerini dikkate alarak öğretilmesi gereken şeyler belirlenir ve gayretler ona göre yönlendirilir (Gencevi, 1983).

Akıl Terbiyesi

Nizami Gencevi'nin eserlerinde vurgulanan eğitime tabi tutulması gereken bir diğer husus akıldır. O akla çok önem vermiş ve aklın eğitimle daha da verimli, faydalı hale getirilmesinden bahsetmiştir. Akıl terbiyesi ile ilgili Nizami'nin eserlerinde şu fikirler çıkarılabilir:

Akıl insanın ruhudur ve akılsız insan bir ceset misalidir. İnsanı hayvandan ayıran en temel özellik akıldır. Akıl sahipleri mükelleftir ve akıl sahibi olmasını ister her veli evladının. O zaman akıl iyiliğe hizmet etmesi gerekir. Aksi takdirde akıl insanı sonuçlarına her kesin üzüleceği sonuçlara da götürebilir. Akıl insanı öğrenmeye ve derin bilgiler kazanmaya hem kabil kılar, hem de teşvik eder. Akıllı insan sevdiği mesleği seçer, seçtiğini sever ve kâmil olmaya çalışır kendi mesleğinde. Akıl kişiye sabır ve temkin kazandırır. Akıl eğitmenin en birinci aracı öğretim, talim ve ilim öğrenmedir. Bu amaçla çok çalışmak gerekir. Çalışmak ve öğrenmek kişiyi erdemli yapar ve böyle insanlar da alime, ilme saygı gösterir ve kulak verirler (Daşova, 1991).

Ahlak Terbiyesi

Ahlak eğitimi Nizami Gencevi'nin eserlerinde en çok işlenen konulardan biridir. Onun oluşturduğu kahramanların hemen hepsi ahlak açısından örnek şahsiyetlerdir. Onun ahlakla ilgili fikirlerini şöyle özetleyebiliriz:

İnsan hayatın merkezinde duruyor ve insanı sevmek insani bir davranıştır. İnsan olan insanları sevmesi gerekir. İnsan anne-babasını sevmeli ilk başta, onlara saygıda kusur etmemelidir. Veliler ise evlatlarını iyi yetiştirmek için ellerinden geleni esirgememeliler. İnsanın taşıması gereken en önemli vasıflar hayırhahlık yani hayır düşünme, hayır işleme ve iyilik yapma vasıflarıdır. İyiliğin hiçbir zaman kaybolmayacağı, iyiliğin iyilik sahibini her zaman takip edeceği ifade ediliyor. Bilgiye düşkün olma, onun peşinden gitme ancak bunu gurur vesilesi yapmama esastır. Birlikte yaşama, birlik olma ve arkadaşlık kurma önemli hususlardır. İnsanlarla birlikte yaşamak mertliktir. Arkadaşıklarda seçici oluna bilir, ancak kesinlikle ayırıştırıcı, dışlayıcı olunamaz. Hatalarını sana söyleye bilen arkadaşının olması lazım ve sırlarını da tutmasını bilmesi lazım. İnsanın vatanını sevmesi ve onu korumaya hazır olması gerekir. Koruma hem kılıçla, hem de akılla olması gerekir. Vatanı korumak için ve başkalarının iyiliği için kendi

zevklerinden fedakârlıkta bulunma çok önemlidir. Diğer bir önemli ahlaki husus dürüstlüktür. İnsan her zaman dürüst olması gerekir. Dürüstlikle beraber kişinin hata bildiği şeyleri yapmamaya kararlı olması gerekir(Gencevi, 1982). Kendi ismet ve namusunu muhafaza etmesi gerekir. Eğer muhabbette olmazsa ismet, o şehvet hissidir, değil muhabbet. Tevazu da insana yakışan bir ahlaki bir tavidir. Bunun tersi olan kibir ise insana insanlıktan uzaklaştırır. Sadelik ve tevazu insanı erdemli kılar. Bu ahlaki vasıfların tersi olan ve insanda ikrah hissi doğuran bedavacılık, habislik, yalaka davranma, ikiyüzlülük kıskançlık, kendini beğenme, hainlik, iftira, yalan ve sair vasıflar ise insanların devamlı kaçması gereken özellikler olması gerekir.

Estetik Terbiyesi

Nizami Gencevi'nin eserleri estetik açıdan çok zengindir. Onun estetik anlayışının merkezinde insan güzelliği duruyor. Dâhili ve bâtni veya harici ve zahiri güzelliği bir bütün halinde tasvir ediyor Nizami Gencevi. İnsan tabiatı ulvi bir varlık olarak şaheser mesabesindedir ve çok kıymetlidir. Onun estetik terbiyesinde en önemli unsur ve en önemli vasıta sözdür. Nizami söze çok değer veriyor ve sözü düşünceyi şekillendiren bir şey olarak nitelendiriyor. Estetik terbiyenin en önemli vasıtalarından bir diğeri de musikidir. O, musikisiz insanı susuz sahraya benzetiyor. Musiki insanın manevi güzelliğine katkıda bulunuyor(Apoyev, 2003).

Tabiat Terbiyesi

Tabiatı muhafaza meselesini doğu edebiyatında ilk defa kavramlaştıran Nizami Gencevi'dir (Aliyev, 1981). O, doğayı bütün bir organizmaya benzetiyor ve doğadaki her bir unsurun kendi vazifesi ve önemi olduğunu ifade ediyor. İnsanların her bir canlının kendi fonksiyonu olduğunu unutmaması ve onlara ihtiram göstermesi lazım diyor. Ekosistem anlayışına işaret ediyor ve insanın da bu ekosistemin bir parçası olduğuna işaret ediyor. İnsan nasıl kendi canını seviyorsa diğer canları da sevmesi gerekir. İnsanı doğada bir galeride gezen insan gibi anlatıyor Nizami. İnsanın onlara kesinlikle zevk almak için bakması ve onlara zarar vermemesi gerektiğinin altını çiziyor. İnsanın doğayı kirletmesi, ona zarar vermesi hem uzun, hem de kısa vadede kendine zarar vermesi anlamına geliyor. Nizami Gencevi tabiatı muhafaza hususunda devlet büyüklerinin ve memurların halka örnek olması gerektiğini yazar(Apoyev, 2004).

Emek Terbiyesi

Nizami Gencevi kendi hayatı ile emeğe ne kadar değer verdiğini ortaya koymuştur. Hayatı boyunca sayarlarda yaşamaktan kaçınmış ve kendi zahmeti ile kazandığıyla yetinmiştir. Onun döneminde onun gibi meşhur insanlar padişahların, hükümdarların yanında yer alıyor hatta vezir oluyorlardı. Nizami ise bunlardan kaçınmış ve emek ile helal kazanca üstünlük vermiştir. Ona göre emek hem dünyada maddi refahın, hem de şanın kaynağıdır(Gencevi, 1982). Hayırlı yad edilmeye dikkat çeken Nizami, bunun başkalarının sofrasına göz dikmemekten geçtiğini ifade ediyor. İnsan çalışırken sadece kendisini düşünmemeli, halkını da düşünmeli ki çalıştığının faydasını onlar da görsün. Oğluna nasihatlerinde Nizami kişinin amelleri ile insanlara faydalı olması gerektiğinin altını çiziyor. İnsanlara çalışkanlıkta arıları misal gösterir. Çalışma ve kazanma ile beraber Nizami kanaatkârlığa da vurgu yapar. Kanaatkârlığın insan için çok önemli bir seciye olduğunu kaydeder. Kanaatkâr olmayanların ne kadar zengin olsalar da bir gün yoksullukla karşı-karşıya geleceklerinin altını çiziyor. İktisadi zenginliğin en önemli sebeplerinden birisinin helal kazanç için çalışmak olduğunu söyler. Tarıma eserlerinde vurgu yapar ve iyi ürün almak için zama, na, tohumun kalitesine ve ektiğine hizmet etmeye işaret eder.

Fiziki Terbiye

Nizami Gencevi'nin kamil insan tasvirinde bir diğer olması gereken terbiye de fiziki terbiyedir. Ona göre insanın akli ve ahlaki zenginliğe ile birlikte fiziki olarak sağlıklı olması çok önem arz etmektedir. Bedenen sağlıklı kişinin fikri ve sözü sağlıklı olur, saf olur. Fiziki olarak sağlıklı kişide özgüven ve cesaret onu

birçok işi yapmaya muktedir kılar. Fiziki açıdan sağlıklı olmayı Nizami Gencevi doğru beslenmeye bağlar. Düzgün beslenme hem yeme miktarında itidal, hem de besin maddelerinin bir-biri ile uyumlu olması ile alakalıdır. Sağlığa zarar veren yiyecek ve içeceklerden kaçınmak gerekir. Bu hususla alakalı Nizami sarhoşluk veren içeceklere dikkat çeker ve insanın manevi ve bedeni sağlığına zarar vereceğini ifade eder. İnsanın akıl olma özelliğini sarhoşluğun alıp götüreceğini ve bunun insanı insanileştiren özelliğin kaybolacağını ifade eder. İnsanın fiziki sağlığına zarar veren bir diğer hususu da, Nizami, asabılık ve stres olarak vurgular. Burada Nizami birçok hastalığın psikolojik olmasına işaret eder ve insanın haleti-ruhanîyetinin fiziki sağlıkta önemli olduğunu ifade eder (Aliyev, 1983).

Hukuk Terbiyesi

Nizami Gencevi'nin eserlerinde özellikle önemsendiği bir diğer öğreti de hukuk terbiyesidir. O, bu mesele ni adil bir padişah kavramından yola çıkarak işler. Adalet kavramını sosyal adalet bağlamında ele alır ve cemiyette her bir insana bu görevi üstlenmesi gerektiğini anlatır. Devletlerin başındakilerden memurlara kadar her bir insanın hakkı, adaleti ve kanunları üstü tutması gerektiğini ve her bir insanın hukuk karşısında eşit olması gerektiğini anlatır. Kendi suçunu itiraf edip pişman olanları padişahın affede bileceğini de ifade eder. Nizami en güzel cemiyetin kanunların padişahlık ettiği cemiyet olduğunu ifade eder. Hukukun, adaletin düzgün işlediği cemiyetin olması gereken bir cemiyet olduğunu anlatır. Nizami Gencevi cemiyette içtimai adaletin hâkim olması için ilkin olarak devletin başındakilerin adil olması gerektiğinin altını çizer. Bir ülkede padişahın kanunlara uymadığı söz konusu ise o ülkede kanunsuzluklar başını alır gider (Gencevi, 1982).

Sonuç

Nizami Gencevi'yi edebiyatçılar senelerdir tetkik ve tahlil etmekte ler. Ona dahi şair ve doğ u edebiyatının güneşi dene bilir, ancak bunların yanında rahatlıkla ona pedagog, âlim, eğitimci ve bir muallim diye biliriz. Eserlerindeki öğretici ve eğitici unsurlar eğitime bir felsefe oluşturma, yeni ve özgün bir eğitim programına bir kuram oluşturma ve eğitim politikalarına zemin oluşturma bağlamında yeterlidir. Nizami Gencevi'nin eserlerini bir roman gibi okumamak gerekir ve onu bir yalnız bir doğ u edebiyatının şairi olarak anmamak gerekir. Onun eserlerini sosyal bilimlerle uğraş an akademisyenler mevcut, çağdaş kuramlarla mukayeseli şekilde okumalı ve ondan istifade etmeye çalışmalıdırlar. Nizami genç nesle her yönü ile anlatılmalı ve öğretilmelidir. Günümüzde her türlü vesayetten kurtulmuş olan eski Sovyet ülkeleri bu dahi şahsiyetten istifade etmesini bilmelidir. Bunun yanında Türkiye toplumuna da daha geniş ölçüde Nizami Gencevi tanıtılmalı ve ondan istifade noktasında akademisyenlerin topluma fikir vermesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Azade, R. (1980). Nizami Gencevi'nin Hayatı ve Sanatı. Bakü, *Elm Dergisi*, 76 s.
- Apoyev B. (2008). *Nizami Gencevi'nin pedagoji görüşleri*. Bakü: Adiloğlu.
- Apoyev, B. (2003). Nizami Gencevi'nin eserlerinde estetik terbiye meseleleri. *Bilgi dergisi. Tahsil, medeniyet, Sanat*, 16-18.
- Apoyev, B. (2004). Nizami'nin eserlerinde tabiatı muhafaza kavramı. *Bilgi dergisi. Tahsil, medeniyet, sanat*, 24-27.
- Babayeva, T. (2000). *Nizami Gencevi'nin edebi mirasında şahsiyet meselesi*. Bakü: Nurlan.
- Dadaşova, T. ve İmamverdiyeva, N. (1991), *Nizami sanatında akli tahsil meseleleri, Nizaminin sanatında talim-terbiye meseleleri. Azərbaycan okulları arasında konferansın kayıtları*, (25-26). Bakü, BDÜ.
- Aliyev, R. (1981). *Nizami Gencevi ve onun "Sırlar Hazinesi" eseri ve Nizami Gencevi. Sırlar Hazinesi*. Bakü: Yazıcı
- Aliyev, R. (1983). Nizaminin "Yedi güzel" eseri ve Nizami Gencevi. *Yedi Güzel*. Bakü: Yazıcı
- Halilov, N. (1998). *Azərbaycan'da məktəp və pedagoji fikri tarixindən*. Gence: 1998
- Gencevi, N. (1982). *Hosrov ve Şirin*. (H. Memmedzade, Çev.). Bakü: Yazıcı.
- Gencevi, N. (1982). *Leyla ve Mecnun*. (M. Alizade, Çev.). Bakü: Yazıcı.
- Gencevi, N. (1982). *İskendername*. (G. Aliyev ve R. Aslanov, Çev.). Bakü: Yazıcı.
- Gencevi, N. (1983). *Yedi güzel*. (R. Aliyev, Çev.). Bakü: Yazıcı.

“21. YÜZYILDA TÜRKİYE’ DE OKULU YENİDEN TANIMLAMAK”

PROF. Dr. NECATİ CEMALOĞLU*

Gazi Üniversitesi’nde, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı’nda öğretim üyesi olarak çalışıyorum. Yaklaşık yirmi yıldan beri yönetim bilimi alanında görev yapıyorum. Arkadaşlarımın bir kısmı beni tanır. Okullarında ziyarete geldim, eğitimler verdim. “Bugün de enteresan bir çalışma yapalım” dedik ve 21. yüzyılda aslında okul teorisi çalışmaya karar verdik. Çalıştayımızın esas içeriği şudur: 21. yüzyılda, Türkiye’de yeni bir okul teorisi nasıl olmalı? Yani, yeni bir okulu nasıl ortaya koyabiliriz, nasıl tanımlayabiliriz? Acaba bu okulun parametreleri ne olabilir? Bunu tartışacağız.

Öncelikle çalıştay yöntemi hakkında kısa bir bilgi vereyim. Ben 15-10 dakikalık bir sunum yapacağım. Daha sonra gruplar oluşturacağız. Her grup 21. yüzyılda nasıl bir okul istediğini, zihnindeki okul teorisini oluşturacak ve bu okul teorisi daha sonra sunum olarak ortaya çıkacak.

Arkadaşlar, şu anda neden yeni bir okul teorisine ihtiyaç var? Buna bakalım. Genel olarak gerekçelerimiz şunlar:

Toplumsal değerler değişiyor. Neden değişiyor? Hala tarım toplumunun değerleriyle okul yönetmeye çalışıyoruz. Mevcut tarım toplumunun değerleri okulun paradigmasını belirliyor. Okulun daha fazla öğrenciye hizmet veriyor olması; dört duvarlı, bir tavanlı, bir tabanlı sınıfları ve okul modellerini artık dünyada tartışmaya açmış durumda. Çünkü beklentilere uygun cevap vermiyor. Bilgi toplumu oluştu, artık her şeyi öğretmek zorunda değiliz. Sadece bilgiye nasıl ulaşılacağını, nasıl kullanılacağını, aslında bilginin nasıl rafine edileceğini anlatıyoruz. Dünyadaki arama motorlarını inceleyin. Örneğin; Google’a “empati” yazın, size bir anda yüz elli bin tane veri veriyor. Bu açıdan artık bilgiye ulaşmak çok zor değil. Zor olan o bilgiyi rafine edebilmek, işe vuruk hale dönüştürebilmek, hayata transfer edebilmek. Medya ve iletişim sektöründe hızlı bir değişim yaşanıyor. Okul dışındaki gelişmelerin, okuldaki eğitim-öğretim süreçlerinden daha ilginç ve daha dikkat çekici olması, çocukların okuldaki programlardan daha çok, dışarıdaki süreçlere ilgi duymasına neden oluyor. Okulun çevresinde pek çok meydan okuyucu var ve okul bununla çok fazla rekabet edemiyor. Öğretmeni, okul yöneticisini, okulun fiziki mekânlarını aynı ölçüde geliştiremiyoruz. Okulun öğrenme ve öğretme süreçlerinin sürekli sorgulanıyor olması önemli; çünkü okulu oluşturan paradigmalar, bugün artık emniyetini yitirmiş durumda. Çünkü “fabrika okul modeli”, artık geçerli değil. Toplam Kalite Yönetimi’nin “Kaizen İlkesi”, Küçük Adımlar İlkesi, daha doğrusu sektöre ait, iş sektörüne ait paradigmalar, artık eğitim ortamında çok fazla katkı sağlamıyor. Hatta başarılı da olmuyor. Artık eğitim kurumlarının kendi metaforlarını, kendi paradigmalarını yaratmaya ihtiyaçları var. Batıdan ithal ettiğimiz modeller, çoğu zaman bizde biraz doku uyumsuzluğu yaşıyor. Bunu da, bu çalıştay da ele alalım dedik. Okul müfredatının gerçek hayatın dışında olduğunu ileri sürmesi, yani hayatın gerçekleri ile örtüşmediği yönünde iddialarının olması, eğitim iş görenlerinin, sosyal seviyenin altında kaldığının iddia edilmesi... Bu ne kadar doğru? Aslında şöyle; bazen bakıyoruz öğrenci, öğretmenin çok ilerisinde olabiliyor. Bazen bir bakıyoruz, öğrencilerin sosyal yaşantıları, öğretmenlerden daha geniş.

* Eğitimci, Akademisyen / Gazi Üniversitesi

İstihdam sektörünün beklentileri sürekli değişiyor; mesela Japonlar, 'Artık bize, çok fazla motor bilen, elektrik bilen insan yetiştirmeyin.' diyorlar. 'Çünkü eski teknolojilere göre yetiştiriyorsunuz. Ben onu rahatlıkla 6 aylık dönemde, son model teknolojiye entegre ederim.' diyor. 'Bana matematik bilen, bilgisayar kullanabilen, bilişim teknolojilerine hakim, iletişim kapasitesi gelişmiş, problem çözebilen insan yetiştir.' diyor. 'Ben onu 6 ayda Toyota'da, Honda'da çok iyi bir motorcu olarak yetiştirebilirim.' diyor. Yani sektör, bizim eski, bilindik paradigmalarımızla hareket etmiyor. Ulusal ve uluslararası rekabetin gün geçtikçe artmış olması, bizim okul sistemlerimizi yeniden sorgulama ihtiyacımızı ortaya çıkarıyor.

Yine bilişim teknolojilerinin, arz-talep dengesinin sürekli değiştiği son yıllarda, bilgiye ulaşım kolaylaştı. Toplumsal beklentiler ve ihtiyaçların farklılaşması da, okulu yeniden tanımlama ihtiyacını ortaya çıkardı. Şu ana kadar geçerli olan okul teorileri var. Bu teorilerin başında, "Piramit Teorisi" var: Emir verme, denetleme ve gözlem. Zaten Türk Eğitim Sistemi, yıllarca böyle bir paradigma ile yönetildi. Eskiden yani bundan 20 yıl önce, ben de müfettiştim ve Piramit Teorisi'ne uygun eylemlerde bulunuyordum, denetliyordum, rapor yazıyordum, ceza veriyordum. Yani, bir sürü bilindik davranışlar sergiliyorduk. Aslında, bildiğimiz şeyleri yapmak bizi rahatlatıyor ama bildiğimiz şeyleri yapıyor olmak sorunumuzu çözmiyor, öyle bir sorun var.

Tren Yolu Teorisi var; iş süreçlerini standartlaştırmak amacıyla kullanılan. Yeterlilikleri belirledik, okul müdürünün yeterliliklerini belirledik, okulun standartlarını belirledik ve de sorunu çözdüğümüzü düşünüyoruz. Aslında okulu sınırlandırıyor, öğretmeni sınırlandırıyor, yöneticiyi sınırlandırıyor. Yetenekleri ve yeterlilikleri ile onlara belirli bir kulvarlarda koşma zorunluluğu getiriyoruz. Yeni okul teorisinde bu yok. Yeni okul teorisi artık; geniş katılımı, geniş davranış kalıplarını, geniş süreçleri içeriyor.

Yüksek Performans Teorisi var. Bu, bazı özel okullarda, kolejlerde sık sık uygulanan bir model. Kurallarda özgürlük var. Daha çok kamunun dışındaki yapılarda... Ancak bunun da kendi içinde sorunları var. Sergio Giovanni, bu konuda çok çalışıyor; Yeni Okul Teorisi nasıl olabilir diye. Manevi bir toplum olarak Okul Teorisi, daha çok iç ve dış paydaşlarla kurulan manevi bağlar, değerler ve moral kavramını ön plana çıkarıyor. Yeni okulun değer bağlamını veriyor. Bilgi eksiğinin kapatılacağını; ancak değer eksiğinin kapatılamayacağını iddia ediyor. Yani, önemli bir iddia aslında... Gelecekte, değerleri içselleştirmiş insan modelinden bahsediyor. 'Yeni bir okul teorisini nasıl yapabiliriz ya da yeni bir okulu nasıl tanımlayabiliriz?' sorusuna cevap ararken, öncelikle bu okulun özelliklerine bakmak gerekiyor. Yeni bir okul teorisi ile öncelikle, okulda bireyin sahip olduğu bürokratik rolün, eylemleri belirlediği düşüncesinin terk edilmesi gerekiyor. Yani, yöneticinin rolünü, bürokratik rol olarak algıladığınızda, bunu fabrikaya ya da sanayi bakanlığına çeviriyorsunuz ve o zaman ne oluyor? Kurum; bürokratik beklentileri olan, müdür odası olan, kapısı tıklatılarak girilen, müdüre arz edilen, sonra onaylayan bir yapı kazanıyor. Bugün gevşek yapılı örgütler var. Okulu, fabrika olarak gören anlayışın yerine gevşek yapılanma var. Ne demek? Mesela, okulu fabrika olarak görmüyor da futbol metaforuyla açıklıyor. Ne demek futbol metaforu? Futbolda bir saha var ama bu saha yuvarlak bir saha. Sahanın her noktasında kale var ve çocuklar kendi amaçlarına, kendi isteklerine, kendi ilgilerine göre bu kaleye koşup gol atıyorlar. Gol demek, amaç demek... Yani hedefine ulaşıyor. Okul yöneticisi hakem, öğretmenler koç, öğrenciler oyuncu, seyirciler ise veliler ve toplum olarak algılanıyor. Bu metaforun sıkıntılı olduğunu düşünüyorum, neden? Merkezden kenara kadar aynı uzaklıkta koşuyorsunuz. Oysa herkes aynı değil. Herkes farklı ilgilere, farklı becerilere ve farklı yeterliliklere sahip. 'Acaba, Kemik Metaforu daha mı iyi açıklar?' diyorum. Ne demek Kemik Metaforu? Şöyle algılayın; bir kemiğin belli alanları dar, bazı alanları uzun ve geniş. Öğrenciler yeteneklerine, ilgilerine, beceri alanlarına göre kendilerine hedef belirlese ve her noktaya kale koysak... Acaba, az önceki futbol metaforunu okula uyarlasak... Sadece sesli düşünüyorum, amacım sizi etkilemek değil. Burada farklı bir okulu nasıl tanımlayabiliriz, nasıl ortaya çıkarabiliriz sorularına cevap arıyorum. Okula ilişkin teorilerin, kaynağını okuldan alması gerekiyor. Yani Deming'in İlkeleri'nden almaması gerekiyor. Ya da Frederick Taylor'ın Bilimsel İşletme Kuramı, okula uyarlanmamalı.

men var. Yani, okula Deming'in, Frederick Taylor'ın Bürokratik Örgüt Modeli, aslında çok fazla uymuyor. Yani, yeni bir okul teorisinde, okula has bir yapılanma ihtiyacı var. Estetik olarak da uyum sağlayıcı olması gerekiyor. Çocuğun, okula geldiği zaman 'Bu fiziksel mekanlar, bu eşyalar, bu dizayn hakikaten güzel ve hoş, ben burada kalmalıyım.' demesi gerekiyor. 'Bizim evden daha güzel.' demesi gerekiyor. Okul teorisi, fikir temelli ve manevi bağlara dayalı olarak odaklanması gerekiyor, neden? Çünkü huzurevlerinde kalan insanlar; simitçilerin, börekçilerin anne-babası değil, eğitildiği iddia edilen insanların anneleri ve babaları. Acaba, okul neyi eksik veriyor? 'Bilgiyi veriyor da, temel değerleri aktaramıyor mu?' diye düşünmeye başlıyorlar. Bu yüzden de bilgi merkezli olmasına rağmen, duyuşsal bazı hedeflerin de kazandırılması gerektiği, bu yeni teoride ortaya çıkıyor. Okul teorisinin mantıklı bir çerçevesi, yani içsel tutarlılığı olması gerekiyor. Bu ne demek, içsel tutarlılık? Yani amaçlarla süreçler, süreçlerle sonuç... Ama sonuç dengesinin olması önemli görülüyor. Okul teorisinde örgütlenme biçimini, müfredatı, sınıf ortamına ilişkin tüm faktörleri bir arada, belli ilkelere göre koymak gerekiyor. Burası, burada yapılan kongre, 1. Eğitim Kongresi Türkiye'nin en önemli eğitim sorununa parmak basıyor, nasıl? Yıllarca şunu tartıştılar. Türk Eğitim Sistemi nasıl düzelir? Türk Eğitim Sistemi'nin sorunu nedir? Birisi dedi ki, 'Müfredat'. Birisi dedi ki, 'YÖK'. Birisi dedi ki; 'MEB'. Yani, hatırlayın yıllarca bunu tartıştık. Aslında, Türk Eğitim Sistemi'nin bana göre en önemli sorunu, eğitim felsefesi. Eğitim Felsefesini bir balığın kafasına benzetin. Eğer balığın kafasını görürseniz; palamut mu, hamsi mi, istavrit mi olduğunu anlarsınız. Sonra balığın kafası bel-liyse, kılçıkları da ona göre olur. Hamsi ile istavritin, palamudun kılçığı aynı mı, değil. Birbirinden farklı. O zaman müfredat, balığın kafasına göre düzenleniyor. Okul, balığın kafasına göre düzenleniyor. Okul, öğretmen, yönetici, balığın kafasındaki yerleşik felsefeye göre düzenleniyor. İşte o zaman, içsel tutarlılık meydana geliyor. Bizde özel öğretimi değiştiriyorsunuz, din öğretimi kalıyor. Mesleki, teknik eğitimi değiştiriyorsunuz ama TEOGS'da bunu desteklemeyen, başka bir yapı ortaya çıkıyor. Yani felsefeniz tek değilse, balık kılçığındaki o kılçıklar birbiriyle tutarlı bir şekilde örgütlenmiyor. Bu açıdan, burada belirlenebilecek bir felsefe, o felsefeye dayalı yapılanma, Türk Eğitim Sistemi'nde içsel tutarlılığı sağlayabilir, kanaatindeyim. Bu bağlamda da, zaten bu çalıştayın yapılanmasına öncülük ettim. Bu amaçta bir desteğim oldu. Burada sürekli yönetilen değil, öz yeterliği, öz benliği ve öz kontrolü gelişmiş kişi... Üniversitelerde öğretmen yetiştirirken, defolu öğretmen yetiştiriyoruz. Bu sürecin bir parçası da benim. Neden dersiniz, 30 kişilik sınıfta sınav yaparken, iki tane asistanı gözetmen yapıyoruz. İki asistanla gözetmen tutup sınav yaptığınız bir ülkede, bu öğretmenin Çemişkezek'e gidince, Van'a gidince Çatak'ta, Ağrı'nın Hamur İlçesi'nde hiçbir kontrol ve etki altında kalmadan öğretmenlik yapacağını bekliyorsunuz. Amerika'da kaldığım dönemde, Stanford Üniversitesi'nde ilginç bir şey gördüm. Öğrenciler, hocanın odasına geliyorlar, hocanın odasından soruları alıyorlar ve öğrenci gelip dağıtıyor. Sonra, 'Arkadaşlar, süre iki saatmiş.' diyor, sınav başlıyor. Gözetmen yok ve sınav olunca herkes kâğıdı bırakıyor, iki saatin bitiminde. En son öğrenci topluyor, hocaya teslim ediyor. 'Kopya çekmiyorlar mı?' diye sordum. Çekiyorlarmış bazı-ları. Hemen diğeri ayağa kalkıyormuş: 'Sen, kopya çekerek Stanford Üniversitesi'nin diplomasını almaya çalışsan arkadaş, seninle bu dünyada aynı diploma ile çalışmak istemiyorum.'... Şikâyet ediliyor ve atılıyor. Herkes birbirini kontrol ediyor. 'Senin yaptığın binanın depremde yıkılacağını biliyorum. Bu yüzden de senin yeterliliklerine güvenmiyorum ve bu sürece ortak olmayacağım.' diyor. Geçen, üniversitedeki öğrencilere sordum: 'Hanginiz çocuğunu bu sınıftaki, hangi arkadaşına emanet eder, yeterliliğine güvenirsiniz?' diye. Yani burada çok önemli bir şey var. Öğretmen yetiştirirken, üniversiteye de o değerleri kazandırmamız gerekiyor. Eğer başında iki tane gözetmen tutarak öğretmen yetiştiriyorsam, hangi okul teorisini oluştursanız oluşturun, başarılı olamayacağı kanaatindeyim. Evet, yani bireyin, öğretmenin bu ülkede üst düzeyde değer ortaya koyması gerektiğini düşünüyorum. Bu bağlamda da, onların kendi-lerini yönetme kendi davranışlarını kontrol etme, öz benliğinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü kapıyı kapatıp içeri koyduğunuz öğretmeni kamera ile izlemeye başladıysanız, her şey bitmiştir. Eğer, öğretmen sınıfta ders yapıyor mu diye kontrol ediyorsanız ve kontrol ile onu çalıştırabileceğinizi düşünüyorsanız, kalıplanmış insan profili yaratmışsınız demektir. Kalıplanmış insan ise, özü ile bilinç arasındaki ilişki düşük, dış dünya toplum ve başkalarının beklentileri arasındaki ilişkinin yüksek oldu-ğu insan profilidir. Böyle bir süreç, maalesef sorunlu bir kimlik kazanıyor kanaatindeyim. 'Arkadaşlar, peki bütün bu teorilere ve bütün bu ifadelere dayalı olarak 21. yüzyılda, Türkiye'de yeni bir okul teorisi veya 21. yüzyılda bir okulu tanımlamak istersek nasıl olmalıdır?' diye soruyorum. Burada boyutlarımız

var. Okul nasıl olmalı, yönetici nasıl olmalı, öğretmen nasıl olmalı, program nasıl olmalı, öğretim yöntem-teknîği nasıl olmalı? Aslında materyali de buraya katabilirsiniz. Fiziki mekân nasıl olmalı diye, böyle düşünelim. Sadece yöntem konusunda sizlere görüş soracağım. Her masa bunların hepsini mi çalışsın, yoksa her masa farklı bir boyutu mu çalışsın? Aslında benim az önce ifade ettiklerimle, içsel tutarlılık göstermesi açısından her masa, hepsini çalışsın. Bu daha doğru olur kanaatindeyim. Her masada bir lider belirleyelim, 10'a kadar çalışalım ve bir rapor çıkartalım. Ve gruplar, raporlarını bize sunsun. Zaman kısa, çok etkili kullanalım diyorum. Buyurun arkadaşlar, sizi de masalara alalım. 'Yıldızın parlasın!' diyorum. Ben masalara gelip sizlerle bire bir çalışacağım.

21. Yüzyılda Türkiye’de Okulu Yeniden Tanımlamak

“MİLLÎ AKLIN GÖLGESİNDE MEDENİYET TASAVVURUMUZ VE EĞİTİM FELSEFEMİZİN TEMELLERİ”

Millî Aklın Gölgesinde Eğitimin Felsefî Temelleri ve Medeniyet Tasavvurumuz

Prof. Dr. Süleyman Hayri BOLAY*

Giriş

Ben bir öğretmenim, hem de “çekirdekten yetişme” bir öğretmenim. Neden böyle diyorum? Çünkü babam öğretmendi ve 30 sene köylerde çalıştı ve 5 sınıfı aynı anda okuttu. Ben 4. sınıfa geçtiğim zaman yani 1946’da babam dedi ki: “Ben 4. 5. sınıflara tarih coğrafya gibi dersleri anlatırken 1.2.3. sınıfların kontrolünü sana veriyorum.” 1946’dan 1950’ye kadar 4 sene bu görevi devam ettirdim. 1950’de ortaokula başladım. 1956’da Konya lisesinin fen şubesinden mezun oldum. 1961 ‘de İlahiyat Fakültesini bitirince *Sivas Pamukpınar Öğretmen Okulunda* öğretmenliğe başladım. 1963’de Perşembe Öğretmen Okuluna nakledildim ve orada 4 sene çalıştım. Aynı zamanda *Perşembe Ortaokulunda* resim, beden eğitimi dâhil, muhtelif derslere girdim. Sonra *Ankara İmam Hatip Lisesine* tayin edildim. 1971 de asistanlık imtihanını kazanarak İlahiyat Fakültesine Felsefe tarihi asistanı olarak girdim. 1971’den 2004 yılına kadar *Polis Akademisi* dâhil altı üniversitede dersler verdim. Halen *29 Mayıs Üniversitesi*nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktayım. Yani Türkiye’nin her kademedeki eğitim kurumlarında dersler verdim ve buna devam etmekteyim. Bu sebeple öğretmenlik benim asıl mesleğim diyorum. Çünkü eğitimin içinde doğdum, içinde büyüdüm. Okul tatil olunca babam ertesi günkü dersi hazırlarken ben de tek başıma boş sıraların arasında koşturarak vakit geçiriyordum. *İnşallah son nefesimi de böyle ders veya konferans verirken teslim edeceğim.*

Bütün bunları neden söylüyorum? Çünkü Allah bana *derin bir çocuk sevgisi, bir insan sevgisi, bir canlı ve varlık sevgisi, öğretme aşkı bir de öğrenciler dâhil herkesten bir şeyler öğrenme hevesi* bahşetmiş. Yolda, belde, uçakta otobüste üç beş aylık bebeklerle bile kolayca iletişim kurarım ve onlarla anlaşabilirim. Bu sebeple yaklaşık yarım asırlık fiilî meslek hayatımın ve emeklilikten bugüne kadar 11 senelik geçen günlerimin çok verimli olduğuna inanıyorum. Zira öğretmenlik bir aşk, bir şevk, bir zevk, bir heves ve bir meşk işidir. Esas mesele de buradadır. Çünkü millî eğitimin meselelerinin çözülmesinde ben öğretmeni esas alıyorum. Dolayısıyla vasıflı öğretmen yetiştirilmesi hususunda hem ortaöğretimden hem yükseköğretimden gelen vasıflı öğretmenin vasıflarının neler olması icap ettiği noktasında bazı tekliflerim olacak. Sonra da vasıflı öğretmenin ve onun yetiştireceği vasıflı insanların hangi özelliklere sahip olması, hangi insan özelliklerini taşıması lâzım geldiğine de işaret edeceğim. Daha sonra da millî eğitim felsefemizin batı eğitim felsefelerinden farklı olarak millî kültür ve tarih esaslarına dayandırılmasına dair bazı tavsiyelerim olacak. Bunun temelinde çeyrek asırdır üzerinde durduğum ve geliştirmeye çalıştığım “*Millî Akıl*” anlayışına dayanan bir temellendirmeye yer vereceğim. Yine bu çerçevede Osmanlı eğitim sisteminde mevcut olan bazı eğitim esaslarına temas edeceğim. Sonra da medeniyet meselesi ve modern insan tipi karşısında bu medeniyet tasavvurunun nasıl bir yere götüreceğine dair bazı önerilerim olacak. Daha sonra bizim yetiştireceğimiz insanın ne gibi özelliklere sahip olacağına dair birkaç teklif ileri süreceğim.

* Eğitimci, Akamisyen / Gazi Üniversitesi

Eğitimde Nakilde ve Taklitte Boğulmak

Eğitimimiz, Batı'ya yönelmeden önce, kendine göre bir sistem içinde idi. O sistemin yetersizliği ortaya çıkınca, yönümüzü Batı'ya döndük; o zamandan beri de hep *nakilde*, hep *taklitte* kaldığımız ve hep reform krizine girdiğimiz için, biz özgü bir eğitim sistemine sahip olamadık. Elimizdeki işletmeye çalıştığımız modelleri, kâh Fransız, kâh Alman, kâh İngiliz ve Amerikan yamasıyla yamadık; Ruslara özendik, Japonya'ya heveslendik. Devletin toptan Batılılaşma siyaseti, devletle milleti karşı karşıya getirmiş, bu da ayrı bir toplumsal kimlik bunalımını ortaya çıkarmıştır. Böylece bizi bin senedir bir arada yaşatan inanç birliği, gelenekler, örf ve adetler ve manevî değerlerimiz, değersizleşerek eski işlevlerini yerine getiremez olmuştur. Her ülkenin tarihî, coğrafi ve kültürel şartlarına göre kendilerine özgü felsefî ve dolayısıyla eğitim sistemleri anlayışları var: Genel olarak Fransız felsefesi rasyonalist, Alman felsefesi idealist, İngiliz felsefesi deneyci, Amerikan felsefesi faydacı karakterli olarak.

Bu millet kültür ve medeniyet değiştirerek Batılı mı olacak, yoksa kendi kültürüne, kendi tarihine ve değerlerine sahip çıkarak ve kendisi kalarak, kim olduğunu ve neden burada olması gerektiğini bilerek mi gelişip ilerleyecek? Tam manasıyla Batı'ya yönelenlere bir bakın; yüz yıla yakındır ne yapmışlar? Bir de kendileri kalarak, binlerce şekilden oluşan yazılarını terk etmeyerek çağdaşlaşan Japonya'ya, Çin'e ve yazısını değiştirmemiş Yunanistan'a, İsrail'e ve Rusya'ya bakın. Bu milletler gibi bizim de sabit ayaklarımız binlerce yıllık tarih, kültür ve medeniyetlerimizde, hareketli ayaklarımız ise bütün dünyada bütün kâinatta olmalıdır.

Bizim bir arada kaynaşmamızı temin eden değerlerimize meşrutiyetten sonra yavaş yavaş sırf çevirmeye ve onları kötülemeye başladık. Hatta Osmanlıyı toptan mahkûm ettik, şimdi de öyle devam ediyor. Osmanlı ile ilgili yazılan bazı eserlere bakarsanız; Osmanlı medeniyeti bizim değildir, Osmanlı halkı Türk değildir, Osmanlı âlimleri ve paşaları cahildi, Osmanlı musikisi bizim değil, Bizans'ındı. Osmanlı yüksek sanatkâr yetiştirememiştir. Bu inkâr anlayışı Cumhuriyet anlayışının temeline de intikal etti. O zaman Cumhuriyetin idaresinde çeşitli mevkilerde söz alan siyasîler ve bir kısım yazar-çizer takımıyla üniversite öğretim elemanları bu inkârcı iddialara sarıldılar. Bu bizi Batı'ya kökten bağlanmaya sevk etti. Eğer kökten bağlanmazsak bizim bir yere varamayacağımız, adam olamayacağımız düşüncesi zihinlere yerleşti. Bu arada günümüzde bile bu yıkıcı tutum devam etmektedir. "*Biz adam olmayız.*" gibi sloganlarla hâlâ aşağılık duygusu aşılanmaktadır. Hatta bazı düşünörlere göre Türklerin hiç bir zaman yüksek felsefe yapamadığını iddia etmektedirler. Bence bu iddialar tamamen yanlıştır.

Son yüz elli yıldır devletimiz, darbelere, ihtilallere, ıslahat, çağdaşlaşma ve modernleşme gayretlerine rağmen, kendimize uygun teorik çerçevesi açık bir şekilde belirlenmiş bir toplum modelini tespit etmiş sayılmaz. *Nasıl bir toplum, nasıl bir insan tipi yetiştirileceği belli olmadığından taklitlerle, nakillerle, özentilerle* nerdeyse bir asrı doldurmuş durumdayız. Sık sık model ve eğitim sistemi değiştirildiği için bu istikrarlık eğitimin işlevini yeterince yerine getiremez duruma düşmüştür. *Eğitimin amacı, ferdi toplum-sallaştırmak, onun kabiliyetlerini geliştirmek, bireye şahsiyet ve kimlik kazandırmak olduğuna göre insan örneği belirsiz ve değişken olunca toplumsal kimliğin teşekkülü, toplu ilişkilerinin sıhhatli bir şekilde gelişmesi de istenen seviyeye gelmemiştir.* Çünkü amaçların ve hedeflerin sık sık değişmesi neticesinde sağlıklı bir toplumun oluşması da gecikmekte, toplum devamlı surette inançlarla, ideolojilerle ve kimlik arayışlarının artmasıyla bölünme noktasına gelmektedir. Bizim için devamlı nakilcilik yapmak, taklit etmek mukadder midir? Bunun değişmesi mümkün değil midir? Mümkünse nasıl olacaktır?

Türk devletlerinin ve milletin hayatına göz attığımızda aklın ön plânda tutulduğunu görürüz. Buna vâkıayı/ameliyeyi yani uygulamaya ve gerçeklerle yaşamayı da eklemeliyiz. Türk milletin birlik içinde tutan unsurları inançları, idealleri, geleneği, vatanı ve bayrak sevgisidir. Milletimiz, doğrudan doğruya devlet, hürriyet ve eğitim teorileriyle uğraşmamıştır. Kendi inancına, değerlerine ve dünya görüşüne göre devletini kurmuş, yenilemiş, ona uygun olarak eğitimini de yürütmüştür. Batı'daki gelişmelerin aksine bizde hürriyet değil, *adalet* daima ön plana çıkmıştır. Zira idare her grubun hakkını ve emniyetini baştan tanımıştır. Çünkü fert ve toplum olarak hürriyeti kralın değil, Yaraticının lütfu olarak doğuştan kazanmıştır ve öyle inanmıştır. Nitekim Namık Kemal (d. 1840-ö. 1888) başta olmak üzere bir kısım

Tanzimat münevveri, hürriyetin padişahın değil ama Allah'ın bir lütfu ve bağışı olduğunu söylüyorlardı. Adalet hem Allah'ın ismi ve emri olduğu hem de sosyal hayatta fertler arası hakların yerini bulması yönünde bir uygulama olduğu için kutsal bir değer olarak algılanmış ve en önemli değer kabul edilmiştir.

Her insan, her millet, her sistem akli kullanmaktadır. Buna rağmen fertler, gruplar, toplumlar ve milletler arasında büyük farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Türk milleti de nevi şahsına münhasır bir millettir; onun da birçok farklılıklar göstermesi tabiidir. Bu farklılıklar nereden gelmektedir? Herhalde akli doğru kullanmaktan veya yanlış kullanmaktan yahut akli hiç kullanamamaktan ileri gelmektedir. Her milletin, her sistemin akli kullandığını biliyoruz. Buna rağmen milletler, gruplar, toplumlar arasında büyük, farklılıklar her zaman ortaya çıkmıştır.

Eğitimimizin Başlıca Meseleleri

Bizim eğitimimiz, geçen asrın sonlarından beri pozitivist, materyalist anlayışların tesiriyle metafizik fobisine girmiş; dolayısıyla normları ve normatif olan esasların öğretimi ve eğitimi yerine sadece gözlemlenebilir, olgusal nesnelerin öğretime dönmüştür. Yani çoğu zaman tek yanlı, tek kanatlı bir eğitim; insanın manevî yönünü ihmal ve inkâr eden bir eğitim anlayışına bel bağlanılmıştır. Pozitif felsefe, dinlerin ortadan kalkacağını iddia eder. Bu dönemde metafizik karşıtlığı o kadar ileri gitti ki bizzat Auguste Comte (d.1798-ö.1857) hücre keşfedildiği halde hücrenin varlığını kabul edemeden bu dünyadan göçüp gitti. Bu müspet bilim sahibi bir insandır fakat metafizik olur diye gözle görülmeyen şeyleri kabul etmiyor. Alman fizikçi ve tanınmış filozof Ernst Mach (d.1838-ö.1916) da aynı gerekçe ile atomun varlığını kabul edemeden öldü. Bu pozitivist anlayış, Meşrutiyet döneminde bazı düşünürlerimizce benimsenerek dinlerin ve özellikle İslâm'ın ortadan kalkacağına inandılar. Bilimsel kılıflı din düşmanlıkları yapıldı. Günümüzde de bu fikrin kalıntılarına rastlanmaktadır. Dinler ortadan kalkacaktı. Hâlâ niye dinden bahsediliyor? diye sızlanan okur-yazar takımından hâlâ hayıflanılanlar az değildir. Dolayısıyla bu gibi akımlar ve görüşler, Türkiye'de eğitimin tek kanatlı olmasına ve sadece varlığın görünen yüzüne bağlanılmasına yol açtı. Yani insanı eğitirken manevî dünyası, manevî cephesi, zihni, ruhu ve kalbi yok sayıldı veya göz ardı edildi.

Biyolojik olarak ne varsa orda onların üzerinde durup onların geliştirilmesi eğitimidir, zannına kapıldık. Dolayısıyla uzun vadeli 30, 40 sene içerisinde programlar yapmak, geleceği öngörmek şeklinde sistemlerde geliştirilemedi. 1968'de Fransa'da başlayan ve dünyayı saran bir maddecî hareket vardır. Sokaklar işgal edildi. Fransa'da o zamanki Fransız hükümeti iki binli yıllarda otomasyonun geliştirilmesi ve yirmi milyonun kişinin istihdamının temin edilmesi vazifesini, yaklaşık 40 sene önce üniversiteye görev olarak yüklüyor. Biz bundan 20 sene 30 sene sonrasını hesap etmiyoruz. İngilizler, bundan çeyrek asır evvel Hilafet kongresi topladı. Niye hilafet diye sorulunca dediler ki? 50 sene sonra İslam dünyasına Hilafet gelirse biz ne yapacağımızı bilelim diye yaptık. Onlar, geleceklerini böyle tasarlıyorlar. Biz de gelecekte bunlar hâkim olur zannıyla onların sistemlerine "hak bayram" diye sarılıyoruz.

Okullarımızın müfredat programları yenilenme çalışmaları genelde tamamen Batı kaynaklı olduğu için Batı'da bilgiler tarafsız çağdaş bize sunulması ve onların tercüme edilip ezberletilmesi 'siyantist' anlayışın bir çeşit uygulaması olmuştur. Meselâ Ernest Renan'ın (d. 1823-ö. 1892) *Bilimin Geleceği* adıyla dilimize çevrilen "Bir gün gelecek herkes bilecek kimse inanmayacak." "Geleceğin amentüsünü ilim yazacak." deniliyor. Bilimin böyle bir özelliği yok. İlmin getirdiği bilgilerin de mutlaklığı, değişmezliği yoktur. O bilgi her an değişir. Dolayısıyla bunlara mutlak gözüyle bakıp bilimi kutsayıp bizi bilime tapınır hale getirmeye çalışılmıştır. Artık Batılı bilim anlayışı ağır bir şekilde kendi bilimcileri tarafından tenkit ediliyor. Tuna'nın (1993) *Batılı Bilimin Eleştirisi Üzerine* adlı kitabı Batı'daki gelişmelerden esinlenerek yazılmıştır. Tuna, bu çalışmasında batılı bilginin etrafı bir eleştirisini yapmaktadır.

Özetle bizdeki eğitim sorunlarını ana hatlarıyla şöyle özetleyebiliriz:

- Kendimize özgü bir insan ve ona uygun bir eğitim sisteminin geliştirilememesi,
- Uzun vadeli mesela 30-40 veya yıllık programlar yapılamaması,

- Müfredat programları, eğitimde yenilenme çalışmalarının tamamen Batı kaynaklı olması,
- Eğitimci ve politika yapıcılarının hangi yabancı ülkeye gittilerse oranın eğitim anlayışını ülkemizde yerleştirmeye çalışması,
- Batı ülkelerinde geliştirilen eğitim sistemleri, kendi kültür ortamlarına dayanan ve buna uygun kendi medeniyet tasavvurundan kaynaklandığı halde biz de Batı medeniyetine mutlak surette bağlanmayı hedefe alarak eğitim sistemleri geliştirilmeye çalışılması dolayısıyla çağdaş denilen eğitim sisteminin toplumu aslına uygun tarzda yönlendirme, ferdî hayatların düzene konulması, kendi inançlarımızdan kaynaklanan ahlakî bir yaşayışın yerleştirilmesi gibi konularda başarılı olamaması,
- Yunan ve Latin klasiklerine dayanan bir kültür ve bilgi yığınıyla beslenen hümanist nesiller yetiştirilmeye yönelinmesi,
- Okulun ailenin ve hayatın birbirinden ayrı olarak düşünülmesi ve eğitimin bütünlüğünün bozulması,
- Eğitimde ve okulda ahlakî eğitime ve sorumluluk duygusunun yerleşmesine yeterince önem verilmemesi,
- Okullarda ana dilin iyi öğretilmemesi (Ana dil, ilkokul, ortaokul ve lisede öğretilir, üniversitelerde öğretilmez, öğretilemez),
- İnsanımıza istikrarlı bir şahsiyet ve bilgi birikimi kazandırılmaması,
- Cumhuriyet öncesi kültür ve eğitim hayatının toptan ve devamlı kötülenmesi,
- Millî hayata bağlı eğitim sistemine uygun vasıflı öğretmen yetiştirilememesi.

Bu sorunları çoğalmak mümkündür. Mesele önce öğretmende düğümlenmektedir. Öğretmen de tek başına meseleyi halletmeye yetmez. Onu yetiştirecek üniversitelerin de yüksek vasıfta öğretime ve bilimsel zihniyetini benimsemiş, millî kültür hazineleriyle bezenmiş öğretim üyelerine sahip olması lâzım. Bu da yetmez. Üniversiteler, millî kültür hazinelerini de iyi araştırıp başta öğretmenler olmak üzere yetiştirdiği insanlara o hazineleri kazandırması gerekir.

Üstün Nitelikli Öğretmenin Özellikleri

Mehmed Âkif Ersoy (d. 1873-ö. 1936) öğretmeni şöyle vasfediyor: “Muallimim diyen olmak gerekir imanlı/ Edepli, sonra liyakatli, sonra vicdanlı.” Öğretmenin vasıflı ve iyi yetiştirilmesine çok itina gösterilmesi lâzımdır. Ona gereken değer verilmedikçe eğitimin sorunlarının halledilmesi muhaldir. Bugün test imtihanlarının fırlatıp eğitim fakültelerine veya üniversitelere attığı gençlerin ne kadarı baştan beri öğretmen olmayı tasarlıyordu? Her eğitim fakültesini veya herhangi bir fakülteyi bitiren kimse öğretmen olabilir mi? Öğretmenlik kolayca yapılabilecek bir meslek gibi görülmeye başlandı. Bir kimsenin öğretmenliğe özel bir kabiliyeti, hevesi, temayülü, arzusu, tasavvuru yoksa o kişiden verimli öğretmenlik beklemek boşunadır. Öğretmen yapılacak kimselerin bu özelliklerine dikkat etmek gerekir. Kişilerin olduğu kadar toplumların da geleceğini tayin eden, ona anlam katan ve kimliğini kazandıracak olan öğretmen adaylarının çok iyi seçilip çok iyi yetiştirilmesi icap eder.

Öğretmen samimî olacak, öğrencileri kendi çocukları veya kardeşleri gibi görececek, öğrencileri ve eğitim için fedakârlıktan çekinmeyecek. Öğrencilere, öğretmenlere ve herkese bilgisiyle, tevazuuyla, hatt-ı harekâtıyla, sabırlı, vicdanlı, liyakatıyla, nezaketiyle, saygısıyla, sabrıyla, tahammülüyle, hoşgörülü tutumuyla, felsefî ve bilimsel tavırlarıyla örnek olacak. Öğrencileri küçük veya hor görmeyecek, onlar arasında her hangi şekilde ayırım yapmayacak. Öğretmen sahasında bilgili, birikimli olacak, diğer sahalara dair yeterince kültüre sahip olacak. Kültürsüz öğretmen öğrencilerine bazı bilgileri aktarmaktan başka bir şey yapamaz. Okulun bulunduğu yerde öğrenciler için kültürel bir muhit olması lazım ki o muhitten derslerin dışında faydalanabilsinler. Öğretmen kitap okumalı ve okumayı sevdirmelidir.

Bu bağlamda benim şahsî kendi tecrübelerime dayanarak şunu da söylemek isterim: Çünkü benim okul

öncesi için yaşanmış tecrübelerim var. Çünkü 4 çocuğumu, 6 torunumuzu yetiştirdim, 20 den fazla kardeşlerimin çocuklarının doğdukları günden itibaren yetişmelerinde büyük payım oldu. Birinci derecede samimi olacak öğretmen. Öğrencileri kendi çocukları ve kardeşleri gibi görececek. Öğrenciler için fedakârlıktan çekinmeyecek. Konu ile ilgili tarihimizden bir iki örnek vermek isterim. İbn-i Sina (d. 980-ö. 1037) gençliğinde her şeyi yapmış, ama geometriyi bir türlü öğrenememiş. Ben bunu yapamam diye bir ilim merkezine doğru bir kervana katılmış. Bağdat'a doğru gidiyor. Bir kuyu başında kervanbaşı mola vermiş, kuyudan su çekme vazifesini de en genç olan İbn-i Sina'ya vermiş. İbn-i Sina kovayı kuyudan çekerken kuyunun başındaki taşı ipin oyduğunu görmüş. demiş ki şu mermeri bu oyar da ben niye geometri yapamayayım? Kovayı ve kervanı bırakmış memleketine dönmüş. İşte ilim böyle bir şey. Bir başka örnek ise şudur: Meşhur İbni Kemal (d. 1468-ö. 1536) medrese tahsilini en parlak şekilde bitiyor. Orduya katılıyor. Orduyla Arnavutluk seferine çıkıyor. Seferden dönüşte sadrazam Sofya'da çadırını kurduruyor. Rütbesine göre herkes çadırdaki yerini alıyor. Sadrazamın hemen yanında da meşhur akıncı beyi, Evrenosoğlu Ali bey yer alıyor. İbn-i Kemal'de girişte kapıya yakın bir yerde oturuyor. Derken bir kişi destursuz en başa sadrazamın hemen yanına oturuyor. Bu şaşırmış. Bu işe şaşıran İbn-i Kemal bu adamın kim olduğunu sormuş: Molla Lütüf demişler. Kafası dank etmiş. Hemen çıkmış dışarıya askerlikten istifa etmiş. Askerlikte ben yükselsem bir Ali Bey kadar olamam. Ama ilimde ilerlersem bir Molla Lütüf olabilirim deyip Edirne'ye gitmiş ve Molla Lütüf'nin medresesine yazılıyor orayı da parlak bir şekilde bitiriyor. On dan sonra işte yüksek mertebelere geliyor, Şeyhülislam ve büyük bir bilim insanı oluyor. İşte bilim insanı olmak böyle heves, irade ve bitmez tükenmez gayret ister.

Öğretmenlerimizin ilmi sevdirmeleri için önce kendileri ilmi sevmeleri ve sonra öğrencilere sevdirmeleri lâzımdır. Bunun için önce kendisinin okuması, bilmesi. Öğrenmesi ve gelişmeleri takip ederek kendini hayat boyu yetiştirmesi gerekir. Ben 1950 de Konya'ya geldiğimde büyük amcamın evine gittim. Onun "hariciye" denilen evden ayrı müstakil bir odası vardı. Orada isteyenlere dersler verirdi. O büyük odaya girdim. Kütüphanenin üstünde sim ile işlenmiş bir levha gözüme çarptı. Eski harfli olan ve güzel bir hat ile yazılan bu levhadaki beyti okudum ve ezberledim. Altmış beş senedir bu beyti derslerde ve konferanslarda kullanıyım. Beyit şöyledir: Âlimin her bir kelamı la'l ü mercan incidir/*Cahilin her bir kelamı günde bin can incidir*. Bu beyit benim ilim hayatına yönelmeme tesir eden âmillerden biridir. Bu bakımdan bilim hayatını benimseyenler veya sevenler ancak gençleri ona tevcih edebilirler.

Fert, Mehmet Kaplan'ın (d. 1915-ö. 1986) dediği gibi, Allah'ın yarattığı düz insandır, onun toplumla kaynaşması örnek insan tipini meydana getirir. Bu ikisinin birleşmesi şahsiyettir. Yunus Emre'nin ve Şeyh Eşref'in tabiriyle *Er* kişidir yahut melektir. Başta öğretmen olmak üzere onların yetiştirdiği kişiler de şahsiyet özelliklerine sahip olmalıdır.

Tanzimat Döneminde Eğitimin Bazı Esasları

İlim ve eğitim hayatının yeniden tanzim edilmesi hususunda Sultan Abdülmecid'in 1837 de babası tarafından kurulan *Meclis-i Vâlâ'yı* ziyaretinde okunan "*hatt-ı şerif*"inde tanzim işini iki ana esasa bağladığı bilinmektedir: Birincisi, eğitimde "*levazım-i insaniye*" esası: Yani her hangi bir kişinin önce gerekli dinî inanç esaslarını öğrenmesi, daha sonra başkalarına muhtaç olmayacak kadar "*tahsil-i kabiliyet*" eylemesidir. İkincisi, eğitimde "*icab-ı akl ve'l-hikmet*" esası: Bundan maksat, bir kişinin ilim ve fen/sanat tahsil etmesi, âdâb/terbiye ve edeb kazanması, elinden geldiğince bilgi edinmesidir ki, bu da *aklın ve hikmetin icabıdır* (İhsanoğlu, 1994). Sultan Abdülmecid'in işaret ettiği hususlar, yeni eğitim sisteminin ana hatlarını da ortaya koymaktadır. İzleyen sayfalarda 1901 senesinde bir medrese âliminin yetiştirdiği talebeye verdiği icazetnamede nasıl bir Osmanlı insanı tasavvur ettiğinin ilkeleri yer almaktadır. Ordu'nun Aybastı ilçesinden Mehmet oğlu Mustafa Asım Efendinin Arapkirli Hüseyin Avni Efendi hocadan aldığı icazetnamede belirtilen ilkelere bir göz atalım. Bu ilkeler Osmanlının yetiştirdiği insan modelini gösterdiği gibi bize bugün de ışık tutacak mahiyettedir:

İlk ilke: Örnek insan, önceki ileri gelen ilim adamlarının yolundan gitmelidir. Burada *kültürel süreklilik ve geleneğin devamı söz konusudur*.

İkinci ilke: Örnek insan, gizli açık her yerde Tanrı'dan sakınmalı, takva sahibi olmalı, kötülüklerden kaçınmalı ve her eylemindeki niyetinin Tanrı'nın murakabesi altında olduğunu bilmelidir.

Üçüncü ilke: *Aklın ve kalbin hatıralarını koru. Dünyada başarılarınla yetin, kaybettiklerine üzülmeye ve unut* tavsiiyesinden ibarettir Bu ilkeyle herhâlde geçmiş ile gelecek arasında bağ kurulması, böylece tarih bilincine sahip olunması, hayata müspet ve iyimser bakarak ve sıkıntıdan kurtularak ruh sağlığının korunması isteniyor.

Dördüncü ilke: Örnek insan, güzel ahlâklı, cömert olmalı ve insanlarla en iyi ilişkiler içinde bulunmalıdır. İyi işlerin kaynağı, temiz kalpli ve çok çalışkan, kemal sahibi ve olgun olmalı, gözü başkalarının işlerinde kalmamalı, gevezelik etmemeli, sözünün sınırlarını ve meramının kurgusunu iyi belirlemelidir. Bunlar, sahibini dünyada ve ahirette yüceltendeğerli erdemlerdir.

Beşinci ilke: Örnek insanın en önemli işlevi, *bilgi neşri* olmalıdır. İcazete göre, bilgi neşri *sürekli ve etkileşimli* bir ibadettir. Buna toplumla etkileşimli 'sürekli eğitim' diyebiliriz. Örnek insan yahut bilgin, toplumun içinde olacak, onu anlayacak ve aydınlatacaktır. Bu konuda üstat talebesine şöyle diyor: Nefsini *kardeşlerinin öğrenimine* ada ki, akranların arasında müstesna bir yerin olsun. *Erdemli insanların* arkadaş olmaya çalış ki, karar günü şanın yücelsin.

Altıncı ilke: Örnek insan faaliyetlerinde önceliği *inceleme ve öğrenime*, onun da en önemlisine vermelidir. Araştırmada *ilk gözlemlerle yetinmemeli; ilk yorumlarla sınırlı kalmamalı; sorunu anlamak için derinliğine tahlil etmeli ve üzerinde düşünmelidir*. Yöntem açısından icazetteki şu paragraf oldukça dikkat çekicidir: İlimlerde sınırlar ve usuller hakkında şüphe, maksatların yani hedeflerin şartlarına bağlıdır. Sözde-tasarılarla ve doğru sanılanlarla *tatmin olma ki, bilinmeyenler bilinir hâle gelsin. Araştırmalarla ve incelemelerle meşgul ol ve yasaklayanlardan ve şüphelerden kaçın. Bu çağda, araştırma ve inceleme belli yollardır; yasak ve şüphe ise kuruntuların ürünüdür*.

Yedinci ilke: Örnek insan, birçok konuda gözünün açılması için *biyografi* okumalı, nihaî hedef olan Kur'an'ı anlayıp yorumlayabilmesi için de âlet ilimleriyle yani dil ve yöntem bilimleri ile yakinen ilgilenmelidir. Taklit çukurundan kurtulmak için Tevhidin hedeflerini tahkik etmeli, yani derinliğine inceleyerek doğrulamalıdır.

Sekizinci ilke: Örnek insan, *her gün gereği gibi iş işlemelidir*. Hayatın idamesi için çalışmalıdır. Bu tespitlerden sonra insanların *her zaman Allah'ı zikretmeleri gerektiği* hatırlatılmakta ve *Allah'ı unutma ki unutulmayasın* uyarısı yapılmaktadır

Dokuzuncu ilke: Örnek insan, *belki, muhtemeldir ki* gibi sözlerle oyalanmamalı, vakit gibi keskin yani kararlı olmalıdır. Çünkü kararsızlık en tehlikeli hastalıktır.

Onuncu ilke: Örnek insan, halkla güzel ilişkiler içinde olmalı; bu ilişkiler, rahmete, yumuşak huyluluğa, sevgiyle yardımlaşmaya ve iyi geçinmeye dayanmalıdır. Gücü nispetinde insanların *ihtiyaçlarını gidermeli* ve onlara tatlılık ile öfkelenmeksizin *ihsanda* bulunmalıdır.

On birinci ilke: Örnek insan işleri hakkında karar verirken akıllı kişilerin görüşlerine başvurmalı; nasihat edenleri dinlemeli, sürekli doğru yolu aramalı ve yardım istemekten çekinmemelidir.

On ikinci ilke: Örnek insan, insanlarla düşmanlık içine girmemeli ve ömrünü kavgaya ve gürültü içinde geçirmekten olabildiğince sakınmalıdır. *Tanrı'yı ve ölüm'ü* sürekli hatırlamalı, ancak başkasına yaptığı *iyiliği* ve kendisine yapılan kötülüğü unutmamalıdır. Bir Hadis'te *erdemlerin en iyisi* olarak tanımlandığı üzere, *kendisine gelmeyene gitmeli, kendisine vermeyene vermeli ve kendisine kötülük edene iyilik etmelidir* (Yedi yıldız, 2008).

bu tavsiyelere uymuşlar mıdır? Uyduklarını zaman onların hayatlarıyla ortaya koymuşlardır. Bizde var mı böyle ilimle ve diğer değerlerle mücehhez bir insan modeli ve insan tasavvuru? Bir de şunu ilave edelim. Önceki öğretim sisteminde öğrenci hocayı seçebiliyordu. İcazetini o hocadan alıyordu. Hoca icazetnamede kendisinin ilmi kimlerden öğrendiğini, peygamber devrine kadar silsile halinde belirtmek zorundadır. Yetiştirdiği talebenin bütün sorumluluğu kendi üzerindedir. Öğrenci iyi yetişmemişse o hoca sorumludur. Şimdi kurumları verdiği diplomalarda olsa olsa kurumlar sorumlu olabilir.

Şeyh Eşref, soru sormak üzerinde durmakla *“er kişi”* dediği insan modelini yetiştirmektir. *Er kişi nedir, kimdir?* Yunus; Ölüm vardır yahu, sen gafil olma/Er yarın *Hak divanında belli olur*. Şeyh Eşref ondan sonra esas soruya yani *“er nedir”*, sualine cevap aramaya geçer. Özel insan tipine Şeyh Eşref’in beşer olmaktan yücelip manen melek seviyesine yükselen insan tipi erdir. *Onun derdi de erin kim olduğunu ve kime er dendiğini, erin ne yiyip ne içtiğini ve ne giyip ne yaptığını öğrenmektir.*

Yeni İnsan Tipi

Batı’dan aldığımız değerlerle ve sadece eşyanın dış yüzüne dönük bilim verileriyle şimdiye kadar milletimizin, halkımızın seveceği, kendileriyle anlaşabileceği, kaynaşabileceği insan tipini yetiştirememişiz. İnsanlarımız garip kalmıştır. Yunus’un, Hacı Bektaş Veli’den buğday istemeye gitmesi gibi onlardan bazıları, Hacı Bektaş Veli gibi, bize ısrarla himmet teklif etse bile, biz ısrarla buğday istemekte devam ediyoruz. Yunus’un uyandığı gibi uyanabilmemiz ve himmete sahip olmamız lâzım değil midir? Himmetimiz kendimizdedir, onların hikmetinden de istifade ediyoruz. Ama Mehmet Akif in dediği gibi *“kendi mahiyet-i ruhiyemiz”* kendimize kılavuz olmalıdır. *Mahiyet-i ruhiyemiz ve ruh-i millîmiz* aynı zamanda amelî aklımızın kaynağı ve yönlendiricisidir. Ruh-i millî merhum Mehmet Akif’in dediği gibi aynı zamanda *ahlâk-ı millî*dir. Peki buğday yerine himmet kazanabilmek için ne yapmalıyız? Herhalde çare eğitimde şahsiyet eğitime önem vermektir. Ahlâk-ı millî aynı zamanda değerler kümesidir.

Mehmet Akif *Asım* diye bir idealin insan tipi getirdi. Ondan önce Tefik Fikret Haluk’un amentüsü örnek insan getirisi Türk milleti için örnek insan getirdi. Fakat Haluk bildiğiniz gibi 1911 de tahsile gönderdiği İskoçya’ya orada Hristiyan oldu. Başpapaz oldu ve bir daha da Türkiye’ye dönmedi.

Kaplan ve velî tipi: Mehmet Kaplan, yapılan bunca ihtilâl inkılâp, islâhât ve icraata rağmen Anadolu’nun şartlarına uygun ve Anadolu’yu değiştirecek bir *“insan tipi”* yaratamadığımızı söylüyor. Onun istediği, hayata tesir edecek bir insan tipi yaratmaktır. Bu zordur, ama mümkündür. Hayata dinamizmini kazandıramayan uydurma *insan taslakları* Anadolu’ya bir şey veremedi. Bu *insan tipi Anadolu köy ve kasabalarından çıkan, mahrumiyet ve ıstırapları yaşayan, yılmayan, kültüre büyük önem veren, okuyan, üniversite bitirdikten sonra büyüdüğü yerlere dönen, orada millet ile çok iyi münasebetler kurabilen, kalbiye ve aklıyla çevresini değiştiren bir tiptir*. Ülke ihtilallerle değil bu tip insanlarla kalkınacaktır. Bu tip *“her köy ve kasabada etrafının büyük saygı duyduğu, sözünü dinlediği, gençlerin örnek aldığı modern velî tipidir*. Bu tip, *eski velî tipi gibi, içe dönük değil, dışa dönüktür*. Tanrı’ya olan sevgisini insanlara hizmet şeklinde gösterir. Bu tip, nereden çıkacaktır? İşte Kaplan’ın cevabı: *“Avrupa’da bu tipin şahsiyet haline gelmiş binlerce örneği vardır. Orada bu tip Hristiyan çevrelerden çıkmıştır. Bizden de dinî çevrelerden yetişeceğine inanıyorum.”* (Kaplan, 1998).

Ortaöğretimde Bazı Kırılmalar: Şahsi Gözlemlerim

Eğitim tarihimizi yakından incelediğimiz zaman millî eğitim hayatında bazı kırılmalar olmuştur. Bu kırılmaların telâfisi yoluna gidilmiş olsa da başarı sağlandığını söylemek zor görünüyor. Bu kırılmaların bazıları izleyen paragraflarda ana hatlarıyla tartışılmaya çalışılmıştır.

Dil devrimi: Bu kırılmalardan belki en önemlisi dil devrimi neticesinde meydana gelmiştir. Çünkü dildeki ve yazıdaki ânî değişim ile aile fertleri ve toplumun genç nesli ile ileri yaşların iletişimi sıkıntıya girmiştir. Bin iki yüz yıllık ilim, fikir ve kültür hayatı bir anda faydalanılamaz hale gelmiştir. Dolayısıyla Cumhuriyet’ten önceki ilim, kültür ve değerler hayatı ile bağlantı tamamen kopmuştur. Nerdeyse milletçe köksüz

bir durumuna düşmüşüzdür. Bunun eğitim hayatına yansımaları da farklı olmuştur. Hele dilde aşırılıkları kullanma zorunluluğu bu iletişimsizliği daha da derinleştirmiştir. *Bu günkü nesiller Cumhuriyetten önceki yazıları ve eserleri değil, 1940ların 1950lerin romanlarını ve yazılarını anlamakta zorlanıyorlar.* Bizde yeni nesiller ne Yahya Kemal'i, ne Mehmet Akif'i, ne de diğerlerini anlayabiliyorlar. Anadil ilkokulda ortaokulda lisede öğrenilir. Üniversitede ana dil öğrenilmez. Bir hatıramı okuyucu ile paylaşmak isterim. Ben 1956 yılı Konya Lisesi mezunuyum. O zaman kompozisyon dersi barajdı. Yani kompozisyonun beş alamayan kimse diğer derslerin imtihanına giremezdi. Bütün bir sene kompozisyon çalıştım ama Türkçeyi öğrendim. Okudum, araştırdım, kendim yazmaya başladım. Şimdi bunların hiçbiri yok. Test usulü bunların hepsini ortadan kaldırdı. Onun için dilin öğretilmesine her şeyden önce önem verilmesi lazım. Bugünün nesilleri 1950lerde veya daha önceki yıllarda ki kitapları okumaktan acizdirler. Profesörleri dâhil yani siz doksan sene önce cumhuriyetin temeli gidemiyorsanız bütün kültür dünyamız yıkılmış demektir. Bir Fransız çocuğu 1882 de ölmüş olan Victor Hugo'nun bütün eserlerini aslından okur ve zevki ne varır. 1650 de ölmüş olan Descartes'in eserlerini aslından okur. İngiliz çocuğu da 1616 da ölmüş olan Shakespeare'in eserlerini aslından okur ve anlar. Bizim öyle 1616lara gitmeyi lüzum yok. Mehmet Akif 1936 da öldü. Bugün kaç yüksek lisans mezunu hatta bir kısım edebiyat hocaları Mehmet Akif ve Yahya Kemal'in aslından doğru dürüst anlayabilir. Öyleyse buna bir çare bulmak icap eder. Bunu yapamazsanız istediğiniz kadar insan tipi yaratın netice vermez. Çünkü genci yetiştirecek ve düşündürecek olan önce kendi dili ve kendi kültürü ve kendi kavramları yani yapı taşlarıdır. Bu insanlar kendi kültüründen istifade edecekler. Diğer kültürlerden de istifade edecekler. Buna göre eğitim modeli çizmek lazım. Dayatmalı dil konusunda iki örnek vermek isterim. *Birinci örnek:* Ali Fuat Başgil'in *Türkçemiz* adlı 1946 çıkmış 30 sayfalık bir risalesi var. Başgil orada Türk Dil Kurumunun tutumundan ve baskısından şikâyet eder: 1946 da TDK hukukçulara bir yazı göndererek hukuk terimlerinin Türkçeleştirileceğini bildirip hukukçuları Ankara'ya toplantıya çağırmış. Öğretim üyeleri Ankara'ya gelince ellerine birer kelime listesi tutuşturularak bunları eserlerinizde kullanacaksınız, kullanmazsanız eserleriniz basmayız, diyerek onlara söz hakkı vermeden toplantıyı kapatmış. İkinci örnek: Mehmet Karasan'a göre 1947 de TDK felsefecileri çağırmış, onlara da kendi uydurdukları kelimeleri dayatmış. Kurum genel yazmanı *zekâ kelimesi Arapça atılsın, akıl Arapça atılsın, fikir, mantık, kanun* kelimeleri de öyle hemen atılsın, deyince Karasan merhum "bunları atarsanız düşünemez olacağız." diye itiraz ettiyse de dinleyen olmamış. Dolayısıyla birçok kelime Arapçadır diye atılmış. Sıra *namus* kelimesine gelince de Arapçadır, atın denilmiş. Bunun üzerine Karasan bu kelimeyi atmayın, o kelime Yunanca '*nomos*' kelimesinden gelmektedir, Arapça değildir, deyince itiraz kabul edilmiş ve '*namus*' kelimesi atılmaktan kurtulmuş. Muzip bir kimse olan Karasan bunun üzerine "işte biz Türk milletinin namusunu böyle kurtardık." diye lâife yapardı. Ben bu meseleyi Karasan'dan yirmi beş sene sonra Türk Dil Kurumu başkanlığını uzun süre yürütmüş olan Hasan Eren'e sordum, o da aynı hadiseyi doğruladı.

Köy Enstitüleri: Bu konu Türkiye'de sevak ve günahları ile birlikte çok tartışıldı. Köy Enstitüleri belki iyi niyetle, köylüyü kalkındırmak ve o günkü tek parti iktidarına eleman yetiştirmek üzere açılmış. Şehir kültüründen uzak, daha çok eski Yunan ve Lâtin klasiklerinden dayanan bir kültür ile beslenerek köy çocuklarının eğitilmesi esas alınmıştı. Bu okullarda askerde çavuş olanlar bile *eğitmen adıyla* öğretmen olarak görevlendirilmiştir. İşin ideolojik tarafı bir yana öğrenciler, köyden gelmişler, dağın başında şehirden uzak mekânlarda eğitilip köye gönderilmişlerdir. Bu gençler şehirde kültürü, sosyal hayattaki canlılığı nereden görüp öğreneceklerdir. Konu ile ilgili bir şahsi bir gözlemimi veya hatıramı sizinle paylaşmak isterim: 1962 de bir pazartesi sabahı Köy enstitüsünden tahvil edilen Pamukpınar Öğretmen Okulunda lise ikinci sınıftan bir şubeye derse girdim. Günaydın dedikten sonra oturmalarını söyledim. Oturmazlar. Meselenin ne olduğunu sordum. Bir kısım öğrenciler ağlamaya başladılar. Niçin ağladıklarını sordum. "Niye ağlamayalım öğretmenim, dediler, hafta sonunda Sivas'a akrabalarımızın yanına gittik; garajda otobüsten iner inmez esnaf bağarmaya başladı: "Pamukpınar'ın ayları geldi!" Neden öyle diyorlar dedim. "Biz köyden gelip dağın başında bir şeyler öğreniyoruz ama şehir hayatından haberimiz yok. Giyinmesini bilmeyiz, şehirde yürümesini bilmeyiz, konuşmasını, insanlarla münasebet kurmanın inceliklerini bilmeyiz. Estetik zevkimiz yok veya gelişmemiş." Bunun üzerine okul müdürü bakanlıktan birkaç kadın öğretmen göndermesini istedi. Ertesi ders yılı üç kadın öğretmen geldi. Fakat değişen bir şey olmadı.

Dışardan Öğretmen Tayinleri: 1977-78 senelerinde millî Eğitime dışarıdan eğitimleri müsait olmayan veya yeterli bulunmayan dışarıdan 140.000 civarında öğretmenin tayin edilmesi ile başlamıştır. Birçok ilkokul öğretmeni ortaokula, birçok ortaokul öğretmeni de liseye tayin edilmiş, bir kısmı da ideolojik endişelerle kısa dönem kurslarla yetiştirilerek dışarıdan atanmıştır. Bu hareket, bir kıyım ve fecaat olmuştur. Ben ve benim gibi üniversite hocaları bu fecaatin acı neticelerini üniversitelerde 25 sene boyunca beraber yaşadık. Bunlardan ilkokuldan ortaokula tayin edilen birkaç öğretmeni tanıma fırsatım oldu. Dört sene ortaokulda çalıştıktan sonra “Ben burayı yapamıyorum, beni ilkokula geri gönderin” diye Millî Eğitim Müdürüne dilekçe veriyorlardı. Dilekçe yazmasını bile bilmiyorlar, dilekçelerindeki iki satırlık cümlelerin hepsi yanlış kurulmuştu. Dilekçe kâğıdını da iyi kullanamamışlardı. Satırlar, sayfanın sol köşesinde başlıyor. Sağ ortasına doğru bitiyordu. Bunlar haysiyetli oldukları için ilkokula iadelerini istediler. İstemeyen büyük çoğunluk, kıyıma ortak olmaya devam ediyor.

Mektupla Öğretim: 1960lı ve 1970 yıllarda uygulanmaya çalışına mektupla eğitim hareketidir. Konuya ilgili duyanlar, eğitim tarihi ile ilgili metinlere bakabilirler. Yine burada bir hatıramı okuyucu ile paylaşmak isterim. Mektupla beden eğitimi öğretmeni olan bir öğretmen öğrencilerinin başında Erzurum’daki 12 Mart Erzurum’un kurtuluşu gününde yapılan resmigeçitte bandoya öğrenciler ayak uydurduğu halde öğretmen ayak uyduramıyor. Vali ve garnizon komutanı bunun sebebini sorunca millî eğitim müdürü, bunların mektupla öğretim neticesinde beden eğitimi öğretmeni olduklarını söylüyor. Mektupla öğretmen ve hele beden eğitimi öğretmeni olunca bu gibi hallerle karşılaşma gayet normaldir.

Kredili Sistem: 1990lı yılların başında kredili sistemin getirilmesiyle başlamıştır. 3-4 sene uygulandıktan sonra faydalı olmadığı görülerek kaldırılan bu sistemle resmen lise öğrencileri cehalete sürüklenmişlerdir. Bilhassa bu sistemin yerleştirilmesinde ve kaldırılmasında öğrencilere eksikleri telâfi edileceği söylenirken daha sonra siz gidin evinizde oturun, biz dönem sonunda soruları ve cevaplarını size vereceğiz. Kolayca geçersiniz. Endişe etmeyin denilmiştir.

Öğretmen Okulları: Öğretmen okulları ve özelliklerinin kaybedilmesi diğer üzerinde durulması gereken bir husustur. Çünkü bu okullarda “öğrencilere “öğretmenlik ruhu” aşılanırdı. Bu ruhu kaybaldığını söyleyebiliriz. Her sene bir temmuz günü “mesleğe giriş günü” olarak kutlanır, yeni mezunlar bu kutlamanın heyecanını yaşarlardı. 1980li yılların sonuna doğru eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları fakültelere tahvil edilince bu “öğretmenlik ruhu ve şuuru” yavaş yavaş kayboldu. Bu ruhun öğretmen olmak isteyen yeni nesillere yeniden kazandırılması isabetli bir hareket olacaktır.

Yükseköğretimde Kırılma

Bir diğer kırılma ise YÖK’ün kurulmasından sonra eğitim enstitülerinin ve diğer Yüksekokulların fakülte haline getirilmesi, o yüksekokullardaki birçoğu doktora bile yapmamış elemanların tecrübelerine binaen fakülte hocaları olarak bırakılması, öğretim ve eğitim seviyesinin düşmesine yol açtı. Eğitim enstitülerinden aktarılıp üniversite hocaları yapılanların yetiştirdiği öğretmenler de bilimsel zihniyetten mahrum, bilimin değerini kavrayamamış öğretmenler ordusu yetiştirdiler. Bugün o nesil emekli olup ayrıldılar ama onların yetiştirip yerlerine bıraktıkları gidenlerden çok ileri ve farklı değildirler. Bu cümleden olarak doçentlik tezinin kaldırılması, yeni açılan üniversitelerin doktora yapan asistanlarla ve yardımcı doçentlerle idare edilir duruma düşmesi, doktora seviyesinin hızla düşmesi, doktora ve doçentlik imtihanlarında tarafsızlık yerine tarafgirliğin, adam kayırmacılığın hâkim olması, ilmî zihniyetin gittikçe zayıflaması neticesinde üniversitelerde tecelli etmiştir.

Bu durumda bize öyle geliyor ki, maarifimiz vasıflı öğretmen ve nitelikli insan yetiştirecek olan üniversitelerimiz aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya bir kısır döngünün içine girmiş bulunmaktadır. Bunun çözümü her halde millî kültüre dayanan bir millî eğitim felsefesi ile birlikte medeniyet tasavvurumuza uygun bir eğitim sistemi modeli geliştirilmesinde görünmektedir. Bunun da kaynağı “millî akıl” olmalıdır. Bu minvalde üniversitelerimizin bazı sorunlarını okuyucu ile paylaşmak isterim:

- Üniversiteler millî kültür ve düşünce araştırmalarına yeterince yer vermemeleri,
- Fen ve sosyal bilimciler arasında geçerli bir bağ olmaması, kopukluğun devam etmesi; fen

bilimcilerin, sosyal bilimlere ve bilhassa felsefeye itibar etmemekte sosyal bilimciler de kendilerini fen bilimlerine uzak görmekte dirler. Hâlbuki bunlar iç içedir. Gerek İslâm dünyasında ve gerekse Batı'da bilimcilerin birçoğu felsefeci, hatta filozoftur, sosyalciler de hem fenci hem de düşünür ve filozoftur.

- Üniversiteler öğretim makinası haline gelme durumundadır. Değirmende ne kadar genç öğütebilirse o kadar makbul kabul edilmektedir.
- Üniversitelerde genellikle bölümler ekip yerine dönüşüyor, ekipten olmayanı veya ekibe ayak uyduramayanın öğretim üyeliği hakkı tanınmıyor. Dünya çapında bir kısım bilim insanları ya bir takım haklarından mahrum bırakılıyor yahut öteleniyor, verim alamaz hale getiriliyor. Böylece liyakatsiz, ehil olmayan *evet efendimci* oy potansiyeli olan kimseler bölümleri dolduruyorlar. Birçok rektör de kendisine oy vermeyenleri çeşitli şekillerde cezalandırıyor.
- Ekip ve bizden anlayışı, ideolojik davranışlar yükseköğretimde kaliteyi de düşürmektedir.

Bu sebeple üniversitelerde öğretim üyelerinin sahalalarında söz sahibi olmalarının temin edilmelerinin yanında şahsiyet sahibi olmalarının da mutlak temin edilmesi gerekir. Öğretim üyesi, malî sıkıntısı çekse de gidip bir ilçe belediyesinin ve benzer yerlerin emrine girmekten imtina etmesi icap eder. Bir rektör, bir dekan, bir bölüm başkanı, öğretim üyesi arkadaşlarının asistanların şahsiyetine azami hürmeti göstermeli ve onları rencide etmemekte dikkat göstermelidir. Eğer bir rektör akademik toplantıda öğretim üyelerini tehdit eder ve rencide ederse o öğretim üyeleri de edep dairesinde o rektöre cevabını verebilmelidirler, korkup, çekinip pısırlıklık göstermemelidirler. Bu husus, şahsiyetle ilgilidir. Şahsiyet zaafı öğrencilere ve çevrelere de yansımaktadır. Öğretim üyeleri de her bakımdan örnek teşkil edebilmelidirler. Bu husus biraz da ilmî kudret ile ilgilidir. Bunlardan da önemlisi, üniversite öğretim üyesi, *sahası ne olursa olsun, kendi ülkesinin tarihini, geleneklerini inançlarını ve kültürel gelişmesini iyi tetkik etmeli ve bunları değerlendirerek millî kültürün takviyesinin, yenilenmesinin, dünyaya açılıp evrensel kültüre ve bilime katkı sağlamasının yollarını ortaya koymalıdır. Habermas gibi günümüzün yaşayan meşhur düşünürleri de çağdaş üniversitenin millî kültüre ağırlık vermesi gerektiği, küresel kültüre ve bilime katkıda bulunmanın yolunun bu olduğu fikrini ileri sürmektedirler. Üniversitelerimiz özel dersler ve programlarla millî kültürün muhtelif yönleriyle gençlere daha iyi kazandırılmasına öncülük etmesi gerekir.*

Dünyada tanınmış birkaç üniversitemiz hümanist bir anlayışla millî kültüre ve millî değerlere gereken önemi vermeseler bile yine Türk üniversiteleri olarak anılacaklar, millî kimliğine itibar etmediği için kazanmış olduğu itibarını muhtemelen koruyamayacaklardır. Bir "*Türk Üniversitesi*" var mıdır? Üniversitelerimiz toplumun tarihini, geleneklerini, şiirlerinde, şarkılarında, atasözlerinde, türkülerinde temsil edilen varlık, sanat ve davranış tarzlarıyla inançlar dünyasını görmezden gelemez ve onları yok sayamaz. Aksine bunları kabul ile toplumumuzu yeniden keşfetmeli, milletimizin tabîi uzantısı olarak şekillendirilen üniversitelerimiz tarafından yenilenerek üretilmeli, mümeyyiz vasıflar kazandırılarak küresel âleme sunulmalıdır.

Batı dünyasını, bilim tarihinin gelişimini, felsefî düşünce okullarını biliyoruz; okutuyoruz, hatta ezberletiyoruz. Ama kendi dünyamızı ne kadar biliyoruz? Bu bakımdan en azından bir kısım üniversitelerimiz, milletimizin tarihi tecrübesi ile insan anlayışını, ilim ve irfan geleneğini, Türk ve İslâmî tefekkürünü, yüksek manevî değerlerini temsil eden sistemlerini ve kurulumlarını vakit geçirmeden teşkil yoluna girmelidir. Batı tefekkür dünyası, felsefî sistemlerinin çoğu, bilim dünyası sanatı, kültürü ve önde gelen üniversiteleri oluşumlarını, gelişimlerini ve geleneklerini Hristiyan inançlarına ve ondan doğan kültür birikimine olan sıkı bağlılıklarına borçludurlar. "Üçlü Tanrı" anlayışı tanınmış filozofların sistemlerinde bile yer etmiştir. Bu önemli noktaları dikkate almamak demek, kendi bilgi teorimizi, bilim anlayışımızı ve bunlara bağlı olarak kendi alternatif medeniyetimizi kurma hedeflerini yok etmek demektir. *Mevcut 200 civarında üniversitemiz içinde bu özelliklere sahip hangi üniversitelerimiz var?* Ben bu vasıflara haiz üniversitelerimiz olduğunu bilmiyorum. Belki bir veya birkaç üniversite vardır. Ama geçekten böyle bir üniversite varsa yeterli olmayacağı aşîkârdır. Bu durumda kendi özgünlüğünü kuramamış, taklit ve nakil peşinde koşan üniversiteler olarak bunlara "Türk Üniversiteleri" denebilir mi? Mesela Oxford ve Camb-

ridge üniversiteleri İngiliz yükseköğretim sisteminin temsilcileridir. Bunun gibi Harvard ABD'nin, Sorbonne da Fransız yükseköğretim sistemlerinin simgeleri, mümessilleridir. Bizim neden *CNRS gibi dünya çapında bir ilmî araştırma merkezimiz olmasın?* Olsa da dünyanın tanınmış ve değerli bilim insanları ve araştırmacıları burada araştırmaya koşsa fena mı olur? Hani Türkiye'yi temsil eden sembol üniversiteleri? Var mı? Yok. Neden yok? Çünkü millî eğitim felsefesi ve kendi geleneğinden ve inançlarımızdan üretilmiş bir "millî eğitim" sistemi yoktur.

Elbette üniversiteler hümanist bir anlayışa sahip olmalı, ama ülkesini, toplumunu ve kültürünü hayalî bir tasavvura kurban etmemelidir. *"İlim Çin'de olsa bile alınız"* hadisi bilimin değerini ortaya koyduğu gibi bilimin evrensel yüzünü de ortaya koymaktadır. *Ama küreselliğin yolunun millîlikten geçtiği unutulmamalıdır.* Einstein, Almanya'da çalıştı, sonra Amerika'ya yerleşti ve orada öldü. Fakat her zaman bir Yahudi asıllı bilim adamı olarak anıldı ve anılacaktır. Aya gidiş yolunu açan Von Braun bütün çalışmalarını Amerika'da yapmasına rağmen o daima bir Almandır ve öyle anılacaktır. Pakistanlı Nobel ödüllü fizikçi Abdüsselam da İngiltere'de Amerika'da ve İtalya'da çalışmasına rağmen o da Pakistan milletinin bir evladı olarak anılacaktır. Batı dünyası böyle müesseseleri, önce kendi ülkelerinin ihtiyaç duyduğu elementleri yetiştirmek için sonra da yine yurt dışında yine kendi menfaatlerini koruyacak unsurlara sahip olmak için kullanmaktadır. Bu konuda mesela Fransızlar, 2000 yılından itibaren ileri otomasyonun, elektronığın yaygınlaştırılması yoluyla 10 veya 20 milyon çalışana ekonomik dönüşüm için formasyon verilerek üretici formasyonu kazandırılması vazifesini 32 sene sonrası için üniversiteye yüklemektedir. Bunu yaparken de önce Fransa'nın, sonra Avrupa'nın, sonra da dünyanın ihtiyaçları dikkate alınmaktadır. (Jacques Jean Robert, *Un Plan Pour L'Université, librairie Plon, Paris, 1968, s.13-14*) Biz de acaba var mıdır, böyle uzun vadeli görevlendirme ve projeler. Varsa kaç tanedir. Çare nedir? Çare millî aklın gölgesinde yeni bir millî Eğitim felsefesi ve millî eğitim sistemidir. Bir başka ifadeyle eğitimin bir bütün olduğu unutulmadan çocuğun doğduğu günden başlayarak vefat ânına kadar devam eden yani *"beşikten mezara"* kadar sürecek bir eğitim sistemi geliştirilmeli ve hayata geçirmenin yolları bulunmalıdır. Bunun için anaokulundan başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar bütüncül, insicamlı olarak devam eden bir eğitim anlayışı hâkim olmalıdır. *Bu da üniversite öğretimine yeni bir çeki düzen vermeye bağlıdır.*

Öğretimde en mühim ilke, Goethe'nin ifade ettiği gibi Osmanlıların felsefe öğretimine "zıddı söylenemeyecek hiçbir şey yoktur" önermesiyle başlamaları, felsefî bir tavidir. Peşin fikirlerden kurtulabilmektir, zihni her yönde çalıştırmaktır. Meselâ "vahiy olmuştur" önermesinin zıddı "vahiy olmamıştır" önermesidir veya "vahiy mümkün müdür" gibi önermeler de zıddıyla tartışılabilir (Eckermann, 1947).

Bu anlayış ve uygulamanın gayesi, önce talebeyi peşin hükümlerinden sarsmak, onlardan şüpheye düşürmek, sonra kendisi araştırarak doğruyu bulmasına yardımcı olmaktır. ABD'nin millî güvenlik danışmanı Brzezinski; *"biz Batılıların en büyük problemlerinden birisi, karşıtı olmadan düşünememektir."* diyor. Yani onlar açısından karşıda mutlaka bir kötü, bir hasım, bir düşman olması ve onlar yoksa yaratılması lâzım. İşte Osmanlı bu hastalıktan ta baştan itibaren kurtulmuştur.

Akıl Nedir?

Akıl, bilme, düşünme, muhakeme ve doğruyu yanlıştan ayırma melekesi olmakla beraber, bunun fert olarak herkeste aynı olması gerekmez. Burada esas olan aklı iyi ve yerinde kullanabilmektir. Bu da aynı zamanda bir metot ve yöntem bilim işidir. Akıl, ister Descartes'in dediği gibi bazı fikirleri ister birlikte getirsin, isterse getirmesin; *bu meleke eşya ile münasebetlere girdikçe yani tecrübe kazandıkça gelişir; muhteva kazanır.* Mühim olan bu muhtevayı nasıl ve nereden kazandığıdır. Aklın çalışması, zihnin faaliyetidir. Zihnin çalışması ise bir zihniyet meselesidir. *Akıl, duygunun zıddıdır.* İnsan duygularına esir olmadan, enine boyuna düşünüp karar verirse akılcı davranmış olur. Hangi davranışın hissî, hangisinin aklî olduğunu anlamak için şu ölçülere riayet etmek isabetli olur: *Yapılan davranış mantık bağlantılarına uygun olmalı, duygulara yer vermemelidir ve gözetilen hedefin elde edilmesine yaramalıdır.*

Mantık önemlidir, ama sırf mantıktan ibaret bir insan, elektronik beyin imal etmekten farksız olur, böyle bir varlık sevgiden, sevinçten ve nefretten haberdar olamaz. Çünkü mantık kendi başına bir davranış sebebi ve bir davranış şekli de değildir. Peki, her rasyonel olan iyi ve doğru mudur? *Rasyonel denilen davranış ile ahlâk arasında sıkı bir bağ olmalıdır. Mesela zararlı gördüğümüz bir kişiyi yok etmek için mükemmel bir plan hazırladığımızı, onu öldürmek ve cezadan kurtulmak için tamamen akla dayanan bir harekette bulunduğumuzu farz edelim. Akıl, bu hareketin iyi ve doğru olup olmadığını söyleyebilir de söyleyemeyebilir de. Eğer doğru olduğunu söylerse hukuka ve ahlâka aykırı hüküm vermiş olur. Dolayısıyla aklı/rasyonel davranışlar, iyi yöndeki hedefler için söz konusu olmalıdır. Aksi takdirde ne hukuk kalır, ne de ahlâk. Eğer akıl hedeflediği şeye bizi götürmüyorsa buna "Akıl" denemez. Nitekim halka arasında aklını yanlış kullanmadan doğan bilhassa nedametli durumlar karşısında o aklın sahibine "akılsız", "aklın nerdeydi!" gibi ifadelerle çıkışılması bundandır.*

Kur'an-ı Kerîm'de Akıl

Kur'an'da akıl, tefekkür, ibret, nasihat, hidayet, cehaletten kurtulma, kalbin körlükten kurtulması, Kur'an'ın manalarının iyi anlaşılmasında doğru olarak kullanılması gibi anlamlarda kullanılmıştır. Dolayısıyla Kur'an-ı Kerîm, aklını yanlış kullanan ve azabı hak eden kimseleri "*kör, beyinsiz, sağır*" olarak nitelemektedir.

Aklın Yeri Neresidir?

Devlet adamlarımızdan birisi Tanzimat'ın mutfağındaki meşhur sadrazam Sadık Rifat Paşa "Ahlâk Risalesine Zeyl"inde bu soruyu soruyor ve şu cevabı veriyor: "*Aklın yeri Nâs ile Mücâlesededir.*" Yani insanlarla haşır-neşir olmakta millet fertleriyle kaynaşmaktadır. İşte size Millî aklın temeli ve yeri. Şüpheden kurtulmuş doğru hükümlere ve doğru amelî bilgiye ulaşmış kimseler topluluğu millî aklın sahipleri ve uygulayıcılarıdır

Zihniyet

Zihni, çeşitli organlarıyla kullanma şekli yani bir düşünme tarzıdır. Daha açık bir ifade ile *insan zihninin olaylara, eşyaya, dış dünyaya ve çeşitli konulara karşı aldığı bir tavır, zihnin herhangi bir hal karşısında yeni durum içine girebilmesi demektir.* Zihin bu tavra nasıl girer? *Akıl yürütme ile aklı kullanarak, düşünce mekanizmasını işleterek, elindeki bilgi birikimini bu aletlerle kullanarak girer. İlgüdüsel tepkilere dayanan tavırları veya hissî hareketleri bir tarafa bırakırsak, diğer bütün tavır alışlar, iradîdir, şuurludur; dolayısıyla bunların hepsi akıl yürütme ile kendisini gösterir. Akıl yürütmeler, normal hallerde tutarlılığa dayanarak seyreder. Bunlar, mantıkî düşüncelerdir. Her insan akla sahip olduğu ve aynı çeşit yürütmeleleri (tümdengelim, tümevarım, analogi vb.) kullandığı halde, çeşitli konularda, çok farklı tutumlar sergilemesi, düşüncesine yön ve biçim veren zihniyetlerin farklı olmasından ileri gelir.*

Zihniyetlerin Farklılıklarının Kaynağı

O halde zihniyetlerin farklılıkları nereden neşet etmektedir? Bu farklılık, bir mantığın muhtevasını teşkil eden bilginin, imanın, değerlerin, kültürün, sosyal muhtevanın farklılığından ileri gelmektedir. İnançların farklılığı, bunların doğurduğu dünya görüşünün farklılığı, insanın içinde büyüdüğü ortamdaki kültürel yaşayışın farklılığı zihne her hangi bir şekilde mutlaka yansımaktadır. Çünkü zihin çalışırken, akıl yürütmelerde kullanılan temel önermelerin muhtevasını teşkil eden kavramlara dayanmaktadır. Bu kavramlar ise, bir takım kabullerle ve inançlarla doldurulmaktadır. Bu kavramları bize kabul ettiren inançlarımız, dünya görüşümüz ve sosyal hayatımız, kısacası inanç ve kültür dünyamızdır.

Aslında fizik dünya ve fizik varlıklarla ilgili bilgimizde başka toplumlardaki insanlarla fazla bir farklılık görülmez. *Asıl farklılıklar, manevî varlıklar ve bunlarla ilgili kavramların muhtevasında görülür. Bir taşta,*

bir ağaca ait kavramın içini dolduran muhteva yaklaşık her yerde aynıdır. Ama ahlâk, adalet, ruh, din gibi yüzlerce, binlerce kavramın muhtevasını dolduruştaki ayrılıklar ve farklılıklar ziyadesiyle kendisini gösterir. Burada müşterekliği, ortak paydaları sağlayan esaslar, dinî inanışlar, kültürel unsurlar, örf ve adetler, vatan-millet gibi kavramların kazandığı muhtevadır. Bu bakımdan toplum seviyesinde mutabakatı sağlayıp, ferdî ayrılıkları yok etmeden, onların üstünde müşterekliği sağlayan milletçe kazanılan, zihniyet, düşünüş ve inanış şeklidir. Demek ki bize zihniyetimizi, millet çapında kazandıran inançlarımız, kültür zenginliğimiz ve değerlerimizdir. Orhun Abidelerinde Kültigin Kitabesinde şöyle ifadeler var : “... Akıllı kağanlar imiş. Beyleri de halkları da düz imiş.” “Akılsız kağan kağanlık eder imiş, kumandanı da akılsız imiş, kötü olur imiş.” “Türk! Aklına gel! İtaatsizliğinden akıllı kağana ve gelişmiş ülkeneye kendin yanlışlık yaptın.” Bu ifadeler de akli iyi kullanmayanların bizim tarihimizde de “akılsız” sayıldığını göstermektedir. Şeyh Eşref de nefsinin kulu kölesi olana “aklına âsidir,” “arzunun kulu olan akli ne yapsın” diyor. Bu gibi ifadeler aklın üstünlüğünü ilan eder.

Zihniyet, bu açıdan, kişiyi mensubu bulunduğu topluma, millete ve inanca bağlayan en sağlam bağ olmaktadır. Demek ki kişiyi dine, topluma, medeniyete, ideolojiye bağlayan bunların kabul ettirdiği düşünüş şekli ve zihniyettir. Bu zihniyet, bilgiye ve değerlere bağlı kavramların yoğunlaştığı muhtevayla çalışan, milletçe kullanılan ortak akıl sayesinde ortaya çıkar. Buna biz “*Millî Akıl*” demeyi tercih ediyoruz. Bunu demek yanlış olmaz. Çünkü ferdî akıl, ferdî tecrübelerle geliştiği gibi, millî akıl da millî tecrübelerle tarih içerisinde gelişir ve yerleşir. “*Millî Akıl*” uzun ve derin millî tecrübelerin bir muhassalası, bir terki-bidir. Bu akıl, ferdî akılların bir yansıması, ama bütün insanları belli noktalarda birleştiren evrensel aklın alt basamağıdır.

Toplunun veya milletin fertleri, birbirinden haberdar olmaksızın, bazen aynı noktalarda hemen anlaşılır, bir “*millî mutabakat*” doğar; artık bundan geriye dönüş ve aksine akıl yürütme de mümkün olmaz. Millet hayatında değişmez kanaatler böyle oluşur. /mütecannis/homojen bir toplumda böyle akıl yürütmeyi yapan zihin melekeseine “*millî akıl*” veya “*millî zihniyet*” diyorum. *Millî aklın Hegel’in Evrensel Akıl dediği ‘geist’ ile hiçbir ilgisi olmadığı gibi Fichte’nin “Küllî Ben”i ile de ilgisi yoktur.*

Millî Aklın Kaynakları

Millî aklın bizce üç kaynağı var:

1. *Metafizik veya ilâhî kaynak:* Çünkü her akıl nihayetinde ilâhî bir mevhibe yani Allah’ın bir lütfudur. Bu lütfun esirgendiği insanlara “deli, mecnun” gibi adlar veririz. Nitekim Tonyukuk Abidesi’nde dikkat çekici şöyle bir ifade var: “**Ondan sonra Gök tenğri akıl verdiği için ben (onu) Kağan yaptım.**” Bu ifadede aklın ontolojik yapısı itibarıyla kaynağını da ortaya konmuş oluyor ki bu aklın, ilâhî kaynaklı olduğunun açık bir ifadesidir.
2. *Özel tarihî kaynak:* Bu kaynak milletimizin kendi tarihi boyunca edindiği tecrübeler ve bunlardan çıkardığı derslerin yol göstericiliği. Nitekim sultan ikinci Murad, oğlu Mehmet’le akıl mı üstündür, kılıç mı üstündür, meselesi üzerinde münakaşa ederlerken oğlunun kılıcın üstünlüğünü müdafaa etmesine karşı ona şöyle der: Dedemiz Sultan Beyazıt han aklını iyi kullansaydı Timur’a yenilmezdi. Demek ki sabır ve teenninin yanında “imtihan ve tecrübe/sıkıntılarla deneme” ve zorlukları yaşamak suretiyle ve bunlardan ders alarak neticeye ulaşmak mümkün olacaktır. Yoksa kaba kuvvetle, silah zoruyla, yavuzlukla ve acele etmekle hedefe veya umulan neticeye nâil olmak mümkün olmaz. Sultan Murad Han, aklın iyi işleminin şartlarına çok mühim bir unsur daha ilave eder ki o da “her nesnenün zamanesin katlanmak” yani her şeyin zamanı geldiğinde yapılması ve zamanın gelmesini beklemekteki sıkıntıya sabredebilmek. Çünkü kendisi tecrübe ile öğrenmiştir ki “Bir kimse bir bahçeye yemiş yemek için girse ve ham iken ağacında olmağa katlanmayıp hemen bulduğu meyveyi koparsa yemiş değil belki zehirdir yediği. Amma kim vaktine koyup olduktan sonra koparıp yese, ol vaktin yemiş olur yediği.”
3. *Genel İslâm dünyası kaynağı:* Kant bilgiyi temin eden akla “saf akıl” diyordu. Molla Fenârî ise “şüpheden kurtulmuş akla “saf akıl” demektedir. Bence Molla Fenârî’nin tarifi,

bir yönden bizim “millî akıl” dediğimiz akıllı belirtmektedir. Çünkü şüpheden kurtulmuş akıl doğruyu bulmuş akıl demektir. Kur’an-ı Kerim’de “Ancak âlimler akleder, doğruyu düşünür.”(Ankebut: 29/43) Demek ki doğru düşünmenin bir kaynağı bilim ve bilgi ise öbür kaynağı uygulama, amel, hayat tecrübesi ve pratik hayattır.

“Millî Akıl” ve Ortak Akıl Farkı

“Millî Akıl” *“raison collective/ortak akıl”* denilen akıldan farklıdır. ‘Raison collective,’ mütecanis/kaynaşmış, homojen bir toplum yapısı arz etmeyen gruplarda da hatta kavgalı yahut savaş halindeki topluluklarda da ortaya çıkabilir. *Hâlbuki “Millî Akıl” milletin bütün fertlerinin etnik farklılığının üstünde olarak, ortak inanç ve ortak değerlere bağlılığından ve tarihî tecrübelerden gelen bir beraberliğe dayanır.* Çünkü meselâ Türkiye’de, Yahudilerin ve Hristiyanların dışındaki farklı etnik yapıdaki insanların hepsi Müslümandır. Bütün İslami inanç ve değerlerde, İslâm’dan kökünü alan bütün örf ve adetlerde, bütün faaliyetlerinde müştereklerdir. Bu müşterekliğin bin küsur yıllık tarih içinde yoğurduğu ortak değerler ve ortak bir kültür vardır. Ayrıca bu ortak inanç ve muhakemeler, millet hayatında kalıcı ve müşterek ahlakî davranışlar meydana getirir. Bizde vazife ahlâkının yerleşmesini Kant felsefesinden medet ummakla değil, kendi geleneğimizde ve inançlarımızda vaktiyle vazife ahlâkı asırlar boyu nasıl yaşandıysa aynı esaslar çerçevesinde günümüz şartları hayata geçirilmesini temin suretiyle bu şuura ulaşmak mümkün olacaktır.

Milletin bağlandığı manevî değerler, örf ve adetler, bir milletin hayatında sıradan insanlardan en yüksek fikir ve devlet adamlarına kadar, toplumun her ferdine yegân yegân şöyle veya böyle etki yapar. Varlığı bu değerlere dokunmayan, onlardan şöyle veya böyle etki almayan kimse yok gibidir. Hatta bu değerlerle az veya çok ilgisi olmayan olay da yok gibidir. Şu halde bir kumaşın, bir halının tersinde görüldüğü üzere, telin birçok ilmekle bağlanması gibi, manevî değerler, örf ve adetler de devlet başkanından sade vatandaşa kadar herkesi ağına almıştır. İşte millî akıl, millî zihniyet, bunun eseri ve tatbikatıdır.

Millî Akıl ve Millî Eğitim

Böyle asırlardır uygulana gelen ve böylece millet fertlerinin hemen hepsince benimsenmiş olan değerlere dayanan eğitim millîdir, millî aklın, millî tecrübenin ve millî hayatın mahsulüdür. Millî Akıl, bu manada aynı zamanda amelî akıldır. Bir milletin bütün tabakalarına ve kademelerine yayılmış ve onlar tarafından benimsenmiş olan bu manevî değerlerin, yetismekte olan nesillere kazandırılmasında eğitim veya terbiye en kestirme ve verimli yoldur.

Değerlerin yeni nesillere kazandırılması için, ailede, okulda ve toplum hayatında alınan tedbirlerin tamamı o milletin eğitim sistemini meydana getirir; bu eğitim sisteminin millet hayatında o milletin teşkilatlanmış hali ise millî eğitimini oluşturur. Eğitimin kabiliyetleri geliştirmek ve bazı hünnerleri kazandırmak olduğu söylenir. Ama şöyle de söylenemez mi? Eğitim, bir insanın tahsil hayatı boyunca öğrendiklerini unuttuktan sonra aklında kalandır. Ferdin hayatını da esas olarak yönlendiren bu tortulardır. Her ülke eğitiminde temel amaç olarak kendi tarihî ve kültürel yapısına sosyal hayatına, gelenek ve göreneklerine uygun olarak kendi insan modelini, kendi vatandaşını yetiştirmeyi hedefler. Bu hedefe millî, tarihî ve kültür miraslarının yeni nesillere kazandırılması ile ulaşılabilir. Bu da ailenin, okulun, çevrenin ve toplumun eğitici bir görev şuuruyla sahip olmasıyla imkân dâhiline girer. Bugün okullarımızda Türk ve İslâm kültürü yeterince verilebiliyor mu? Ben zannetmiyorum. Zira 150 senelik Batılılaşma hareketleri, Batı kültür mirasının ağır basmasına yol açmıştır. Bundan millî akıl sayesinde kurtulmak mümkün olacaktır.

Bir milletin fertlerindeki kabiliyetlere, kıymetlere onların manevî ortamına ve tarihine itibar etmeyen bir eğitim sistemi mesnetsiz kalmaya mahkûmdur ve devamlı bir hayata kavuşamaz, istikrara eremez. Böyle bir eğitim devamlı nakillere, taklitlere ve reform hastalıklarına maruz kalır. Dolayısıyla millet hayatında yaşayan değerleri nazara almaksızın ve gümrük kontrolünden daha ciddi bir süzgeçten geçirmek sizin başka ülkelerden alelusul alınan eğitim sistemleri bu bünyeye uymaz; metotların tatbiki de daima

neticesiz kalmaya mahkûm olur. *Millî Akıl, her yönüyle değerler yüklüdür. Bu bakımdan değerden ne anlamımıza kısaca işaret etmekte fayda var.*

Şimdi kısaca değer nedir? sorusuna cevap arayalım. Değerler daima, bir arzunun ifadesi, arzu edenin duyarlılığını gösteren dinamik bir eleman ihtiva eder. Bu bakımdan bir nesneye (altın, araba v.b.) karşı, bizde bir meyil, bir arzu yoksa nazarımızda onun hiç bir değeri yoktur. Ama *dinamikliği sebebiyle değer kavramı daima pratik bir önem taşır.* Çünkü bu bakımdan değerler, ancak iradenin ve eylemin tecrübesine bağlı olarak bir anlam kazanır. *Değerler sadece insanlar için bahis konusudur. Hayvanlar için manevî değerlerden söz edilemez. Dolayısıyla değerler, insanları kötülükten, günahattan hayvanlaşmaktan alıkoyan inançlardır.*

Değerlerin en büyük özelliği toplumun büyük çoğunluğu tarafından özümlemiş, benimsenmiş ve tekrarlanarak uygulanmakta olmasıdır. Bu da onların, *her zaman her fertte ve kesimde tekrar edilebilir olduğunu ve devamlılık kazandığını gösterir.* İnsan kalıcı değer yaratabilir mi? Kalıcı olan ve ortaklaşan değerleri, insan kendisi yaratabilir mi? Eğer insan, kendi yapısı itibariyle değişken olmasaydı hatta kalıcı olabilseydi; bu mümkün olurdu. Ama insan psikolojisi ve ruh yapısı itibariyle çok değişken ve istikrarsız varlık olduğu için kalıcı, tatmin edici ve yaratıcı değerler yaratması da mümkün değildir. *Zaman ve mekân üstü olmayan bir varlığın, zaman üstü değerler yaratması tabiaten mümkün değildir. İnsan mutlak varlık değildir.* Mutlak varlık olmayınca mutlak değerler de yaratamaz. Onun meydana getirdiği değerler, geçicidir ve değişmeye mahkûmdur. Böyle olduğu için de onun yarattığı değerler, insanlarda büyük kalıtmı, kalıcı ve tatmin edici bir birlik yaratamaz. Aynı zamanda bu yapma değerler manevî tatminler de yaratamaz. Değişmeyen değerlerin kaynağı değişmeyen mutlak varlıktır. Yunus'un dediği gibi *"Çalab'ın yüzbin çeşit sevgisi"* vardır. Bu kaynaktan içebilen tatminkâr değerlere ulaşır. Değerlerin kalıcılığı biraz da verdiği doyuma ve huzura bağlıdır. İnsan başkalarına muhtaçtır. Eğer kendisini eğitmek istiyorsa önce kendine dönmesi gerekir,

Eğitim tabiatıta yoktur. Hayvanda da yoktur. Çocuğun kavramlar ve mana dünyası da esas itibarıyla tabiatıta hiç yoktur. İnsanoğlu eğitimi cansız ve şuursuz tabiatıtan edinmediği gibi hayvanlardan da edinmemiştir. Eğitim ailede ve çok erken yaşta oluşur. Okulda verilenler ise bizde bu mana dünyası ve kavramlar âlemi ile iyi bir iletişim kuracak yerde, çocuğun içinde çatışma doğuracak şekilde planlanmıştır. *Eğitim hem yenilenme, hem muhafaza vasıtasıdır,* Kültürel geleneğin özünde, tanıma, gençliğin eğitimi ve bunun metodu önde gelmiştir. Burada esas gaye, kültürel mirası bir nesilden sıhhatli olarak ötekine intikal ettirebilmektir. Bunu yaparken, tek tek gençlerin özel toplumsal vazifelere hazırlanmasını ve onların büyüklerini çeşitli yönlerden aşma hedefinin aşılmasını ihmal etmemek lâzımdır. Bu anlayışta herhangi bir düşünme süreci verilmeksizin belli bir biçimde öğrenilen, mutlak doğruluğuna inanılan *değişmezlerin ezberlenen ifadelerin bir takım formüllerin öğretimi esastır.* Bilgi ise, *Doğru* denilen bütün ifadelerin toplamı olmuştur.

Bu bilgi ve eğitim anlayışını, eğitimimizin temeline yerleştirilen pragmatik felsefe esasları da takviye etmiştir. Aslında faydacı felsefede doğruluğun ölçüsü başarı olduğu için değişmez doğrucu anlayışla bu felsefenin çatışması lâzımdır. Cumhuriyetin başında *pozitivist düşüncenin yanına bir de faydacı felsefe eklenmesinin sebebi, ferdî teşebbüs gücünü arttırmak, istiklâl harbinde gerçekle yüz yüze gelen gençleri, iş hayatına hazırlamaktır.* Bunda bir ölçüde başarı sağlandığı söylenebilir. Ama değişmeyen doğruları ezberleme ve onların dışında düşünmeyi yasaklama metodu, gençleri tam bir dogmatizme sevk etmiştir. *"Köşe dönmece"* gibi hedefler *en büyük değer* ve *en büyük "başarı"* gibi sunulunca, ülküler ve değişmez değerler yıpranmıştır. Manevî değerlerin başarıya ve pratiğe bağlanması idealist insanları, geri plana itmiştir, işin esasına bakılırsa Batı'dan almaya çalıştığımız pratikliğin, farklı da olsa, bizim tarihî geleneğimizde olduğu bir hakikattir. Pratikten teoriyi çıkaran milletimiz, tecrübelerinden edindiği denenmiş, test edilmiş bilgileri *amelî akıl ile uygulamış ama metafizik âlemin değerlerinden kopmadan bunu gerçekleştirmiştir.* Çünkü *iman amel etmeyi ve inanılanı hayata geçirmeyi zorunlu kılar.*

Batıdan gelen pozitivist, maddeci, natüralist ve benzeri felsefelerin tesiriyle gerek tek insanın, gerekse okumuşların hayatında *ruh-beden, madde-mana dengesi oldukça bozulmuştur*. Millet fertleri bölünmüş, ilerici-gerici, laik-antilaik, solcu-sağcı gibi bölünmelere çatışmalara sahne olmuştur. Toplumların maddî ve manevî kalkınması, öğretim ve eğitimin yani talim ve terbiyenin yahut nesneler bilgisi ile manevî dünya bilgisinin (marifet) ve ahlâkın (fazilet) dengeli ve ahenk içinde bulunmasına bağlıdır. Batı felsefeleri, genellikle insanın çeşitli boyutlarının bütünlüğünü kaybeden sırf zekâyâ indirgeyen, natüralist felsefeyi hayata geçirmek için insanı “*makine insan*” olarak görmeye başlayan ve insanı manevî dünyasından tecrit ederek insanı mekanikleştiren, bu *makine insanı* Allah’ın yerine ikame etmeye yönelen düşünüş şekilleridir. Sokrat’ın *ilâhî vicdanının* sesinin doğurduğu metafizik ürperti, Rönesans’la birlikte kaybolmaya başlamakla insan ilâhî ve metafizik boyutunu yavaş yavaş kaybetmiştir. Max Weber “*La science et le Savant*” adlı eserinin son kısmında Rönesans ile birlikte eski Yunan’ın putları hortlatılmış ve insanın Tanrı ile olan bağları koparılmıştır.” diyor. Benzer fikirleri ileri süren başka Batılı yazarlar da var.

UNESCO’ya göre Normal İnsan Kimdir?

UNESCO’ya göre normal insan “önce kendisi, sonra ailesi, sonra hemşehrileri, sonra içinde yaşadığı toplum ve *Allah ile iyi geçinen kimsedir*” (Ziyalar, 1987). Avrupa Konseyine göre ise normal insan, ailesiyle diğer insanlarla ve toplumla iyi ilişkiler kurup devam ettirebilen kimsedir. UNESCO metafizik bir boyut katıyor: *Allah ile ilişkiler*. Avrupa Konseyi ise, *dini*, “*insanın Tanrısıyla dış dünyasıyla ve içinde yaşadığı toplumla ilişkisinin artması anlamını taşır*” şeklinde ifade ediyor (Avrupa Konseyi, 1995). Görülüyor ki Allah ile toplum ile ilişkilerin artarsa din oluyor, artmazsa din olmuyor. Bizim eğitim anlayışımız, dinden ve metafizikten, manevî değerlerden, tarihimizin büyüklüğünden kaçtıkça hayat bize onları yaklaştırılmaktadır. Çünkü Şerif Mardin’in bazı antropologlara dayanarak söylediği gibi *din, kişiliği billurlaştırıcı, endişeyi azaltıcı/* hatta bize göre endişeyi giderici, “*insanlarda sürekli, geniş kapsamlı, güçlü güdüler yerleştirmeye çalışan bir semboller sistemidir.*”

Bu mesele, bilgi anlayışı bakımından da böyledir. Bertrand Russell, bir yazısında; bilgi gücünün arz ettiği tehlikeleri ancak bilginin hikmetle birleştirilmesi suretiyle önlenebileceğini söylüyor; yani bilgi ile değerler alanı (Din, San’at ve Ahlâk) uyum ve ahenk içinde birbirine destek olmalıdır. Emrullah Efendi’ye göre hakiki hakîm olduğu ve sonra peygambere de hikmet verildiği için hikmetin bizdeki manası eşyayı ilâhî gözlükle kavramak olmaktadır.

Din ve Bilim Aynı Anda Bir Zihinde Beraber Bulunabilir mi?

Pozitivistlere göre bunlar bir arada bulunamazlar. *Din gelince bilim kaçır, bilim gelince din zihinden kaçır*. Onların aksine din ile bilim aynı zihinde bir arada bulunabilir mi sorusuna modern fiziğin babası sayılan Max Planck evet diye cevap veriyor ve bu barışıklığın, yardımlaşmanın zaruri olduğunu söylüyor. Şu halde *insanın bütünlüğü açısından, parçalanmamış bir insan zihnine, insan kalbinin açılımlarına yer vermeli, insanın ruh ve şahsiyet bütünlüğünü koruyucu bir eğitim felsefemiz olmalıdır*. Descartes “Ahlâk Üzerine Mektuplar” da belirttiği gibi “*iman nurundan mahrum, müşrik bir akıl*” ile değil, bir “*millî akıl*” ile iman nuruyla aydınlığa kavuşmuş bir kalbin beraberliği ile temin edilmelidir.

Eğitim Felsefemiz Nelere Dayanmalıdır?

Eğitimin esas konusu insandır. Diğer alanlardan farklı olarak eğitimi yapan da insandır, insanı eğiten de eğitilen de insandır. İnsan, insan tarafından ama eğitilmiş insanlar tarafından eğitilmelidir. Ferdin ve toplumun en mühim faaliyeti olan eğitimle insan, insan olur ve insanlığını da evreni de bu yolla kavrar. İnsan bedeniyle, duygularıyla, arzularıyla, kalbiyle ruhuyla, aklıyla, içinde yaşadığı toplumuyla ve kâinatla bir bütündür. Eğitim insanı bu varoluş ve kültür özellikleri içinde bir *bütün olarak ele almalıdır*. *Bizim de kendimize mahsus bir eğitim felsefemiz olmalı, bu felsefe, bizim insan anlayışımızdan, ona verdiğimiz derin manadan, devlet ve toplum anlayışımızdan, tarihî tatbikatımızdan ve tecrübelerimizden şartlara uygun olarak, yeniden üretilmelidir.*

Mehmet Kaplan der ki; tarih boyunca bazı kavramlar var ki çok derinlik kazanmışlardır. Mesela *mektep* kavramı *medrese* kavramı sadece bu okulu değil bir ekolü anlatır, bir cereyanı anlatır, bir siyasi görüşü anlatır. Bu ve benzer kavramlar tarihî seyir ve gelişim içinde birçok anlamlar kazanmıştır. Biz bunların hepsini silip süpürüp atıyoruz. Dolayısıyla bu kavramların içini doldurduğumuz şekilde farklılıklar doğuyor. Biz yabancıların kavramlarına göre konuştuğumuz zaman bize ait bir şey kalmıyor. Eğitim felsefemizin bu 'bizim' kavramlarımıza dayanması lazım. Eğitim felsefemiz insan anlayışımıza insana bakışımızla ilgilidir. Anadolu'ya gidin, köye gidin sizi hiç sevmeyen adam bile hüsnü niyetle karşılar, Tanrı misafiridir diye hatta bir yabancı bile olsan onlar izzeti ikramda bulunur, hürmet gösterir. Bu anlayış batıda kimde var? Kaç kişide var? Alman usulü derler bizde, herkes kendi kesesinden yesin v.s. Bunları bir kenara atarsanız o zaman kavramlarımızın içi boşalıyor. Bizim kavramlarımızın içi boşaldığı için bir şey yapamadık. Dolayısıyla onların içini doldurmamız lâzım.

Felsefe ile eğitim arasında sıkı bir ilişki vardır. *Bu ilişkinin temelinde insana bakış tarzı, onu ele alış ve mânalandırma biçimi yatar. Biz göre kültür, eşyaya/varlıklara ve hadiseler anlam yükleme ve onları inancı ve dünya görüşü içinde mânalandırma, anlam kazandırma hareketidir.* Biz yüklediğimiz anlam ile kültür yapıyoruz. Bugün kültür denilen şey, biz göre, kültürün meyveleridir. Her toplum, kendi inançları ve dünya görüşü içinde kültür meydana getirir. İnsanımızı millî kültür unsurları çerçevesinde yoğurarak eğitmemiz icap eder. Aksi halde millî eğitim değil gayri millî eğitim yapmış oluruz. İnsanın ne olduğu, nasıl yetiştirileceği konularında her eğitim felsefesinin farklı görüşleri vardır.

Her eğitim veya terbiye sistemi, zamana ve mekâna uygunluğu ve tabîî olması nispetinde eğitilenlere tesir eder. Bundan dolayı kültürümüzün yoğurduğu düşünüş şekli ile biz bir millî eğitim felsefesi kurabiliriz. Çünkü felsefenin ortamı akıl, iman, özgürlük, ona bağlı olarak mesuliyet, bilgi ve kültürdür. Dolayısıyla her kültür ortamına özgü bir felsefe ve eğitim şekli vardır. Bu husus epistemolojik bakımdan da önemlidir: Zira bir fikir "doğru" da olsa her kültür ortamında farklı şekillerde algılanabilir. Çünkü bilgi ve düşünce kalıpları, ona göre şekillenir ve hisler ona göre hassasiyet kazanır.

Bilimde "paradigma" denilen kavram çerçevesinin ve sosyal ortamın bilim adamlarının arka planını nasıl oluşturduğu, *Thomas Kuhn'un eseri Bilimsel Devrimlerin Yapısındaki* izahlarından sonra genel kabul görmüş bir hakikattir. *Buna göre bir bilim ve fikir adamı, söylendiği kadar "objektif" olamamaktadır.* Çünkü o da küçüklükten beri belli bir kültür ve inanç ortamında yetişmiştir. Bu aile, okul, çarşı-Pazar ve üniversite ortamları, şöyle veya böyle istese de istemese de bilim insanına mutlaka tesir etmiştir.

Felsefe ve Kültür İlişkisi

Bir felsefe, evrensel olduğu kadar, aynı zamanda millîdir, mahallîdir. Çünkü mahallî veya millî sorunlar, ağırlığı nispetinde filozofun kafasına yansır ve orada yer edip düşünürün kafasını karıştırmaya başlar. Felsefe ve kültürün bu kadar iç içe olması onların millî dil ortak zemininde buluşmalarını sağlar. Bununla beraber felsefe ve kültür, dili ve akli kullanmada ayrılırlar. *Felsefe evrensel bir dil ise kültür de millî bir dil sayılır.* Burada evrensel, dünyadaki herkes için geçerli anlamına kullanılmıştır. "Kültürel olan" ise bir milletin kendine has ama toptan tecrübesini ihtiva eden belli bir millete ait insan eseri olan her şeydir. *Kültür felsefeye yansıdıkça, o da evrensel bir dile ve kalıba kavuşur ve evrenselleşir. Millî hayatın imkânlarını aşar. Kavramların içini kültürel unsurlarımız doldurduğu halde, akıl ilkelerinin kullanılışı, onlardan doğan sonuçları da evrenselleştirir.* Böylece millî zihniyet ile evrensel zihniyet birbiriyle temasa geçer ve birbirini tamamlar. Bu esaslara dayanan bir eğitim hem millî, hem evrensel hedeflere aynı anda yönelebilir.

Batılı Bilgi ve Eleştirilmesi

Felsefî düşünüş, mahiyeti ve tabiatı icabı, bize Batı'dan gelen bilginin de sorgulanmasını zarurî kılar. Bunu yapıyor muyuz? Yapıyorsak ne kadar yapıyoruz? Batı'dan aktarılan bu bilgi de insan aklının mahsulü ise de zamanı, mekânı, kültürü, inancı (Hristiyanlık) ve kavram muhtevaları farklı olduğu için, bizim

düşünüş, inanış ve yaşayışımızdan elbette ve elbette çok farklıdır. Bu bilgi ithal bilgidir. Bir merkezden bütün dünyaya yayılır. Bu bilgi toplumların hayat tarzlarını ve kimliklerini değiştirmede aracı olarak kullanılabilmektedir. Çünkü *batılı bilgi, evrensellik, adına bütün toplumları, belli bir açıklayıcı kalıba sokmaktadır*. Bunun yanında bütün çözümleri aynı reçeteye sıkıştırmaktadır. Değişik zamanlarda, değişik problemler için hep aynı modelin ileri sürülmesi, silkinip farklı bir çözüm aramak isteyen herkesin karşısında, “Bilimsellik”, “Nesnellik”, “Evrensellik”, ve “Çağdaşlık” kalıplarıyla baskı kurulması, bu bilginin geçerliliği hakkında şüphe doğurmaktadır. Bilgi insanlığın ortak malıdır; ama bunun bir batıcı ideolojiye alet edilmemesi gerekir. Korkut Tuna’nın haklı olarak ve isabetle tespit ettiği gibi, Batı kendisi ve işlemlerini “*haklı gösterebilmek için, bilgiyi bir örtü olarak kullanmaktadır. Böylelikle bilgi, Batı dünya egemenliğinin her türlü pis ve karmaşık ilişkisine bir kılıf olarak onların haklılaştırılmasını üstlenen kılık değiştirmiş-metamorfik-bir kavram olmaktadır*”(Tuna, 1993).

Demek ki *batılı bilim ile bilgi ve temeldeki bilimsellik iddialarının aksine, bütün toplumsal sorun ve çıkmazlar karşısında geçerli ve kapsamlı çözümlere, yapısı ve tutumu itibarıyla sahip değildir*. Bu bakımdan, bilgi toplumuna doğru dünyanın kaydırılmaya çalışıldığı bir dönemde, *bilgimizi, ilmimizi ve eğitimi-mizi millî düşünüş, millî inanış, millî hayat tarzı gibi esaslara dayanan kaynaktan beslemenin yollarını bulmalıyız*. Batıda bilhassa yirminci asrın ikinci yarısından itibaren geliştirilen bilim felsefeleri, bilimsel bilgiyi değişmez mutlak otorite gören putlaştırıcı anlayışları ağır eleştirilere tâbi tutmakta ve demokrasinin gelişmesine ve yerleşmesine aykırı bir hal olarak görmektedirler.

Bizim de ona göre kendimizi dengeleyip, millî eğitim felsefemizi ve millî eğitim sistemimizi kurmamız lâzımdır. Bu felsefe ve sistem, milletimiz ve kültürümüzle ne kadar barışık olursa, o kadar kalıcı ve verimli olacaktır. Bunun için ayrıca kendi imkânlarımızla ürettiğimiz bilgi ve kültürün imtiazı ile ülkedeki mülkiyetin ekonomik ilişkilerin, devlet kurumlarının dinî ve ailevî formlar tarafından şekillendirilmesi, güvence altına alınması mevcut sosyal ilişkilerin eğitim sistemine yansıtılması gerekir. Sistem bu ilişkileri göz ardı edemez. Çağdaş eğitim sistemi nasıl mahallî ve millî yeteneklerin eğitime önem veren dinamik bir sistem olmaya yöneliyorsa ülkenin kültürel değerlerini aktüel olarak veren bir sistem olmaya da yönelmelidir. Ancak böylelikle çevresiyle bütünleşebilir.

Bu şahsiyetli insanların çoğalması ile devlet millet ile dini ile tarihi ve coğrafyası ile barışması kolaylaşacaktır. Bu barışma gerçekleşirse, millet iki kanat takmış gibi daha kolay yükselecek ve kendi hayat tarzını eğitim felsefesine aksettirme imkânı elde edecektir. Böylece *kimlik çatışmasından kimlik parçalanmasından kurtulmuş, millî şahsiyetini bulmuş, zihnî sarsıntılarından yenmiş, kalp-kafa çatışmasını aşmış nesillerin teşkil ettiği bir topluma ulaşmak yoluna girilebilecektir*. Böyle bir toplumun fertleri, varlığının ve geleceğinin anlamını kavrayan ve bunu davranışlarına, günlük hayatına aksettirebilen kişilerden oluşacaktır. Böylelikle zihniyetimizin, aklımızın, kültürümüzün milletlerarası boyutunu geliştirerek 21. asrın söz sahibi, sözü dinlenen bir milleti olarak tarih sahnesinde yerini tekrar alabilmek mümkün olacaktır.

Osmanlı Eğitim Sisteminde Önemli Bazı Ders ve Konular

Mantık: Osmanlı eğitimi mantığa belki de dünyaya en çok önem veren bir eğitim sistemidir. Neden bu kadar önem veriyor? Çünkü ona göre mantık ilminde meleke yani güç kazanmak demek, doğru fikri yanılsından, geçerli olanı geçersizden ayırma imkânına kavuşmaktır. Mantık ilmi sayesinde fikrini ve nazarını bu teraziye vurmeyen kişi hüsrana uğrayıp kıyas yapamaz, zihnini ve aklını mantık ile süslemeyen ve kuvvetlendirmeyen kimse, fikirlerinde ve derin düşüncelerinde(nazar)mahcup olur, hızlana uğrar. Mantık zihinlerin kuvvetlendiricisi, direncini artırıcısıdır. Ahmet Dede nazarında iki şerefli ilim olan mantık ve nahiv, talebeyi düzene sokmakta ve kemale ulaştırmakta ebeveyn makamındadır. Çünkü bunlar kurallı düşünmeyi ve kurallar üzerinde yeni yorumlar yapabilmeyi, hatta yeni kurallar koyabilmeyi telkin etmektedir. *Kurallara uygun düşünebilmenin bir başka veçhesi, bu alışkanlığın toplum hayatına yansıtılmasıdır. Bilimsel zihniyetin yerleştirilmesidir.*

Vad’, vad’iye: Osmanlı düşüncesinde bu konu üzerine yazılmış risaleler önemli bir yer tutar. *Bu risalelerin yazılmasının asıl amacı, dilin rasyonel bir şekilde ama formel olarak yeniden inşa edilmesidir. Bu ri-*

saleler, dil tahlili yaparak, bu yoldan varlığı kavramak ve yeni bir varlık nazariyesine (ontoloji) yönelmek için yazılmışlardır. Vad'îye risalelerinde, ma'kulât (tümeller) yönünden bir özdeşlik varsayılmıştır. Böylelikle en genel anlamda dil, zihnî ve haricî varlık alanları arasındaki uygunluğun ifadesi olarak anlaşılmış ve böylece ortaya konulmuştur. Yani dil, varlık ve düşünce arasındaki münasebet, düşünce kanunlarıyla varlık kanunlarının aynı olduğu esasına dayanan rasyonalizmin meşhur ilkesine dayandırılmıştır. Kalp reformu: Mevlânâ şöyle diyor: Ya senin aynan niçin vermez akis?/Çünkü tutmuş üstü kat kat pas ve is/Pas ve isten kurtarırsan aynanı/Parlatır nuruyla aynan her yanı. Kur'an-ı Kerîm de "Dikkat edin! Kalpleri ancak Allah'ı anmak tatmin eder." diyor(Ra'd,18/23). Osmanlıda önce kalp inkılâbı yapılıyordu.

Zihin Reformu: İnsan belli bir tavır içine girmekte, muhtelif sorunlara çözüm üretmekte sıkıntıya düşüldüğü zaman bunun kaynağı zihnin çalışma şeklidir. Bu ve benzer sorunların çözülmesi düşünme tarzının değiştirilmesine ve bir zihin reformu yapılmasına bağlıdır. Böyle bir reform zihnimizi dolduran kavramların, peşin fikirlerin, bir takım ön kabullerin, doğruluğuna inanılan çeşitli ideallerin gözden geçirilip birbirleriyle yeniden ilişkilendirilmesiyle, kavramların muhtevalarını yeniden doldurmakla, bunlara göre zihnin çalışmasını tanzim etmekle mümkün olacaktır. Osmanlı eğitimi zihin reformuna da büyük önem vermiştir. Bunun bir örneğini meşhur tarihçi ve mütefekkir/filozof diyebileceğimiz Ahmed Dede'de görebiliriz. O, *mutalaayı* ayrı ve yeni bir ilim olarak kurmak istemekle devrinde yeni bir ufuk açmıştır. Onun kendi döneminde bir zihin reformu yapmak istediğini ve bu eserinin bir zihin reformu programı olduğunu söylemek yanlış ve mübalağa sayılmaz. Çünkü Ahmed Dede'nin tespit ettiği ve ortaya koyduğu ilkeler, Batı'da 17. asırdan beri gelişen bilimsel zihniyetin yerleşme şartlarını ihtiva etmektedir. Bu, aynı zamanda, bir metot meselesidir. Descartes'ten itibaren gelişen yeni metot ve zihin reformu meselesi Spinoza'da daha farklı bir şekil almıştır.

Bilhassa Spinoza'nın "*De la Réforme De L'Entendement*" adlı yarım kalmış 38 sayfalık eşyanın doğru bilgisine ulaşmak için en iyi yolu takip etmek gayesiyle yazdığını söylediği, eserinde zihin reformu somutlaşmıştır. Spinoza, amaca ulaşmak için varlıkları tanımada zarurî olan bir takım kurallar koyarak zihin reformu yapmak istiyor. *Bunun için o, önce kendi tabiatımızı tam olarak tanımamız (s.189), varlıkların tabiatına dair yeterli bilgiyi edinmemiz gerektiğini söylüyor. Burada en iyi metot, akıl yürütme ile tanıma eylemidir. Bu metot, verilmiş hakiki ide kuralına göre zihnin nasıl yönlendirileceğini gösteren metottur. Bu metot, sebep-sonuç ilişkisine dayanan bir akıl yürütme olmayıp hakiki bir idenin ne olduğunu anlamaktan ibarettir(s.192)* Bu metodun ilk kısmı, hakikî ideyi diğer algılardan ayırmak ve sahte, düzmece ve şüpheli fikirlerin hakiki idelerle zihinde karışmasına mani olmaktır(s.195). Spinoza, bu çerçevede şüpheli ideyi ve bizi şüpheye sevk eden şeyin ne olduğunu ve şüphenin nasıl ortaya çıktığını, zihnin şüphe etmediği hallerde bile lisanın neden şüpheli şeyler söylediğini araştırıyor(s. 207). *Matematik gibi açık seçik ve kesin bilgi peşinde koşan Spinoza, açık ve seçik fikirlerin sadece bizim tabiatımızın zaruretinden çıktığını ileri sürüyor. Özetlemeye çalıştığımız Spinoza'nın zihin reformu ile ilgili fikirlerinden Ahmed Dede'nin ileri sürdüğü fikirler ve esaslar arasında büyük yakınlıklar ve benzerlikler var. Hatta Ahmed Dede'nin fazlası var. Ahmed Dede de açık seçik ve hendese ve hesap(matematik) gibi kesin, doğru ve akılların kolaylıkla kabul edebileceği bir bilgi peşinde koşar; ilahiyat ve lûğat ilimlerinin bilgilerini ve metafiziği zannî bilgi olarak niteler.* Ayrıca metni tamir etmeyi, bunun için zorunlu bir takım bilimlerin esaslarını iyi bilmeyi, metni çok iyi anlamayı ve onu iyi yorumlamayı, taklitten uzak "hür mânâ" peşinde koşmayı şart koşar.

Bu bağlamda zihin birliğine ihtiyacımız olduğu ifade etmem lazım. İşte bu *bütüncü anlayışın üniversitelerce benimsenip oralardan yetişen elemanlara da kazandırılması icap eder.* Bu yapılmaz ise ne olur? Her şeyden evvel –yukarıda işaret edildiği gibi–*insanımızın zihni bölünür, parçalanır; günümüzde olduğu gibi, kendisine, ailesine, topluma ve dünyaya tek bir bilim dalının dar penceresinden bakar, bütünü göremez, kavrayamaz, zihnin bütüncü ve birleştirici rolünü kullanamaz.* İnsan zihni bilinmektedir ki tarih boyunca hep bütünün, birliğin, vahdetin peşinden koşmuş, parçaları basite indirgeyerek bütünü kavramaya çalışmıştır. Bu zihnî bölünmüşlüğü tabiî neticesi olarak milletimiz yukarıda işaret edilen bölünmelere maruz kalmış, cami kapısında "kahrolsun şeriat" diyerek kitleler çatışmaya sürüklenmiştir. Hâlbuki zihinlerin belli ortak noktalarda birleşerek hoşgörü zemini içinde zihnen ve kalben birliğin

sağlanması lâzımdır. Bütün bunlar, üniversitelerin omuzlarına yüklenmiş ağır mesuliyeti taşımalarını gerektirir. Bunun mümkün olması için aynı zamanda üniversitelerdeki zihniyette felsefî müsamahanın da yer etmesi gerekir.

Üniversiteler “bilimlerin birliği” ve “zihin birliği” gibi esasların benimseyip zihinde bilimlerin birliğini sağlayabilirse, muhtelif bilim dallarının mensupları birbirlerine daha yakın duracaklar, birbirlerine farklı davranmaktan, zihin bölünmüşlüğünden kurtulup zihin berraklığına kavuşacaklardır. Bu takdirde zihin dağınıklığını bir tarafa bırakıp daha verimli, daha istikrarlı çalışma imkânına kavuşacaktır ki buradan hem tefekkür gelişecek, hem bilimsel düşünce ve zihniyet yerleşecek, hem de üniversite dünya bilim süper liginde ön saflara yükselebilecektir. Yeni millî kültür de buradan doğacak ve gelişecektir.

Bilimlerin birliğine dayanan “**zihin birliği**” o kadar mühimdir ki 1930’ların başında *neopozitivistler*, Batı’da bu fikri öne çıkarmak zorunda kalmışlardır. 19. asırda Comte, bütün bilimlere-tarih bilimini bile-fiziko-matematik metoda indirgeyip bu birliği sağlamak istemişti. Bugün zihin birliği Batı’da daha iyi sağlanmış sayılabilir. Zihin birliği üzerinde neden duruluyor? Çünkü bu çeşitlilik ve karışıklık karşısında zihin *bulanıklığı* olur, zihin karma karışık olur (teşevvüş); zihindeki bu kadar karışma/tedahül, çokluk karşısında derin düşünme (nazar) kesintiye uğrar. Ahmed Dede burada Batı felsefesinde ve müspet bilimlerde 14. asırdan beri gelişen ve benimsenen bir ilkeyi öne sürüyor: *Basitlik ilkesi*. Çünkü o, zihnin basit olduğunu ve çokluktan nefret ettiğini söyler ki günümüzde de geçerli bir anlayıştır. Eğer zihin, karışık ve düzensiz birçoklukla karşılaşır onu vahdet cihetinden zapt ettikten sonra idrak eder. Sebebini de mantıkçılar nezdinde birlik şeklinde düzenlenmiş basit tek bir hüküm olarak kabul eder. *Bu makul tertip üzere yapılan basitleştirme sayesinde zihin asıl olanı ayrıntıdan /fer’, her iddiayı delilleriyle beraber diğer davalardan temyiz eder; dolayısıyla idrak edilen şeyin zihne yerleşmesi ve zihnin istikrarı sağlanmış olur.* İlim de zaten zihin kuvveti, himmet ve gayreti yüksek olursa elde edilir. Yalnız mütalaaca, zihne *tâkatının üstünde fazla yükleme* (teklif ve tekellüf) yapmamalıdır. Buna Ernest Mach’ın tabiriyle “düşünme tasarufu/düşünme ekonomisi” demek yanlış olmaz. Poincaré’ye göre de, bilim adamı tabiat güzel olduğu için inceler ve bundan zevk alır. “*Tabiat güzel olmasaydı, bilinmek zahmetine değmezdi.*” der. Ahmed Dede, araştırmanın, mütalaanın içine “*haz/zevk*” katmakla aynı zamanda meseleye bir de *estetik boyut* ilave etmiş olmaktadır.

Zihne fazla yükleme yapılırsa ne olur? O takdirde mütalaa kemale ermeden zihne yorgunluk/kelâl ve usanç/melâl arız olur. Burada düşünmemizin aradığı hususlardan birisi, *zihin ile gerçeklik ve mânâlar arasındaki* mutabakattır. Yani burada bilgide doğruluk veya hakikat meselesi karşımıza çıkmaktadır. Bir de düşünce için lüzumlu malzemelerin bazıları açık, bazıları da kapalı ve muğlak olursa zihin bunları birleştirmekte arada kalır ve hüküm ve mânâ çıkarmakta zaaf gösterir, zekâ da aynı zaafa uğrar. Talip zeki olup tenkide muktedir olsa bile kemale ulaşmanın peşinde koşmaktan geri kalmaması lâzım. Aslında zihin, Ahmed Dede nazarında, edindiği şeyleri açıklığa kavuşturma alışkanlığındadır.

Zihnin malzeme olarak kullandığı kavramların açık olmasının istenmesi, Münecimbaşı Ahmed Dede’nin kavramların hepsinin açık olmasını istemesi, bunlara dayanarak zihnin üreteceği bilginin de doğru olması sonucunu doğuracağı ve bunun gerçeklik dünyasıyla mutabakatını da sağlayacağı düşüncesine dayanmaktadır. Şayet zihin fazla hızlı çalıştırılırsa o zaman da hazırlıklarını düzene koymakta ve bir kısmını diğerlerinden ayırmakta aciz kalır. Yani bilgi açıklık kazanmaz. Bu bakımdan Ahmed Dede, mütalaacının aceleden uzak sabır ve teenni ile hareket etmesini istiyor. Bir de halktan alkış almak veya ikbal için tribünlere oynamanın da hedefe ulaşmaktan ve mükemmel olmaktan araştırıcıyı alıkoyacağı, emeğinin de abese ve sapıklığa götüreceği hususunda mütalaacıyı uyarır. Bu çerçevede *talibin ibarelerinin mânâsını anlamadan ezberlememesini, eğer böyle ezberlerse budalalık hasıl olacağını, zihnî/dimağî kuvvetin gayesi dışında fazla kullanılmasıyla yani düşünme iktisadına riayet etmezse zaafa uğrayacağını, yapması gereken hareketlerini yerine getiremeyeceğini, kendi çapı dahilinde ortaya koyacağı şeyleri zihnin izhar edemeyeceğini söyler* ve şöyle bir iddia ileri sürer: “Hafıza kuvvetlendiği zaman müfekkire/düşünme gücü zayıflar.” Tabii ki bu iddia münakaşa götürür. Ama hakikat payı taşıdığını da teslim etmek lâzım Aksi takdirde her gün eğitimcilerin ezberci eğitimden şikâyet etmemeleri gerekirdi. Çünkü ezberci öğretim ve eğitim, mantık ve muhakemeyi devamlı işletmekten alıkoyar. Zihnin fazla hareketli ve hızlı çalışmasının doğuracağı zararları da gösteren Ahmed Dede, hiç çalışmayıp sükûn halinde kalan zihin için

bazı ikazlarda bulunur. *Zihin hareketsizliğe alışırsa oradan da, müellifimize göre ahmaklık ve budalalık doğar. Eğer zihin acizlik içindeyken bir harekete zorlanırsa düşünmeyi terk etmek gibi bir zarara yol açar.* Bunlara ilaveten *açlık, susuzluk ve aşırı uykusuzluk, bölünme* gibi haller, zihni karışıklığa sevk eder. Zihnin berraklaştığı, anlayışın arttığı zamanlarda mesela gecenin son üçte birinde mütalaada bulunmak zihni çok verimli kılar.

Cihet-i Vahdet: Osmanlı medreselerinde ta başlangıçtan beri okutulan bir ders vardı: “*Cihet-i vahdet*” Bu ders yüzyıllarca okutulmuş ve bu konuda yüzlerce risale yazılmış, bunların pek çok şerhleri de yapılmıştır. Bu derslerin ve yazılmış risalelerin maksadı nedir? Osmanlı düşünürlerine göre varlıklar bir bilim dalının konusu olamayacak kadar çeşitli ve geniştir. *Dolayısıyla varlık alanlarıyla ilgili insan bilgisi genişledikçe yeni bilim dalları ve bilim alanları ortaya çıkmaktadır. Bu kadar bilim alanı ve bilim çeşidi, insan zihnini karıştırabilir. Çünkü insan, aynı anda tümel(külli) ile tekil(ferdî olanı)ı düşünmekte zorlanır.* Zira evrensel olanı düşünürken ferdî olanı, mesela ormanı düşünürken bir ağacı gözden geçirir. *Bu bakımdan Osmanlı âlimleri öğrencilerde zihin birliğini sağlamak, varlığın bütünlüğünü kavratmak, bütün bilimlerin belli ilkelerden çıktığını, belli noktalarda ortak diğer bir takım hususlarda ise farklı olduğunu kavratmak amacıyla yönelik olarak bu dersi verip kitap yazıyorlardı. Bu sebeple “Cihet-i vahdet” risaleleri, insan zihninin bu bilim dallarını nasıl birleştireceği meselesini konu edinmiştir.* Bu problem insanın ilgilendiği bütün alanları ve ihtiyaçlarını karşılayan, aynı anlayış içinde yaşarken ortaya çıkan çeşitliliklerin, farklılıkların felsefî olarak müsamaha ile karşılanması fikrinin irdelendiği eserlerdir (Bolay, 2005). Bu vahdet anlayışı **bilgi felsefesi ve bilgi ontolojisi** anlayışını gündeme getirmektedir. Her ilim bir bilgidir. Fakat her bilgi ilim değildir. Aralarında kanun irtibatı olmayan bir yığın bilgi ilim olamaz. Muhtelif bilgilerin bilim olması için aralarında bir ilginin (**cihet-i vahdet**) olması gerekir. Bilim bir bilgiler sistemidir ki, bu bilgiler bir diğeriyle bağlantılı olur. Bilgi, vakıayı bilmekle iktifa eder. İlim ise, bununla yetinmeyip sebebini araştırır ve bilir. Bundan dolayı hiçbir ihsasımız (duyular) ilmî değildir. Hakikatte bir bilim ne kadar genel olursa, o kadar mükemmel olur. Nitekim matematik, diğer ilimlerden umumî olduğundan, daha mükemmeldir.

1693/94 de **Mehmed Emin Efendi’nin** “Cihet-i Vahdet” risalesine bir haşiye yazan Kara Halil Efendi, “Er-Risaletü’l-Avniye fi İzah-ı l-Haşiyyet’is Sadriyye” adını verdiği risalesinde “muhassılın” dediği talebelerin şu özelliklerinden dolayı bu risaleyi (154 sayfa) yazdığını söylüyor:

1. Onlar hakkın (doğrunun) peşinde koşarlar
2. İnat yolundan uzaklaşırlar (Nakıburn)
3. Taklitten yüz çevirirler
4. Doğru yola (semti’s-savab) yönelirler
5. Amaçları (garazühüm) açık hakikatı elde etmektir; kesin surette bâtlı olanı (yanlış) tasvir değildir.

Medrese öğrencilerinin bu özellikleri felsefî tavır değil midir? *Doğrunun, peşinden koşmak, bâtlı (yanlış) benimsememek, taklitten kaçmak, inattan (dogmatik ve sübjektif davranmaktan) uzak durmak, hem bilimin, hem felsefenin hem de akl-ı selîmin istediği, aradığı tavırlar değil midir?* Risale yazarı Kara Halil Efendi, medrese öğrencilerinin, hakikate ulaşmak için önce derinliğine düşünmesini (teemmül etmesi), sonra da ürettiği fikirleri fâzıl bilginlerle tartışmasını (münazara etmesini) istemektedir. Çünkü ona göre iki fikir, bir fikirden ve iki ilim (iki âlimin bilgisi) bir ilimden daha kuvvetlidir. Kara Halil Efendi, burada çok önemli bir uyarıda (tembihte) bulunur: Tâlib (araştıran öğrenci) **kendi fikrine itimat etmemeli, tartışma erbabı ile problemler üzerinde tartıştıktan sonra fikrinin doğruluğuna güvenmelidir!** Çeşitlilik ve farklılık isteyen bu anlayış da felsefî ve bilimsel bir anlayış ve tavır değil midir?

La Transdisciplinarité nedir? Basarab Nicolescu adlı Romanyalı bir fizik bilgini Paris’teki meşhur bilimsel Araştırma Merkezi CNRS’te çalışmakta olup, bu çalışmaları esnasında yeni bir bilim anlayışı ve bilim felsefesi yeni bir görüş geliştirmiştir. Bu görüşün kitabını yazmış ve bir beyanname yayımlamış, bu görüşün yaygınlaşması için dernekler kurulmuş ve çeşitli ülkelerdeki dernekler federasyon halinde bir araya gelmişler **ve 1996 da kitabın sonuna 14 maddelik bir Manifesto koymuşlardır.** Basarab Nicolescu kuantum

fiziğinden faydalanarak geliştirmiş olduğu bilim felsefesi klasik bilim ve klasik determinizm anlayışından farklı ve onlara karşı olup önceki değişik görüşlerin mütemmimi olarak ileri çıkmaktadır. Buna göre bugün sayıları 8.000 den fazla bilim çeşidi var. Bir sahada yetişmiş bilim adamının bilimlerin ilerlemesine katkıda bulunabilmek için bu kadar bilim dalını öğrenmesine imkân yoktur. Öyleyse bilimler arası ilişkiler üzerinde durarak varlığı ve gerçekliği kavramak mümkündür. Görülüyor ki yukarıda bahsedilen Batı'nın sömürgeci ve dayatmacı bilim anlayışından farklı yeni bir anlayış gelişmiştir. Bizim de bu yeni anlayışla ilgilenmemiz yerinde olacaktır. Bu yeni bilim anlayışı ile Osmanlının "cihet-i vahdet" anlayışı arasında bir benzerlik, yakınlık yok mudur?

Âdâbül-Münâzara Risaleleri

Bu konuda yazılan risalelerin adları birbirine benzemekle beraber değişiklik gösterenler de vardır. Bu risaleler neden yazılmıştır? Bunlar, *bir konuyu müzakere ederken veya tartışırken, tartışmacıların hakikatte ulaşabilmeleri için takip edecekleri yolu ve usulü, uymaları gereken kuralları bildirmek üzere yazılmıştır. Bu risalelerde "tenkitçi düşünme" adı verilen düşünme şeklinin metodu (usulü) ele alınmış, bilimsel zihniyet yer almıştır. Bu ilmin konusu, tümel/küllî çaplı tartışmalardır. Amacı da zihni, münazaralarda hatadan korumaktır. Yalnız münazarada yanlısın farkına varmak için bu ilmin kurallarını bilmek yetmez. Üzerinde tartışılan konunun da etrafıca bilinmesi gerekir. Esası da şudur: bir akıl yürütmede (istidlalde) bir habere dayanılıyorsa, haberin sıhhatinin (kaynağının doğruluğunun) sorgulanması (bunu tavsiye eden bir ayet var); bir iddia söz konusu ise, bu iddianın delillerle ispat edilmesi gerektiğidir. Ancak bir haberin sıhhatinin nasıl soruşturulacağı, bir delilin, iddiaya bağlı olarak ne zaman geçerli olacağı, hangi delilin hangi iddialar için geçerli olacağı, hangi alanda anlamlı olduğu, delilin ne demek olduğu, deliller arasında tutarlılığın (insicam) nasıl sağlanacağı, insicamlı bir düşünme tarzının ve bunun sonuçlarının neler olduğu gibi birçok problem bu risalelerde yer almıştır. Günümüzde "delillendirme teorisi" "La Nouvelle Rhétorique, Traité de l'Argumentation" (kanıtlama el kitabı) gibi adlarla tartışılan meselelerin ele alındığı "Âdâbü'l-Bahs/araştırma esasları" risalelerinin sayısı yazma eserlerin bulunduğu kütüphanelerde binden fazladır. Bu husus, Osmanlı âlimlerinin bu alanı ne kadar ciddiye aldıklarını gösterse gerektir. **Münazara /tartışma ilminin Başlıca esasları nelerdir?***

- *Tartışmacılar birbirinin sözünü iyice anladıktan sonra onu reddetmeye çalışmalıdırlar.*
- *Tartışmacılar, yalnızca doğru olanı ortaya çıkarmayı hedef bilmeliler, konu dışına çıkmamalılar, birbirini susturmaya /ilzama çalışmamalılar.*
- *Tartışmacılar, birbirini hor ve hakir görmemeli çünkü bu tartışmacılarda gevşemeye yol açar, dolayısıyla iddiasını ispat konusunda acizliğe düşürebilir.*
- *Tartışmacılar, karşılıklı hiddet ve şiddet göstermemeli, gülmekten, çırpınmaktan, gürültüye boğup kazanmaya çalışmaktan çekinmeliler.*
- *Münazara eden kişiler, manayı bozacak tarzda kısa sözden/ıcaz sakınmalılar.*
- *Münakaşacılar hasımlarını bıktıracak şekilde sözü uzatmaktan/itnab çekinmeliler.*
- *Tartışmacılar, anlaşılması zor bir takım garip sözler sarf etmemeliler.*
- *Tartışmacılar, tartışma konusunu bırakıp doğru olanın ortaya çıkmasını engelleyecek başka konulara kaymamalılar.*
- *Ünvanlı ve itibarlı kimselerle mümkün mertebe münazara yapmamalılar. Çünkü onların unvanı ve makamı tartışmacıya olumsuz etki yapabilir. Yani tartışmacıların seviyeleri birbirine yakın olmalıdır.*
- *Münazara kurallarını bilmeyen kimselerle tartışma yapılmamalıdır.*
- *Münazara yapanların sözlerini hariçten her hangi bir kimse kesmemelidir.*

- *Mübahase, bir kişinin başkanlığında yapılmalıdır.*
- Bu başkan çok tarafsız davranmalı, tarafların tartışma kurallarına uyarak tartışma yapmalarını sağlamalıdır.

Osmanlı münazara dersleri bilimsel zihniyet esaslarına dayalı olup o kurallara çerçevesinde bir sorun etrafında ilmî münazara yapmayı ve bilimsel esaslara riayet etmeyi şart koşar. Münâzara esasları için bizim şu kitabımıza bakılabilir (Bolay, 2005). Bu anlayışta Osmanlı ülkesinin birliği ve bütünlüğü fikri de yerini almaktaydı. İşte üniversitelerimizin yapması gereken şey bu çok önemli anlayışı benimseyip onu bir vazife şuuru içinde gerçekleştirmektir.

Sohbet Hukuku

Osmanlıda gelişmiş ve belki de başka yerde olmayan, bir “sohbet hukuku” kavramı var. Bu da, sohbet âdâbı demektir ki, sohbet edilen kimselerle, sohbet ederken ve sohbetten sonra hangi kurallara riayet edileceğini bildirir. Taşköprülüzâde Ahmed Efendi, “*Mevzûatü’l-Ulûm*” da bu kuralların sekiz olduğunu bildirir: (Sohbette teşekkül eden manevî kardeşlikten dolayı)

1. Malları ortak kullanma,
2. Nefsini sohbet arkadaşı yoluna vermek,
3. Ona bedenen yardımda bulunmak,
4. İşini paylaşmak,
5. Yanında ve arkasında ayıbını söylememek,
6. Dili muhabbet (sevgi) ile ve gerektiği şekilde lehinde kullanmak,
7. Kusur ve kabahatleri affetmek, sohbet kardeşine hayır duada bulunmak,
8. Ona vefâ ve ihlâs göstermek,
9. Ona zor gelecek şeyleri teklif etmemek ve onun kalbini rahatlatacak şekilde hareket etmektir (Taşköprülüzâde, a.g.e., C.II, s.1141 v.d., İstanbul, 1975).

Bu esaslar, günümüz insan hakları açısından değerlendirilebilir. Yalnız burada insanın kendi hakları değil, sohbet ettiği kimselerin hakları korunuyor ve kendi haklarından ferâgat ve fedâkarlık isteniyor. İster sohbet âdâbında, ister münâzara âdâbında olsun, Osmanlı eğitim sisteminde (İslâm’da da) temel kavram, «Adâb-edeb»tir; bu da eğitim esnasında geniş anlamıyla her fiilde “edeb”in aşılınarak yaşanmasını, böylece iyiliği benimseterek kişinin maddî ve manevî hayatını kuşatmasını sağlamaktır.

Zihin Birliği Herkesin Aynı Şeyi Düşünmesi midir?

Herkes aynı şekilde mi düşünmelidir? Zihin birliği herkesin aynı şeyi düşünmesine müsaade etmez. Çünkü *zihin birliği demek, herkesin aynı şekilde ve aynı şeyi düşünmesi demek değildir.* Bu konu istismara müsaittir. Burada esas maksat, kişilerin, çok çeşitli bilimlerin belli ortak ilkelere dayandığını bilmelerini sağlamak, dolayısıyla belli bilim dallarına ve konulara saplanıp kalmaktan kurtulmalarını, onların taassuba düşmelerini ve belli konularda fanatik bir davranış içine girmelerini önlemektir. Bunun dışında herkes her şeyi serbestçe düşünebilmeli, araştırabilmeli ve tartışabilmelidir. Peki yabancı öğrenciler ne yapacaktır? Onlardan bu konuları merak edip tercih edenler, Türk düşüncesi, Türk kültürü ve Türk tarihiyle ilgili dersleri alabilirler ve bu konularda serbestçe çalışabilirler. Ama Türk düşüncesi tarihi, Türk bilim tarihi, Türk siyasî tarihi ve Türk kültürü hakkındaki dersler felsefe, sosyoloji, tarih, edebiyat gibi bölümlerde mecburî, fen ve mühendislik bölümlerinde de seçmeli olarak okutulabilir. Bizim üniversite hayatında yarım asra yaklaşan tecrübelerimiz göstermektedir ki üniversite talebesi, bu gibi derslere şiddetle ihtiyaç duymakta ve bu dersler onlara kimlik ve benlik şuuru kazandırmaktadır.

Kitap Okumanın Esasları

Ahmed Dede'ye göre, *mutalaa kuralları münakaşa kurallarından daha mühimdir*. Çünkü talebeler tartışma yapabilmek için çok iyi bir mutâlaada bulunmaları lâzımdır. Eğer bunu yapmazlarsa tartışma mücadele **ve husumete** dönüşür; bundan çatışma ve pişmanlıktan başka bir şey çıkmaz. **Mutalaa**, Ahmed Dede'ye göre, âlimlerin ekseriyetle anlayış geleneği açısından, kavramın elde edilmesi için tarif üzerinde kısaca düşünmek ve metinde ortaya konmuş, bilinen lâfızların üzerinde durarak anlamlarına ulaşmak, etraflıca düşünerek metnin ortaya konulmasındaki maksadı kavramaktır. Ahmed Dede mütalaa esaslarını **bir ilim olarak kurmak** istiyor. Bu sebeple bu ilmin önce tarifini yapıyor, sonra da gayesini, faydasını, hedefini ve yöntemini tesbit ediyor. **Gayesi** nedir? Mutalaa ilminin gayesi **zihni, görünüşteki kusurlu ve hatalı hareketlerden, hakikatları ve anlamdaki incelikleri kaçırmaktan doğan mahrumiyetlerden korumaktır**. Demek ki mutalaa ilmi, insan zihnini yanlış çıkarım yapmaktan, anlamın inceliklerini yakalayamamaktan doğacak zararları önlemenin ve doğru, güvenilir bilgi elde etmenin yolu olarak mütalaa kurallarını benimseyip iyi uygulamaktan ibarettir. **Faydası** nedir? Bu ilmin kurallarına riayet ederek *gizlenen gizli mânâların açığa çıkarılmasında* (istihrac) yani zihne ve bilgiye açıklık kazandırılmasında ilerleme (terakki) kaydetmektir. **Yöntem** (garazı) ine gelince: müellif bunu, mütali' yani kitabı anlamaya çalışan kimsenin mütalaa esnasında geçireceği dört basamak açısından inceler. Düşünürümüz, burada öncelikle psikolojik bir unsurdan bahs ediyor ki bence çok mühimdir: O da ibarelerden mütalaayı yapan kimsenin **"haz" duymasıdır**. Çünkü kitabı anlamağa çalışmaktan zevk almayan kimse, kerhen bir şey yapamaz, yapsa da ondan hayır gelmez. Bir de yazar mütalaacının **"nasib"**inin yani payının ve **"istidâd"**inin bulunmasından bahs ediyor. Burada **esas maksat**, mütaliin ister taklit isterse tahkik seviyesinde olsun, **bilfiil** ilmi elde etmesidir. Bu bilfiil ilim, Edouard Le Roy'nın **"pensée-action"** (düşünce-eylem) ini hatırlatıyor. Çünkü ona göre *pensée-action*, bir "şuurlu yaratma", bir "varolmak-vazifesi" **"takibedilecek bir gaye"** dir. Bu aynı zamanda Osmanlıda bilginin, ilmin ve düşüncenin uygulanması ve insanı oldurması, olgunlaştırması anlamına gelir. Bu istidadın gelişmesi için şu dört basamaktan geçmek gerekir:

Tahsil yani delile dayanmadan bir takım bilgileri ve malzemeleri edinmek;

Tahkik, kaynaklara inerek ve delillerini toplayarak okumak; (Descartes'deki **Apaçıklık** ilkesine mukabil)

İstihzar, yani kaynağından bilimlerin esasları ve ilkelerine dair aldığı şeyleri tekrar ederek, sindirerek, özümseyerek belli bir hazırlık ve birikim seviyesine gelmek; (analiz, basitleştirme ve sentez ilkelerine mukabil).

Tenmiye veya **takviye**, yani birçok kaynağa müracaat ederek edindiklerini takviye etmek ve pekiştirmek (kontrol ve doğrulama ilkelerine mukabil).

Dikkatle bakılırsa metodun ilkeleri bakımından **Descartes'i metod** ilkeleriyle benzerlikler ve ortak noktalar var. Ama Descartes'in metodunun esasları, bize yüzeysel bilgi kazandırabilir. Çünkü onda Ahmed Dede'nin aksine, özümsemek, içine sindirerek benimsemeye götüren bir taraf görülüyor. Gerçi bunu aklın tamamlayacağını söylüyor, ama ilke olarak böyle bir muhtevayı içermiyor. Ahmed Dede, ilmî ke-male/mükemmelliğe talip olan mütalaacının da üç basamağı yani **başlangıç, orta ve bitiş** (mübteda, mutavassıt ve münteha) basamaklarını aşması gerektiğini söyler. **Başlangıç** (Mübteda): İşin başlangıcında olan bir talip (Talip burada aynı zamanda araştırmacı mânâsındadır), ibareler üzerinde düşünerek mutalaa ile çeşitli mânâlar çıkarmak imkânından mahrumdur. Çünkü o, henüz hocalarının ağzından bir takım şeyleri öğrenmek safhasındadır. Burada şu noktaya işaret etmekte fayda var: *Osmanlıda eğitim hoca ile bire bir yapıldı ve talip ilmi kitaptan evvel hocanın ağzından öğrenirdi*. Ama bitiş noktasında olan talip ise eldeki metinlerden kolayca yeni anlamlar çıkarmak hususunda tam bir meleke/alışkanlık kazanmış olmaktadır. **Orta** basamakta olan talip ise mânâ çıkarma melekesini de kazanmıştır, fakat mükemmel hale gelememiştir. Bu noksanlığı o **tetmîm** (ikmal, tamamlama) ve **ta'mîm** (genelleme) yoluyla giderir. **Bitiş** basamağında ise, talipde tam ve umumî bir meleke hasil olmuştur ki onunla talip eldeki ibarelerden kolaylıkla yeni mânâlar çıkarabilir. **Mutlak meleke**, ruhta derinlik ve sağlamlık kazanarak **ihtiyarî** ve **iradî** olarak muhtelif uyarılar karşısında oradan kolayca mânâlar çıkarmaya yarayan bir nite-

likdir. İstihraç *melekesi* buna tabi olmakla beraber alet ilimlerini usûllerini sağlam bir şekilde edinmek, bunlarla ilgili malzemeleri/mühimmatı hazırlamak ve şu iki işi tamamlamaktır: **Hüküm çıkarırken** ruhun mutmain(tatmin olmuş), **mütemekkin**/sağlamlık kazanmış, yer tutmuş, tereddüitten **uzak**, sıkıntı çekmeden ve **gerçekler dünyası ile mutabık kalmakta** aynı hususlara dikkat etmesi gerekir. Bu mutmain ve mütemekkin olmak kavramları da çok mühimdir. Çünkü edinilen bilgi insanı tatmin etmezse ve bu bilginin kesinliğinden, doğruluğundan ve sıhhatinden emin olmazsa o insan, verimli çalışma yapamaz ve okuduğunu iyi anlayamaz ve hazmedemez. *Bunun yanında mutalaacı, itminan, temekkün bir mekânda istikrara kavuşmak gibi bütün halleri, kullanılmakta olan bütün bilim dallarında gözetmelidir.* Bununla da o, yetinmeyip muntazam şekilde mutalaada bulunarak bilimlerin kurallarına/âdâbına, şartlarına riayet etmesi, çıkarılan anlamların bütün diğer sahalarla tatbikine yönelmesi; bunu da imkan bulursa kendi asrında, kendi beldesinde şifahî olarak, bulamazsa başka uygun şehirlere seyahat etmek suretiyle anlatması, sonra da bunları sınıflara ve çeşitli dallara göre düzene koyması gerekir.

Zihnin muhtevasının ve düşünüş şeklinin zamanla değişmekte oluşu, mütalaayı da ona göre düzenlemeyi gerektirmektedir. *Bilimler Ahmed Dede nazarında kesinlik/yakîn ve zan mertebelerinde farklıdır. Bu bakımdan talibin her ilmi zan ve yakîn derecesinde bilmesi gerekir.* Aksi takdirde bir ilmin sahasının genişliği nispetinde delile ihtiyaç duyup duymadığını fark edemez. **Kesinliğin/yakîn'in en yüksek derecesi, düşünürümüze göre, hendese/geometridir.** Burada bir hususa işaret etmekte fayda var: Descartes yakînî/kesin bilgiyi, Allah'ın yanılmaz ve yanılmaz olmasından çıkarır veya ona dayandırır. *Ahmed Dede ise kesinliğin ölçüsü olarak aklî bilginin zirvesi sayılan hendeseye/geometriye dayandırmaktadır. Acaba Batı'da modern rasyonalizmin babası sayılan Descartes mi yoksa Ahmed Dede mi daha rasyonalist?* Müellif burada da çok önemli bir şeye daha işaret ediyor: **İlahiyat ilmini zannın en yüksek mertebesi** yani hesap-hendese gibi kesinliğe ulaşamayan ilimler olarak gösteriyor.

Talip nasıl mutalaa yapacak? Talip yahut mütalaacı çeşitli bilimlerin ilkeleri ve esasları ile donandıktan sonra mütalaaya başlarken neler yapması lâzımdır? *Mütalaacı önce Allah'ı anacak, ona hamd edecek, O'ndan yardım dileyecek ve sonra İslâm Peygamberine dua okuyacak,"Senin bize öğrettiğinden başka ilim yoktur, Seni bütün noksan sıfatlardan beri kılarım"* ayetini okuyacak, sonra kalbini Allah'ın nurlandırması için bildiği ve faydalı olduğuna inandığı duaları okuyacak. Bu dua ve niyaz kısmı bilginin hakiki sahibinin Allah olduğunu ve insanın bilgisinin görelî/izafî olduğunu hatırlamak ve bildiklerinden dolayı gurura kapılmamak içindir. Çünkü gurur ve kibir, *ilim adamının işi değildir.* Bundan dolayı Müslümanlar, konuştuklarında ve yazdıklarında *"Allahü a'lem bi's-savab"* (doğrusunu ancak Allah bilir) derler. (Bunun kısa şekli "Allahü a'lem" olup halk tarafından "allehilem" şeklinde günlük konuşmalarda kullanılır.) Talip, bu dua ve niyaz faslından sonra şunları yapmalıdır: **Bir sanat/fenle ilgili bir kitap okuyacaksa evvela o sanatın tarifine dayanarak bu fenni zihninde tasavvur edecek ki kendisinde o fennin icmalî yani özet halinde bir bilgisi hasıl olsun.** Sonra bu fennin konusunu tasavvur edecek kafasında canlandırarak ki hedefini diğer bilimlerden ayırabilsin, gayesini tasavvur etsin ki o fenni elde etmek ve bilginin hakikatına ulaşmak hususunda şevki artsın. Müellif bir talibin okuyacağı kitap ve konu üzerinde şuur kazanmış olmasını(meş'ur) da şart koşar. Mesela maddenin mahiyeti ve kaynağını isbat için çalışacaksa bu konu hakkında filozofların fikirlerini özet olarak bilirse, ayrıntılarıyla birlikte onun hakikatını araştırarak öğrenmek hususunda heveslenir. Görüldüğü gibi düşünürümüz, *kitap mutalaa ederken şevk, şuur ve heves gibi psikolojik ama mutalaacıyı en çok motive eden unsurlar üzerinde özellikle durmaktadır.*

Bundan sonra tafsilatlı olarak konuyu mutalaaya başlar, ibarelerde yanlışlar varsa onları tashih eder. Kitabın müfredatını/fihristini, işlenmiş konuları/mürekkabatını tek tek gözden geçirir, dilsel konuları ve anlamları cihetinden ele alarak dilbilimde meleke kazanır, *bu hususta dil bakımından hata olmadığından emin olmalıdır.* Böylece kendisine müfredatın şeklini ve muhtevasını bir modele göre yenilemesi bakımından yeniden gözden geçirmek imkânı doğacaktır. *Bu suretle küllîyi cüz'îden, geneli özelden, fer-dî olanı müsterekten, sözlük anlamını terimden, terim ve hakikatı mecazdan ayırma gücünü elde edecektir.. Böylece yeni anlamlar keşfeder; dolayısıyla nahiv açısından, bileşik kelimeleri parçalarından ayırarak inceler, nahiv ilminde güç kazanır, böylelikle kötü teliften dolayı doğacak güçlükleri çözer.* İnce anlamlı çeşitli nükteler kendisine açılır. Daha sonra talip, metni belağat ve meani ilmi açısından inceler,

tefsirin inceliklerine ve Kur'an'ın hakikatlarının bilgisine ulaşır. Dolayısıyla zor ve tehlikeli/**vahşi anlam-**ların avına çıkabilecek duruma gelir.

Baştan beri karşılaştığımız ve sık sık tekrar ettiğimiz bir hususa dikkat çekmek gerekiyor: Ahmed Dede, daima tahkikî ilim yani mutlaka çeşitli delillere dayanan, tecrübeden faydalanan **“fiilî ilim”** taraftarıdır. Ama aklî delil istemeyen tarih, şiir ve nesir için talip, bunları zabtedecek, işittiği ve araştırdığı üzere onları *ezberleyecek, sonra da bedii, beyan mecaz ve kinaye açısından mânâlandırarak*. Bundan sonra talip **kendisinden gelen kusurları izale etmeli** ve yeni anlamlar, hükümler çıkarmak hususundaki istidadını geliştirmeli, mizacından veya hariçten gelen hatıraların, kuruntuların hücumunun yol açtığı zihin bulanıklığını gidermeli, *mutalaayı da başka uygun bir vakte tehir etmelidir*. Düşüngenimiz burada bir başka hususa dikkati çekiyor: *Zihnin saf ve temiz oluşu ve düşüncelerin toplanması, eylemin merkezi ve medarı/yörüngesidir*.

O, sık sık *mutalaacının çalışacağı mahallin* önemine işaret eder. Çalışma mahallini seçerken maksadın gerçekleştirmeye uygun ve faydalı olup olmayacağını nazara almalıdır. Müellifimiz mutalacıya veya ilim peşinden koşan talibe çok mühim bir ihtarda daha bulunmaktadır: *Tahkikî ilimlerde mücerret iddialara aldanmamalı, taklide yönelmemelidir*. Çünkü **“taklid ve teslimiyet, hedeflere ulaşmaktan mahrum bırakır.”** Yani müellifimize göre talip, taklitçi değil **yaratıcı olmalı**, o ibarenin ne maksatla konulduğunu bilerek **“hür mânâ”** peşinden koşmalıdır, yani yepyeni anlamlar ve yorumlar çıkarabilmelidir. Bu çerçevede şu ahlakî davranışlara dikkati çekmektedir: Eğer talip, kendine uygun bir ilim yoldaşı bulursa onunla çalışmayı tercih etmeli; ona göre *tek başına çalışmak tek başına namaz kılmak*, arkadaşla çalışmak ise *cemaatle namaz kılmak* gibidir. *Talip, arkadaşına üstünlük taslamamalı, onu öz kardeşi gibi bilmeli ve ona göre muamale etmelidir*. Bu ahlakî saygıyı talip hocasının huzurunda, insanların arasında da göstermeye dikkat etmelidir. Hocalar da zaten bunu tavsiye ederler. Bunun aksini yapan, derste veya dışarıda saygısızlık ve edepsizlik, insafsızlık yapanlara rastlanır. *Kötü ahlak, edebi terk etmek, insanı ilimde ve ahlakta kemale ermekten mahrum bırakır. Talibin yaptığı işten haz duyması, mutalaaya karşı kabiliyet, nasip ve heves, zekâ ve akıl sahibi olması gibi hususlar, anlamanın psikolojik ve fizyolojik şartlarını teşkil eder*. Bulunduğu **mekânın gayesine uygun olması**, mutalaanın dış maddî şartını meydana getirir. Zihnin yapısı, çalışma tarzı, öğrenmenin zihnin açık olduğu zaman dilimlerinde yapılmasını, zihnî bölünmüşlükten kurtulmamasını tavsiye etmesi, okumayı ve öğrenmeyi basamaklara ayırması, hem epistemolojik hem de öğrenme ve anlama psikolojinin esaslarına yabancı değildir. *Zihin, insan davranışlarını ayarlamak amacıyla her türlü süreci birleştirerek çalışır*.

Öğrenme Nasıl Olur?

Öğrenme olabilmesi için önce dikkatin bir şeye yönelmesi gerekir. Sonra algı gelir. Algı olmadan bir şey öğrenmek mümkün değildir. Ahmed Dede bundan dolayı **“idrak”**ın üzerinde önemle durur. Öğrenmenin muhtevası, algı hadiseleriyle çelişki halinde olmaması gerekir. Bu sebeple Ahmed Dede, zihin ile gerçeklik ve mânâlar arasında özenle mutabakat olması üzerinde durur. Çünkü bu mutabakattan doğacak bilginin dış dünyada geçerliliği ve uygulaması olacak yani bilginin doğruluğu bir çeşit test edilmiş olacaktır. Ahmed Dede de önceki öğrenilenlerin üzerine yeni bina yapılacağını söylemekle beraber bunların tesirinden zihni kurtarıp yaratıcı ve **hür bir zihin** çalışması ister. Önceki öğrenmelerin sonrakileri etkilemesine **“transfer”** deniliyor. Bu etki müspet olursa **“pozitif transfer”** adını alıyor, menfi olursa aksi adı alıyor. Düşüngenimizin buna benzer noktalara dikkati çektiğini görmek zor değildir. “Bazı şeylerin öğrenilmesi için en uygun gelişme devreleri olduğunu gösteren kanıtlar vardır. Öğrenme için en uygun ve hassas devre geçtikten sonra öğrenme mümkün olmaz.” (a.e., s.177) Düşüngenimizin öğrenmenin **aç, acılı, sıkıntılı, fazla tok, yorgun gibi hallerde ve zihnin açık ve dinlengen olmadığı zamanlarda mümkün olmayacağını söylemesi, yukarıdaki görüşlere aykırı olmasa gerektir. Öğrenmenin gayeye uygun mekanlarda yapılmasını istemesi de Ahmed Dede’nin ufkunun genişliğini ve realite ile örtüştüğünü gösterse gerektir.**

Modern psikolojide bir de **“öğrenme stratejisi kazanma”** vardır. Bu ifade aynı tipte problemler arasındaki transferin etkisiyle ilgili bir kavramdır. Ahmed Dede’nin bu konuda da söylediği mühim fikirleri var-

dır. Ayrıca *hazdan, şuurdan, şevkten, kabiliyetten bahs etmesi* öğrenmenin bir **sınırı olduğunu** o sınırı zorlayacak şekilde öğrenmenin mümkün olmadığını ortaya koyar. Bir de öğrenilen bilgileri **“hür fikir”** ve eyleme dönüşmesi var. Bunun için motivasyon gerekir ki bunu o, “şevklendirme” ile ifade etmektedir..

Anlama Ontolojisi

Anlama ontolojisi, varlığın mahiyetinin, mânasının ne olduğunu anlamaya yönelik bir kavramdır. Ahmed Dede, sistemli düşünen ve böyle düşünülmesini isteyen bir filozoftur. Eserinde o, **“anlama ontolojisi”** ve epistemoloji yapmıştır. İnsan zihninin yapısını, gücünü, mahiyetini, iç ve dış çalışma şartlarını incelemiş, sistemli ve sıhhatli bir zihin faaliyetinin nasıl inşa edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Onun anlama ve öğrenme ontolojisi hermenötikçilerin metni anlamak ve yorumlamak, onu hayata geçirmek gibi esaslarını müellifimizin daha iyi uyguladığını söyleyebiliriz.

Şeyh Eşref bin Ahmed ve Soru Sormak

Fatih devrinde yaşadığı tahmin edilen, doğum ve ölüm tarihleri bilinmeyen ve hayatı hakkında hiç bilgiye sahip olunmayan bir mutasavvıftır. Eşrefoğlu Abdullah'ın babası olabileceği ihtimali üzerinde durulmaktadır. *Sormak verildi mi sana?* Şeyh Eşref, Fütüvvet-nâmesine Hak Te'âlâ'nın adını gönüle yerleştirip gönlünü uyanık tutarsan kurtuluşa ereceğini söyleyerek başlıyor ve nefis bir **“iyilik/eylûk”** tarifi yapıyor: İyilik, ona göre **Hak'kı her yerde ve her zaman**, onun tabiriyle **ayakta dururken, otururken ve yatar-ken, hâzır görmektir**. Şöyle diyor: *“Eylü (iyilik) oldur Hakk'ı hâzır göresin/Ger turasın, yatasın, oturasın.”* Bu çerçevede Şeyh Eşref, aklı ile nefsi arasındaki çetin bir çekişmeyi enfes bir surette anlatır. Sonunda nefsin telkinlerini bir tarafa bırakıp **aklın söylediklerine kulak** vererek ansızın bir gezintiye çıkar. Yolda seçkin bir zat ile karşılaşır. Ona selâm verir. O da selâmı alır. O zatın huyu, ahlâkı edebe ve erkâna uygun görünür. Yüzüne bakınca Şeyh Eşref'in içi onun nuru ile dolar. O sırada *gönlü Şeyh Eşref'e der ki: Er olan erin ne olduğunu bilir, bu zata sor bakalım, er olan nerde olur, ne yanda bulunur?* Gönlün bu telkini üzerine o zata *er nedir, kime er denir, sözü, fiili nicedir, ne giyer, nerde olur, ne dil söyler/hangi dili konuşur, neyi reddeder, neyi kabul eder?* diye sorar. İşte bu noktada iş çatallaşır. Soru sorduğu zat, Şeyh'e önce sertçe bir nazar atar ve azarlayıcı bir cevap verir. Bu cevapta o zata, soru sormak hakkı verilmediğini belirtir. Şeyh Eşref'e kulak verelim: *Döndü bakdı bir nazar kıldı bana/Didi/dedi kim sormak virildi mi sana.* Neden böyle diyor. Çünkü herkes ulu orta her şeyi her yerde soramaz. Soru sormak, bilgi ister, maharet ister, edep ister ve zekâ ister. Akıllıca soru sormak gerekir. Soru soran kişinin “sorma'nın **ulu bir iş olduğunu**” bilmesi lâzımdır. Üstelik kişinin sorduğu soru ile **amel etmesi** şarttır: *Sormak ulu iş durur* bilürisen/*Sorduğunla hem amel kılur isen/Soru soracak kişinin maksadının Hakk (hakikatı öğrenmek) olması gerektiğini, maksadın Hakk olmaz ise helâk olacağını söylüyor ve* soru nasıl sorulacağını bildiğin ve **onunla amel ettiğin** zaman suretin **beşer olsa da mânâ** cihetinden **sen bir meleksin, diyor**. Şimdi biraz da Şeyh'e kulak verelim:

...

*Ben eyitdüm sormağı kılğil beyan
Tâ ki gönlümde gide şek ü güman/şüphe
Pes gerekdür her suâli idene
Maksudînî bûlıcak tizcek döne
Çün suâlden maksadî bellû değil
Gey delûdür, gey sefîhdür, gey fuzûl
Çün suâl itmek nice bildûn gerek
Sûretun gerçe beşer ma'nin melek*

Burada Şeyh Eşref, çok mühim bazı noktalara işaret etmektedir ki bunlar bilgi edinmede ve epistemolojide çok büyük ehemmiyet taşırlar: Soru sormanın önemi üzerinde duran Heidegger, *soru sormayı varlığı anlamının anahtarı gibi görür*. Aslında da soru, felsefî ve bilimsel düşüncenin temelidir. *Niçin soru sorulur? Bilgi bahsinde bir bilgi noksanlığını gidermek, yeni bir bilgi elde ederek soruya cevap bulmak ve*

sorunu çözmeye yardımcı olmak gayesiyle sorulur. Bu mânâda soru sormak, bir gidiş, bir yöntem veya bir usûldür. Bunlara ilave olarak diyebiliriz ki, soru soran insanın hem bir gayesi yahut maksadı, hem de soru sorduğu konuda ciddî bilgiye sahip olması lâzım.

1. Şüpheyi gidermek için soru sormalı,
2. Gerektiği kadar soru sormalı, haddi aşmamalı, kişi haddini aşarsa araya **gurur** girer, kişinin egosu öne çıkar, kibir de insanı hakikati, doğruyu bulmasını engelleyebilir.
3. Soruya istenmeyen muhalif bir cevap geldiği zaman ona kızmamalı, aksine şükür ve teşekkürde bulunmalıdır.
4. Sual sormanın özel bir gayesi ve bir hedefi olmak gerektiği, bunlara sahip olmadan soran kişinin akıllı olamayacağı ağır bir dille anlatılmaktadır.
5. Doğruya ulaşmak için sorulacak bir suale istenmeyen bir cevap alınsa bile buna tahammül gösteren kişinin, dış görünüşte **beşer**/ insan şeklinde olsa bile o hakikatte bir **melek** olduğu fikri. Demek ki muhalif bir fikre tahammül göstermek, insanı melek seviyesine yüceltecek kadar zormuş. Tevekkeli denmemiş, “Hakikat acıdır, fakat meyvesi tatlıdır.” diye.

Şeyh Eşref, soru sormak üzerinde durmakla “Er Kişi” dediği insan modelini yetiştirmektir. **Er Kişi Nedir, Kimdir ?** Hani Yunus, “Ölüm vardır yahu, sen gafil olma/Er yarın Hakk divanında belli olur.” diyor ya, Şeyh Eşref ondan sonra esas soruya yani “Er nedir”, sualine cevap aramaya geçer. Özel insan tipine Şeyh Eşref’in beşer olmaktan yücelip ma’nen melek seviyesine yükselen insan tipi “Er”dir. Onun derdi de “Er”in kim olduğunu ve kime er dendiğini, er’in ne yeyip ne içtiğini ve ne geyip ne yaptığını öğrenmektir. Şimdi gelelim “Er nedir?” sorusunun cevabına. O nurlu zat, Şeyh’e seslenirken “Er”in niteliklerini bildirir: Er kişi “hiç bir dili yermemeli”, “severim diyorsa gerçekten sevmeli”, “sevmediğini severim dememeli”, “er olanlar kimsenin hakkına gitmemeli”, çünkü “er mihekdür eğriye ve doğruya” Şimdi Şeyh Eşref’in ifadelere bakalım:

1. Giyim-kuşam ile Er olunmaz,
2. Doğrulukla kul olmalı,
3. Ahlakı, fiilleri, Kur’an’ın bir uygulaması olmalı,
4. Ucup veya kibirden uzak durmalı,
5. Alay etmemeli ve başkalarıyla eğlenmemeli,
6. Hal ve hareketlerini kontrol etmeli,
7. Abdestli olup yaşa itibar etmemeli,
8. Tevazu’ sahibi olmalı,
9. Takva ehli olmalı:

Bu “Er” tabiri, başkalarında da var. Aslında bunun, “İnsan-ı kâmil” denilen ideal insan tipi olduğunu söylemek yanlış olmaz. Şeyh Eşref bütün bu ifadeleriyle hep **akla vurgu yapmakta ve akli ön plana çıkarmakta**, arzuların, hislerin baskısından kurtulup akli iyi kullanmayı tavsiye etmektedir.

Medeniyet Meselesi

Medeniyet aslında bir toplum düzeni, bir içtimaî nizamdır. Ama medeniyetin ilk temeli metafizik temelli bir ahlak anlayışıdır ve onu yerleştirecek olan da eğitimidir. Merhum Nureddin Topçu, “*metafiziği olmayan milletin medeniyeti de olmaz.*” diyor ki haklıdır. Ahlaka ve eğitime bağlı olarak iktisadî bir hayat ve silsile-i meratibe göre bir düzenin varlığı esastır. Benim kanaatime göre bizim medeniyetimiz “**kâlû belâ**”da başladı. Medeniyet ahlaka dayanırsa ahlak da hür iradeye dayanır. Hür iradenin olmadığı yerlerde baskı, zorlama ve dayatma vardır. Allah ruhları yaratıp “**E lestü birabbiküm/Ben, sizin Rabbiniz değil miyim?**” diye sorduğu zaman “Ben sizin Rabbinizim, iyi dinleyin” demedi. Nitekim bu soruya bir kısım ruhlara “Evet” diye diğer bir kısmı da “hayır” diye cevap verdiler. Yani Allah onlara seçme hakkı tanıdı. Hatta Fuzulî’nin belirttiğine göre Allah, ikinci defa aynı soruyu sorunca önceki evet diyenlerin bir

kısmı hayır, hayır diyenlerin bir kısmı da “evet” dediler. Bir kısmı da “evet demekte ve hayır demekte ısrar ettiler. Evet demekte ısrar edenler mü'min, hayır demekte ısrar edenler kâfir ve yön değiştirenler münafık olarak isimlendirildiler. Medeniyet bu bakımdan evet diyenlerle karşı çıkanlar arasındaki mücadeleye içinde kurulmaya başlandı. Allah ilk insan Âdem'i peygamber seçti, eğitti, “kalemle bilmediğini ve varlıkların bütün isimlerini öğretti” O'na 10 sayfalık tebliğ gönderdi. Nitekim Âdem peygamberin iki oğlu arasındaki mücadelede Kâbil kardeşini öldürerek kurulmakta olan ahlaka ve hukuka dayanan bu medeniyete ahlaken ve hukuken kötü örnek olarak zarar vermiştir. Bundan sonra gelen peygamberlerle medeniyet yenilenmiş, gelişmiş ve karşı çıkanlarla tahrip edilmiştir. Nitekim Allah Kur'an'da helâk edilen bir takım kavimleri “nesilleri ve kültürü yok ettiklerini bildiriyor. Mukaddes kitaplar bunların hikâyeleriyle doludur. Bizim peygamberimiz de Âdem peygamberden gelen geleneğe uyarak Ahlakî bir medeniyet tasarımı ortaya koymuş ve bunu geliştirmiştir. Çünkü bir taraftan güzel ahlakı esas alırken bunu fiiliyata dökmüş yani ahlaklı ve kul hakkı gözetken tüccar/ziraatçı, ahlaklı ilim adamı, ahlaklı sanatkar, ahlaklı siyasetçi, ahlaklı kumandan ve ahlaklı devlet adamı yetiştirmiştir. Buna mukabil tantanalı binalar, saraylar, köşkler yapmamış, mütevazı giyinmiş, mütevazı evlerde yaşamış, ama daima fakiri, aç olanı doyurmuş, çıplağı giydirmiş, kimsesizi kollamış, insan olarak hangi inançta olursa olsun ona hürmet etmiş, onu sömürmemiş, sömürtmemiş, onların emniyetini her hal-ü kârda sağlamıştır. Ecdadımızın bu esaslar çerçevesinde gerçekleştirdiği Gazneli, Selçuklu ve Osmanlı medeniyetlerinin temelleri üzerinde mevcut medeniyetin bir kısım imkânlarından da faydalanarak yeni bir medeniyet tasavvuruna ihtiyacımız olduğu açıktır. Osmanlının bir hedefi vardı: “İ'lâ-yı Kelimetullah"ı yaymak, Viyana “Kızıl elmasına ulaşmak, Akdeniz'i bir Osmanlı gölü haline getirmek. Şimdi bizim hangi tasavvurumuz var, hangi kapsayıcı ideali-miz, tabir caiz ise hangi “kızıl elma” mız var?

Bunun için eğitimimizin bir insan modeli var mı? Batı tipi, sömürmeye ve ezmeye dayanan insan tipi bize fayda getirmedi. Ahlakî hayatımız ve toplum düzenimiz çok fire vermeye başladı. Köy enstitüleri insan tipi çoktan çöktü. Laik okullarda yetiştirdiğimiz gençler devlete silah çektiler. Osmanlıya dönemeyiz. Ama onun insan yetiştirme esaslarından faydalanmamız bizi millî bir eğitime siyasetine gitmekte faydalı olabilir.

Bu bakımdan eğitim programlarımızın medeniyetimizi ihya düşüncesine yönelmesi, medeniyet tasavvurunu vuzuha kavuşturması, onun insan tipi tespit ederek bu istikamette yürümeye başlaması icap eder. İki yüz senedir Batı'ya yöneldik, oralardan bir takım kazançlar sağladık, ama kaybımız daha çok oldu. Fikrî, hukukî, sınaî ve kültürel bağımlılığımız arttı. Kendi dünyamıza sırt çevirdik. Kendimizi küçük gördük, öz güvenimiz kaybetme noktasına geldik, “Biz adam olmayız!” “Bizim düşünce hayatımız yok” gibi kalıpları genç zihinlere işledik. Artık bunlardan sıyrılmalıyız. Bu da eğitimimizin ideal olarak tespit ettiği insan örneğinin yetiştirilmesine gayret etmeliyiz. Şeyh Eşref'in dediği gibi “**Er**” kişiler, Müneccimbaş'ının söylediği gibi “**hür**

mâna”yı, “**vahşî mâna**”yı, “**filî ilm**”i, “**hukuk-i akliye**”mizi, “**hukuk-i sohb**”imizi kazanmış, bilimsel zihniyeti ve felsefî tavrı benimsemiş olan ve bunları özümleyerek koruyacak örnek nesiller yetiştirmeye yönelmeliyiz. Biz nasıl bir insan örneği yetiştirmeliyiz. **Bunun örneğini Anadolu'da halen yaşamakta olan insan tipinden almaliyiz.** Osmanlının yetiştirdiği insanlara kazandırdığı ilim zihniyetine ve felsefî tavra da muhtacız. Bugün ortaöğretimde değil yükseköğretim kurumlarında bile bilimsel zihniyetin ve felsefî tavrın yerleşmiş olduğunu kim, ne kadar iddia edebilir? *O zaman millî eğitimimize millî akla ve millî düşünceye ve millî kültür geleneğine dayanan bir istikamet kazandırmak mümkün olacaktır. O vakit belki de rakip bir medeniyetin de temellerini atmış olacağız. Çünkü medeniyetler öyle 20-30 senede ortaya çıkacak bir hadise değildir.*

Bizim İnsan Örneğimizde Hangi Vasıflar Bulunmalı

Bu vasıfların bir kısmını Kazanlı meşhur âlim ve mütefekkir merhum Musa Carullah'ın “*Lüzûmiyyat*” adlı eserinde zikretmiş, o eserden nakledeceğim şu cümleler bizim yeni insan anlayışımıza kısmen tercüman olmaktadır. O, okuyan ve düşünen nesillere şöyle sesleniyor: “Öz közünüzle kör/kendi gözünüzle

gör, öz aklınla Fikret, öz fikrinle söyle! Sanga/sana muhtelif/muhalif bir adam karşı gelse muhalifliğini hürmetle dinle, onun fikirlerini büyük saygıyla dinle, muhakeme et, münazara et, lâkin dostlaşabil, özleşebil onunla, kavgaya girişme, dostluğu devam ettir.” “Her hususta, her meselede tamamen yeni, başka bir adam ol. Lâkin millî, dinî işlerde bir can, bir ten bulamazsan, cemaat içinde gerçekten gönülden cemaat kıl.” “Biz kendimizi ‘**hukuk-i akliye**’mizden mahrum edip diğerlerinin aklıyla, diğerlerinin vicdanıyla hükmetmeye alıştık.” Yani Musa Carullah aklımızı kiraya verip başkalarının aklıyla düşünmeyelim, diyor. Bunlara “hür irade”yi kazanıp kullanmayı, ilmin sadece Allah’tan geldiğini unutmayıp O’nun bizime daima beraber olduğunu unutmamamızı da ilave ediyor. *Ben kimim, biz kimiz, nerdeyiz, ne yapabiliriz, nasıl yapabiliriz?* Diye düşünen nesiller yetiştirmeliyiz.

Eğitimin “ben” diyen “kibirli”, başkalarını beğenmeyen nesiller yetiştirmekten çok “*diğergam*”, “*mütevazı*”, haddini bilen, kendini bilen kendinden önce başkalarına, ötekilere yönelen, kendisi olabilen, bir anlayışla yeni nesiller yetiştirmeyi hedeflemelidir.

“İlim bilmektir, ilim **kendin bilmektir**,

Çün okudun bilmedin ha bir kuru emektir.

Okumanın manası kişi hakkı bilmektir,

Çün okudun bilmedin ha bir kuru emektir.” diyor, Yunus.

Bizim eğitimimiz gençlere Sokrat’tan beri söylenegelen **kendini bilmeyi** öğretebiliyor mu? Hayır, **Kişi hakkını bilmeyi, komşu hakkını korumayı, diğer insanlarla iyi ve kalıcı ilişkiler kurup devam ettirmeyi** özümletebiliyor mu, içselleştirebiliyor mu? Hayır. Kaç kişi, kişi hakkını tanıyor ve haram lokmadan sakınıyor ve bunlara riayet ediyor? Bu değerleri kazandırmalı değil miyiz? Millî eğitim felsefemizi millî akıl ve millî kültüre yeterince dayandırabilirsek manevî değerlerini özümlemiş, her köy ve kasabada etrafının büyük saygı duyduğu, sözünün dinlendiği, gençlerin örnek aldığı dışa dönük “**Modern velî tipi**” Allah için insanlara hizmet aşkıyla dolu olan, bilgili, serbest düşünebilen, hür teşebbüs sahibi, çalışkan, dürüst, hak-hukuk gözetken, paylaşılan, cömert, bencilliği yenmiş, seven, sevdiren, sevindiren, sevilen, şahsiyetli, haram duygusuna sahip, kul hakkı gözetken, helâl yiyip helâl içen ve helâl söz söyleyen insanlar yetiştirmek zor olmasa gerektir.

KAYNAKLAR

- Bolay, S. H. (2005). *Osmanlılarda Düşünce Hayatı ve Felsefe*. Ankara: Akçağ.
- Bolay, S. H. (2006). *Felsefe Dünyasında Gezintiler*. Ankara: Nobel.
- Bolay, S. H. (2007). *Türk Düşüncesinde Gezintiler*. Ankara: Nobel.
- Eckermann, J. P. (1947). *Son Yıllarında Goethe ile Konuşmalar* (Çeviren: Lütfi Ay). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ersoy, M. Â., (1987). *Safahat*. İstanbul: Doğuş Kültür Hizmetleri.
- İhsanoğlu, E. (1987). Modernleşme Süreci İçinde Osmanlı Devletinde ilmi ve Mesleki Cemiyetleşme Hareketlerine Genel Bir Bakış. Osmanlı İlmi ve Mesleki Cemiyetleri. I. Milli Türk Bilim Tarihi Sempozyumu içinde (1-42)., Hazırlayan: Ekmeleddin İhsanoğlu, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Kaplan, M. (1998). *Büyük Türkiye rüyası*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tuna, K. (1993). *Batılı Bilginin Eleştirisi Üzerine*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi.
- Yediyıldız, B. (2008). Uluslararası Giresun ve Doğu Karadeniz Sosyal Bilimler Sempozyumu, 9-11 Ekim 2008).
- Adnan Ziyalar. Gençliğin Ruhî ve Manevî Problemler içindeki tebliği, İstanbul, 1987).
- Avrupa Konseyi, 1-5 Şubat 1993 tarihli toplantısı 12/4 572 sayılı kararı, Din Eğilimi Raporu, s. 189, Ank. 1995).
- Spinoza, trad.par Ch.Appuhn, G.Flamarion, Paris,1964.

Milli Aklın Gölgesinde Medeniyet Tasavvurumuz ve Eğitim Felsefemizin Temelleri

Prof. Dr. SADETTİN ÖKTEN*

Efendim teşekkür ederim, hayırlı sabahlar! Eğitim ve estetik diye bir başlık olmuş... Ben de eğitim ve estetik konusunda size bir şeyler söylemeye çalışacağım. Çok formal bir toplantıydı dünkü oturumlar. Bugün biraz havayı yumuşatmak istiyorum. Vapur iskelesine doğru yaklaşırken limana, denize bir kadın düşüyor; kimse atlamıyor; bir rahip atlıyor ve kadını kurtarıyor. Herkes rahibi büyük bir tezahürat ile alkışlıyor. Rahip diyor ki "Bir sorun var. Beni kim denize itti?". Şimdi beni kim bu eğitim ve estetiğe itti onu bilmiyorum. Efendim şimdi eğitim başlığı altında birinci kavram olan öğrenme ve öğretme ile başlıyoruz. Bu öğrenme ve öğretme bir zaman bitmiyor. Bendeniz yetmiş devirmiş bir delikanlı olarak hâlâ öğreniyorum. Şu son iki günde de Kaya Palas otelinde bayağı bir şeyler öğrendim. Bunları da bir tecrübe olarak saklıyorum. Kaya Palas otelinin embriyosundan öğrendiğim şeyler: odasından efendim, yemek yerinden vesaireden... Yani bir üst sınıf kapitalist nasıl yasarmış buradan onu öğrendim.

Öğrenme ve öğretme bir nakil ve aktarma ile başlar. Yani birisi söyler; -mesela ben hatırlıyorum annem bana "kulhuvalahu ehat"ı becerirsin beceremem derken yüz defa tekrarları ben yüzüncüde öğrendim, sonra okulda İstiklal Marşı...- birileri bir şeyler söyler siz de tekrarlıyorsunuz. Sonra öğretmenler sınav yaparlar siz de sözlü-yazılı bilgileri aktarırsınız... Sonra öğretmen aferin evladım 10 çok kötü der. Bizim zamanımızda öyleydi. Böyle böyle öğrenmiş oluyor, böyle geçiyorsunuz. Bir de bilgi öğrenilmesi diyerem tabi Şimdi bir de değer öğrenilmesi ve öğretilmesi var. İşte büyüklerin yanında şöyle yapılmaz; iki kişi konuşurken araya girilmez. İşte bilmem ne öyle olmaz şeklinde, şöyle bakılmaz böyle edilmez falan filan şeklinde... Hiç mi öğretiyorlar? Ama onun arkasında bir değer var. Bir hürmet var bir merhamet var. Efendim bir saygı var. Bir erdem var. Mesela annemin bana söylediği -herkesin annesinin söylediği- çok önemlidir. -Tahmin ediyorum babalar çok sonra geliyor 'her ne kadar ben de bir baba olsam da' annelerin durumu ayrı- "Elinle koymadığın şeyi alma!" Ben hâlâ anlamaya çalışırım -hiç almadım da diyemem onu da söyleyeyim size- ama hâlâ annemin o nasihatı aklıma gelir. Bir de değer öğretiyorlar size. Demek ki öğretmek için videolar, eski tabirle söylersek bir kaal ile sözle birde hal ile... Şimdi bakıyorsunuz elinle koymadığın şeyi alma diyen kimse elinle koymadığı bir şey alıyorsa o hal artık bir değer olmaktan çıkıyor; bir mekanik hadise haline geliyor sizin nazarınızda. Böylece öğrenmenin iki türüsü oluyor: biri söz ile öğrenmek, birisi hal ile hallenmek. O hali giyinmek. Bazen de ikisi birlikte oluyor. Sözel öğrenme; ben mesela matematik okuyan bir mühendisim -belki biliyorsunuz belki bilmiyorsunuz- teknik üniversitede okudum akademik hayatım teknik ile geçti mimarlık, mühendislik falan. Söz akla hitap ediyor. Ama hal kalbe ve gönüle hitap ediyor. Birisi bilgi öğretiyor diğeri değer öğretiyor ikisi de önemli bunları bunların birlikteliğinde ortaya bir kompozisyon çıkıyor. Hemen bir soru; peki neden öğretiyor? Öğretmeye hakkı var mı? Şunun için öğretiyor; insanı biçimlendiriyor. Dün de konuşuldu; insanın biçimlenmeye ihtiyacı var yaşamak için. Çok detaya girmeye gerek yok.

Çünkü insan dünyaya geldiği zaman yaşama yeteneğinden yoksun mutlaka bir biçime girmesi lazım. Yalnız yaşayamıyor. Bu biçimlendirme kavramı çok önemli... Öğretim ve eğitimi... Eğitimi daha ifade etmedim ama öğretimde çok önemli... Peki neden her medeniyet tasavvuru kendi insanını yetiştiriyor. Burada bir öge daha çıktı karşımıza, bir kavram daha çıktı. O da medeniyet tasavvuru... Demek insan sözle ve hal ile ve biçimli eylem ile öğreniyor bir şeyleri. Esasında biçimlendirme dediğimiz zaman bir davranışlar bütünü kastetmiş oluyoruz. Davranışlar şurada oturduk, ben kâğıtları yere koydum, şöyle bir elbise giydim, şu ses tonu ile konuşuyorum. Benden bir resim alıyorsunuz aynı sözleri bir başka türlü

* Eğitimci, Akademisyen, Mimar, Yazar

insandan alabilirsiniz; farklı davranış biçimleri olabilir. Dolayısıyla davranışlar, medeniyet tasavvurunun kendi özneliliği ile ortaya çıkar. Şu anda dünyaya hakim olduğu varsayılan görülen modernitenin medeniyet tasavvuru onun biçimleridir. Ama başka birinin tasavvurları da her zaman için var olabilir, olmalıdır. Çeşitlilik daima daha güzeldir. Dünyada tek bir renk hakim olması mümkün değildir. Bir kompozisyon kendi içinde ve dengeli, tutarlı dediğimiz zaman -yani medeniyet tasavvurunun biçimini almış insan davranışlarıyla- bu davranışlar birbirini eski tabir ile dakz etmiyor. Çelişki içerisinde değil. İkincisi de belli bir düzen ve nispet içinde yani dengeli... İşte bu davranışların bir kompozisyon içinde olması... Bunlar, öğrenilen davranışlar... Bu şekliyle insanın üzerinde bunların görülüyor olması eğitimidir yani öğretimidir.

Bilgi aktarımıyla değer aktarımıyla ortaya çıkan bir biçimlendirme ki bireyi, insanı, ferdi belli bir davranışlar kompozisyonuna götürür. Bu davranışların altında biraz önce de sözünü ettiğim gibi akıl var -yani düşünce var- ve duygu var -yani kalp ya da gönül var-. İnsan bu davranışları duygu ve düşünce seymenin birlikte çalışmasıyla öğreniyor ve bunları tekrarlıyor. Bir insanın, bir davranışı giymesi ve onun üzerinde sabit kalması için o davranışın kendi derinine inmesi lazım. Çok örnekleri var mesela ben şöyle söyleyeyim size; gençlik yıllarımda dışarıda sağa sola bakarken örneğin bir Fransız da bu tip bir ceketin çok güzel olduğunu ama bir Almanda ise hiç güzel olmadığını fark etmiştim. Biliyorsunuz insanlar her zaman farkı fark ederler dolayısıyla da her davranış biçimi kendi medeniyet topluluğunun özelliğini yansıtır. İşte eğitim de bir fert üzerinde bu davranışların yerleşmesi oturması onun şahsiyetini inşaa etmesi ona mal olması demektir diyorum. Bu davranışlarda mutlaka bilgi ve akıl olduğu kadar; onun önünde rehberliği altında yönlendiren duygu ve kalp vardır. Duygunun ve kalbin işi içine girmesi yani insanın bir davranışı benimseyerek onunla davranması ancak sevgiyle olur. Sevgisiz davranış söz konusu olamaz. İnsan bir şeyi sever ise yapar. Sevmediği bir davranışı ona mal etmek isterseniz o büyük işkence olur. İnsana sevginin de extrem hali aşktır. Dolayısıyla eğitim bir aşk meselesidir. Sürer bir davranışı bir başka insana bir başka biçimi olarak monta etmek istiyorsanız o davranışı önce kendiniz seveceksiniz; o davranış önce sizin malınız olacak; ondan sonra o davranış öteki insana bir biçim olarak intikal edecektir. Akıl bilgi-sayarla; kalp ise aşk ile doyar. Dolayısıyla eğitim mademki bir duygu işidir; duyguya hitap ediyor, bilgi davranışa dönüşürken mutlaka aşk gerekir. Türkçe’de bir çok söz vardır. Bir tanesi bunlardan konumuza uyuyor: “Aşk olmayınca nokta nokta olmaz.” Boşlukları siz doldurun. Meşk olmaz. Meşk ne demek. Meşk bir ilişki demek. Birisi size bir şey söylüyor siz onu tekrarlıyorsunuz ve onu giyiniyorsunuz. İşte bu tam bir birebir ilişkidir. Eğitim böyle bir ilişkidir, böyle bir eylemdir ve temelinde de aşk yatar. -Böylece elimdeki notları ‘bunları sabah yazdım onu da size söyleyeyim’ biliyorsunuz bir hoca ile talebe arasındaki fark... Burada bir hoca talebe ilişkisi yoktur. Ben eski günlere -kırk yıllık akademik hayatıma- döndüğüm zaman fark şudur: Hoca konuyu bir saat önce öğrenir; önce notlarına bakar hazırlık yapar -sanki hiçbir şey olmamış gibi o konuyu hazmetmiş gibi- gelir eli cebinde anlatır, anlatır bir yerde çuwallarsa orayı geçer. Talebeden fark eden olursa onlara kaş göz yapar. Fark etmeyen zaten yarısı da sınıftan dışarı bakar -onlar hocanın can simitleridir dışarı bakanlar hele bahar yıllarında- efendim bendeniz yirmi bir sene teknik üniversitede -orası ciddi bir okuldu- hocalık yaptım, asistanlık, doçentlik bilmem ne...-

Şimdi geldik estetik dünyasına... Eğitimden teknik üniversitede Mimar Sinan’a indik. Bu estetik duygu demek. Esas Hocamın konusu ama ben bildiğim kadarıyla aktarmaya çalışayım. Duygu dünyası güzel ve güzellikle uğraşılıyor neye güzel diyoruz yani hangisini güzel diyoruz ve güzellik nedir, hangi şartlar altında oluşuyor, nasıl bir kavramdır? Güzel ve güzellik bir estetik değerdir. Bununla uğraşan bir bilgi dalı estetik ama felsefenin konusuna giriyor; değerler felsefesi konusuna giriyor. Dolayısıyla her ne kadar konu duygu ile ilgili olsa da -insan duygusuyla ilgili olsa da- sistematize edilmiş hali bir bilgi alanıdır. Bunlar değerler felsefesine girer. Biraz önce sözünü ettiğimiz medeniyet tasavvuruna mutlaka müracaat etmek zorundayız çünkü medeniyet tasavvuru -biraz önce sözünü ettiğim gibi- insani değerler üzerinden bir şeyler söyler. Medeniyet tasavvuru olmayan birey ve medeniyet tasavvuru olmayan toprak söz konusu değildir. Dolayısıyla eğitim nasıl bilgi ve değer aktarıyorsa, estetik alan da değer üzerinden konuşan bir alandır. Güzel ve güzellik estetik değerler ve medeniyet tasavvuruna göre biçim alır, renk alır ve mana ve içerik kazanır. Her medeniyet tasavvurunun kendisine göre bir estetik algısı, estetik anlayışı söz konusudur.

Efendim renkler ve zevkler tartışılmaz zannederim. Bu bir Lâtin atasözü... Latince bilmediğim için sizden özür dilerim bilsem iyi olur yani biliyorsunuz Ortaçağ'ın -gerçi Yusuf kızıyor- ve Ortaçağ'da sinama iki büyük uygarlık var. İlkçağda aktarma Lâtin uygarlığı birisi de İslâm uygarlığı... Birisinin temeli Latince; diğerrinin Arapça... Bu öyle... Yani belli bir medeniyet tasavvuru içerisindeyseniz renkler ve zevkler noktasında bir konsenys oluşuyor. Roma'ya baktığınız zaman dünyanın hakimi, bütün Avrupa'nın hakimi... Kendi dışındakileri barbar olarak adlandırıyor. Dolayısıyla kendi medeniyet tasavvuru içerisinde renkleri ve zevkleri tartışmıyor. Ama bir medeniyet tasavvuru içerisinde güzel olan bir diğeri için güzel olarak adlandırılmayabilir. Bunun da altını çizirim. Dolayısıyla her medeniyet tasavvurunun kendisine göre bir güzel ve güzellik anlayışı vardır. Estetik değer dediğimiz hadise sadece güzel kavramıyla sınırlanmaz. Yüce yine bir estetik değerdir. Trajik yine bir estetik değerdir. Komik estetik değerdir. Hüzünlü bir estetik değerdir. Bunu uzatabilirsiniz... Mesela modernitenin estetik tasavvur estetik anlayışı olduğu gibi Antik Yunan'ın da bir estetik tasavvuru vardır gibi meseleler. Şimdi bu estetik sistemin, bu değerlerin hepsi duyguya ilişkin değerlerdir. Duygu eşliğinde vardır. Bunlar duygusal değerlerdir. Çünkü estetiğin alanı duygusal alandır. Duygu da gönlün veya kalbin alanıdır.

O halde güzel dediğimiz olay duygusal bir olaydır. Kalbin alanıdır. Kalbin alanında hakim olan olgu ise sevgidir, aşktır. Başkaları da var ama güzele eşlik eden duygu sevgi ve aşk... O halde sevgi ve aşk söz konusu olduğunda nasıl bir önceki eğitimde aşk olmadan meşk olmuyorsa aşk olmadan güzel olmuyor. Yani aşk alanı, sevgi alanı eğitimde estetiğin bulunduğu alandır. Hiç lafı uzatmadan gayet net ifade edeyim: Buraya yazdım: Eğitim bir aşk işidir. Eğitim aşkın tezahür ettiği bir net alandır. Hizmet aşkın tezahür ettiği net alandır. Merhamet aşkın tezahür ettiği net alandır. Çağımız tüketici Amerikan felsefesine göre bu aşkın şehvet ile hiçbir alakası yoktur. Bunu da size ifade edeyim aşk alanında akılda olduğu gibi kompartımanlar söz konusu değildir. Bölgeler, sınırlar, limitler yoktur. Çünkü aşkı ölçmeniz mümkün değildir. Bilgiyi ölçebilirsiniz ama aşkı ölçemezsiniz. Dolayısıyla eğitim bir aşk alanı olduğu için -çünkü davranış ile ilişkili olduğu için, davranış bir sevgi bir aşk işi olduğu için, estetikte bu alana girdiği için- direk olarak estetik ile eğitim birbiriyle ilişki içindedir ve eğitim bir aşk işidir. Burada eğitim sözcüğünü biraz vurgulayarak konuşmayı bitireceğim.

Efendim iş ve eğitim gerçek eğitimidir de nedense ben ona bir gerçek sözcüğü eklemek ihtiyacını hissettim. Eğitim eğitimidir ama şöyle ifade edeyim; eğitimin gayesi insandır. İnsanı layık olduğu noktaya götürmek için yola çıkan bir faaliyet eğitim. Bunun dışındaki bütün gayeler eğitimi ana gayesinden saptırır ve eğitimin temel ögesi olan aşkı onun içinden çeker alır. Adeta eğitim solar. Var gibi görünür ama yoktur. Plastik bir çiçeğe benzer. Eğer eğitimin gayesi sadece insan olursa insanı güzelleştirmek, zenginleştirmek, derinleştirmek ve laik olduğu mertebeye erdştirmek olursa bunun vasıtası sadece aşktır. Bu sebepten estetik bir değer aynı zamanda eğitsel bir değerdir. Bu eylem, bu tür bir eğitim eylemi, gayesi insan olan bir eğitim eylemi bilgiyi ve insanı sevmekle başlar. Salt bilgiyi ve salt insanı... Bakın hiçbir özellikten bahsetmiyorum... Sevgi söz konusu olduğu zaman ise hayattaki tüm faktörler onun gerisinde kalır. Çünkü kalp sevgiyi tatmış ise bir başka tatmin daha aramaz. Yunus'un bir sözü ile bitirelim: "Aşk gelince cümle eksikler biter." teşekkürler.

Teşekkür ediyorum, hepinizi saygıyla sevgiyle selamlıyorum. Müsaadenizle ben bir sözcük üzerinde durmak istiyorum okumak sözcüğü üzerinde. Sevgili Ahmet Hocam açıklık üzerinde durdu. Aslında -belki de- bizim en çok üzerinde durmamız gereken Türkçe'nin bir felsefe dili olarak ne kadar kullanılabilir olduğunu araştırmak ve göstermektir.

Doğrusu okumak bizim medeniyetimizin temeli okul sözcüğü ile başlar. Okuma kültürü üzerine inşa edilen bir medeniyetin evlatları olarak hep şunu düşünmüşümdür: "Neden biz okumaya bu kadar uzak kalmışız, bütün medeniyet temelleri okumak üzerine olan bir kültür okumaktan bunca zaman neden uzak kalmıştır?" doğrusu tam bizim medeniyet krizlerimizin temelini de oluşturan bir şey... Bu öyle okuma sözünü bizdeki ezbere dayalı körleştirilmiş algı ile kullanılmasını Mehmet Akif'te eleştiriyor: "Ya açar bakarız nazmı celilin yaprağına ya da üfler geçeriz bir ölünün toprağına." yani okuyoruz ama Kur'an-ı Kerim'i... Bizim bir kitabımız bir değerimiz var. Ve onunla ilişkim okumak ve üflemek üzerine kurulu bir ilişki. Yunus Emre okuyoruz ama anlamıyoruz. Anlamadığımız için de bugün bu konuyu yapan Milli Eğitimin Talim Terbiyesinde Yunus Emre'nin bazı şiirlerine yasak konuluyor; sansür konuluyor. Sansür, aksine sansür koyduğu şiir de Yunus Emre'nin en çok övünmemiz gereken şiirlerinden birisi. "Cennet cennet dedikleri birkaç melek birkaç huri isteyene ver anları bana seni gerek seni" burada yani hani derler ya: "Yarım hoca dinden eder; yarım doktor candan eder." diye yarım Talim Terbiye insanı kültürden, imandan ediyor. İrfanda ne diyor şimdi fenemolojide iki şey var. Sevgili Hocam beni bağışlasın varlık ve var olanlar var. Varlık arkada durandır. Esas olan şey varlık kendisini doğrudan göstermez kuşa dönüşür, sese dönüşür, çiçeğe dönüşür... Hani sordum sarı çiçeğe falan diyor ya Yunus onlara dönüşerek varlık kendisini gösterir. Ama varlık hep arkada durur kendini saklar.

Yunus Emre diyor ki: "Oval olanları bırakın cennet cennet dedikleri işte melek huri yeşillik bilmem ne falan filan ben onları istemiyorum ben seni istiyorum." bir ok gibi amaca yönelmiş bu düşünceye adam anlamadığı için yasaklıyor Tanrı'nın cennetini nasıl istemez diyor. Okumak evrenin yüzüne sinen gizli anlamları okumaktır. Bunların bilim adamları suyun içindeki ışığı okumak yani suyun içinde ışık olduğunu söyleseler ya da bir taş parçasının içinde böyle bir enerjinin olduğunu söyleseler kimse bunu bilemez. Ama onu okumak ve buraya taşımak işte bilimin aydınlığı. Bir de şairler var... Şairlerin Hazreti Ali'ye ait olduğu söylenir ama Baudelaire de söyler. Baudelaire söyleyince herkes yapışır ona tanrının yeryüzünde farklı cennetleri vardır ve bu cennetlerin anahtarları şairlerin dilleri altındadır. İşte Yunus bize bunu söylüyor böyle bir saklı cennet böyle bir bilginin kaynağına bizi götürüyor. Ama biz onu anlamadığımız için yarım yamalak okumuyor muyuz? Ağız yetişmiştir iyi mi? Hani Yunus diyor ya hamdık piştik elhamdülillah... Hamdık piştik diyor hani... Pişmemişliğimizi, hamlığımızı götürüp Yunus Emre'nin şiirlerine vuruyoruz.

Yani okuma edimini bizim ne kadar eksik bir şekilde kavradığımızı gösteriyor. Ayrıca Yunus gerçekten bence yeniden okunması gereken çok büyük bir şairdir.

Geçen tatilden dönüyorum arabayla, çocuklarla beraber radyoyu açtım bir spiker: "Şimdi size saçma bir şiir okuyacağım." dedi. "Çıktım erik dalına aldım elime üzümü. Niye yersin o üzümü" şuh bir kahkaha patlattı. "İşte böyle saçmalıklar da var." dedi, gitti. Araba yoldan çıktı. Benim tabii şimdi buradaki çıkmak sözü, yani derin bir bilgi yöntemi bugün -Sevgili Hocamız ayrıldılar galiba- çeşitli bilme yöntemlerinden bahsetti. İrfan-i bilmeden bahsetti. Öyle bir bilme biçimi bu... Çıkmak yani insan içinden çıkmazsa eğer içinde durur. Nasıl bir tohum toprakta kalırsa çürür filiz veremez; öyle bir şey insanın olmuş bitmiş bir şey değildir. Eşrefi mahlukat olarak doğmuyoruz. İnsan olması gereken bir şey bunu Batılılar söylediği

* Eğitimci / Akademisyen

zaman çok hoşumuza gider. Ama Yunus Emre der ki; < Her dem yeniden doğarız bizden kim usanası.> işte bu şiirlerin bu irfan-i bilmenin okunması gerekiyor. Okumak hani Mehmet Akif'in eleştirdiği gibi nazmi Cemile sayfasında bakıp bir ölünün toprağını okumak üflemek değildir. Okuyarak, onun içine saklanmış olan anlamları çıkarıp bir anlam kombinasyonu kurmak ve bir değere ulaşan okuma biçimlerine çok ihtiyaç vardır. Özellikle bizim kültürümüz açısından estetik bilmeden okuma işte bu okumanın bir parçasıdır.

Böyle okumalar yapamadığımız için ne Fuzuli'yi anıyoruz. Divan şiiri bizim medeniyetimizin yüz akıdır, gözü kaşığıdır. Divan şiiri ama gelin görün ki liselerde çocukların nefret ettiği bir hale dönüşmüştür. Bugün edebiyat bölümü mezunlarına ya da fen bölümü mezunlarına sorun hep konuşuyoruz ya Allah aşkına edebiyat profesörü dediğim zaman soruyorlar bana: "Hocam Allah aşkına ya o feilatin feilatin nedir hocam ya?", "O ne zulümdür Hocam ya!" Yani bu edebiyatı, sanatı getirip o dar kalıpların içine sıkıştırmak ve bu olmazsa kalırsın kırk satır gibi yapmak bu doğru değildir. Bunları aşmak okuma biçimlerimizi değiştirmek ve medeniyetimizin yüzü aşkın olan divan şiirimizi çocuklarımıza edebiyat aşkı açıklarında anlatmamız gerekiyor. Bunun için de tabii çağdaş dünyayı bilmemiz gerekiyor. Gösterge bilimi, dil bilimi, felsefeyi... -ama felsefeyi nasıl bileceğiz okullardan silme noktasına gelen bir anlayışta var maalesef- Düşünebiliyor musunuz yani felsefenin kaldırılması ile alakalı şeyleri tartışıyoruz. Böyle bir zamanda -böylesi okuma biçimlerimizin gelişmesi gereken zamanlarda- bunu tartışıyoruz. Çünkü kabahati felsefede buluyoruz. Yani dün de değerli konuşmacılar söylediler hep bir suçlu ararım. Suçlu alfabe, suçlu falan... Hayır arkadaşlar! Bildiğiniz gibi alfabe değişimini Atatürk gerçekleştirdi ve Türk dili için olmazsa olmaz bir şeydi. Ama alfabe değişikliğini asıl öneren Sultan Abdülhamid'dir. Bu yazı sistemini -yani göstergenin kutsal olmaz tabi Arapça yazı sistemini- Türkçe'nin yazılmasına dünyadaki en olmaz iki tane alfabe sistemi var. Bir Sogot alfabesi bir de Arap alfabesi... Türkçe yazmak için uygun olmayan bir sistem üç tane sesli harf var. Türkçe'nin diğer Türk lehçelerini katarsak on iki tane sesli harf var yani on iki sesli harfle "y" harfi yarı sesli bir harftir. İki buçuk sesli bir harfle on iki sesli harfi olan sesli harfler sistemiyle kurulu bir dil yazmak mümkün değildir. Sultan Abdülhamid 1876'da bir komisyon kuruyor. Başına da Ali Suavi'yi getiriyor. Bu alfabeyi ıslah edelim diyorlar. Olmazsa da değiştirelim Latin alfabesini ya da Çerkez alfabesini alalım diyorlar. Böyle bir tartışma da var. Komisyon 6 ay kadar çalışıyor 6 ay sonra önce Türk-Rus savaşı çıkıyor tabi Kars, Ardahan, Batum gidiyor. İşte Ruslar Yeşilköy'e kadar gelince Ali Suavi ve ekibi arşive koyuyorlar. Atatürk savaş biter bitmez o dosyalara ulaşıyor; onlardan hareketle bu alfabenin evrimini gerçekleştiriyor. Bu kaçınılmaz bir şey... Tevhid-i Tedrisat eleştirildi. Ve onunla biz cahil kaldık falan... Arkadaşlar, bakın şimdi size bazı rakamlar vermek istiyorum müsadenezle. 1898 yılında Osmanlı toplumundaki okulları anlatan bir çalışma. Halep'te devlet üniversitesinin bir tane idaresi var... Lise 210 öğrencisi var... 17 rüştiye var... 1287 öğrencisi var... Halep'te Gayrimüslimlerin 34 tane okulları var... 1572 tane öğrencileri var... 9 tane misyoner okulu var... Onların da 627 tane öğrencisi var... Aynı şekilde Diyarbakır'da bir tane lise var... 50 öğrencisi var... 11 tane rüştiye var... 148 öğrencisi var... Gayrimüslimlerin oradaki okul sayısı 6 tane rüştiyeleri var... 640 öğrencisi var... Bir tane misyoner okulu var... 65 öğrencisi var... Devam edelim lütfen! Van idari yok... Lise yok... 9 tane rüştiye var ve toplam 176 öğrencisi var... 1898'de Gayrimüslimlerin 7 tane okulu var... 776 öğrencisi var... Misyonerlerin 3 okulu var... 211 öğrencisi var... El Aziz'in 1898'de 1 lisesi var... 53 öğrencisi var... 17 rüştiye var... 892 öğrenci var... Gayrimüslimlerin 20 okulu var... 894 öğrencisi var... 5 tane misyoner mektebi var... 260 tane öğrencisi var... Hadi bakalım Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu eleştirelim. Harf devrimini eleştirilerim. Osmanlı son zamanlarında zaten batmıştı yani. Bir sistemi, devleti ayakta tutan kurumlardır. Kurumlar bozulunca o sistemin ayakta kalması zorlaşır. O zaman okuma sözünden hareketle bizim medeniyetimizi yeniden okumamız gerekiyor. Yani bütün bunları bilerek tabii ki duygusal tepkiler verebiliriz. Yani vay anasını işte bende eski harf okur yazarım 5-4 tane alfabe biliyorum. Elife bayılırım ya çekilişi çok bambaşka bir semboldür bizim dünyamız için. Ama Arapça yazı sistemi Türkçe'nin yok olması demektir. Yazmamız mümkün değildir onunla. Çünkü Arapça tamamen sessiz harfler sistemine göre bir alfabedir. Arap alfabesi Arapça'nın mahfuzudur, koruyucusudur. Yani Arap alfabesi olmasaydı Arapça çok bozulurdu. Alfabeler aynı zamanda dillerin de toplumlarında kimliklerini inşa eden bir göstergeler sistemidir. Yani içinde konuştukları zaman hiçbir kimse anlamaz birbirlerini. Ama yazdıkları zaman bütün Çin birbirini anlar. Böyle bir birleştirici tarafı da var alfabenin okul eğitimi ile alakalı. İşte biz kültürümüzü

kültür kaynaklarımızı okumak ve yeni estetik algılar oluşturmakla; bu estetik algı ile kültürümüzü düşünmekle bilmemiz gerekiyor Yunus Emre'nin bu yüksek düzeydeki ifade edilmesini. Kusurları çok fazla başkalarında aramaktan çok; kendimizi yeniden şapkayı önümüze koyarak düşünmemiz gerekiyor. Bu coğrafyada böylesine derin bir medeniyet birikimine sahip olan bir toplumun -"oku" emri ile inşa edilen bir medeniyete sahip bir toplumun- kendini yeniden okuması gerekiyor. Ama bu böyle okuyup üflemek değil, seslendirmek değil... Biz kendimizi homo semiyotik olarak bildiğimiz, okuduğumuz zaman yeniden küllerimizden dirileceğiz. Çok derin kültürel birikimlerimiz, kaynaklarımız var... Şu da bir hayatın hakikatidir ki bilmediğimiz zaman kayıp ediyoruz. Yani bilmediğimiz zaman Osmanlının 23 milyon kilometrekare toprağı vardır. Ama o toprakların bilgisine sahip değildi. Petrol vardı, bilmiyordu. Hiçbir şey bilmiyordu. 1821'de İngiliz kraliyet ailesi dünyayı okumak üzere homo semiyotik anlamda nerede ne var; petrol nerede, maden nerede bunu okumak üzere ekip kuruyorlar ve 1828'de kraliyet ailesine rapor gidiyor. Rapor aynen şöyle Osmanlı hazinenin üstünde oturuyor ama farkında değil. Petrolü kastediyorlar. Bakın savaş alanları petrol alanlarının olduğu yerlerdedir. Bu boşuna değildir. Dolayısıyla kültür zenginliklerimizi de estetik değerlerimizi de homo semiyotik anlamda okumak, yeniden okumak, yeni üst anlam kombinasyonu ile okumak ve çocuklarımıza aktarmak zorundayız. Osmanlı eğitim sistemi ezberci, nakilci tavrının cumhuriyetteki süreçte de aynen devam ettiğini görüyoruz. Ve Osmanlı modernleşmesi de -çalıştığım arşivlerde incelemeye çalıştım ve orada şunu gördüm çok enteresan karşı oldukları halde Osmanlıdaki gibi ezberci ve nakil sistem halen devam ediyor.- ezberci ve nakil yaratıcı değil bir şey öğretmiyoruz sevgili dostlar. Bakın Yunus Emre'yi bile anlayamayacak bir hale gelmişiz. 2014 yılında Yunus Emre'nin şiirlerine sansür koyan bir Talim Terbiyeden bahsediyoruz. Peki estetik anlamda düşünmezsek; eğer homo semiyotik anlamda varlığımızı okumazsak yeniden bunları kim yapacak? Türkçe'nin gramerini Almanlar yazdı. İngilizler yazdı falan. Tamam da biz ne yapacağız peki? Allah aşkına Türkçe'nin etimolojisini titri atres titri yaptı. Çok yanlışları var kızıyoruz falan. Kim yapacak peki? Biz ne yapacağız peki? Yani 2014 yılında halen etimolojisi yazılmamış bir Türkçe'nin evlatlarıyız. Bu kadar kurumlarımız var... Bunları okumamız gerekiyor. İşte sorgulamamız gerekiyor. Bunun için de ezberden verilen bilgilerin mutlak doğruluğunu bir iman derecesinde inanmak yerine; bilimin şüphecisi yaklaşımıyla yeniden bir okuma süreci inşa etme süreci başlatmalıyız diyorum. Teşekkür ediyorum efendim. Benim konuşmam yarın da ama bugün de öyle bir konuşma koydukları için Kemal Bey onu kıramadık teşekkür ediyorum, sağolun.

- Hocamıza teşekkür ediyoruz. Şimdi bir 5 dakikada ben bir şeyler söylemeye çalışayım, sonra geri kalan süreyi sorularınıza bırakalım.

Estetik kelimesi eski Yunanca kökenli bir sözcük "algılamak, duyumsamak" ile ilgili fakat çok enteresan Sadettin Hocam felsefenin alanında oluşundan söz etti. Elbette bir disiplin olarak öyle gözüküyor. Ama felsefenin diğer alanlarıyla karşılaştırıldığında hemen hemen çok az çalışılmış ve ontoloji de olsun, epistemoloji de olsun, ahlak alanında olsun yapılan çalışmaların, ortaya konan ürünlerin göz önüne alındığında çok da fazla işler yapılamadığını görüyorsunuz. Zaten tarih olarak da işte on sekizinci yüzyılda fiilen ayrı bir disiplin olarak- bir felsefe alanı olarak- kendini gösteriyor. Estetik bir felsefenin dalı elbette. Kendi disiplini terbiyesi olan bir alan olmakla birlikte estetiği bir hayat tavrı olarak da izleyebiliriz. Hayata ve dünyaya estetik duruş içinde olabiliriz. Hakikatin estetik bir boyutu olduğunu düşünebiliriz. Eğitimin, öğrenmenin, öğretmenin karşılıklı iletişimde, etkileşimde bulunmanın estetik ya da ne olduğunu düşünebiliriz. Bir gün -şimdi o evlerin yıkıldığı- Göztepe'de çok değerli bir üstadı Türk sanat musikisinde Cahit ÖZKAN üstadı ziyarete gittiğimde -oğlu benim öğrencimdi- "Felsefe ile alakadar mısınız efendim?" diye sorduğumda mana ve lezzetine müdrikim demişti. Bu söz beni hâlâ düşündürür. Yani ben yıllarca felsefenin içinde olmaya çalışan; olmuş biri olarak yaptığım işin ne makinasının ne de lezzetinin çoğu zaman belki de hiçbir zaman ne manasına sahip olabildim ne de lezzetine... Bu kadar güzel bir şeydir. Yani demek ki bizler öyle bir hayat yaşıyoruz ki bu hayatın manasına zaten sahip olamadıkça çayın lezzetine nasıl sahip olabileceğiz. Bir matematiği, o kadar işlemi, üniversite giriş sınavlarındaki soruları, hatta matematik eğitimi alan arkadaşlar -bende bir süre 10 yıl kadar matematik öğretmenliği yaptım ve orada da çok hazin bir şekilde gördüm ki- matematik öğretmenlerinin kendisi bile manasına sahip olamazken nerde kaldı ki lezzetine sahip olsun. Bunu bir iş gibi görüyorlar, memur gibi yaşıyorlar. Yani sabah

8'de kalkacak ve yaşanacak, işe gidilecek yani burada ne bir mana ne de bir lezzet vardır. Belki bir gün rahatlayacağım. Her şey düzgün olacak. Ya bu ne biçim hayat deyince böyle bir altyapıyla estetik olabilir mi? Estetik bizim hayatımızın neresinde duruyor? Estetik olabilmesi için gelirlerimizin belli bir düzeyde olması gerekmez mi? Soma'da işte 16 saat çalışan bir işçi düşünün o senin hayatında estetik olan nedir? Bir fabrika işçisine, bir öğretmenine hatta belki şimdi kimi akademisyen arkadaşlarımızın, Milli Eğitimde çalışan memur kardeşlerimizin, yöneticilerimizin, öğretmenlerimizin, eğitimin-öğrenmenin, öğretmenin estetiğini anlatmaya çalışan insanların hayatında estetik olan nedir? Gözümüzün önünden akıp giden hayatın güzel olan şeyini görebiliyor muyuz? Güzelliğini görebiliyor muyuz? Güzel neredesin, güzel neredesin? Hep çirkin! Bu topraklarda zulümler yaşanmış, haksızlıklar yaşanmış, çirkinlikler yaşadığınız her şey çirkin; her şey kötü, her şey berbat... Böyle bir resim sunulduğu zaman ve böyle bir resmin sürekli olarak gerçekliğini bize anlatmaya çalışan güçler karşısında hayır hakikat bu kadar çirkin olamaz. Sizin hakikat diye anlattığınız şeyin elbette zalim tarafları olabilir. Adil olmayan tarafları olabilir. Ama güzel vardır. Güzeli bulmalıyız, güzeli keşfetmeliyiz. Çünkü güzel, bizim kültürümüzün deyişiyle cezbedecek bir şeyler, kazanılacak bir şeydir. İnşa edilecek bir şeydir. Bu çabayı eğitimde anlatabiliriz. Matematik öğretmeni matematik anlatırken, biyoloji öğretmeni biyoloji anlatırken; fizik öğretmeni, sosyoloji öğretmeni hatta felsefe öğretmeni ne yaptırıyorsanız arkadaşlar, malumat olarak başarabilerseniz bilgi olarak aktardığınız da güzel olanın izlerini işaretini ima yoluyla belki vücudunuzdan çıkan dalgalarla anlatma imkanı her zaman vardır. Güzel olan ucuz olan demek değildir. Güzel olan ciddi olmayan bir şey demek değildir. Efendim bir matematik vardır, fen bilimleri vardır. Bunlar çok çatık kaşlı yapılan şeylerdir. Sosyal bilimler vardır. Biraz daha yumuşaktır. Ama işte böyle edebiyat, mûsikî, fidan gibi şeyler de vardır. Bunlar işte duygusal alan içine girerler -biraz salya sümük şeylerde olabilir... İnsanları belki yapıp edeceği işlerden alı koyan canı sıkıldığı zaman veya kapitalist dünyanın hafta sonlarında kendilerini rahatlatmak için belki gerçekleştirdikleri işler olarak anladığınıza estetiği kaybetmiş oluruz. Estetik ve etik kadim kültürlerde hep iç içeydi. Arkadaşlar eski Yunanca'da "kalos" yani güzel "agatos" yani iyi birbirinin yerine kullanılabilen terimlerdir. Yani bir tanesi ahlaka aittir. Öbürü güzele... Güzel diyelim ki şimdiki modern deyim veya postmodernizm estetiğe aittir. Ama bunlar hep içiçe yaşıyorlardı. Platon yaşadığı dönemde hep bunun acısını duymuştur. Diyaloglarında birkaç yerde -sizde incelerseniz görebilirsiniz- "Güzel olmak zordur, güzel olmak güzel, insan olmak zordur." der. Yani oradaki zor çaba ister, gayret ister, uzun bir yolculuk ister, iklim ister. Arkadaşlar, estetik tek başımıza yaşanabilecek bir şey değildir. Paylaşarak bir güzel iklimi yaratarak olabilir. Hani eğitimde bu nasıl başarılır bunu bilemiyorum. Ama güzeli gören insanların gözleriyle gösterebildikleri, beyinleriyle, kalpleriyle işaret edebildikleri bir şeyler olabilir.

Öğrenci sizden bir bilgisayar dili öğrenirken güzeli de öğrenebilir. Yani güzel için ayrı konuşmaya da gerek yoktur. Tavrımızla davranışınıza, bakışınızla anlattığımız enformasyonun içindeki harmonik ahenge insan başarısını; kainatın içindeki uyumdan, ahenkten veya uyumsuzluktan kaynaklanan güzelliğe aktarma gücümüz her zaman var... Onun için eğiticiler olarak ne anlatırsak anlatalım estetik kaygımız hep olmalı diye düşünüyorum. Fakat bu da işte çok mekanik biçimde olmuyor. Bu da bir hissetme ve duyma meselesidir diyorum ve duyabilen kulakların işletilebilmesi dileğiyle kalplerini ve kulaklarını. Konuşmamı bitiriyorum. Geri kalan süremiz içinde -sanıyorum bir 10 dakika konuşabiliriz- hocalarımıza sorularınız olursa buyurun.

SORU : Benim sorum şu olacak Hocam! Okuma üzerine duruldu. Okuması gereken bir kültürün, bir milletin evlatları olarak. Hak veriyorum. Ancak Hocam, Osmanlı son dönemlerinde idadi ile rüştiye mekteplerine giden öğrencilerle yabancı okulların okuma oranının kıyasını yaparken aradaki farkın çok olduğunu söyledi. Benim sorum şu: Yani o dönemde medrese yok muydu? Medresede okuyan talebeler onlar öğrenci olarak veya medreseleri eğitim kurumu ve orada okuyan talebeler öğrenci olarak sayılıyor mu?

CEVAP : Bu saydığım okullar tabii son Tanzimattan sonra kurulan modern kurumların içerisinde tabii ki onun hesap edilmesi lazım. Ama bu bir kesin... Osmanlı son dönemlerinde mutlak bir ifilas halinde, çöküş halinde... 200 senedir dünya bilimine bir şey üretemiyo, katkı sağlayamıyor. Kendisini yeniden kuracak bir süreç başlatamıyor. Büyük bir tıkanmışların ve çöküşün içerisinde bütün kurumlarıyla. Yani

sadece okullarıyla, eğitimiyle değil; adalet sistemiyle, idari sistemiyle, ordu sistemi ile... Yani ordudaki bozulma ayrı mevzu tabi... Bir sistemin bozukluğu tabi bütün her şeyi tetikleyen ve yok oluşa doğru götüren bir süreçtir. Ama en çok eğitim sistemindeki bu aksamalar, olumsuzluklar toplumu etkiliyor. Çünkü toplumun varoluş kaynağını besleyecek olan süreç oradan geliyor. Oradaki aksama asıl sorunun kaynağı... Ama medrese sistemi -o zaman çok bozulmuş bir sistem- sadece ezbere dayalı. Tamam da dünya nereye gidiyor biz ne yapıyoruz. Bunların tartışılması lazım tabi. Dolayısıyla eğitim kurumlarımızın geliştirilmesi ama dünyayı da hesaba katarak sadece bizim Türkiye esaslı değil; bütün dünyayı esas alarak sistemi geliştirmemiz; estetiği bunun içerisine mutlaka enjekte etmemiz gerekiyor. Çünkü estetik bilme, derin bilmedir. Yani bizim Anadolu'daki irfan kültürü estetik eğitime dayalı bir eğitimidir. Onu yarın konuşacağız inşallah!Teşekkür ediyorum.

SORU : Efendim ben tüm eğitimci hocalarımıza teşekkür ediyorum çok güzel açılımlar getirdiler. Yalnız bazı hususlarda şöyle bir katkı sağlamak istiyorum. İsmim Osman TAŞDEMİR. Tarihçiyim. Biz estetiğe farklı bir şekilde baktık ama bazen tarihe estetik olarak bakamıyoruz. Çok yönlü bakamıyoruz. Eleştiriyoruz ya da yerin dibine batırıyoruz ya da ne yapıyoruz göklere çıkarıyoruz. Ama tarihi dönemlerin hakkını vermek lazım. Aynı zamanda on sekizinci yüzyıl uzmanıyım. Ve aynı zamanda eski yazı uzmanıyım. Ben üniversitede öğrendim eski yazıyı. Fakat şunu gördüm bir Türk genci olarak her iki alfabemize de hakim olmamız lazım. Eğer entellektüel düşünebilmek istiyorsak, tarihi derinliklerde gezmek istiyorsan 2 alfabemize de saygı duymamız ve çok farklı bir şekilde bakmamız lazım. Böyle olursa bir tarihimizi derin geçmişimizi çok iyi bir şekilde anlarız. Ben tarihçi olarak yıllarca hatalı bir şey anlatımımı on sekizinci yüzyıl mahkeme kayıtlarını incelediğimde gördüm. Gördüğü manzara şuydu Türk milleti tarih boyunca çok bedel ödemiş Türk milleti on sekizinci yüzyılda yaklaşık 18 tane savaşa girmiş Birinci Dünya Savaşı öncesinde çok ciddi savaşlar vermiş ve bu savaşlarda ölenler hep Türk milletinin insanları olmuş. Batılılar biliyorsunuz orduya alınmamıştır. Tanzimat fermanı ile birlikte orduya alınmaya başlanıyor. Fakat çok kısa bir zamanda isyan ediyorlar. Diyorlar ki ölmenin, yani savaşmanın bedeli çok ağır. Bu boyutuyla ölenler, savaşa gidenler, mücadele edenler hep Türk milleti. Medreselere baktığınızda birinci dünya savaşı öncesinde yaklaşık 20 küsur tane savaşa girmiştir. Bu boyutuyla düşünen, üreten insanlarımızın büyük bir kısmına ne yapıyoruz? Onları savaşlarda kaybediyoruz. Akabinde Birinci Dünya Savaşı, daha sonra Çanakkale Savaşı daha sonra Sakarya Savaşı –evet- orada bırakın düşünen insanları, arkadan gelecek bir nesli de kaybetmişiz. Mektepli mehmecikler dediğimiz liseli çocuklarımız gitmiş. Bu boyutuyla olayı incelediğimizde benim on dokuzuncu ve on sekizinci yüzyılda gördüğüm manzara şuydu: Evet yani biz kültürel olarak boşmuş. O “Hiçbir şey bilmiyor musunuz?” kısa yoldan gitmek yerine bu olayı çok derinlemesine incelemek lazım diye düşünüyorum. Hocamın bu boyutuyla tekrar olaya bakmasını rica ediyorum. Teşekkür ediyorum.

CEVAP : Tabii ki savaşlar çok yıpratıcı oldu birçok insanımızı kaybettik. Ama Osmanlının gelişme ve değişme fikrini kaybettiğiniz zaman asıl hayatı kaybediyorsunuz. Yani gelişme ve değişme fikrini kaybetmek... Osmanlı bunu kaybetmişti. Yani hakim olduğu toprakların bilgisine sahip değildi. Nerede petrol çıkar, nerede hangi madenler var... Bunların işletilmesi, çalışılması... Bunlarla ilgili bir çalışma yapılmaması... Tabi bunlar uzun yıllar süren savaşların yıpratıcı etkilerinin olduğu, insanların kaybolduğu, okumuş aydınların kaybolduğu, subayların kaybolduğu... Ama çöküş her zaman tek bir şeyde olmaz; bir bütün halinde gider... Yine bunun çözümü eğitimle olacaktır.

SORU : Değerli hocalarım çok teşekkür ediyorum. Ben bir özel kurumda görev yapıyorum. Konuya estetik açıdan bakmak istiyorum. Eset adabı muhaşeret nezaket bir bütünün senkronize parçaları gibidir diye düşünüyorum. Bu salonda bütün koltuklar hemen hemen doluydu. Salonu terk ediş biçimimiz bile... Eğitimci olarak toplantı tamamlanmadı, hiç estetik bir görüntü değildi. Eğitimcilerin buradan başlaması gerektiğini düşünüyorum. Özel bir kurumdayım 34 yıllık görev hayatım var. Şuanda estetik açıdan çok kaygı duyduğum bir şey var. El yazısı ve düzyazı konusunda çocuklarımızın yazı yazmayı bilmediğini düşünüyorum. Ben burada sizinle tarih bilgimizi, diğer bilgileri paylaşmak değil; ben 20 yıl sonra yazı yazacak gençler olması gerektiğini düşünüyorum. Nereye noktayı, nereye virgülü koyduğunu düşünen gençler olması gerektiğini düşünüyorum. Bir edebiyat öğretmenin kapıdan girerken sınıfı beni candan

usandırdı cefadan yar usanmaz mı diye bir ilişkilendirme yaratmasını istiyorum. Hocamın dediği gibi... Peki Milli Eğitim Bakanlığı programlarında estetik açıdan bunlar nereye konacak. Benim birinci sınıftaki çocuğum teknolojiye mahkum olmuş, çocuğum düz yazı yazamaz ki, nasıl el yazısı yazacak? Müfettişler gelip benim yedinci, sekizinci sınıftaki; birinci, ikinci sınıftaki öğretmenimin dersine girdiğinde el yazısı yazacaklar bu talimattır deyip çıkıp gidecek mi? Biz gerçekten dilini doğru kullanan, harfleri doğru yazan, kendini doğru ifade eden bir nesil yetiştirmeye mi çalışıyoruz? Teşekkür ediyorum.

CEVAP : Teşekkür ediyorum hanımefendi aynı sorun benim çocuğumda da var ve o da bu sorunu yaşıyor. Çok muzdaribim bu konuda. Yani güzel yazı yazmak... Aynı zamanda bir karakter ifadesi girdi. Ama bizim çocuklarımıza doğru dürüst yazı yazdım konusunda bir sıkıntımız var tabi. Yani bu bir bütünün parçası... Yani bakın yaptığımız binalar bina değil; yaptığımız kentler kent değil bunlar hepsi birbirine bağlı şeyler müthiş bir arabesk bir hayatımız var. Bunu yaşıyoruz ama tabi modern teknolojiye şimdi geliyor. Şimdi siz böyle eğri-büğrü çiziyorsunuz, bilgisayarlar size bir elif çizebiliyor belki onları da geliştirmek lazım ama doğrusu ben de muzdaribim bu konuda. Bu eğitim felsefecilerinin belki getireceği bir şeydir. Teşekkür ederim.

- Efendim çok teşekkür ediyoruz katkılarınız için. Burada toplantımızı bitiriyoruz sevgi ile.

**Uluslararası Bakalorya Programı Eğitim Felsefesi Bağlamında
Özel Okulların Eğitim Felsefelerinin İncelemesi**

Öğr. Gör. Ersin İlhan*

Özet

Uluslararası sınavlar, sonuçları itibariyle ülkelerinin kendi eğitim sistemlerini sorgulaması, sıralamada önde olan ülke eğitim sistemlerinin incelenmesi ve sonrasında ise transferi veya uyarlanması şeklinde yönelimleri ortaya koymaktadır. En yetkin, en akılcı, en işlevsel eğitim programı olarak ileri sürülen Uluslararası Bakalorya Programı (UBP) eğitim felsefesinin (Oord, 2007) yaygınlaşması, ülkelerin eğitim sistemleri itibariyle benzer yapıya (Bulle, 2011) dönüşme riskini oluşturmaktadır. Felsefenin, Türk felsefesinin boyutlarının, tüm olanaklarıyla, insanın boyutlarından başka bir şey olmadığı (Uygur, 1998), insanın boyutlarının incelenmesiyle eğitim felsefesi bağlamında insanın inşa (Tozlu, 2003) sürecine yönelik bu araştırmada, eğitim felsefesi oluşturma çalışmalarında, ülkemiz özel okullarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin incelenmesiyle “Bir eğitim felsefemiz var mı?” sorusuna cevap aranacaktır. Araştırmada, eğitim felsefesi çalışmalarının özel okullarda mevcut durumunu ortaya çıkarmaya yönelik olarak, alan taraması yöntemi seçilmiştir. Araştırma sonucunda, özel okulların nasıl bir insan yetiştirilmeli sorusundan ziyade kazandırılması amaçlanan becerilere ilerlemecilik kuramı doğrultusunda odaklandığı görülmektedir. Dolayısıyla, ilgili beceriler ile nasıl bir insan sorusuna eğitim felsefenin verdiği cevap ortaya konamamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim felsefesi, özel okul, uluslararası bakalorya programı

GİRİŞ

Felsefe ıstıraplardan doğmuştur (Ruben, 1947). İnsanın apriori kaygı veren bu durumu sorgulamaktan kaçamayacağı, kurtuluş ve selamet için dinler kendilerini, bir başkasına, Tanrı'nın lütfuna bağlı “kurtuluş teorileri” olarak tanımlamaları gibi, büyük felsefeleri, kendi kendimize, Tanrı'nın yardımı olmaksızın kurtulma teorileri olarak tanımlanmaktadır (Ferry, 2013). Ortaya konan teorilerde, insanın insani teriminin ifade ettiği hayat tarzına sahip olması için ihtiyaç duyulan bilginin, felsefi bilgi olmasında (Öner, 2008) da insanın kurtuluşu görülmektedir. Öner (2008), bilgiyi var olanın tanınması şeklinde açıklarken, var olana yönelik farklı düşüncelerin yani muhtelif felsefelerin ezelden beridir kendi aralarında çarpışıyor ve hakikat üzerinde bir uzlaşıya varamıyor olmaları sonucu ortadan kaldırılamayan bu çoğulculuk için Ferry (2013) genişlemiş düşünce ifadesiyle yeni bir yol önermektedir. Bu yol, paylaşılabilen dünya görüşünün içindeki doğruları açığa çıkarmaya, ondan alabileceğimiz ve hatta kendi hesabımıza benimseyebileceğimiz şeyler bulmaya davet ediyor. Benzer yaklaşımı Ülken'de (2001), eğitim felsefesi tek görüşlü felsefelerin esirliğinden kurtulmalıdır, şekliyle ortaya çıkmaktadır. Gerek davranışlar gerek içsel süreçler bir canlı organizma olarak, insan davranışlarının oluşum mekanizmasını anlamaya çalışan psikolojinin inceleme birimi olarak, bireye aittir (Özakpınar, 2000). İnsanın tarifinde Ülken (2001) tarafından kullanılan “eğitim alan varlık” veya “kültür yaratan varlık” ifadelerinden ilkinin bireyi, ikincisinin ise insanı nitelendirdiği ifade edilebilir. Böyle olunca, bireyden insana ifadesinde odak noktanın kaymasından ziyade bireyden insana, Öner'in (2008) insani hayat tarzı ve Tozlu'nun (2003) inşa süreci

* Eğitimci, Akademisyen

anlaşılmaktadır. Böylece, insani hayat tarzına yönelik insanın inşa sürecinde, eğitim alan varlık olarak bireyin psikoloji ve sosyoloji gibi beşeri bilimlerinin ortaya koyduğu veriler ışığında boğulmaması için ortak duyunun ve bilimin verilerinden hareketle ancak onları aşan hür bir düşünce ile bunca ihtisas bilgisi arasında gerçek bağı kurmak için zaruri olan bir eğitim felsefesinin gelişeceğini ifade eden Ülken (2001), hiçbir felsefenin kadrosunu tamamlamış çatısını kurmuş bir bina olmadığını belirtmektedir. Buradan, beşeri bilimlerdeki gelişmelerinin sürekliliği eğitim felsefelerinin de sürekli olduğu sonucu çıkarılabilir. İnsan, ruh ve bedenden müteşekkil bir varlıktır (Müftüoğlu, 2004) görüşü kabul edilirse, ihtisas bilgilerinin insanın hangi boyutlarına hitap ettiği felsefeler açısından farklılık gösterecektir. Müftüoğlu'nun (2004), felsefe tarihinin insanın ruh ve beden görüşünün varyasyonları gibi görüşlerle dolu olup hemen hemen hepsinin diğer görüşleri çürütmeye veya yok etmeye çalıştığı görüşü çerçevesinde Ferry'in (2013) genişlemiş düşünce görüşü yanında düşünce tarihinin geçmişinde felsefede seçmecilik kavramı yer almaktadır. Duralı' ya göre (2009) bu kavram, değişik felsefe sistemlerinden devşirilmiş genel çizgileriyle bağdaşır savların, söz konusu yapılarda karşılaşılan uyumsuz parçaların dışta bırakılmasıyla bir araya getirilmesidir. Bu çerçevede, Gutek (2014) ideolojiler ile kuramlar arasında köprü vazifesi gören eğitim felsefelerinde seçmeciliğin örneklerini olgu, bilgi veya uygulamalardan hareketle ulaşılan düşünce anlamında kuram olarak ifade etmektedir.

Bu çalışmada, Gutek'in (2014) ele aldığı Esasicilik, Daimicilik, İlerlemecilik ve Toplumsal Yeniden Yapılanma kuramları açıklanacağı şekilde kullanılmaktadır. Esasicilik, geçmişte yararlı olan bilimlerin, sanatların ve temel yeteneklerin, yabancı diller, fen, matematik ve tarihe dayalı temel konu merkezli bir müfredat öğretiminin geleceğe de yansıtılmasını savunan bir kuramdır. Felsefe olarak İdealizm, Realizm ve Thomizm'in etkileri görülürken, ideolojik açıdan Konservatif görüşe uygunluk göstermektedir. Eğitimin ilk işlevinin insan kültürünün temel unsurlarını, özünü korumak ve bunları nakletmek olduğunu savunmuşlardır. Daimicilik, insan doğasını açıklamak ve bu doğaya ilişkin evrensel karakteristiklere dayanan bir eğitim program tasarlamaktadır. Eğitimin değişmez ve tekrar eden öneli ilkelerden hareket eder. Büyük eserlerin okunmasına dayanan gramer, retorik, mantık ve matematik öğretime yer verilmektedir. Felsefe açısından Klasik realizm ve Thomizm ile güçlü bir ilişkisi varken Liberalizm ve Konservatizm ideolojileriyle dirsek teması yapabilmektedir. İlerlemecilik, temele insanın koşullarında yapılması gereken iyileştirme ve reformları alırken deney, deneyim, çevreyle bireyin etkileşimiyle konudan ziyade öğreneni merkeze almaktadır. İlerlemecilik, ağırlıklı olarak Natüralizmle Pragmatizm felsefi unsurları içermekte olup Liberalizm ideolojisiyle ilişkisi kurulabilir. Toplumsal yeniden yapılanma, okulun yeni bir toplum yaratılmasında kullanılmasını gerekli gören bir kuram olup, okullarının temel işlevinin modern toplum krizlerini teşhis etmek ve bu problemlere çözüm üretecek yeti ve davranışlara da zemin hazırlamak olduğunu ileri sürmektedir. Toplumsal yeniden yapılanma, Pragmatizm ile John Dewey'in Deneycilik felsefeleri ile Liberalizm ve Ütopyacılık ideolojilerinden etkilenmiştir. Eğitim felsefi perspektifinde ideolojilerin eğitimde yansımada Liberalizmin, Daimicilik hariç diğer üç kuramı etkilediği görülmektedir.

Milli Eğitim Temel Kanunu (MEB, 1973) genel amaçlar maddesinde Türk milletinin bütün fertlerini yurttaş ve verimli kişiler olarak yetiştirmeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na (MEB, 2007) göre, özel okullarda eğitim-öğretim Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun yürütülür. Uygulanacak öğretim programı ve haftalık ders çizelgesi, resmi kurumlarda uygulanan usul ve esaslar çerçevesinde belirlenir. Bakanlıkça uygun bulunması durumunda farklı öğretim programları ve haftalık ders çizelgesi de uygulanabilir. Kanunun belirtilen maddesinden, özel okullarda eğitim-öğretim uygulamalarının resmi okullardaki gibi olacağı anlaşılmaktadır. Ancak, kanunun farklı öğretim programı uygulanmasına yönelik ifadesine eğitimi katmamasından öğretim ile eğitimin farklı görüldüğü, öğretim resmi okuldaki gibi ama eğitim resmi okuldan farklı olabilir anlayışının öğretim programlarının da belli bir eğitim felsefesi olduğunu göz ardı ettiği söylenebilir.

yenilikçi eğitim taleplerinin (Şimşek, 2014) yansımaları görülebilir. Özel okulların nitelik eğitim talebine karşılık verebilme çabaları, günümüzde de farklı öğretim programlarının uygulanması ile ortaya çıkmaktadır. MEB tarafından uygulanmasına izin verilen UBP, aynı zamanda dünya genelinde de uygulandığı uluslararası okullar bulunmaktadır. UBP'nın üniversitelerce kabul müfredat içeriği ile pratik bir amaçla 1960 yıllarda başlamış olmasına (Oord, 2007) karşın Osmanlı'da ilk özel okulun 1872 yılında Selanik'te kurulmuş olması, ülkemizi uluslararası kabul edilmiş eğitim sistemine sahip olma durumu, Bulle'nin (2011) OECD ülke eğitim sistemlerini modellediği çalışmasında Türkiye'nin hiçbirine dâhil edilmemiş olması, ayrı bir tartışma konusudur. Bu sürecin, Cumhuriyet modernleşmesinin eğitim felsefesinin ana blok olarak toplumcu/Durkheimci olduğu ifade eden Hesapçıoğlu (2009), günümüze gelindiğinde ise program ve birey bazında oluşturma/constructivizm felsefesi olarak yaşandığını belirtmektedir. Ancak, ilgili felsefelerden veya seçmecilikle eğitim modeli oluşturulması yerine UBP benzeri programların uygulanması örnekleri yaşanmaktadır.

Uluslararası programların tercih edilmesinde öne çıkan unsurun uluslara arası sınavlar olduğu söylenebilir. Uluslararası sınavlar, sonuçları itibarıyla ülkelerinin kendi eğitim sistemlerini sorgulaması, sıralamada önde olan ülke eğitim sistemlerinin incelenmesi ve sonrasında ise transferi veya uyarlanması şeklinde yönelimleri ortaya koymaktadır. En yetkin, en akılcı, en işlevsel eğitim programı olarak ileri sürülen UBP eğitim felsefesinin yaygınlaşması (Oord, 2007), ülkelerin eğitim sistemleri itibarıyla benzer yapıya, eğitim ortodoksluğuna, (Bulle, 2011) dönüşme riskini oluşturmaktadır. Bu çerçevede, bakanlığın izin verdiği farklı öğretim programı UBP'nı uygulayan özel okullarda eğitim felsefesi, UBP'nın eğitim felsefesinden yani batı liberalizminden (Oord, 2007) bağımsız mıdır, Milli Eğitim Temel Kanunundaki genel amaçlar uygun mudur, soruları cevabının eğitim felsefelerinin varlığı üzerine düşünülmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışmada, felsefenin, Uygur'un (1998) ifadesiyle Türk felsefesinin boyutlarının, tüm olanaklarıyla, insanın boyutlarından başka bir şey olmadığından hareketle eğitim felsefesi bağlamında insanın inşa (Tozlu, 2003) sürecine yönelik bu çalışmada, eğitim felsefesi oluşturma çalışmalarında ülkemiz özel okullarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin incelenmesiyle "Bir eğitim felsefemiz var mı?" sorusuna cevap aranacaktır.

YÖNTEM

Eğitim felsefesi çalışmalarının özel okullarda mevcut durumunu ortaya çıkarmaya yönelik olarak, alan taraması yöntemi seçilmiştir. Alan araştırması, olguları mümkün olduğunca kendi ortamında araştırılmasını; sorunun belirlenmesinden sonra alanla ilişkiye geçilip, araştırma esnasında materyal toplanıp ve sonrasında değerlendirilmesini içerir (Marying, 2011). Çalışma grubu, Türkiye'de faaliyet gösteren özel okullarından UBP uygulayan otuz dört (IBO, 2014) özel okuldur. Araştırma verileri, UBP uygulayan özel okulların eğitim felsefesi metinlerinin kurumsal web sitelerindeki şekliyle toplandı. Ancak, sadece altı okulda eğitim felsefesine yönelik başlıklar bulunmaktadır. Eğitim felsefesine yönelik bu içerik sorununu aşmak için özel okulların varlık nedenlerini (Özdem, 2011) ifade eden misyon ifadelerinden yararlanıldı. Misyon ifadelerinin kurumların felsefesinin yansıttığı (Genç, 2012; Oord, 2007) gibi diğer kurumlardan farklılıklarına vurgu yapılan metinler (Genç, 2012; Arabacı ve Şener, 2014) olması, özel okul misyon metinlerinde, eğitim felsefesine yönelik farklı ifadelerin de temelini oluşturduğu söylenebilir. Bartkus, Glassman ve McAfee (2004), misyon ifadelerinin analizini paydaşlar, bileşenler ve amaçlar olmak üzere üç grupta toplamakta ve misyon metninde her birine yönelik kelimelerin varlığına odaklanılmaktadır. Bu çerçevede, eğitim felsefesinin özel okullarda oluşturulmasına yönelik kullanılan veri kaynaklarının güvenilirliği, ilgili misyon metinlerin özel okullarca bilimsel açıdan oluşturulmuş olduğu ön kabulü ile doğrudan ilişkilidir.

BULGULAR

Eğitim felsefesi oluşturma çalışmalarında ülkemiz özel okullarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin incelenmesiyle "Bir eğitim felsefemiz var mı?" sorusuna cevap aranan çalışma verilerinin analizi iki

aşamada sunulmaktadır. İlk aşamada olgusal içerikler; özel okulların eğitim felsefesinin metin başlıkları (Tablo 1) ile eğitim-öğretim amaçlarını ifade eden kavramlar (Tablo 2) içeren nicel değerlendirmeler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise, özel okulların Tablo 1’de verilen metin analizleriyle oluşturulan kategorilerin sunulduğu nitel analiz değerlendirmeleri (Tablo 3) bulunmaktadır.

Özel okulların eğitim felsefesine yönelik metinleri farklı başlıklarda verilmektedir (Tablo 1). Eğitim felsefesine yönelik içerik incelemesinde üç okulun “felsefemiz”, üç okulunun “eğitim felsefemiz” ve bir okulunda “eğitim anlayışımız” ve diğerlerinin “misyon” başlıklarında bilgi verdikleri görülmektedir.

Tablo 1. Özel okulların eğitim felsefesine yönelik metin başlıkları

Kavram	n
Felsefemiz	3
Eğitim Felsefemiz	3
Eğitim Anlayışımız	1
Misyon	25

Özel okulların, Tablo 1’e göre, eğitim felsefelerini en çok “misyon” ifadeleriyle kullandıkları görülmektedir.

Eğitim felsefesine yönelik metinlerde, özel okulların birey, insan, vatandaş ve yurttaş yetiştirilmesinden bahsedilerek farklı amaçlara vurgu yapıldığı görülmektedir. Özel okullar yirmi okul ile en fazla sayıda “birey” yetiştirmeye odaklanırken iki okul ile en az sayıda “insan” yetiştirme amacı görülmektedir (Tablo 2). Yetiştirmeye yönelik olarak kavram yerine kelime ifadesinin kullanılması, ilgili kavramlara özel okulların hangi anlamı yüklediğine dair bilgi verilmemiş olmasıdır.

Tablo 2. Özel okulların amaçları

Kelime	n
Birey	20
İnsan	2
Vatandaş	6
Yurttaş	4

Milli Eğitim Temel Kanununu (MEB, 1973) genel amaçlar maddesinde her ferdin, yurttaş ve kişi boyutlarında yetiştirilmesine vurgu yapılma fert anlamında birey yetiştirmenin karşın özel okullarda en çok gözlenen kelime olduğunu ancak yurttaş bağlamında vurgunun bireye göre farklılık olduğu da görülmektedir (Tablo 2).

Özel okulların, Tablo 1’de verilen metinlerin analiziyle, eğitim ve öğretimde kullandıkları eğitim felsefelerine yönelik kodlar, dokuz kavram başlığında kategorilere ayrılmaktadır (Tablo 3). Kavramlar, metinlerin bütüncül olarak incelenmesi ile kategoriler şeklinde oluşturulmuş olup özel okul bazında analize yer verilmemektedir. Dolayısıyla, oluşturulan kategorilerin hepsi özel okul birim bazında olmayıp farklı kategoriler farklı özel okullarda ifade edilmektedir.

Tablo 3. Özel okulların eğitim felsefesine kullandıkları yönelik kategoriler

Kategori	Örnek Metin
Akademik Başarı	Akademik başarısı yüksek
Bilim	Araştırma, Bilim rehberliği
Zihinsel Süreçler	Sorgulama, Analitik düşünme, Akli kullanan
Hayat Boyu Öğrenme	Öğrenekten yaşam boyu kopmayan
Kültür	Yerel değerlere bağlı, evrensel değerlere açık
Sosyal Olaylar	Toplumsal analiz becerileri gelişmiş
Vatandaş	Ülkelerinin ve evrensel vatandaş olmak
Özgürlük	Özgür düşünebilen, Öz güveni yüksek, Bireysel farklılık
Hayata Hazırlık	Yükseköğretime veya yaşama hazırlamak

Özel okulların metinlerinden oluşturulan kategoriler (Tablo 3) metinlerin eğitim felsefesi kuramlarında (Guttek, 2014) içerik yönünden karşılıkları olan ifadelerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Eğitim felsefesinin varlığına yönelik çalışmada özel okullar eğitim felsefelerine yönelik benimsedikleri veya oluşturdıkları görüşlerini açık şekilde vermeyip örtük olarak misyon metinlerinde ifade etmektedirler. Bu durumda, eğitim felsefesi bağlamında bir yönelimlerinin olup olmadığının ortaya çıkmasında misyon ifadelerinin bilimsel gereklere göre yapılmış olması önem arz etmektedir. Özel okulların eğitim felsefelerini açık şekilde ifade etme durumlarının farklı olması (Tablo 1), UDP açısından incelendiğinde, hiçbir zaman eğitim felsefesinin açıkça ifade edilmediği (Oord, 2007) görülmektedir.

Eğitim felsefesinin ortaya koyduğu amaçlar çerçevesinde özel okulların birey, insan, vatandaş ve yurttaş şeklinde ortaya koydukları (Tablo 2) kelimelerin farklılığı özel okulların amaç farklılığını da gösterdiği söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) genel amaçlarda ifade ettiği her bireyin yurttaş ve kişi yönü ilişkisel olarak görülmemektedir. Ancak, her bir bireyin yurttaş ve kişi boyutunda yetiştirilmesi amaçlanırken, özel okullarda kelimeler tek boyut olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla "nasıl bir insan?" yetiştirildiği sorusunun cevabının özel okullar bazında farklılık gösterdiği ifade edilebilir. UDP yetiştirilecek öğrenciye yönelik öğrenen profili belirleyerek, belli bir insan tip yerine belli bilgi ve becerilere sahip bireye vurgu yapması, UDP uygulayan özel okullar açısından bakıldığında da "nasıl bir insan?" sorunun cevabında farklılık göstermektedir. Ortaöğretimin amaçlarında da (MEB, 1973) öğrencilerin kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasında katkıda bulunma bilinci ve gücü kazandırma ile ifadesi bulan becerilere yer verilmektedir. O halde, okullar bilgi ve beceriler öncesinde yetiştirmek istedikleri birey, yurttaş veya vatandaşın insan olmalarını önceleyerek "nasıl bir insan?" sorusunun cevabını vermeleriyle genel çerçevenin belirlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Aksi takdirde, insanın boyutları bağlamında belirlenen becerilerin ne gibi sonuçlar doğuracağı, nasıl bir insan sorusuna cevap verilmeden öngörülemez ve eğitim kişi ve toplum nezdinde istenmeyen durumlara yol açabilecektir.

Özel okulların eğitim felsefelerine yönelik oluşturulan kategoriler (Tablo 3) Esasicilik, Daimicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Oluşturma bağlamında ait oldukları eğitim kuramlarına göre düzenlenebilir (Tablo 4).

Tablo 4. Kavramlar açısından eğitim felsefesi kuramları

Eğitim Felsefesi Kuramları	Kavramlar
Esasicilik	Zihinsel Süreçler Hayata Hazırlık
Daimicilik	Bilim Zihinsel Süreçler
İlerlemecilik	Özgürlük Vatandaş Hayata Hazırlık Hayat Boyu Öğrenme Akademik Başarı
Yeniden Oluşturma	Kültür Sosyal Olaylar

UDP sistemini, öğrencilere farklı ders gruplardan istediği dersleri seçme imkânı vermesini, oluşumunda Varoluşçuluk eğitim felsefesinin etkili olduğu ve geniş anlamda kişilere eylem ve kendilerini belirleme olanağı sunan Hümanist psikoloji bağlamında (Gutek, 2014) ele aldığımızda, Oord (2007) UBP'nın batı hümanist gelenekte olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla Hümanist yaklaşımının bireye sağladığı kendini belirleme durumu, bireyin özgürleştirilmesi bağlamında Liberal felsefe ile bağdaştırılabilir. Batı Liberalizminin UBP'nın epistemolojisini oluşturduğunu ifade eden Oord'ın (2007) görüşünün yansımalarını, ağırlıklı olarak Natüralizmle Pragmatizm felsefi unsurları içermekle birlikte Liberalizm ideolojisiyle ilişkisi kurulan İlerlemecilik kuramında görülmektedir. Dolayısıyla, özel okulların felsefelerinin UDP bağlamında Liberalizm ideolojisi temelinde kurgulandığı ifade edilebilir. UBP'da öğrenen profili ile ifade edilen becerilerin insan yetiştirmeden ziyade birey odaklı yükseköğrenime, iş veya hayata vatandaş yetiştirme olduğu düşünüldüğünde, UBP'nın insan yetiştirme amacına yönelik felsefe oluşturmadaki seçmeciliği sorgulanabilir hale gelebilmektedir. Tablo 4'de ifade edilen İlerlemecilik kuramını Bulle'nin öğrencilerinin çalışmasında da görülmektedir (URL 1). OECD ülkelerinin eğitim modellerinde Türkiye'nin olmaması (Bulle, 2011) üzerine, kendisine bu durumun sebeplerini eposta sorduğumda, OECD (2008) verilerine göre oluşturulan eğitimde İlerlemecilik ile fırsat eşitsizliği indeksinde Türkiye'nin OECD ülkeleri içindeki yerinin en İlerlemeci durumunda olduğunu ifade eden Bulle, bunun genel durumu yansıtmadığı, Türkiye'deki İlerlemecilik yaklaşımının psikoloji ile ilişkisi Natüralizm yaklaşımda ve öğrencinin otonomisi gibi farklı boyutlarında incelenmesi gerektiği ifade edilmektedir. UBP'nın veya felsefesinin yaygınlaşması ve kullanılması ile eğitimde ortodoksluk (Bulle, 2011) diye ifade edilen duruma yol açmasının, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde farklı uygulamaların da yolunu kapattığını söyleyebiliriz.

Baki (2006) bilginin bireyden bağımsız olup (aktarılabılır), olmama (aktarılamaz, birey oluşturur) durumlarından ikincisinde bütünleştirici yaklaşımın bireyin çevresiyle yaptığı aktif iletişim sonucu kendi bilgisini kurduğunu söylemektedir. İlkini geleneksel, diğerini ise modern eğitim anlayışları olarak isimlendirdiğinde, özel okulların eğitim felsefesi kuramlarından bir seçki oluşturduğu (Tablo 4) söylenebilir. Özel okulların eğitim felsefi bakımından duruşlarının, yükseköğretim ve küresel toplumda başarıya hazırlama amaçlı UBP ile paralellik gösterdiği, Liberalizm bağlamında İlerlemecilik kuramındaki yoğunlaşmaya bağlı (Tablo 4) olarak ifade edilebilir.

Ertürk'ün (1988) Türkiye eğitim felsefesine yönelince kopyacılık, hazır yanıtların geçmişe ait olduğu gerçeği yerine yaratma çabasına girişme gerekliliğinin fark edilmemesi ifadesi, çalışmanın sonucunu eğitim felsefesindeki benzerlik veya ortodoksluk bağlamında özetleyebilir. Liberalizm ortaya çıkışı itibarıyla kültürel ve sosyal yapıyı temsil etmesi açısından ne kadar Türkiye gerçekleri ile uyduğu incelenmesi gereken bir durumdur. Bireyin özgürleştirilmesi, esaretten kurulması bağlamında bakıldığında Liberalizm Türkiye gelenekleri açısından uyuma durumu da ayrıca incelenmesiyle özgün eğitim modeli ortaya konabilir. Eğitim ve öğretime yönelik, Ferry'nin (2013) ifadesiyle insan düşüncesinin çıkış yollarını çağa uyarlarlarken çözüm yollarını ister dini ister insan olarak kendi kendimize getirilen bakış açılarından oluşan eğitim felsefesinin, kuramsal çerçeve olarak oluşturulması önerilmektedir. UBP benzeri uygulamaların geliştirilmesi yönelik değer ve geleneklerden süzülen kültürü içeren çerçeve eğitimin altında, uygulamaya yönelik kuramlarda farklı uygulamalara imkân vererek tanımlı yapılmış "nasıl bir insan?" yetiştirmeye farklı yollardan ulaşma denilebilecek insanın inşa (Tozlu, 2003) sürecinin bağlantılarının özgün olarak ortaya konmasına yönelik düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda, özel okulların nasıl bir insan yetiştirilmeli sorusundan ziyade kazandırılması amaçlanan becerilere ilerlemecilik kuramı doğrultusunda odaklandığı görülmektedir. Dolayısıyla, ilgili beceriler ile nasıl bir insan sorusuna eğitim felsefenin verdiği cevabın özel okullar bağlamında açık biçimde ifade edilmesi eğitim paydaşları açısından önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Baki, A. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Trabzon: Derya Kitapevi.
- Bartkus, B. R., Glassman, M. & McAfee, R. B. (2004). A Comparison of the Quality of European, Japanese and U.S. Mission Statements: A Content Analysis. *European Management Journal*, 22(4), 393-401.
- Arabacı, İ. B. & Şener. G. (2014). Üniversitelerin Misyon İfadelerinin Tematik Olarak İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 701-716.
- Bulle, N. (2011). Comparing OECD Educational Model Through the Prism of PISA. *Comparative Education*, 47(4), 503-521.
- Duralı, T. Ş. (2009). Felsefe - Bilim Nedir. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Ertürk, S. (1998). Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3, 11-16.
- Ferry, L. (2013). Gençler İçin Batı Felsefesi. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Genç, K. Y. (2012). Searching for the Quality of the Mission Statements of Turkish Private Universities. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 439-451.
- Gutek, G. L. (2014). Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- IBO (2014). <http://www.ibo.org/en/programmes/find-an-ib-school/> Erişim Tarihi: 16 Eylül 2014
- Hesapçıoğlu, M.(2009). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29, 121-138.
- Marying, P. (2011). Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş Nitel Düşünce için Rehber. Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- MEB (2007). Özel Öğretim Kurumları Kanunu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Müftüoğlu, F. (2004). Maarif Meseleleri. İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Oord, V. L. (2007). To Westernize the Nations? An Analysis of the International Baccalaureate’s Philosophy of Education. *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 375-390.
- Öner, N. (2008). Bilginin Serüveni. Ankara: Vadi Yayınları.
- Özakpınar, Y. (2000). Psikolojinin Kavramsal Yapısı. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Özdem, G. (2011). An Analysis of the Mission and Vision Statements on the Startegic Plans of Higher Education Institutions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1887-1894.
- Ruben, W. (1947). Felsefenin Başlangıcı. Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara: Doğu Matbaası.
- Şimşek, H. (2014). Osmanlı Devletinde Özel Okullar ve İlk Türk Özel Okulunun Tarihçesine Dair Yeni Bilgiler. *Bilig*, 68(Kış), 209-230.
- Tozlu, N. (2003). Eğitim Felsefesi Üzerine Makaleler. Ankara: Elis Yayınları.
- Uygur, N. (1998). 100 Soruda Türk Felsefesinin Boyutları. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Ülken, H. Z. (2001). Eğitim Felsefesi. İstanbul: Ülken Yayınları.
- URL 1 <http://skhole.fr/l%C3%A9galit%C3%A9contrel%C3%A9coleparuncollectifdepolytechniciens> Erişim Tarihi: 5 Ekim 2014

İSTANBUL'DAKİ TÜRK ÖZEL OKULLARI VE EĞİTİM FELSEFELERİ (1873-1922)

Dr. Nuri GÜÇTEKİN*

Özet

1873-1922 yıllarında İstanbul'da faaliyet göstermiş olan Mekâtib-i Hususiye-i İslâmiye yani Özel İslam Mektepleri, Türk ve Müslümanlar tarafından kendi sermayeleriyle açmış oldukları batılı modelde eğitim veren Türk özel okullarını ifade etmektedir. 1839-1876 Tanzimat Dönemi'nde, Darüşşafaka Mektebi'nin eğitime başladığı 1873 yılından önce İstanbul'da Türkler tarafından özel okul kurulmuş olduğuna dair bir belgeye rastlanılmamıştır. 1873 yılından sonra Türk özel okullarının ortaya çıkmasında ve gelişimlerinde halkın eğitim alma arzusu yanında Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu mali sıkıntılar dolayısıyla yeni okullar açamaması ve mevcut olan resmi devlet okulların nitelik ve nicelik olarak yetersiz kalmaları etkili olmuştur. Ayrıca bu dönemde yabancı ve gayrimüslim okulların eğitim kalitesi açısından olumlu ancak siyasi olarak olumsuz faaliyetleri Osmanlı Devleti'ni batılı eğitim kurumları kurmak zorunda bırakmıştır. Bu açıdan Türk özel okulları vatan evlatlarını yabancı okullarda okumakla iftihar etmekten kurtarmıştır. Ayrıca müslüman çocukların bu okullara giderek dini, milli ve ahlaki terbiyelerini kaybetmemelerini sağlamaya çalışmıştır. Bu bağlamda, incelenen dönemde Türk özel okullarında; ahlaklı, donanımlı, bilgili ve vatansever bir nesil yetiştirme modeli uygulanmıştır.

Osmanlı Devleti'nde özel okullar denilince bu okulların sadece gayrimüslim ve yabancılar tarafından açılan okullardan ibaret olmadığını, Türklerin de en az gayrimüslim ve yabancılar kadar köklü ve eski bir özel eğitim geçmişi olduğu belgelere dayalı olarak ortaya konulmuştur. İncelenen 1873-1922 yıllarında Türk özel okulları devletten maddi destek almadan resmi okullarla boy ölçüşecek belki belli açılardan daha fazla Türk Eğitim ve kültürüne hizmet ederek döneme damgalarını vurmuşlardır. Günümüzde kulanılan birçok eğitim yöntemi bu dönemde ilk kez Türk özel okulları tarafından uygulanmıştır. Dönemin her türlü zorluğuna rağmen Türk özel okulları Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinde topluma yön verecek bir neslin yetiştirilmesinde önemli rol oynamıştır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Eğitim Sistemi, Özel Eğitim ve Öğretim, Özel İslam Mektepleri, Türk Özel Okulları.

GİRİŞ

“21. Yüzyılda Bir Eğitim Felsefesi Oluşturmak ve Özel Okullar” konulu kongrede daha sağlıklı bir sonuç alınabilmesi; öncelikle ülkemizdeki özel okulların geçirmiş olduğu tarihsel sürecinin iyi kavranması ve anlaşılmasına bağlıdır. Bu çalışmada Osmanlı eğitim sistemi içerisinde Türk özel okullarının ortaya çıkış süreci, amaçları, genel özellikleri ve sayısal durumu, hukuki yapısı ve kurumsal yapısı çerçevesinde ortaya konulan teşkilat yapısı ve faaliyetleri doğrultusunda Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan süreçte İstanbul'da kurulan Türk özel okulları ve eğitim felsefeleri ele alınacaktır.

Osmanlı Devleti'nde özel okul kavramı, ilk kez 1839-1876 Tanzimat Dönemi'nde gündeme gelmiştir. Bu süreci de Osmanlı eğitim sisteminin batılılaştığı, sistemli ve genel hale geldiği yani 1 Eylül 1869'dan önce ve sonra diye iki kısma ayırabiliriz. Bu tarihte ilan edilen Maârif-i Umumiye Nizamnamesi ile tüm okullar; yönetim ve idaresi devlete ait olan mekâtib-i umumiye (resmi) ve yalnız denetimi devlete, kuruluşu ve idaresi de kişi veya bir cemaate ait olan mekâtib-i hususiye (özel) olmak üzere iki kısma ayrılacaktır.

* Eğitimci, Akademisyen, Yönetici

Osmanlı Devleti'nde özel okullarla ilgili ilk hukuki düzenleme Maârif-i Umumiye Nizamnamesi'nin 129. ve 130. maddeleri ile getirilmiştir. Bu maddelere göre özel okullar; cemaatler, ecnebler ve Osmanlı tebaası tarafından ücretli veya ücretsiz olarak açılan ve masrafları kurucuları tarafından karşılanan mektepler olarak tanımlanmıştır. Ayrıca özel okul açılabilmesi için üç koşulun yerine getirilmesi zorunlu tutulmuştur. Bu koşulların ilki, okullarda eğitim verecek personelinin Maârif Nezareti veya mahalli maârif idareleri tarafından onaylanmış diplomaya sahip olma şartıydı. İkinci koşul olarak, adaba ve politikaya aykırı ders okutulmaması için ders cetvellerinin ve kitapların Maârif Nezareti veya mahalli maârif idareleri tarafından tasdik edilmesiydi. Üçüncü olarak, mekteplerin Maârif Nezareti veya mahalli maârif idareleri tarafından resmî ruhsatname yani resmî izin almaları gerekmektedir.¹⁸ Bu şartları sağlamaları sonucunda özel okulların açılmasını izin verilmiş ve özel okullar hukuki dayanağa kavuşturularak eğitim sistemimiz içerisindeki yerlerini almışlardır. 129. madde Osmanlı Devleti'nin yıkılışına kadar tüm özel okullar için geçerliliğini yitirmemiştir.¹⁹

Osmanlı Devleti'nde resmî olmayan özel okul kavramı; Özel İslam Mektepleri, Gayrimüslim Mektepleri ve Yabancı Mektepler olmak üzere üç kısımda ele alınmıştır.²⁰ Bu açıdan Maârif-i Umumiye Nizamnamesi²¹, Kanuni Esasi²², Özel Okullar Kanun Taslağı ve Gerekçe Mazbatası²³ ve de Mekâtib-i Hususiye Talimatnamesi²⁴ öncelikle Osmanlı Devleti'nin yabancı ve gayrimüslim okullarını denetlemek ve kontrol etmek amacını yansıtmaktadır. Tabiki bu hukuki yapı ve özel okul açmak için gereken tüm şartlar Türk özel okulları içinde geçerli olmuştur.

1873 yılından sonra Türk özel okullarının ortaya çıkmasında ve gelişimlerinde halkın eğitim alma arzusu yanında Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu mali sıkıntılar dolayısıyla yeni okullar açamaması ve mevcut olan resmî devlet okullarının nitelik ve nicelik olarak yetersiz kalmaları etkili olmuştur. Ayrıca bu dönemde yabancı ve gayrimüslim okulların eğitim kalitesi açısından olumlu ancak siyasi olarak olumsuz faaliyetleri Osmanlı Devleti'ni batılı eğitim kurumları kurmak zorunda bırakmıştır.

Osmanlı Devleti'nin Türk özel okullarından beklentisinin ne olduğunun ortaya konması konunun aydınlatılması açısından çok önemlidir. Bunun cevabını 19 Kasım 1894 tarihli tamimden çıkartabiliriz. Maârif Nezareti'nin Türk özel okullarından istekleri şöyledir: "Kurân-ı Kerîm'in iyi okunmasına, akaid-i dîniyenin tedris ve telkinine önem verilmesi, mektebin iptidâi kısmında asla yabancı dil okutturulmaması, hangi lisana ait olursa olsun ders verilen ve verilecek olan tüm kitap ve risalenin tüm mekteplerde olduğu gibi nezaretçe izinli ve onaylı bastırılmış kitaplardan olması, eserin maârifçe onaylandıktan ve resmî izin alındıktan sonra derslerde kullanılması, eğitimde ve idarede bulunan ve mektepte personel olan öğretmenlerin ve memurların ve hademelerin iyi hal sahibi ahlaktan ve ehliyet sahibi ve göreve uygun olmaları, çalışanların kötü bir sicilleri olmamaları ve öğretmenlerin maâriften izin alınmış ve 25 yaşından küçük olmaması, öğretmenlerin öğrenciye anlatacağı ve yazarak vereceği dersler dahi daima kontrol edilerek edeb ve ahlaka aykırı eğitimde bulundurulmaması, öğrencinin asla dövülmemesi, diğer resmî ve özel okullarda olduğu gibi okulun temizlik ve sağlık koşullarına dikkat edilmesi, mektep içindeki bakkal tarafından satılan yiyecek ve içeceğin kontrol edilmesi, öğrencinin sağlığını kontrol etmek üzere mektep gelirinden uygun bir miktar verilerek okula bir doktor tayini ve bu doktorun haftada iki veya üç kere okullara gelmesi" istenmektedir.²⁵

1873-1908 yılları arasında faaliyet gösteren bazı Türk özel okullarının kuruluş amaçları şöyledir.

18 BOA., Y.EE., 112/6, (24 C.ahir 1286/1 Eylül 1869). *Maârif-i Umumiye Nizamnamesi*, madde 129-130.

19 BOA., BEO., 4677/350768, (13 Receb 1339/23 Mart 1921). Şûra-yı Devlet Mülkiye ve Maârif Dairesi Kalemi tarafından Feyzi Hürriyet Mektebi'ne tebliğ edilen yazıda, Feyzi Hürriyet Mektebi'nde cari usul mucibince meydana getirilen ana ve zükûr kısımları için nezaretten ruhsat alınması gerektiği ve 129. madde ahkâmına riayet edilmemesi durumunda talimatça gereken uygulamanın yapılacağı ifade edilmiştir.

20 Bkz, Başbakanlık Osmanlı Arşivi, MF. HUS (Maârif Fonu Hususi Mektepler) ve MF. MGM (Maârif Fonu Mekâtib-i Gayrimüslim Mektepleri) dosya usulü fonları.

21 BOA., Y.EE., 112/6, (24 C.ahir 1286/1 Eylül 1869).

22 Kanuni Esasi, (7 Zilhicce 1293/23 Aralık 1876), I. Tertip Düstur Cilt:4, s.4-20. Madde 15-16.

23 BOA., MF.HUS., 16/90, (29 R.ahir 1327/20 Mayıs 1909). Maârif Meclis, No: 3, **Özel Okullar Kanun Taslağı ve Gerekçe Mazbatası**, İstanbul Matbaa-ı Amire, 1327.

24 *Mekâtib-i Hususiye Talimatnamesi*, İstanbul, 1331/22 Eylül 1915.

25 BOA., MF.MKT., 239/57, (20 C.evvel 1312/19 Kasım 1894). Maârif-i Umûmiye Nezareti Mektubi Kalemi tarafından tüm Mekâtib-i Hususiye Müdürlerine gönderilen yazı.

Mekteb-i Tefeyyüz, “öğrenciye fikir ve vicdan olacak bir terbiye-i esasiye vererek, itaate, intizama, nezafete (temizliğe), nezakete, iyi ahlaka, dinî vazifeye ve çalışma gayretine alıştırmak” amacıyla kurulmuştur.²⁶ Numune-i İrfan Hamidi Mektebi, “evladî memleketin terbiye ve maneviyatlarına itina ile mülkümüne rıza-i ali vecihle nafi’ (faydalı) ve haluk (iyi huylu, insanîyetli) adamlar yetiştirmek” amacındadır.²⁷

Darülrifan Mektebi, “mülki ve askeri idadi mekteplerine öğrenci yetiştirmek” için kurulmuştur. Daha sonra ilave edilecek yabancı lisanların ilavesiyle öğrencinin yabancı okullara devam külfetinden kurtarılması gayesindedir.²⁸ Bu amaçlarının birçoğunda Müslüman çocukların iyi terbiye, dinî ahlak prensibi içinde yetiştirme gayreti, yabancı okullarla rekabet ve onlara ihtiyaç kalmaması kavramı yani dönemin eğitim felsefesi olan “ahlaklı bir nesil yetiştirme ideali” açık olarak görülmektedir.

1908-1922 yılları arasında faaliyet gösteren bazı Türk özel okulların kuruluş amaçları şunlardır. Afitab-ı Maârif Mektebi, “vazifelerini bilip her gün düzenli olarak derslerini öğrenen ve iyi ahlak ile yetişerek vatana ve millete hizmet edebilecek hakiki bir insan olmaya çalışan bireyler” yetiştirmektedir.²⁹ Menba-ülirfan Mektebi, “vatan evlatlarını cins ve mezhep olarak ayırt etmeden hürriyet devrinde meşrutîyet nimetine uygun şekilde talim ve terbiyelerine hizmet etmek” için açılmıştır.³⁰ Ravza-i Terakki Mektebi, “dönemin her türlü zorluğuna rağmen vatan evlatlarının terbiyesine hizmet etmek amacıyla” kurulmuştur.³¹

Rehber-i İttihâd-ı Osmani Mektebi, “işlerini görüp neticelendiren ihtiyaçlarına gücü yeten; herhangi mevkide olursa olsun hayatın bütün zorlukları karşısında acizlik etmeyecek, lazım olan bilgiye sahip ve donanımlı gençler yetiştirmektedir. Mektep, öğrencisine ciddî ve metin bir terbiye-i İslamiye vermek ve onlara hissiyatı millîye ve vataniyye temenniye ve inkişâf ettirmek hususuna önem vermektedir. Öğrencinin ruhani isteklerine özen göstererek, en sağlam terbiye-i ahlâkkiyeyi en ciddi fikrîye ile mizâc haline getirmesine ve birleştirmesine gayret etmektedir”.³² Bu amaçlarının birçoğunda Müslüman çocukların iyi bir ahlakla yetişmesi yanında, hürriyet ve meşrutîyet kavramlarının farkında olan, vatanını ve milletini seven ona hizmet edecek ve gelişmesini sağlayacak, donanımlı bireyler yetiştirmek kavramı yani dönemin eğitim felsefesi olan “ahlaklı, donanımlı, vatan ve milletini seven ve ona hizmet eden bir nesil yetiştirme ideali” açık olarak görülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma kapsamında Başbakanlık Osmanlı Arşivinde bulunan Tedrisât-ı Hususiye Kalemi, Mekâtib-i Gayri Müslime ve Ecnebiye Müfettişliği, Heyeti Teftişîye Kalemi, Hıfzısıhha-i Mekâtib Müfettişliği ve İstatistik Kalemine ait dosya usulü Maarîf fonları incelenmiştir. Bunların dışında açık fonlarda konumuz hakkında tespit edilen Maarîf ve Dâhiliye Mektubi Kalemine ait belgeler ile yaklaşık 5.000 arşiv belgesi araştırmamız için temel kaynak olmuştur. Ayrıca bu döneme ait gazete, dergi, okullara ait talimatname ve nizamnameler, Devlet ve Maarîf Salnameleri, Maarîf-i Umumiye Nezareti İhsaiyyat (İstatistik) Kalemi Mecmuası ve bu dönemi anlatan kaynak eserlerden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Özel okullar, öncelikle bir amaç ve hedef doğrultusunda açılmaktadır. Bu kurumlar her şeyden önce hedeflediği kimlik ve kavramlar çerçevesinde eğitim vermektedir. Bu eksenden bakıldığında Türk özel okulları da bu dönemde bu amaçlara hizmet etmiş ve yaptığı faaliyetlerin tümünde dönemin genel

26 *Leylî ve Nehârî Mekteb-i Tefeyyüz*, Bedrosyan Matbaası, İstanbul, 1329/1913. Adres: İstanbul – Beyazıt – Mekteb-i Tefeyyüz Telefon Numrosu: 1118. Önsöz.

27 *Leylî ve Nehârî Rüşdî ve İptidâî ve Zükûr ve İnâs Numune-i İrfan Hamidi Mektebi*, Sene-i Hicriye 1325 Sene-i Maliye 1323/1907, Cihan Matbaası, İstanbul, s: 4. Kuruluş amacı.

28 *Darülrifan Mektebi’nin Resm-i Tevzi-i Mükâfat Cetvelidir. Dârü’l-irfan Mektebi’nin resm-i tevzi-i mükâfat cetvelidir. Kadıköy’ünde Belediye Cadde-i Kebirinde Vâki Konakta Leylî - Nehârî, Zükûr-İnâs İptidâî ve Rüşdî Dârü’l-irfan Mektebinin Resm-i Tevzi-i Mükâfat Cetvelidir. Sene-i Dersîyye 1317-1318/1901-1902, Hanımlara Mahsûs Gazete Matbaası, İstanbul, 1318/1902, s.3-4.*

29 *Beşiktaş Afitab-ı Maârif Mektebi, Afitab-ı Maârif Mektebi Talimâtname ve Nizamnamesi*, Cihan Matbaası, İstanbul, 1326/1910. Madde: 69. Talimatname iki kısımdan oluşmaktadır. 22 maddeden oluşan ilk kısım çocuk velilerine ve 69 maddeden oluşan ikinci bölüm öğrenciler hakkındadır.

30 *BOA., ZB., 330/42, (17 Muharrem 1327/8 Şubat 1909)*. Mektebi tesis ve küşadındaki maksadımız.

31 *BOA., MF.HUS., 10/63, (7 Şubat 1325/20 Şubat 1910)*.

32 *Rehber-i İttihâd-ı Osmani Mektebi Tarîfnâmesi*, İstanbul, Tarihsiz. Mektebin maksadı.

eğitim anlayışının yansımaları tespit edilmiştir. Osmanlı Devleti, gücü yettiği sürece teftiş ve denetim ile özel okulları kontrolü altına almak ve genel eğitim felsefesinin dışında eğitim verilmesine izin vermemeye çalışmıştır. Bunu da çok özel şartların oluştuğu, 1915 yılında Mekâtib-i Hususiye Talimatnamesi ile sağlamıştır.

Bu okullarının ortaya çıkışında daha iyi eğitim alma isteği önemli rol oynamıştır. Bu nedenle her özel okul, çağın şartlarına uygun yenilikleri takip etmek ve uygulamak zorunda kalmıştır. Türk özel okullarının, tek gelir kaynağı öğrencidir. Öğrenciden aldığı ders ücreti ve diğer ücretlerle kira, öğretmen, idareci, ısınma, yiyecek vb. giderlerini sağlamaya çalışılmıştır. Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu şartlar dolayısıyla devlet desteği çok kısıtlıdır. Bu kısıtlı desteği alabilmek için de hükümetle iyi ilişkiler kurmanın önemi açık olarak görülmektedir. Tüm bunlara rağmen İstanbul'daki Türk özel okulları, İstanbul'un tüm semtlerde faaliyet göstermiştir. İncelenen dönemde eğitim kademesinin her türünde ilk, orta ve lise seviyesinde yatılı ve gündüzcü okullar kurmuşlardır. Her ne kadar küçük bir kadro ve bütçe ile de olsa bu kritik ve ihtiyacın çok olduğu süreçte Türk eğitiminde önemli rol oynamışlardır. Bu süreçte eğitim tarihimizde ki birçok yenilik özel okullar sayesinde olmuştur. Devletin eğitime ayıracağı payı azaltmışlar ve önemli sayıda yeni iş imkânları açmışlardır.

Özel okulların kapanmasında en önemli nedenler arasında; çok ortaklılık, kira meselesi, eğitim verilecek iyi bir bina bulunamaması, ekonomik şartlar dolayısıyla güçlü idari ve ders kadrosu kuramama ve tanıtım eksiklikleri gelmektedir. 1914 yılından sonra ise I. Dünya Savaşı'nın getirmiş olduğu ağır ekonomik şartlar dolayısıyla eğitimin ikinci planda kalması, salgın hastalıklar dolayısıyla okulların yoğun olarak tatil edilmesi dolayısıyla ders ücreti alınamaması, kadronun asker, ilmiye ve mektep kökenli olmasından dolayı seferberlik dolayısıyla bu kişilerin gönüllü ya da zorunlu askere alınmalarıdır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

30 Mart 1863 yılında padişah fermanıyla kurulan ancak 29 Haziran 1873 tarihinden itibaren eğitim vermeye başlayan Darüşşafaka Mektebi ilk Türk özel okuludur. 1873 yılından sonra Türk özel okullarının oluşumunda en önemli etken ise Avrupalı tarzda açılan devlet okullarının yetersizliği ve halkın yabancı ve gayrimüslim okullarda verilen batılı eğitimi alma arzusu olmuştur. Misyoner yönleri güçlü okullarda verilen öğretim kalitesi yüksek eğitim, sağlanan her türlü imkân ve bunun yanında yabancı dil öğretilmesi gayrimüslimleri olduğu kadar yerel Müslüman çocuklarını da bu okullara çekmiştir.

II. Abdülhamit Dönemi'nde Türk özel okullarının bu kadar yoğun olmasında; II. Abdülhamit Dönemi'nde yabancı ve bunlara paralel açılan okulların siyasi ve yıkıcı faaliyetlerinin anlaşılması, resmî mekteplerin kapasiteleri yeni öğrenci almada yetersiz kalması ve devletin yeni mektepler açacak bütçesi olmadığından Türk ve diğer Müslümanlar tarafından özel sermaye ile batılı modelde eğitim veren Türk özel okulu açılmasının teşvik edilmesi önemli rol oynamıştır. Ayrıca Türk ve diğer Müslümanların da eğitime olan ihtiyaçları ve bu okulları açma iradesini gösteren aydınların ortaya çıkması Türk özel okullarının açılmasında ana unsur olmuştur.

1873 yılından itibaren açılmaya başlayan Türk özel okullarının sayıları, 1912 yılına kadar artmaya devam etmiştir. Bu yıldan sonra Osmanlı Devleti'nin sonuna kadar savaş ve diğer nedenlerle sayıları azalmıştır. Yabancı ve gayrimüslim okulların sayılarını arttırarak, kendi kimliklerini üretmeye başladığı ve siyasi olarak ayrılıkları körüklediği incelenen bu dönemde Osmanlı Devleti'ni her kademedede eğitim kurumları kurmak ve sayılarını arttırmak zorunda bırakmıştır.

Bu şekilde kurulmaya başlayan İstanbul'daki Türk özel okullarının sayısı; **1893 yılında 21'e, 1901 yılında 34'e, 1903 yılında 36'ya, 1905 yılında 45'e ve 1908 yılında 49'a** ulaşmıştır. 1908-1911 yılları arasında İstanbul'da 3'ü 1908 yılında, 5'i 1909 yılında, 12'si 1910 yılında ve 3'ü 1911 yılında olmak üzere toplam **23 yeni** Türk özel okulu açılmıştır. Buna karşılık 1909-1913 yılları arasında İstanbul'da 1'i 1909 yılında, 5'i 1910 yılında, 3'ü 1911 yılında, 9'u 1912 yılında ve 8'i 1913 yılında olmak üzere toplam **26** Türk özel

okulu kapanmıştır. Böylece yeni açılan ve daha önce faaliyet gösteren İstanbul'daki Türk özel okulu sayısı **1908 yılı sonunda 52'ye, 1909 yılında 56'ya, 1910-1911 yılında 63'e** yükselmiştir. Ancak bu sayı **1912 yılında 54'e ve 1913 yılında 46'ya** düşmüştür. 1913 Balkan Savaşı ve 1918-1914 yılları arasındaki I. Dünya Savaşı döneminde öğrenci bulmakta oldukça zorlanan ve sadece ders ücreti ile yaşayabilen Türk özel okullarının birer birer kapanmaya başladığı görülmektedir.

Türk özel okullarının kuruldukları semtlere baktığımızda İstanbul'un hemen her semtine yayılmış oldukları görülmektedir. Türk özel okullarının 13'ü Üsküdar semtinde kurulmuştur. 6 mektep Kadıköy'de, 1 mektep Beylerbeyi'nde, 1 mektep Çengelköy'de ve 1 mektep Göztepe'de olmak üzere 22 Türk özel okulu Anadolu yakasında ve 69'ununda Avrupa yakasında kurulmuş olduğu tespit edilmiştir. Avrupa yakasında da Sur içi denilen Şehzadebaşı, Fatih ve Vefa Türk özel okullarının yoğun olarak kurulduğu semtlerdir. Bu mekteplerin anılan semtlerde yoğunlaşması hem nüfuslarının çok olması hem de ailelerin daha çok memur, zengin ve okumaya istekli olmaları sebebiyledir. Ayrıca Türk özel okullarının tek maddi kaynağı öğrenciden alınacak ders ücretidir. Bu semtlerde varlıklı ailelerin ve memurların yoğun olması maddi kazanç sağlamak amacıyla okulların bu semtlerde açılmasına neden olmuştur.

İncelenen dönemler arasında İstanbul'da 91 Türk özel okulu kurulduğu tespit edilmiştir. Ancak bu mekteplerin 11'i hakkında veri bulunmamaktadır. Bu nedenle bu bölümdeki değerlendirmeler 80 okul üzerinden yapılmıştır. 80 Türk özel okulunun eğitim derecelerine bakıldığında **12'sinin ibtidâi, 56'sının rüşdiye ve 12'sinin idadi** seviyesinde eğitim verdikleri tespit edilmiştir. Bu sayıların neredeyse İstanbul'daki resmî okullar kadar olduğu düşünüldüğünde Türk özel okullarının sadece **ibtidâi ve rüşdiye değil aynı zamanda idadi** seviyesinde de eğitim vermişlerdir.

17 mektebin iptidâi eğitimi öncesinde öğrencileri 1 yıl eğitime hazırlayan hazırlık sınıfı vardır. İptidâi derecesinde eğitim süresi 3 ya da 4 yıl, rüşdiye derecesinde 6 yıldır. İdadi seviyesinde eğitim süresi 9, 10 veya 11 yıl olarak değişmektedir. Türk özel okullarının türlerine bakıldığında; 7'sinin kız, 25'inin erkek ve 48'inin muhtelit (karma) olarak eğitim verdiği görülmektedir. Bu mekteplerden 17'si yatılı öğrenci kabul etmektedir.

İstanbul'daki Türk özel okullarının 13'ü kendi isimlerinin yanına **"Hamidi"** namı ekleyerek eğitim vermişlerdir. Bu adlandırma öğrenci alımında önemli bir reklam olduğu kadar, iktidara yakınlık anlamında da bugün olduğu gibi yardım almada önceliğe sahip olunması demek olduğundan çok önemlidir. Meşrutiyetten sonra **"Hamidi"** isimlendirilmesi, yerini iktidar değişikliği sonucu **"Osmani", "Terakki", "Hürriyet", "İttihâd"** gibi Meşrutiyet Devri'nin siyasi politikasına uygun okul isimlerine bırakmıştır.

1873-1908 yılları arasında İstanbul'daki 66 Türk özel okulundan 13'ü bu dönemde kapanmıştır. 1908 yılından sonra 25 mektep daha kurulmuştur. Bu süreç içerisinde öğrenci ve personel sayısı ortalama olarak tespit edilebilmiştir. Çünkü mekteplerin öğrenci ve personel sayısı çok hızlı değişmektedir. 1908 yılına kadar mekteplerde bulunan **ortalama öğrenci sayısı 7140** ve onlara hizmet veren **ortalama personel sayısı ise 669'dur**. 1908 yılından sonra ortalama **öğrenci sayısı** toplamı **6780'dir**. Onlara hizmet veren toplam **personel** sayısı ise **688'dir**.

İstanbul'daki Türk özel okulları 1908 yılına kadar İstanbul'daki resmî mekteplerden daha fazla gelişme göstererek, Türk kültürüne ve eğitime resmî okullardan daha fazla katkı sağlamıştır. İstanbul'da Müslüman öğrencinin %17'si bu mekteplerde eğitim görmektedir. Maârif Nezareti bütçesinin 3'te birini resmî rüşdiye ve idadi mekteplerine harcadığı düşünülürse, Türk özel okullarının devletten hiç bir maddi destek almadan eğitim alanına sağladığı maddi katkının boyutu daha iyi görülebilir. Ayrıca bunun dışında devlet tarafından istihdam edilmesi gereken idareci, öğretmen ve personelin %20'si bu okullarda sağlanan iş olanakları ile olumlu yönde değerlendirilmiştir. 1908 yılından sonra Türk özel okullarının bu katkısı Osmanlı Devleti'nin savaşlar ve maddi sıkıntılar dolayısıyla yeni okullar açamaması nedeniyle daha da artmıştır.

KAYNAKÇA

I- ARŞİV VESİKALARI³³

Başbakanlık Osmanlı Arşivi

Bâbı Âli Evrak Odası (BEO)

Dahiliye Nezareti Emniyet-i Umûmiye Evrak Odası (DH.EUM.VRK)

Dahiliye Nezareti Mektubi Kalemi (DH.MKT)

Dosya Usulü İradeler (DUIİT)

İrade Hariciye (İ.HR)

İrade Husûsî (İ.HUS)

İrade Maârif Evrakı (İ.MF)

İrade Taltif (İ.TAL)

Maârif Nezareti Mektubi Kalemi (MF.MKT)

Hıfzısıhha-i Mekâtib Dosya Usulü Envanteri (MF.HFS)

Heyet-i Teftişîye Kalemi Dosya Usulü Envanteri (MF.HTF)

Tedrisât-ı Hususiye Kalemi Dosya Usulü Envanteri (MF.HUS)

Mekâtib-i Gayr-i Müslime ve Ecnebiye Müfettişliği Dosya Usulü (MF.MGM)

İstanbul Maârif Müdüriyeti Belgeleri (MF.İMF)

İstatistik Kalemi Dosya Usulü Envanteri (MF.İST)

Meclis-i Vâlâ Mazbataları (MV)

Yıldız Husûsî Mâruzât (Y.A.HUS)

Yıldız Resmî Mâruzât (Y.A.RES)

Yıldız Esas Evrakı (Y.EE)

Yıldız Sarayı Mutenevvi Maruzat Evrakı (Y.MTV)

Yıldız Perakende Sadaret Mâruzâtı (Y.PRK.A)

Yıldız Perakende Askeri Mâruzâtı (Y.PRK.ASK)

Yıldız Perakende Başkitabet Dairesi Mâruzâtı (Y.PRK.BŞK)

Yıldız Perakende Komisyonlar Mâruzâtı (Y.PRK.KOM)

Yıldız Sarayı Zaptiye Evrakı (Y.PRK.ZB)

Zaptiye Nezareti Belgeleri (ZB)

II. SÜRELİ YAYINLAR VE BASILI ESERLER

Nizamname ve Talimatnameler:

Afıtab-ı Maârif Mektebi, Afıtab-ı Maârif Mektebi Talimatnâmesi, 1326/1910.

Beşiktaş Afıtab-ı Maârif Mektebi, Afıtab-ı Maârif Mektebi Talimât-nâme ve Nizamnâmesi, Cihan Matbaası İstanbul, 1326/1910.

Çerkes Eytam ve Fukara Etfaline Mahsus Olarak Küşâd Edilecek Mektebin Nizamnamesi, 17 Kânunusani 1325/30 Ocak 1910.

Dârü'l-ırfan Mektebinin Resm-i Tevzi-i Mükâfat Cetvelidir (Kadıköyü'nde Belediye Cadde-i Kebirinde Vâki Konakta Leylî, Neharî, Zükûr, İnâs İptidâi ve Rüşdî Dârü'l-ırfan Mektebinin Resm-i Tevzi-i Mükâfat Cetvelidir) (Sene-i Dersiyeye 1317-1318), Hanımlara Mahsûs Gazete Matbaası İstanbul, 1318/1902.

Dârü'l-ırfan Mektebinin Resm-i Tevzi-i Mükâfat Cetvelidir (Kadıköyü'nde Belediye Cadde-i Kebirinde Vâki Konakta Leylî, Neharî, Zükûr, İnâs İptidâi ve Rüşdî Dârü'l-ırfan Mektebinin Resm-i Tevzi-i Mükâfat Cetvelidir) (Sene-i Dersiyeye 1321-1322), Matbaa-i Kütübhaneye-i Cihan, İstanbul, 1322/1906.

Fındıklı'da Kâin Leylî ve Nehârî Şemsülmekâtîb Nehârî Kısmı Talebe ve Talebatına Mahsus Maâş Cüzdanıdır, İstanbul, 1909/1325.

Füyuzat-ı Osmaniye Mektebi, Üsküdar Açık Türbe Talimât-nâme-i Umûmî, İstanbul, 1319/1903.

Kanuni Esasi, (7 Zilhicce 1293/23 Aralık 1876), I. Tertip Düstur Cilt:4, s.4-20.

Kasımpaşa'da Açılan Rehber-i Marifet Mektebi-i Şakirdânının Bin Üç Yüz Yedi Senesi Tevzi-i Mükâfat Cetvelidir, Bahriye Matbaası, İstanbul, 1307/1891.

Laleli Türbesi Karşısındaki Sokakta Kâin Olub Maârif Nezareti Celîlesinden İta Kılınan Ruhsat Üzerine Tesis ve Küşâd Olunan "Darü'ttedris" Nam Mektebi Hususiyesinin Nizamnamesidir, İstanbul, 21 C.evvel 1307/13 Ocak 1890.

Leylî ve Neharî Mektebi-i Osmani Dâhilî ve Haricî Talimâtıdır, Kasbar Matbaası, İstanbul 1310/1893.

Leylî ve Neharî Mektebi-i Tefeyyüz, Bedrosyan Matbaası Hoca Paşa, İstanbul 1329/1913.

Leylî ve Nehârî Rüşdî ve İptidâi ve Zükûr ve İnâs Numune-i İrfan Hamidi Mektebi, Cihan Matbaası, İstanbul, Sene-i Hicriye 1325 Sene-i Maliye 1323/1907.

Leylî ve Nehârî Şemsülmaarif Mektebi'nin Talimat Dâhilîsiyle Ders Cetvelidir, Dersaadet, Mahmud Bey Matbaası, 1308/1891.

Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi, İstanbul, 1 Eylül 1869.

Mekâtib-i Hususiye Talimatnamesi, İstanbul, 1331/22 Eylül 1915.

Maşrık-ı Füyuzat Mektebi Şakirdânına Mahsûs Talimât-nâmedir, İstanbul, Tarihsiz.

Rehber-i İttihâd-ı Osmani Mektebi Tarifnamesi, İstanbul, Tarihsiz.

Rehber-i Marifet Nam Mektebin Talimât-ı Esasiesidir, Matbaa-i N. Aramyan, İstanbul 1306/1890.

Rehber-i Tahsil Mektebi 1318-1319 Sene-i Tedrisiyesine Mahsûs Tevziî Mükâfat Cetvelidir, Asır Matbaası, İstanbul 1904/1321.

Rüşdiye ve İptidâi Mizan-ı Terakki Mektebi'nin Talimatı Olup Bir Önsöz ve Beş Bölüm ve Bir Hâtıme Havidir, Karabet matbaası, İstanbul, 1310/1893.

III. ARAŞTIRMA VE İNCELEMELER

- AKYILDIZ, A. (1993). *Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform (1856-1836)*, İstanbul, Eren Yayınları.
- AKYÜZ, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2009)*, Gözden geçirilmiş 14.Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- ALKAN, M. Ö. (2003). *İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Selânik'ten İstanbul'a Terakki Vakfı ve Terakki Okulları*, Terakki Vakfı, Boru Yayın Grubu, İstanbul.
- AYTEKİN, H. (1991). *İttihâd ve Terakkî Dönemi Eğitim Yönetimi*, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (2009). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERDEM, Y.T. (2011) "Osmanlı Eğitim Sisteminde Teftiş", *OTAM Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, Sayı 26/Güz 2009, s.55-93, Ankara.
- ERDOĞDU, A. T. (1995): *Maârif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı: İdari Teşkilat Açısından (2 cilt), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilim Dalı*, (Yüksek Lisans Tezi).
- ERGİN, O. N. (1940). *Türk Maârif Tarihi*, 5. cilt, Osmanbey Matbaası, İstanbul.
- ERGÜN, M. (1996): *İkinci Meşrûtiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1914-1908)*, Ocak Yayınları, Ankara.
- GÜÇTEKİN, N. (2012/2). "Osmanlı Devleti'nin 1907-1908 Yılına Ait Eğitim İstatistiği", *İstanbul Üniversitesi Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, Cilt:11, Sayı:22, s.125-167.
- GÜÇTEKİN, N. (2013). *İstanbul'daki Müslim Özel Mektepleri (1873-1922)*, *İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı*, (Doktora Tezi).
- GÜÇTEKİN, N. (2014). "İstanbul'daki Hususi Mekteplerdeki Ahlak Anlayışı (1453 ,“(1922-1873 *İstanbul Kültür ve Sanat Dergisi*, Sayı: 20, s.53-58.
- HAYDAROĞLU, İ. P. (1993). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Yabancı Okullar*, Ocak Yayınları, Ankara.
- KANAR, M. (2000). *Darüşşafaka Türkiye'de İlk Halk Mektebi*, (Darüşşafaka Nasıl Doğdu, Ne HizmetlerEtti, Nasıl Yaşıyor?), İstanbul.
- KOÇER, H. A. (1970). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- KODAMAN, B. (2001). *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, Ötüken Yayınevi, İstanbul.
- MUTLU, Ş. (1999). *Osmanlı Devleti'nde Misyoner Okulları*, Gökkuşbu Yayınları, İstanbul.
- SAKAOĞLU, N. (2003) *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- SOMEL, S. A. (2010). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- TOPRAK, Z. (1998). *Darüşşafaka Tarihi 1863-1998*, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- TEKELİ, İ. ve İLKİN, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINDA İDEOLOJİK ANALİZİN BOYUTLARI

Dr. Turgay Öntaş*

Özet

Bu çalışmanın amacı “Özel öğretim kurumunda ideolojik analizin boyutları nelerdir?” sorusuna yanıt aramaktır. Eğitimin ideolojik analizi çok yönlü bileşenleri içermektedir. Felsefe, bilim, siyaset, ideoloji, eğitim ideolojileri ve siyasi ideolojiler arasındaki uzlaşının oluşması, bileşenler arasındaki kriterlerin belirlenmesini sağlar. Özel öğretim kurumları uzlaştıkları eğitim ya da siyasi ideoloji tasnifleri üzerinden kurumlarının öğrenme, öğretim ve organizasyon boyutlarında bileşenlerini tutarlı hale getirerek kurumsal kimliklerini ve “özel” oluşlarını daha anlaşılır kılabirler.

Anahtar Sözcükler: ideoloji, eğitim ideolojisi, ideolojik analiz

GİRİŞ

Eğitim ve ideoloji ilişkisi içerisinde *eğitim ideolojileri*; ideoloji kavramının siyasi, hukuki, ekonomik, pedagojik içeriklerinden yararlanılarak farklı tasniflerde oluşturulmuştur. Oluşturulan bazı eğitim ideolojisine yönelik tasniflerde ideoloji kavramının kapsayıcılığı açısından sorunlu olabilmektedir. Uygulamacılar açısından ideolojik analiz yapılırken hangi tasnifin temel alındığını ve analizin kapsamını belirlemek, analizlerde kavramsal uzlaşmayı sağlayabilir. Kavramsal düzeyde uzlaşının sağlanması, ideolojik bağlantıların karmaşık ilişkileri içermesinden kaynaklıdır. Karmaşıklığın temelinde ise ideolojilerin birbirlerinden net biçimde ayrıştırılabilmesindeki güçlük yatar.

Analizlerde kullanılan kavram ve veri setlerindeki uzlaşma da özellikle öğretim yöntem ve tekniklerindeki mikro kavramlarda (yöntem, teknik, strateji, model, stil, yaklaşım vb) dahi uzlaşmanın güçlüğü karşısında makro düzeyde bir akışın oluşumuna yol açabilir. Makro düzeyde akış benimsenen ideolojinin felsefi, kültürel, ekonomik, siyasi ve pedagojik bileşenlerinin çerçevesini çizer.

Eğitim ideolojileri mi siyasi ideolojiler mi?

Makro düzeyde eğitimin ve program geliştirmenin temelleri arasında da yer alan felsefi, kültürel, ekonomik, siyasi ve pedagojik bileşenleri açısından özel öğretim kurumları ideolojik tercih ve kabullerini açık düzeyde belirtmeleri “özel” oluşlarının sektör bazlı “özel”likten kaynaklı olmaktan ziyade ideolojik analizin boyutları açısından hayata geçirdikleriyle “özel” olduklarını görünür hale getirebilir. Sektör açısından “özel” oluşta siyasi ideolojiler içerisinde piyasa ekonomisi temelli ideolojiler arasında yer alışı dair bir göstergedir. İdeoloji ve özel öğretim kurumu arasındaki en temel düzeyde ideolojik bağlantı bu açıdan kurulabilir. Özel öğretim kurumunda kurumun ideolojik analizini yapacak (varsa) uzmanın öncelikle ideolojik analizin boyutlarına ve nihayetinde kullanacağı ideolojik tasnife karar vermesi gerekmektedir. Kuruluş aşamasındaki özel öğretim kurumu ise sürecin başında ideolojik kabulüne göre ideolojik analizin boyutları içerisinde yer alan içerikler doğrultusunda kurumsal ideolojisini yapılandırmalıdır. Özel öğretim kurumlarının ideolojik analizleri yalnızca mülkiyet, sektör bazlı özel oluş ya da ilerlemeciliğin popüler söylemlerine yüzeysel biçimde yer verme ile ideoloji kavramına yüklenen anlamlar fark-

* Eğitimci

lılık göstermektedir. Hatta «ideoloji, ideolojidir», «ideoloji diye bir ideoloji» olarak tanımlamalara bile rastlamak mümkündür. Dahası kendisi gibi düşünmeyi «ideolojik konuşuyorsun» gibi suçlamalarda olabilir. İdeolojinin neliğine ilişkin literatürdeki bazı görüşler ve temsilcileri Tablo 1>de verilmiştir:

Tablo 1: İdeoloji Kavramına Dair Görüşler ve Temsilcileri

Düzy	Görüşü	Temsilcileri
Durağan düzey	1. Fikirler bilimi	E.B. Condillac; A.D. Tracy
	2. Vizyoner düşünce	B. Napoléon
	3. Null bilinç	K. Marx; F. Engels; G. Lukacs
	4. Değerler ve inanç sistemi	T. Parsons
	5. Yönetenlerin kültürü	L. Althusser
	6. Toplumsal kararlılık ve bilgi sosyolojisi	K. Mannheim
Dinamik düzey	7. Yönetenlerin agresif kültürü (hegemonya)	A. Gramsci
	8. Fikirlerin eyleme geçmesi	D. Bell
	9. Sürecin yapılandırma ve yerine getirme	L. Althusser; G. Therborn
	10. Sistemi saptırma	V. Pareto

(Wu, 1995, akt. Hsiao ve Cheng,2006)

Kavram farklı başlıklar altında tanımlanmasına rağmen üzerinde kısmi uzlaşmanın olduğu tanım şöyledir: ‘İdeoloji, hâkim toplumsal grup veya sınıfın iktidarını meşrulaştırmakla ilişkilidir’ (Eagleton, 2011, s. 23).

İdeolojik analiz yapılırken hangi tasnifin kabul edildiğinin yani ideolojiden kastedilenin ne olduğunun ve ilişkisel boyutta neleri kapsadığının bilinmesi anlaşılırlik sağlayabilir. Bu açıdan literatürde eğitim ideolojileri kapsamında tespit edilen tasnifler ve alternatif olarak eğitim ideolojilerinin çokluğuna karşılık daha yalın ve siyaset-eğitim ilişkisi içerisinde siyasetin belirleyiciliğinde eğitimin yapılandırıldığı kabulüne dayalı olarak siyasi ideolojiler Tablo 2>de verilmiştir. Bugün geldiğim noktada eğitim ideolojisi ve siyasi ideolojiler ayrımında tercihim siyasi ideolojiler üzerine yapılandırmadan yana yaptım. Ekonomi, sağlık, güvenlik, din, hukuk, eğitim sistemi üzerinde normlar hiyerarşisine bağlı olarak hükmetme hakkı, müdahale etme hakkı bulunan yapı siyasi otoritedir. Siyasi otoritenin ideolojik tercihi tüm bu kurumları tutarlı biçimde etkilemesi gerçeği, üst yapı olarak siyasi ideolojileri almamı gerekli kılıyor. Ayrıca her bir siyasi ideolojinin «insan»dan, ekonomiden, hukuktan, eğitimden ne beklediği genel hatları ile bellidir. Tablo 2>de çeşitli yazarlara ait yazar tarafından ulaşılabilen eğitim ideolojisi tasnifleri ve alternatif olarak da siyasi ideoloji tablosu verilmiştir:

Tablo 2: Eğitim İdeolojileri ve Siyasi İdeolojiler

Eğitim İdeolojileri	Siyasi İdeolojiler
Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden yapılandırmacılık (Brameld, 1971)	Liberalizm Neo-liberalizm Muhafazakârlık Neo-muhafazakarlık Marksizm Sosyal demokrasi Milliyetçilik Anarşizm Faşizm Korporatizm (Eatwell, 1993; Örs, 2008).
Aristokratik, burjuva, demokratik, proletaryan (Raynor, 1972)	
Klasik hümanizm, liberal hümanizm, ilerlemecilik, araşsalılık, yeniden yapılandırmacılık (Scrimshaw, 1983)	
Birey odaklı, bilgi odaklı, toplum odaklı (Morrison ve Ridley, 1989)	
Muhafazakar (köktencilik-fundemantalizm, entelektüalizm, muhafazakarlık)-Liberal (liberalizm, özgürlükçülük, anarşizm) (O'Neill, 1990)	
Birey (ilerlemecilik), bilgi (klasik hümanizm), toplum (araşsalılık) (Konarzewski, 1998)	
Otoriter ideoloji, bilimsel ideoloji, demokratik ideoloji, dinsel ideoloji, ılımlı ideoloji (Cheng, 2003)	
Elitist/muhafazakar, revizyonist/teknokrat, romantik/psikolojik, demokratik/eşitlikçi (Murphy, Mufti ve Kassem, 2009)	
Neomuhafazakarlar, neoliberaler, kiralık uzmanlar, yeni dindarlar (Apple, 2009)	
Liberal/muhafazakar, burjuva, demokratik, popülist/proletaryan (Meighan ve Brown, 2012)	

(Yazar tarafından derlenmiştir.)

Eğitim ideolojileri kısmında pek çok tasnif yer alıyor. Tasnif sayısındaki fazlalık, eğitim ideolojilerinin kendi içerisinde eğitim felsefesi tasnifi olarak kabul görmüş, bununla birlikte kendi içerisindeki farklılaşmasının siyasi ideolojilere göre daha amorf olması eğitim ideolojileri tasnifinin dezavantajlı tarafıdır. Eğitim felsefeleri de çeşitli açılardan ideolojik ve siyasal pratiklerin içerisine dâhil olmuştur (Kaplan, 2011). Eğitim, ideoloji ile bilgi, güç ve iktidar bağlamında ilişkilendirildiğinde rasyonalizm, emprisizm, pozitivizm ve postpozitivizm gibi akımlar “bilimsel bilgi ve güç” ile “iktidar ve güç” açısından farklılaşır.

Eğitimde program geliştirme alanında program geliştirmenin kuramsal temelleri tarihi, felsefi, psikolojik ve sosyolojik açıdan ele alınırken ideolojinin kapsayıcılığı göz ardı edilebilmektedir. Öncelikli karar verilmesi gereken eğitimin felsefi boyutu mu ideolojik boyutu mu olduğudur. Bu durumda ideoloji kavramının geçmişinde yapılan ideoloji-felsefe-bilim tartışmalarına dönülerek çıkılabilir. Bilimin mevcut durumu bilimsel yöntemle açıklamaya çalışması, felsefenin bilimsel yöntemle henüz açıklanmamış olanla ilgilenmesi bilim ve felsefe arasındaki ilişkiyi ortaya koyarken ideoloji bilim ve felsefeden yararlanarak eylemi ifade eder. Bu durumda öncelikle ideolojiden hareket edilmesi gerekir. Şeriatî (2011) dış gerçekliğin, bilim adamının bilgisinden ibaret olduğunu ve bilim adamının bilinen üzerinde etki bırakmadığını belirtir. Fakat ideoloji, dış gerçekliğin değeriyle ve dış gerçekliğin değerlendirilmesiyle ilgili olarak düşünürün, bir tür inancı kabul edilir. Felsefe de bilim gibi bilinmeyen keşfetmeyi amaçladığından bilim ötesi bir bilimdir. İdeoloji pratik örnekler, idealler ve ideal bir resim vermek zorundadır ve bu ideallere karşı sorumlu ve yükümlüdür. Kendi kuramsal çerçevelerinden bilim ve felsefeden yararlanmaları çıkış noktasında ideolojilerin büyük penceresi süreci yapılandırmayı kolaylaştırabilir. Eğitim felsefesi ve eğitim ideolojisi arasındaki kargaşayı ideolojiler lehine aşmak tartışmayı uzlaştıyı beraberinde getirebilir.

Analizin boyutları ve içeriği

İster ideolojik ister öğretme-öğrenme isterse örgütsel açıdan eğitim-öğretim uygulamalarının analizi olsun, eğitim-öğretim süreçlerinin çok yönlü analizi bütünsel açıdan duruma yaklaşmamızı mümkün kılar. Meighan ve Brown (2012)'un öğrenme mekanı ve eğitim ideolojisi bağlamında tartıştıkları ve liberal/muhafazakar, burjuva, demokratik, popülist/proletaryan olmak üzere dörtlü eğitim ideolojisi tasnifleri ilişkilendirdikleri analizin boyutları ve içeriği Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3: Meighan ve Brown'un Analiz Boyutları ve İçeriği

Boyutlar	İçerik
Bilgi teorisi, içeriği ve yapısı	i) Bilgi geçmiş, şimdi ve gelecek odaklı mı? ii) Okul bilgisi çocuğun günlük bilgisinden uzak mı? (Okul yaşamın kendisi mi simülasyonu mu?) iii) Okul bilgisi hiyerarşik, lineer bir yapıda mı?
Öğrenme teorisi ve öğrenin rolü	i) Birey-grup odaklı mı? ii) Rekabet-başarı odaklı mı? iii) Uyum, yetkinlik, entelektüel merakı mı odaklı? iv) Yetenek mi, beceri mi? v) Öğrenme yolunda pasif mi aktif mi? vi) Öğrenen, öğretmenin bilgisini mi kendi sentezini mi yeniden üretiyor?
Öğretim teorisi ve öğretmenin rolü	i) Branş öğretmeni mi, entelektüel öğretmen mi (çok yönlü), kolaylaştırıcı öğretmen mi? ii) Eğitmen mi, öğrenme sistemleri tasarımcısı ve yöneticisi mi, öğrenme danışmanı mı? iii) Öğretim zorlama, müzakere ve kontrol süreçlerini içerir. (otoriter-demokratik)
Öğrenme için uygun kaynakların teorisi	i) Birinci el kaynaklar (saha çalışmaları, simülasyonlar), ikinci el kaynaklar (birinci el deneyimlere dayalı kitaplar, filmler ve tanık konuşmacılar), üçüncü el kaynaklar (ders kitapları, çalışma kitapları) mı kullanılıyor? ii) Öğrenme için birincil kaynaklar: okul-sınıf kitaplıkları ya da kaynak kitaplar. İkinci: çoklu medya okul kaynakları Üçüncü: öğrenenlerin okul içindeki ve dışındaki tüm çevreleri. (Okul yaşamın kendisi mi simülasyonu mu?)
Öğrenme durumlarının organizasyonun teorisi	i) Okulun genel organizasyonu (müdür, öğretmen, destek hizmetleri) nasıl? ¹ ii) Gruplar nasıl organize edilmiştir? (yaş, cinsiyet, başarı vd) iii) Zaman çizelgesi (neye ne kadar zaman ayrılıyor?) iv) Branş öğretmeni, çok dallı öğretmenlik mi v) Okul organizasyonun diğer detayları: kaynaklar, kayıtlar, ödül ve ceza, okul üniformaları, ev sistemleri, ders dışı etkinlikler
Değerlendirme teorisi	i) Merkezi sınavlar mı? Otantik değerlendirme mi? ii) Ne ölçülüyor? (öğrenme başarısının etkisi mi, öğretmenin sonuçları mı, öğrencilerin öğrenmeleri mi?) iii) Değerlendirmenin amacı tanı koymaya mı yerleştirmeye mi yönelik? iv) Bağlı mı mutlak değerlendirme mi? v) Uygulamaya mı bilgiye mi odaklanıyor?
Amaçlar, kazanımlar ve çıktıların teorisi	i) Liberal/ muhafazakar ii) Burjuva iii) Demokratik iv) Popülist/proletaryan ²

(Yazar tarafından derlenmiştir.)

Özel öğretim kurumları ideolojik analizlerini ister kuruluş aşamasında üretecekleri ideolojiyi isterse kurulduktan sonra neyi yeniden ürettiklerini ortaya koyabilmek için yukarıdaki boyutları ile analiz edebi-

lirler. Çıkış noktası kuruluş aşaması ise öncelikle amaçlar, kazanımlar ve çıktılar teorisi üzerinden benimsedikleri ideolojik tasnifi merkeze alarak analize başlayabilirler. Özel öğretim kurumu mezun verme sürecine geçmiş ise ideolojik analizin tüm boyutlarını gözden geçirip hangi ideolojik tasnifte yer aldıklarını tespit edebilirler. Özel öğretim kurumunda ideolojinin yeniden üretme pratiği boyutunda Öntaş (2014)'ın öğretmenler tarafından ideoloji kavramının yeniden üretimi, eğitim-öğretim uygulamalarının ideolojiyi yeniden üretmesi ve informal kuralların ideolojiyi nasıl yeniden ürettiğine ilişkin analiz boyutları Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4: Öntaş'ın Analiz Boyutları

Boyut	Kategori	Kod
İdeoloji Kavramının Yeniden Üretimi	Siyasal düşünce	Kemalizm
		Muhafazakârlık
		Milliyetçilik
		Liberalizm
		Neoliberalizm
	Kültür	Değer ve inanç
		Ritüel ve semboller
	Düşünceler bilimi	Sistem
Eğitim-Öğretim Uygulamalarının Eğitim İdeolojisini Yeniden Üretimi	Eğitim ve öğretim programı ³	Öğretim Programları
		Belirli Gün ve Haftalar
		Örtük Müfredat
	Endoktrinasyon	Değer eğitimi
		Hâkim düşünce
İnformal Kurallar ve Eğitim İdeolojisinin Yeniden Üretimi	Roller ⁴	Sorumluluk alanı
		Öncelikler
		Etik ilkeler
	Öğrenme yolları	Gözlem
		Model alma
		Yardımlaşma
	Öğrenmeyi etkileyen bireysel ve bağlamsal faktörler	Kendini geliştirme
		Güven
		İş birliği
		Rekabet
		Hesapverebilirlik

(Öntaş,2014,s.67)

İdeolojik analizin boyutları araştırmacılara göre farklılık göstermektedir. Meighan ve Brown (2012)'un analiz boyutları bilgi teorisi, öğrenme teorisi ve öğrenenin rolü, öğretim teorisi ve öğretmenin rolü, öğrenme için uygun kaynakların teorisi, öğrenme durumlarının organizasyonun teorisi, değerlendirme teorisi ve son olarak da amaçlar, kazanımlar ve çıktılar teorisini baz almaktadır. Öntaş (2014)'ın analiz boyutları ise öncelikle ideoloji kavramının nasıl kabul edildiğinden hareketle eğitim-öğretim uygulamalarının eğitim ideolojisinin yeniden üretimi ve informal kuralların eğitim ideolojisini yeniden üretme boyutları yer almaktadır. Bir diğer analiz boyutunu çizen Murphy, Mufti ve Kassem (2009) ideoloji ve siyaset ayrımı yapmıştır.

Murphy, Mufti ve Kassem (2009)'in elitist/muhafazakar, revizyonist/teknokrat, romantik/ psikolojik, demokratik/eşitlikçi boyutlarında yer verdiği eğitim ideolojilerinin boyutlarını oluşturmuştur. Burada eğitim ideolojilerinin siyaset üstü, siyaseti belirleyen bir yapısının olduğu öncelikle eğitim ideolojilerinin sonrasında öğrenme, öğretim, organizasyon ve siyasetin yer almasıyla denilebilir.

Tablo 5: Murphy, Mufti ve Kassem'in Analizinin Boyutları

İdeoloji	Boyutları			
	Öğrenme	Öğretim	Organizasyon	Siyaset
Elitist/ muhafazakar	Bireysel, yapılandırılmış, dönüşüm temelli, akademik ve fiziksel, rekabetçi, öğrenen bilgin ve sportmen	Öğretmen merkezli, otoriter, sonuç odaklı, formal değerlendirme, öğretmen özerkliği, lider yetiştirme	Kurumsal, hiyerarşik, otoriter disiplinler, dini, seçici, gruplaştırılmış (yaş, yetenek, cinsiyet) ders dışı etkinlikler	Muhafazakar, özel sektör, sınırlı devlet kontrolü
Revizyonist/ teknokrat	Bireysel, yapılandırılmış, dönüşüm temelli, mesleki ve uygulamalı, rekabetçi, öğrenen acemi/eğitilen	Öğretmen merkezli, otoriter, sonuç odaklı, formal değerlendirme, iş gücünü geliştirmeye yönelik ulusal müfredat	Kurumsal, hiyerarşik otoriter disiplinler, dini seçici, gruplaştırılmış (yaş, yetenek, cinsiyet)	Neo-muhafazakar, neo-liberal, kamu sektörü, devlet kontrolü
Romantik/ psikolojik	Bireysel ve grup, kendini seçen (self-selective), yaratıcı ve uygulayıcı, rekabetçi olmayan, öğrenen kaşif	Çocuk merkezli, otoriter olmayan, süreç temelli, informal ve çeşitlendirilmiş değerlendirme, öğretmen özerkliği, çocuğu bütüncül geliştirme	Geleneksel olmayan çevre, hiyerarşik olmayan yapı, demokratik disiplin, dini olmayan, seçici olmayan, karışık gruplandırmalar, ders dışı etkinlikler	Sosyal demokrat, liberal, özel sektör, sınırlı devlet kontrolü
Demokratik/ eşitlikçi	Bireysel ve toplumsal, kendini seçen (self-selective), karma müfredat, rekabetçi olmayan, öğrenen kaşif/ bilgin/işçi	Çocuk merkezli, otoriter olmayan, süreç temelli, informal ve çeşitlendirilmiş değerlendirme, öğretmen özerkliği(?), fırsat eşitliğini yüceltme/ toplumu dönüştürme	Farklı yerler/ mekanlar, hiyerarşik olmayan, demokratik disiplin, dini olmayan, seçici olmayan, karışık gruplandırmalar, ders dışı etkinlikler	Sosyal demokrat, kamu sektörü, sınırlı devlet kontrolü

(Murphy, Mufti ve Kassem, 2009, s.29-30)

Murphy, Mufti ve Kassem (2009) eğitim tartışmalarının temel dikotomik tartışmaları da kapsayan biçimde (bireysel-grup, öğretmen-öğrenci merkezli, otoriter-demokrat vd.) analiz boyutlarını yapılandırmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitim ideolojileri ve ideolojik analizlerin boyutlarına ilişkin farklı görüşler ve içerikler yer almaktadır. Eğitim ideolojileri içerisinde farklı ideolojik tasniflerin temelinde eğitim felsefesi tartışmalarının kavramları bulunmaktadır. İdeoloji kavramının kapsayıcı hali ve devletin siyasi ideolojisinin eğitim gibi sağlık, ekonomi, güvenlik vd. alanlardaki kontrolü ve yönlendiriciliği dolayısıyla eğitim ideolojileri yerine siyasi ideolojilerin merkeze alınarak her bir siyasi ideolojinin öğrenme, öğretim, organizasyon boyutlarında yol haritalarının çıkarılması gereklidir. Mikro düzeyde yöntem ve tekniğe indirgenmiş tartışmaların öncesinde kabul edilen ideolojinin çok yönlü içeriğinin yerleştirilmesi ve uzlaşının sağlanması diğer tartışmaları biçimlendirmesi birikimli ilerlemeye yol açabilir.

Özel öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'nın 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na bağlı olarak faaliyetlerini sürdürürken kendilerini özel yapan ve fark yarattıklarını düşündükleri uygulamaları ideolojik kabulleri doğrultusunda bütünsel biçimde ilişkilendirerek tutarlılık oluşturabilir. Özel öğretim kurumlarının pek çoğunda eğitim felsefesi olarak ilerlemeciliğe dair ifadelerle rastlanırken ilerlemecilikle ilişkili liberalizmin diğer öğelerine yönelik tutarlılığın sağlanması kimlik ve okul teorisi oluşturma girişimlerini destekleyecektir.

Özel öğretim kurumları tercih ettikleri analiz boyutlarını kendi içerisinde ARGE, eğitim koordinatörlüğü, program geliştirme birimleri ya da eğitim felsefesinin kültürel temelleri, eğitim sosyolojisi, eğitim antropolojisi gibi alanlardan uzman yardımıyla kurumsal kimliklerinin oluşmasına, misyon-vizyon gibi hedeflerinin temelleri olan ifadelerle dönüşmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Apple, M. (2009). Müfredatın ve eğitimin yeniden yapılandırılması/ neoliberalizmin ve yeni- muhafazakarlığın gündemi. (M. F. Shaughnessy, K. Peka, J. Siegel, Röportajı Yapan E. Ç. Babaoğlu, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Brameld, T. (1971). *Patterns of educational philosophy: divergence and convergence in cultural perspective*. Holt McDougal .
- Cheng, Y.S., 2003. Impact of manipulated hegemony on the instruction of core curriculum of industrial design education. *Journal of Design* 8 (2), 21–37'dan akt. Hsiao, H.C. & Cheng, Y.S. (2006). The impact of ideology on the interaction between tutors and students in the education of industrial design: a case study in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, (26), 6-23.
- Eatwell, R. (1993). Ideologies: approach and trends. R. Eatwell & A. Wright (Ed.), *Contemporary political ideologies içinde* (s. 1-22). London: Pinter Publishers.
- Eagleton, T. (2011). İdeoloji. (M. Özcan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Eserin aslı 1991'de yayımlanmıştır).
- Kaplan, İ. (2011). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Konarzewski, K. (1998). Educational ideologies of Polish teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4(2), 259-271.
- Meighan, R. & Brown, C. (2012). Locations of learning and ideologies of education: some issues raised by a study of education otherwise. L. Barton, R. Meighan, & S. Walker (Ed.), *Schooling, ideology and the curriculum içinde* (s. 131-151). New York: Routledge.
- Morrison, K. and Ridley, K. (1989) *Ideological contexts for curriculum planning*, in M. Preedy (ed.) *Approaches to Curriculum Management*. Milton Keynes: Open University Press.
- Murphy, L., Mufti, E. & Kassem, D. (2009). *Education studies: an introduction*. McGraw-Hill Education: New York.
- O'Neill, W. F. (1990). *Educational ideologies: contemporary expressions of educational philosophy*. Dubuque: Kendall / Hunt Publishing Company.
- Öntaş, T. (2014). Özel Öğretim Kurumundaki Sınıf Öğretmenlerinin Milli Eğitim İdeolojisini Yeniden Üretme Pratiklerinin Okul Etnografyasıyla İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Örs, B. (2008). İdeoloji-karmaşık dünyayı anlaşılır kılmak. B. Örs (Ed.), 19. yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasal ideolojiler içinde (s. 46-3). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Raynor, J. (1972). *The curriculum in England*. Milton Keynes: Open University Press.
- Scrimshaw, P. (1983). *Educational ideologies: purpose and planning in the curriculum* (Unit 2, E204). Milton Keynes: Open University Press.
- Şeriatı, A. (2011). *Dünyagörüşü ve ideoloji*. (K. Çamurcu, Çev.) Ankara: Fecr Yayınları.
- Wu, C.K. (1995). An ideological study of non-governmental reform on education. Master Thesis, Graduate School of Education of National Taiwan Normal University. akt. . Hsiao, H.C. & Cheng, Y.S. (2006). The impact of ideology on the interaction between tutors and students in the education of industrial design: a case study in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, (26), 6-23.

EĞİTİM FELSEFESİNİN ONTOLOJİK BOYUTLARI

Kişilik Eğitimi Üzerine: Bir Model Olarak Gabriel Marcel Felsefesi

Prof. Dr. Emel Koç*

Özet

Eğitimin amacı ve bu amaç doğrultusunda ulaşılmak istenen sonuç, farklı eğitim girişimlerine göre değişiklik gösterse de, çoğunlukla uzlaşılan nokta eğitimin “insanın kişiliğini oluşturmaya/şahsiyetini inşa etmesine imkan verecek nitelikte olması, yüksek değerlerle bütünleşmiş insanların yetişmesine katkıda bulunmasıdır. Eğitimin amacının belirlenmesi doğrudan doğruya insanda gerçekleşmesini istediğimiz bilgi, beceri, tutum, davranışlar gibi eğitim sonuçlarıyla ilgilidir. Bu durumda bir “kişi” ya da “şahıs” olarak yetiştirilmek istenen insanın hangi metafizik çerçeve içinde anlaşılması gerektiğini sorgulamak bir bakıma onun bir kişi/şahıs olarak eğitiminin ardındaki temel felsefi eğilimi belirlemek anlamına gelecektir. Bu çalışma, birbirlerinden farklılıklar gösteren bu felsefi eğilimlerden Fransız filozof Gabriel Marcel’in düşüncelerine değinmekte ve onun özgürlük, kendini gerçekleştirme, diyalog, bağlanma, sorumluluk, umut gibi kavramlar çerçevesinde şekillenen felsefi düşüncelerinin eğitim alanındaki çağdaş yaklaşımlar için felsefi bir temel oluşturabilecek nitelikte olduğuna dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ontolojik itibar, Kişiliğini inşa etme, Diyalog, Bağlanma, Katılım, Sorumluluk.

GİRİŞ

İnsanın, türünün nitelikli bir üyesi olabilmesi için nasıl eğitilmesi gerektiği Antikçağ’dan itibaren üzerinde düşünülmüş bir konudur. Platon’un vurguladığı üzere insanın iyi bir yaşam sürdürebilmesi ile doğru bir biçimde eğitilmesi birbirinden bağımsız düşünülemez. O halde doğru biçimde eğitilme ya da iyi eğitimden ne anlamamız gerekir? Şüphesiz iyi bir eğitimin nasıl olacağı konusunda kesin karara varmadan önce ne tür bir insan yetiştirmek istediğimiz konusunda bir düşünce geliştirmek durumundayız. Zira her eğitim girişiminde bulunması gereken en önemli prensip “amaç” ile “sonuç” arasındaki “tutarlılık” ve amacın koşullarını üzerinde taşıyan bir projenin geliştirilmesidir.

Eğitimin amacı ve bu amaç doğrultusunda ulaşılmak istenen sonuç, farklı eğitim girişimlerine göre değişiklik gösterse de, çoğunlukla uzlaşılan nokta eğitimin “insanın kişiliğini oluşturmaya imkan vermesi” kişisel ve toplumsal rollerinin farkında olan dengeli, başarılı, uyumlu, yaratıcı, sorumlu ve üst niteliklere sahip insanların yetişmesine katkıda bulunmasıdır. Amacın belirlenmesi doğrudan doğruya insanda gerçekleşmesini istediğimiz bilgi, beceri, tutum ve davranışlar gibi eğitim sonuçlarıyla ilgilidir.

Bu durumda bir “kişi” ya da “şahıs” olarak yetiştirilmek istenen insanın hangi metafizik çerçeve içinde anlaşılması gerektiğini sorgulamak bir bakıma onun bir “kişi” olarak eğitiminin ardındaki temel felsefi eğilimi belirlemek anlamına gelecektir. Birbirlerinden farklılıklar gösteren bu felsefi eğilimlerden biz

* Eğitimci, Akademisyen

burada Fransız filozof Gabriel Marcel'in düşüncelerine değinmeyi, onun kişi, kişilik ve kendini gerçekleştirme konusundaki düşüncelerini genel olarak irdelemeyi arzuluyoruz.

Marcel felsefesinde "kişi" ya da şahıs olmanın ve kişiliğini oluşturma'nın ne anlama geldiğini irdeleyen bu çalışma literatür taraması ve değerlendirmesi esasına dayanmaktadır.

GABRIEL MARCEL'İN FELSEFİ EĞİLİMİ

G.Marcel (1889-1973) insanı özü önceden belirlenmemiş bir "varlık durumu", bir "varoluş" (egzistans) olarak ele alıp bireysel orijinalitesi ve kendine özgü yaşam biçimiyle biricik bir varlık olarak değerlendiren varoluş felsefesinin teist kanadının Fransa'daki öncü bir ismidir. Felsefi kariyerine idealist bir perspektiften başlayan Marcel, zaman içerisinde idealizmin insan varoluşunun somut ve yaşantısal yönlerini yansıtamadığı düşüncesiyle dünya içerisindeki insanı ve onun kişisel tecrübelerini konu edinen somut(-konkre) felsefe yapmaya yönelmiştir.

Marcel'in somut varoluşsal felsefesi Kartezyen yaklaşımın aksine "bilgi" karşısında "varlık"ın önceliğini vurgulayarak işe başlamış, başlangıç noktasını "varlık"ı temellendiren düşüncenin kesinliğinde" değil, "durum içindeki varlıktan kaynaklanan kesinlik"te bulmuştur; yani somut varoluşsal felsefenin hareket noktası "durum içinde olmaktır."(Marcel,1967a :22) Durum içinde olmak, basit bir konum meselesi olmanın ötesinde spesifik ve somut olarak nitelendirilen bir biçimde, soyut formülasyonlara indirgenemeyecek içsel ve dinamik yaşamsal ilişkiler bağlamında yer almak anlamına gelir. Hal böyle olunca Marcel'in somut felsefesinde insan "durum içinde olmak" ve kendini gerçekleştirebilmek üzere "hareket halinde olmak" nitelikleri gözönünde bulundurularak anlaşılacak durumundadır.

Varlık'ın temel moduslarından ilki olan "durum içinde olmak" ve bunun bir gereği olarak "bedene bürünmüş" (incarnation) ya da cisimleşmiş olmak varoluşun daima "birlikte-varoluş" olduğunu, bizim ise bir seyirci değil, katılımcı olduğumuzu, varlık'a tanıklık ettiğimizi gösterir.

İkincisi olan <hareket halinde olmak> ise insanın tamamlanmış bir ürün değil, bir <varlık durumu> olarak <kendini gerçekleştirme yolunda> fiziksel ve metafiziksel bir seyir halinde olan gezgin bir varlık (homo viator) olduğuna dikkat çeker. O halde Marcel felsefesinde insan varlığı birbirine sıkı sıkıya bağlı olan katılımcı olmak ve gezgin olmak hususiyetleri gözönünde bulundurularak anlaşılacak durumundadır.

Başka bir deyişle kişi nosyonu, kişi olmanın ne anlama geldiğine dair spesifik bilimsel incelemelere dayanan genellemelerden hareketle değil, varoluşsal tecrübelerimizden hareketle ve Sokratesvari bir "ben kimim?" (Marcel, 1967a:24) sorusunun izlerini sürüp kendi imkan ve sınırlarımızı tanımak suretiyle anlaşılabilir.

VAROLUŞ'TAN VARLIK'A

Marcel'in somut felsefesinde ben'in (self) keşfedilmesi ya da insanın tanınması Varlık probleminden ayrı düşünülemez. Zira Marcel felsefesinin temel prensibi bireysel varlığı kendi varoluşsal derinliği içinde ne denli tanıma imkanı bulabilirsek, "o denli...Varlık olarak varlığa dair bir kavrayışın..." (Marcel, 1964:14) mümkün olabileceği biçimindedir. Bu sebeple Marcel ilk bakışta birbirine karşıt gibi görünebilen varoluşsal olan ile metafizik olanı birleştirebilen bir yol bulunduğunu ve bunun da kendi varoluşsal derinliklerimizden geçtiğini ifade ederek kişisel tecrübenin "metafizik bir değere" (Reneaux, 1994:79) ve derinliğe sahip olduğuna, insanın "ontolojik bir itibarı" bulunduğuna dikkat çekmiştir. Zira Marcel felsefesinde tecrübe kişinin "gerçekliğe katılım aktı" dır. Kişisel tecrübenin metafizik derinliği yani "Varlık'a ait olma" anlamındaki "somut katılım" Marcel felsefesinde izole edilmiş bir bireyselliğin sadece bir soyutlama olduğunu açıkça gösterir.

Zira insan bir "varlık durumu", bir "varoluş" olarak eksikliklerini giderme, kendini gerçekleştirme yolundadır. Dolayısıyla varoluş olmanın gereği kendi varlık temelinin kendi dışına açılarak bulmakta gizlidir. "...

Varoluşum ne denli başkalarını kapsayan bir karakter kazanırsa, onu Varlıktan ayıran yarık o denli kapalı; başka bir deyişle, ben o denli varolurum.”(Marcel, 2001:33) O halde Marcel’e göre kişisel varoluşu Varlık’tan kopuk olarak kavramak mümkün değildir. Varoluş birlikte-varoluştur. Kişi olarak varolmak, kendini kendi içine hapsederek değil, özgür iradeyle “başkasına” ve nihai noktada “Mutlak Varlık’a” doğru açarak ve kendini aşarak kendini inşa etmektir. Kişisel tecrübe kendi üzerine odaklanan yalıtılmış bir ben’in tecrübesi olmayıp, başkasına açılan ve onun tarafından zenginleştirilen bir ben’in tecrübesi olmak durumundadır.

Görüleceği üzere Marcel’e göre insani değerlere dayalı insan ilişkileri çerçevesinde şekillenen ortak bir yaşam ve gerçek bir iletişim olmaksızın kişi olabilmek ve derin bir insanlık tecrübesinden söz edebilmek mümkün değildir. İnsanlar, kendi imkan ve sınırlarını farketmeleri doğrultusunda, kişisel tecrübelerinin derinliği ölçüsünce “Varlık’a kozmik açılım” yolundaki çabalarının yoğunluğu bakımından birbirlerinden ayrılırlar. Bu sebeple Marcel felsefesinde kişi, bir “...araştırma konteksi ya da...analiz edilmesi gereken epistemolojik bir modelden çok, nihai noktada gerçekleştirilmesi gereken bir görev...”(O’Malley, 1984:276) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu görev ilk bakışta gerek düşünce gerekse aksiyon bağlamında bireysel yönüyle ön plana çıkma zaruretinde olsa da, onun insanın ontolojik anlamı itibarıyla nihai noktada Varlık ile doğrudan bütünleşme esasına dayalı olan evrensel bir görev olduğu anlaşılmaktadır.

Marcel felsefesinde Varlık ile bütünleşebilmenin yolu ise varoluşsal bir tecrübe ile Varlık’a katılmaktır. Varlık bir obje olmadığı, ben de (I.T.Kişi) kendini gerçekleştirme yolunda bir varlık/varoluş olduğum için, ben Varlık’ın kendisini, ancak kendi varlığını inşa etmeye çalışırken, ben’i ben yapan Varlık’a katılımım durumunda kavrayabilirim. Bu sebeple “Varlık yaşanacak ve kendi içinde tecrübe edilecek bir sır ile ilgilidir.” (Gürsoy, 1988:45) Varlık’ı dışarıdan bilimsel bir “problem” (problem) olarak düşünmek imkansızdır.

“Problemin” bana göre dışsal olduğu bir durumda sır (mystery), bizzat kendimi bağlanmış bulduğum, içine dahil olduğum, katıldığım bir gerçekliktir. Marcel’e göre somut olan sırlı olandır ve her sır örneği temel olan “Varlık sırrı’nın” (Ontolojik sır) tekil bir görünümüdür. Dolayısıyla sırrı karakterize eden şey “kişisel olması” sebebiyle objektifleştirilememesidir

Bu perspektiften bakıldığında Marcel felsefesinde “Varlık olmak” kategorisinin, “sahip olma” kategorisinin aksine, dıştan çok, içten ilişkilerle belirlendiği görülür. İnsan kendi dışındaki obje ve keyfiyetlere sahip olurken, Varlık’a canlı bir etkinlikle katılımda bulunur ve «tanıklık» eder. Kısacası Varlık’ın evetlenmesi samimi bir katılım yoluyla olur. O halde katılıma imkan veren ve Varlık’ın bir sır halinde kavranmasını sağlayacak olan doğrudan ve yaşantısal tecrübe nedir? Marcel’e göre bu tecrübe ontolojik düzeyde bir bağlanma (commitment) ve sadakat (fidelity) tir.

İnsanın insana açıklığını ve samimiyetini temel tecrübe kabul eden Marcel’e göre, varoluşsal hareket daima bir “biz” ya da “bizimkine” erişme çabası olup intersubjektiflikten ve iletişimden ayrı düşünülemez.

Bu sebeple bağlanma ve sadakat aktı Marcel felsefesinin adeta mihenk taşıdır. Filozof felsefesini bağlanma aktı çerçevesinde formüle eder. Hal böyle olunca bağlanma ve sadakat Marcel felsefesinde insanın tanınmasına, “ben”in (I.T.Kişi) aydınlatılmasına imkan veren somut ve doğrudan bir tecrübe olarak karşımıza çıkar. Bağlanma aktı somut felsefede metafizik, ontolojik, etik boyutlarıyla ele alınması gereken önemli bir yer işgal eder. Zira Marcel’e göre kişi olarak varolmak katılımcı olmak ve dolayısıyla bağlanmış olmak anlamına gelir. Bağlanma aktı, kişiye tanımlanabilme ve dış gözlemlerle anlaşılabilme imkanı olmayan bir gerçekliğe bizzat “tanıklık edebilme” imkanı sunar.

O halde kişi açısından bağlanma esas olduğuna göre öncelikle bağlanma aktının incelenmesi gerekir. Zira bağlanma aktı esas itibarıyla özgür bir seçimle yapılan ve her an bozulabilme imkanı olan bir sözleşmeye bağlıdır. Dolayısıyla özgürlüğümüz, bağlılığımıza ihanet etme gibi bir ontolojik tehlikeyi yani kendimizi inkar etme imkanını beraberinde getirmektedir. Bu, bağlanmanın antinomisidir; yani “ben”

(I.T.Kişi) bir bağlanma sujesi olarak özgürce bağlanmaksızın yaşayamamaktadır, ancak iç dünyasındaki ve dış koşullardaki olası değişiklikler ve özgürlüğü verdiği söze ve bağlılığına sadakatini zaman zaman engelleyebilmektedir.

Bu durumda Marcel, söz vererek bağlanılan an'daki söze bağlı kalmama olasılığı bağlanma ediminin özünü zedelemeyebilir mi? Daha da önemlisi bağlanma ve sadakat edimleriyle karakterize edilen kişinin/insan varlığının ontolojik birlik ve devamlılığı açısından sorun oluşturmaz mı? gibi sorulardan hareketle bağlanmanın akt(act) olarak ne anlama geldiğini ve "kişi" ile "akt"/edim ilişkisini araştırmaya yönelmiştir.

Marcel'e göre kişisel varoluş pasif bir biçimde değil, aksiyon yoluyla şekillendirilebileceği için "akt" ve "kişi" birbirini içerir. Başka bir deyişle, kişinin kendisi ile bağı akt'ında gerçekleşir. (Cain, 1963:79) Her akt kendisiyle ilgili soruya, fail'inin evet ya da hayır şeklinde bir cevap verebilmesini gerektirir. Bu sebeple gelip geçici bir istek akt değildir ve akt kişisel olana başvurmaksızın düşünülemez. Kişi, aktı ile dayanışma içinde olduğu için, onun kendini tam anlamıyla reddetmeksizin akt'ını ve onun sorumluluğunu reddetmesi bir bakıma kendini bir kişi ya da şahıs olarak reddetmesi anlamına gelir. (Marcel, 1964:109) Bu sebeple Marcel felsefesinde özgürlük, varlık, kişi ve akt, tek ve aynı hakikattir. (Reneaux, 1994: 86)

Marcel'e göre akt'ları kişiyi bağladığı için kişinin temel erdemleri "sorumluluk alma cesareti", "yüzleşmek" ve "meydan okumaktır." (Marcel, 1964:111) Kişi bir durumu tasarlayabilen, o duruma dair olasılıkları tahmin edip değerlendirerek onlarla yüzleşebilen ve bu doğrultuda o duruma dair kişisel bir tavır alıp, bu tavrın arkasında durarak iç tutarlılığını yakalayabilendir. Onun için kişi, yüzleşmeleri doğrultusunda kendi tavrını sergileyerek, akt'larının sorumluluğunu almak suretiyle bir biçimde kendisiyle bütünleşebilmektedir.

Ancak kişi, kendisini aktları dahilinde ortaya koyup, onlarla bütünleşebilse ve onların sorumluluklarını üstlenebilse de, Marcel felsefesinde, akt'larının toplamına indirgenemeyen, bilinci itibarıyla özgür ve aşkın olan bir varlıktır.

İşte bu münasebetle bir akt/edim olarak bağlanmanın yapısını irdeleyen Marcel, kişinin iç dünyasındaki ve dış koşullardaki olası değişiklikler sebebiyle söz veremem ve bağlanamam demesinin kendisini an'la indigeyerek, ontolojik bütünlüğünü gözardı etmesi anlamına geldiğini belirtir. O halde kişiye düşen görev, tüm olası değişimlere karşın varlığının birlik ve devamlılığını sürdürerek, geçmişini üstlenerek, an'lık değişimlere meydan okuyarak bağlanma ve sadakat yoluyla kendini ve geleceğini inşa etmektir.

Bu nedenle bağlanma aktı, söz verip sözünde durmama seçeneği de imkan dahilinde olmasına rağmen, söz vererek kendini angaje eden ve bu suretle iç tutarlılığını muhafaza eden ve kendisine hakim olan özgür bir varlığı aktıdır.

Bağlanma, solipsizm içine tıkanıp kalmaya engel olan ve ben (I.T.Kişi) ile sen'i (II.T.Kişi) birbirine tanıtan bir akttır. Ben-sen ilişkisinin esasını "hazır bulunma" tecrübesi oluşturur. Hazır bulunmanın temelinde beni dikkate alan, beni nesne gibi görmeyerek anlamaya çalışan bir varlık vardır.

Hazır bulunma kendini bir bakışta, bir tebessümde, bir ses tonunda ya da bir tokalaşmada ani bir biçimde ve yanlış anlamaya yer vermeyecek şekilde dışa vurur.(Marcel, 1967b:40) Marcel'e göre hazır bulunan kişi başkalarına karşı konukseverdir. Onun ruhunun kapıları açıktır. Bu sebeple hazır bulunma tecrübesi sujenin obje ile ya da sujenin obje muamelesi yaptığı herhangi biri ile ilişkisinde bulunmayan bir "karşılıklık"(Marcel, 1967b:40) ve samimiyet içerir

Ancak Marcel, zaman zaman insani eksikliklerden kaynaklanan düş kırıklıklarının empirik sen'e olan güven ve bağlılığımızı sarsabildiğini belirterek dikkatlerimizi bir sır olarak aşkınlık düzeyine (Mutlak Varlık ile ilişkimize) çeker. Zira Marcel'e göre kişinin koşulsuz bağlanma isteği onu nihai noktada tüm insani vefasızlıkların ötesindeki Aşkın Varlık'a/Tanrı'ya yönlendirir.

Marcel'e göre kişi açısından önemli olan sevgi, sadakat ve umut gibi somut tecrübelerin komünyon düzeyindeki "sen"ler ile sıcak ve samimi ilişkiler kurmaya imkan veren "etik değerler" olmalarının ötesinde, aynı zamanda Mutlak Varlık'a ulaştıran "ontolojik değerler" olduğunu farkedebilmektir. Bu farkındalığın oluşumunda şüphesiz varlığımızın subjektif ve zamansal yönlerine odaklanıp kalmak yerine, onun asli boyutunun zamanla sınırlı olmayan Ebediyet'e açılımında olduğunu kavrayabilmek esastır. Ebedi olana açılımda/katılımda ise farklı alanlardaki yaratıcı etkinliklerimiz önemlidir.

Marcel'e göre, varlık'ın varlıkla her ilişkisi kişiseldir. (Marcel, 1952a:137) Bu nedenle insan ile Mutlak Varlık ilişkisi de kişisel platformda, "ben-Mutlak Sen" platformunda değerlendirilmek durumundadır; yani iman; sevgi, sadakat gibi aktlarla tüm içtenlik ve samimiyetimle Mutlak Sen'e bağlanışımdır.

İman bir özgürlük alanıdır. Bu sebeple imanı, salt bir evetleme/tasdik olarak düşünmek yanıltıcıdır. İman, inanmamayı da seçebilme imkanı olan bir varlığın, özgür bir edimle inanmayı seçmiş olmasıdır. Dolayısıyla kişinin özgürce yapacağı bir seçim onun kendini gerçekleştirme yolunda ileri ya da geri adımı anlamına gelip, umut ya da umutsuzluğuna da vesile olacaktır.

Marcel'e göre umutsuzluğun temelinde daima "gerçeklik alanında inanabileceğim hiçbir şey yoktur, yaşam anlamsızdır" kabulü gizli olduğundan nihai noktada umutsuzluk Tanrı ile aramızdaki sevgi bağının kopması ya da gevşemesi anlamına gelir. (Marcel, 1962:47) Bu sebeple Marcel felsefesinde umut, umutsuzluğa teşvik edici tüm unsurlara rağmen zafer kazanmak durumundadır. Çünkü umut, kişinin kendini gerçekleştirme yolundaki bir onayı ve Varlık'a yönelik kozmik açıklığıdır.

Hal böyle olunca, umut, Marcel felsefesinde gezgin insanın (homo viator) temel değeridir. O bir umut insanıdır. Zira kendini inşa edebilme yolunda fiziksel ve metafiziksel bir çaba gösteren insan için umut; etik,ontolojik ve metafizik boyutları olan temel bir değerdir.

MARCEL'İN FELSEFİ DÜŞÜNCELERİNİN EĞİTİM ALANINDAKİ YANSIMALARI

Marcel eğitim konusuna sıklıkla değinen bir düşünür değildir. Ancak o eğitim konusunda nadiren belirgin açıklamalar yapmış olsa da, pek çok düşünür Marcel'in düşüncelerinin çağdaş eğitim yaklaşımlarına felsefi bir temel ya da dayanak oluşturabileceği kanaatindedir. (MacNeil,1969:232; Moran,1992:89) Bu açıdan bakıldığında Marcel'in personalist felsefesinin eğitim alanında sağlayabileceği açılımları şöyle ifade edebilmek mümkündür:

İnsanın Ontolojik Bütünlüğünün ve Değerinin Korunması

Marcel'e göre tarihsel süreçte Rönesans'tan bu yana yaşanan değişimlerin, bilim ve teknoloji alanındaki başarıların insan üzerinde olumlu ve olumsuz olmak üzere çift yönlü bir etkisi olmuştur. Modern doğa biliminin ve bilimsel yöntemin kaydettiği başarılarla bağlı olarak Modern dünya genel eğilimi itibarıyla insanların bilimin dili olan rakamların büyümesine kendini kaptırarak, gerçekliğin tümünü bilimsel, teknolojik ve fonksiyonel düşünce bağlamında niceliksel ve kontrol edilebilir bir bağlama yerleştirmeye çalıştığı bir dünya olmuştur. Böyle bir yaklaşımın uzantısında insana ve insana dair tüm problemlere de salt rasyonalist bir perspektiften bakma, insan problemlerini de prensip olarak "daima çözülebilir" olduğu kabul edilen bilimsel ya da teknolojik problemlere indirgemeye çalışma, soyutlama ve objektifleştirme eğiliminin sonucunda insan, insanlığını kaybetme, fiziksel ve tinsel bütünlüğünü yitirme tehlikesiyle yüzyüze gelmiştir. İnsanın yalnızca fiziksel/maddi yönüyle değer kazandığı Modern dünyada insanın "ontolojik anlam"(Marcel, 1967b:9-10) ve itibarı,varlığın kutsallığı kaybolmaya başlamıştır. Modern dünyada herşey insanı adeta gerçekleştirdiği işi, yerine getirdiği fonksiyonu ile özdeşleştirdiği için insan kendini ve diğerlerini adeta bir "fonksiyonlar yığını" olarak görmeye başlamış, insanlar soylu bir duygu ile çalışma bilincinden yoksunlaşmışlardır. Böyle bir ortamda onlar fonksiyonlarına gönülleri bağlayamayacakları bir "görev..."(Marcel, 2001:40) muamelesi yaptıkları için yaşam kaliteleri düşmüş, fonksiyonel bir dünyada herşey time-table gibi aksamaması gereken katı bir programa tabi olduğu için başta aile ilişkileri olmak üzere tüm insani ilişkiler çözülmeye başlamıştır.

Böyle bir ortamın yansımaları tüm insani ilişkilerde olduğu gibi eğitim öğretim alanında da hissedilmiş, insanın ontolojik itibarı “fonksiyonların önceliği” düşüncesi ile gölgelenmiş, insanlar birer nesne gibi görülmeye başlamıştır. Oysaki Marcelci bir bakış açısıyla bakıldığında eğitim öğretim alanında öncelikle öğrencilerin bir nesne ya da “kontrol edilebilecek bir şey” olarak düşünülmemesi, onların fiziksel ve tinsel bütünlüklerinin korunması, yalnızca rasyonel yönlerine değil, akıl ve duygu, beden ve ruhtan oluşan kişisel ve nesnelleştirilmesi mümkün olmayan ontolojik bütünlüklerine gerekli özenin gösterilmesi temel koşuldur. Bu sebeple Marcel öğrencilerin/kişilerin tüm yönlerinin eğitilmesinin gerekliliğine inanır. (Moran, 1992:90-91)

İnsanın yalnızca şu ya da bu yönünün değil akıl, duygu, beden, ruh gibi tüm yönlerinin eğitim öğretim yoluyla beslenmesi gerektiği düşünen Marcelci yaklaşım doğal olarak öğrenci yeterliliği konusunun da bir kez daha gündeme getirilmesini gerektirir. Zira Modern dünyada eğitimin niteliğini belirlemek üzere sıklıkla kullanılan kriterler indirgemeci bir yaklaşımla ağırlıklı öğrencilerin matematik ve fen derslerindeki yeterliliklerini esas almıştır. Günümüzün bilimsel ve teknolojik rekabet ortamında bu durum ilk bakışta şaşırtıcı gibi görünmese de insanın çok yönlü bir varlık olduğu düşünüldüğünde yeterlilik kavramı üzerinde bir kez daha düşünülmesinin gerekliliği ortaya çıkar. Eğitimden beklenti, çağı yakalayacak bilgi donanımına ve bilimsel düşünme yeteneğine sahip olduğu kadar sevgi, sadakat, dostluk, iyilik, hakikat aşkı gibi değerlerle bütüleşmiş, kişisel ve toplumsal sorumluluklarının farkında olan insanlardan oluşan verimli bir toplum yaratmak ise insanın, “çok yönlü bir varlık” olduğu unutulmamalı, onun zihinsel yönü kadar duyguları ve tinsel yönü de eğitimle beslenmelidir. Bilimsel olarak “ölçülebilir” ve “doğrulanabilir” olanın özel bir önem kazanıp yegane yeterlilik kriteri olarak düşünülmesi, bu ölçüte uygun olmayan disiplinlere ve bu disiplinlere kendini adayan araştırmacılara olduğu kadar, ilgi noktasını farklı alanların oluşturduğu öğrencilere karşı da indirgeyici bir yaklaşımı beraberinde getirir. O halde öncelikle gerekli olan şey, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da insanın, insan olarak ontolojik bütünlüğünün ve değerinin evetlenmesidir.

Ben-Sen Diyalogu

Marcel felsefesi “ontolojik bir dostluk” esasına dayandığı için intersubjektif ilişkilerde samimiyet esastır. Marcel insani ilişkilerde “ben-o” ve “ben-sen” ilişkisi olmak üzere iki farklı tavrın olabileceğini belirtir. Başkasını “o” olarak değerlendirmek onu bir nesne olarak değerlendirmek iken, bir “sen” olarak değerlendirmek ise onu bir özne olarak keşfetmek, onun özelliklerini tanımak anlamına gelir. İnsan, ancak her iki tarafın da bir özne olarak ortaya çıktığı ilişkilerde yani ben-sen ilişkisinde kişiliğini geliştirebilme imkanı bulur. “Bağlılık” ve “içtenlik” kişisel olanın birbirinden ayrılmaz yönleri olup onun tecrübesinin özel niteliğini oluştururlar. Ben-sen ilişkisinin esasını hazır bulunma deneyimi oluşturur. Hazır bulunma deneyimi, birbirlerini dikkate alan, birbirlerini nesne gibi görmeyerek anlamaya çalışan özneler arası/ “intersubjektif”(Marcel, 1967a:153) bir tecrübe olup kendisini bana içtenlik ve samimiyetle açmaya çalışan bir istencin ifadesi olarak anlaşılmak durumundadır. Dolayısıyla her ben-sen ilişkisi “başvuru/çağrı-yanıt” esasına dayalı bir ilişki olup yalnızca özgürlük temelindeki bir “diyalog” olarak düşünülebilmek durumundadır. Bu ilişkide öznelerin birbirlerine karşı açıklıkları, birbirlerinin çağrısına karşı samimi yanıt verebilmeleri ve hazır bulunmaları esastır.

Konuşmayı olduğu gibi dinlemeyi de beraberinde getiren diyalog, ben ve sen arasında gerçek bir iletişimin yolunu açar. Sokratik bir yaklaşımla sürekli araştırma, sorgulama ve keşfetmeye önem veren Marcel için diyalog formu önemlidir. Zira gerçek bir diyaloga katılmak, bilgiye götüren ussal bir araştırmaya, gerçek bir eğitim deneyimine katılmak anlamına gelir. Ancak diyalog bir iletişim biçimi olmasının, öğretiler, kuramlar, düşünceler sunmasının yanı sıra, yaşamın içindeki insan varlıklarını, düşünce ve kişiliğin eriyip karıştığı bir eylem içinde yaşayan örnekler, modeller olarak sunma özelliğine de sahiptir. Dramatik diyalogda katılımcılar yalnızca entellektüel bir alıştırma içinde öğretmen ya da öğrenci olarak değil, aynı zamanda tüm varlıklarıyla insan olarak yer alırlar. Bu nedenle diyalog yalnızca doğru bilgiye ulaşmak açısından değil, aynı zamanda doğru yaşam biçimini farkedebilmek açısından da önemli bir formdur. (Versenyi, 1988:166-167) Bu sebeple Marcel insanları “üçüncü kişi” gibi görmeyip doğrudan

doğruya yüz yüze getiren diyalogun iletişim açısından önemli bir form olduğunu düşünür. İletişimin olmadığı bir ortamda eğitimden de söz edebilmek mümkün değildir. Dolayısıyla öğrencinin öğretmeni ile verimli iletişimi, yani diyalogu yalnızca doğru bilgiye ulaşma değil, aynı zamanda yaşanan deneyimler doğrultusunda insani değerlere uygun bir yaşamın keşfedilmesi açısından da önem taşır.

Eğitim öğretim sürecinde insana saygı ve inancın bir göstergesi olan “diyalog” kadar, “katılımcılık”, “özgürlük”, öğretmen ve öğrencilerin eğitim öğretim sürecinin verimli yürütülmesi konusunda verdikleri “sözler” ve bu konudaki istikrarları önemlidir. Öğrenme sürecinde ilk adım öğretmenin kendisinden gelir. Her bir insan varlığının insan olmaklığı bakımından “itibarını” (Moran, 1992:91) kabul eden ve kendisini gerçekleştirebileceğine inanan öğretmen, öğrencilerine öğrenmeleri ve kendi kendileriyle tanışmaları çağrısında bulunur. Öğrenci açısından duyarlık, farkındalık ve bir tür uyanış gerektiren bu çağrı, onun içsel bir biçimde kendisine dönmesinin, kendi imkanlarını farketmesinin ve bu doğrultuda kendini gerçekleştirebilmesinin, değerlerle bütünleşebilmesinin yolunu açacak olan bir çağrıdır. (MacNeil, 1969:211) Öğrencinin potansiyelini keşfetmesine imkan verecek olan bu çağrı öğrenci cephesinde “öğrenme talebinin yaratılmasını» hedefler. Öğretmenin öğrencilerine yönelik öğrenme çağrısı, hazır bulunmama sebebiyle her zaman için reddedilebilme ihtimali taşısa da, öğretmenin öğrencilerinin gelişimi için gerekli olan becerileri onlarda gördüğünü ve eğitim-öğretim sürecinde birlikte olduklarını açık ve samimi bir dille ifade edebilmesi durumunda büyük ölçüde karşılıksız kalmayacaktır. (Moran, 1992:92)

Eğitim-öğretim ilişkisi insan olmaklıkları itibarıyla eşit olan iki varlık arasındaki bir ben-sen ilişkisidir. Her ben - sen ilişkisi içtenlik ve sevgi düzeyinde bir katılımı gerektirdiği için, öğretmen ve öğrenci ilişkisini de sadece birlikte işgörme/çalışma düzeyinde bir işbirliği ve katılım olarak değerlendirmek mümkün değildir. Her insani ilişkide olduğu gibi öğretmenin de öğrencisi ile gerçek bir iletişim ortamı yakalaması her zaman apaçık görülme de bir sevgi, güven ve arkadaşlık bağı kurmalarına bağlıdır.

Marcel’e göre arkadaşlık ya da dostluk gerçek anlamını “hepimiz adına sen’den umutluyum” (Marcel, 1962:60-61) ifadesinde bulur ve öğrenciye duyulan “dinamik bir güveni” (MacNeil, 1969:227) beraberrinde getirir. Öğretmenin öğrencisine <hepimiz adına sen>den umutluyum» prensibiyle yaklaşımı onun, öğrencinin ontolojik değerini, sosyal ilişkilerin önemini ve nihai noktada Mutlak Varlık>ta temellenen ahenkli bir birliğin ya da “ontolojik dostluğun” önemini gözardı etmediği anlamına gelir. Sevgiden bağımsız düşünilemeyen umut, öğretmenin zaman zaman öğrencilerin yarattığı hayal kırıklıklarının ötesine geçebilmesine de imkan verecektir. Öğretmenin öğrencilerine yönelik bu umudu ve onlara inanması, öğrencilerin kişisel gelişimine ve kendi yeteneklerine güvenmelerinin yolunu açacaktır.

Öğretmen ve öğrencilerin güven ve umut esasına dayalı ilişkiler geliştiremediği bir ortamda öğretmen ve öğrenci arasındaki kopukluk <yoğun bir bilgi birikimi» ya da <hazırlık» ile de giderilemeyecektir. (Moran,1992:92) Bu sebeple öğretmenin zaman zaman yaşanabilen tüm hayal kırıklıklarına karşın öğrencisine yönelik umudunu koruması bir yandan öğrencinin duygusal ve zihinsel anlamda dönüşümüne yardımcı olacak, diğer yandan öğrencilerine gösterdiği ilgi, onlara karşı duyduğu sorumluluk ve pek çok insani deneyim öğretmenin kendisinin de eğitilmesine imkan verecektir. Öğretmen ve öğrencileri eğitim öğretim sürecinde pek çok ortak deneyim yaşayacaklar, bu sürece eşit düzeyde olmasa da katılacaklardır. Öğrenme sürecinde öğretmenin yaklaşımı ben-o ilişkisine özgü bir “müdahale” ya da bir “hükmetme” tavrı olmayıp, öğrencinin kendi imkanlarını farketmesinin yolunu açma olacaktır.

Öğretmenin, öğrencisinin bir birey olarak üzerinde çalıştıkları projeye yaptığı katkıya saygı duyması, onun eğitime olan inancının yanısıra öğrencisine dair umutları olduğunu da gösterir. Öğretmenin bu tavrı öğrenen kişilerden meydana gelen öğrenci grubunun biçimlendirilebilmesinin de esasını oluşturur. Burada umut, temel bir değerdir.

Marcel’ci bakış açısından bakıldığında öğretmenin öğrencisine ilişkin umudunu bir tür iyimserlik olarak düşünmek yanıltıcıdır. İyimser olmak ve umut etmek Marcel’e göre tamamen farklı bağlamlarda

yer alırlar. İyimserlik ben (I. T.Kişi) düşüncesine sıkı sıkıya bağlı olup,temellerini içsel ve yaşantısal bir tecrübeden değil, zıtlıkların yumuşayabileceğine, her şeyin yolunda gidebileceğine dair mantıksal ya da duygusal bir hareket noktasından alırken, umut etmek sen (II.T.Kişi) ya da biz (I.Ç.Kişi) üzerine yani intersubjektif bir konuma yönelip temellerini içten ve samimi olarak yaşanan tecrübelerden alır. (Marcel, 1962:33-36) Bu sebeple umut, temelinde yakınlık, samimiyet ve sevgi gibi intersubjektif ilişkilerin bulunduğu bir ortamda yerir. (Marcel, 1967c: 284- 285)

Marcel bu konudaki gayet net ifadelerinden birinde şöyle demektedir: Kişinin kardeşlerini sevmesi demek, herşeyin ötesinde onlar konusunda umudu olması demektir, yani onların neredeyse her zaman için bizi yaralayarak ya da hayal kırıklığına uğratarak başlayan davranışlarının ötesine geçebilmektir. Tecrübe inkar edilemez bir biçimde göstermiştir ki, onlara bağladığımız umut,onların dönüşümüne yardımcı olabilmektedir. Eğer düşüncemizde biz onları bizi inciten yönleriyle tanımlarsak bir bakıma onların tinsel gelişimlerinin durmasına katkıda bulunmuş oluyoruz. Bu durum eğitimci için de tamamıyla geçerlidir. Zira kardeşliğin karşılıklı bir eğitim anlamına geldiğini söyleyebileceğimiz bir anlamı da vardır. (Marcel, 1963:146-147)

Bu ifadelerde görüleceği üzere Marcel arkadaşlık/dostluğun da ötesinde kardeşlik ve sevgi kavramlarına özel bir vurgu yapmaktadır.Ona göre kardeşlik ve modern toplumlarda sıklıkla altı çizilen eşitlik kavramları farklı düzlemlerde değerlendirilmek durumundadır. Eşitlik fikrinin "ben senin eşdeğerim, senin kadar iyiyim prensibine dayanıp, bir tür kendi üzerimize kapanmayı gerektiren ben-merkezci ve rekabetçi bir yaklaşımı esas aldığı ve içinde bir tür küskünlük fikrini barındırdığı durumda, kardeşlik düşüncesinde özne kendi üzerine kapanmak yerine başkasına açılmayı ve katılımcı olmayı tercih etmiştir. Intersubjektif bir temele dayanan kardeşlik bilinci kardeşlerin birbirlerinin gelişimlerine katkıda bulunması ve kardeşlerini zenginleştiren/doyuma ulaştıran herşeyle kendilerinin de zenginleşebileceği düşüncesine dayanır. (Marcel, 1952b:155-156) Böyle bir bakış açısında eğitim de öznelere istekli bir biçimde katılımcılıkları esasına dayanır.Bu suretle hem öğrenciler karşılıklı olarak hem de öğretmen ile öğrenciler karşılıklı olarak etkileşimde bulunarak eğitilirler.

Hal böyle olunca, onlar sadece birlikte işgörüp öğretme-öğrenme sürecine katılmayıp bunun da ötesinde içten ve kişisel ilişkiler bağlamında şekillenen bir katılımı gerçekleştirip birlikte varolurlar. (MacNeil, 1969 :228)

Yaratıcılık ve Kendini Gerçekleştirme

Marcel'in personalist felsefesinde öğrencilerin gelişiminde öğretmenin rolü önemlidir. Öğretmenin öncelikle insanın değerini onaylaması, öğretmenlik mesleğinin öğrencilere bağlılık/ sadakati gerektirdiğine inanması ve öğrencileri eğitmek üzere verdiği sözü yerine getirmek konusunda samimi bir biçimde istekli olması, öğrencinin de aynı istekliliği göstermesi gerekir. Zira öğretmenlik mesleği fonksiyonlaşan bir dünyada, yaptığı işe gönlünü koymadan, salt bir meslek olarak ifa edilebilecek bir iş değildir. Bu açıdan bakıldığında tüm insani ilişkilerde olduğu gibi eğitim açısından da sözünde durma, taahhüd ve sadakatin ne denli önemli değerler olduğu anlaşılır.

Öğretmen ve öğrencinin öğretim sürecinde verdiği söz "...geçici bir heves değil, hayal gücünün kullanımını da içeren bir aksiyon/eylem taahhüdüdür."(Moran,1992:91) Başka bir deyişle öğretmenin ve öğrencinin sözü istekliliğin ve "kaydedilen gelişmenin devamlılığı" konusunda "yaratıcı bir çaba" gösterileceğinin taahhüdünü içerir.

Marcel öğrenciyi kapsamlı doğrulukları ihtiva etme kapasitesi bulunan bir kap/bilgi deposu, öğretmeni ise varoluşsal açıdan hiçbir anlamı olmayan pek çok materyal ile zihinleri meşgul eden kişi olarak gören eğitim yaklaşımlarını eleştirerek, yaratıcılığa ve öğrencinin bakış açısına önem veren bir yaklaşımı benimser. O, öğretilen şeydeki anlamı öğrencinin bizzat görebilmesine imkan veren, kendisini ve kullandığı materyallere dair kavrayışlarını ifade etme fırsatı veren bir yaklaşımın gerekliliğini savunur. Marcel'e

göre öğrenilecek muhtevanın mümkün olduğunca kesin formlere indirgenmemesi öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyebilmelerine olanak sağlayacaktır.

Marcel felsefesinde yaratıcılığın/yaratıcı tecrübelerin rolünü her fırsatta vurgulamıştır. Yaratım (creation) Varlık'ın tüketilemezliğinin (inexhaustibility) bir tezahürüdür (Gallagher, 1962 :85) ve Marcel'e göre yaratıcılık fikri "kendini gerçekleştirme" ya da "varolma" yolunda olan kişiyi kendi sınırlarının çok ötesine yaratıcılığın kaynağına yönelterek, onu kendindeki yaratıcı gücü oluşturan, yaratıcılığın menşei olan Mutlak Varlık ile buluşturan bir tecrübedir. İnsanın ancak yaratıcı etkinlikler yoluyla varlık'a katılabilme imkanı olması sebebiyle, her ne ölçüde olursa olsun yaratım olduğu sürece, varlık alanında bulunuruz ve varlık'a tanıklık ederiz..

Bu sebeple insanın bir yandan varlığı anlama ve anlamlandırma girişiminde diğer yandan da kendini yaratıcı etkinlikleri ile "anamlı kılma" çabasında felsefenin yanı sıra sanatın farklı dallarının da önemli bir yer tuttuğu görülür. Marcel, müziğin, edebiyatın ya da tiyatronun gerçekliği derinden kavramakta bize yardımcı olduğunu belirtir. Bu nedenle Marcel, tiyatro eserleri ile felsefi eserlerinin bir anlam bütünlüğü içerdiğini ve tiyatro eserlerinin felsefi düşüncelerini daha anlaşılır hale getiren onları soyut bir düşünce olmaktan kurtaran eserler olduğuna dikkat çeker.

Müzik ise felsefenin de temelinde bulunan birlik ve ahenk düşüncesini en iyi şekilde kavramamıza imkan veren bir sanat dalıdır. Müzik kişiye imgeler, kelimeler ve kavramlar ötesinde, nihai bir biçimde akıl ötesi (supra-rational) bir birlik olan varlık senfonisini oluşturan sesleri ve çağrıları dinleme ve yanıt verme imkanı sağlar. (Keen, 1967:4) Kişi müzik yoluyla varoluşun sırrına ilişkin derin ve sarsıcı bir şaşkınlık ve hayranlığı yaşayarak salt bilgi ötesi bir alana, metafizik bir alana yönelme imkanı bulur. (Marcel, 1963: 26)

Eğitim konusuna bu perspektiften bakıldığında insanın yalnızca entellektüel yönünün eğitilmesinin yeterli olamayacağı onun zihinsel yönü kadar önemli olan duygusal yönünün de, en azından öğrencinin belli bir spesifik alanda uzmanlaşmasından önceki evrede, dengeli bir biçimde eğitilmesi zarureti vardır. (MacNeil, 1969:101) Böylece öğrenci hem müzik, edebiyat, tiyatro, sinema aracılığıyla sevgi, sadakat, ihanet, ölüm gibi varoluşsal durumları daha iyi anlamlandırabilme imkanı bulabilecek hem de öğrenme sürecinde farklı disiplinler aracılığıyla yaratıcılığını sergileyebilme, kendini keşfedebilme olanağını yakalayacaktır. Zira Marcel'e göre kendini gerçekleştirme ifadesi tam anlamını, ancak kişi yaratıcı etkinliklerde bulunduğu bulabilecektir.

Burada altı çizilmesi gereken önemli bir husus, kişiliğini inşa etme ya da kendini gerçekleştirmenin bir süreç olarak düşünülmesi ve mükemmellik (perfection) ile karıştırılmaması gerektiğidir. Mükemmellik kelimesi bir şeyin kesin ve tam formuna ulaştığını, "kendi kendisine yeterli olduğunu" (MacNeil, 1969:200) ifade etmek üzere kullanılmaktadır. Kendini gerçekleştirme ise her bir öznenin kendi imkan ve sınırlarının farkına vararak özgür bir biçimde intersubjektif düzeyde başkalarına/sen'lere, Aşkınlık düzeyinde ise Mutlak Varlık'a yönelmek ve değerlerle bütünleşmek suretiyle "var olabilmek" çabasıdır.

SONUÇ

Marcel felsefesinde Varlık'a açılan bir vizyon olmaksızın kişisel olandan sözedilemez. Marcel'e göre "kişi olarak varolmak, kendini özgür bir iradeyle, kendi dışına açarak ve kendini aşarak kendini gerçekleştirmek" anlamına gelir. Bu sebeple kişi, pasif bir biçimde tamamlanmış bir varlık birimi olarak değil, kendini inşa etmek üzere özgür ve sorumlu bir biçimde "mevcut varoluşunu aşma iradesi" olarak anlaşılmalıdır. Hal böyle olunca türünün nitelikli bir üyesi olarak insan/ kişi olmak, insan olma- lığını etkin kılmak, diğer bir deyişle kendini yaratıcı etkinlikler yoluyla daha ileri taşımak anlamına gelir.

Marcel'in kaynağını Mutlak Varlıkta bulan ontolojik bir dostluğun gereği olarak insandan hiç bir biçimde umudunu kesmeyen ve tüm insanların ontolojik değerinde temellenen bir kardeşliğe vurgu yapan düşünceleri yatay boyutta doğayla, başkalarıyla ve toplumla, dikey boyutta ise Mutlak Varlık'la ahenkli ilişkiler kurmaya imkan vermektedir.

Marcel'in felsefi düşünceleri genel olarak değerlendirildiğinde, her ne kadar o eğitim konusunda sıklıkla belirgin açıklamalar yapmamış olsa da, eğitim alanındaki çağdaş yaklaşımlar için felsefi bir dayanak oluşturabilecek niteliktedir. Bu açıdan bakıldığında onun en önemli düşüncesi insanın ontolojik değer ve itibarına dikkat çekmesi, her bir bireysel yaşam itibar edilen bir değere sahip olsa da, insanın asli değerinin "ontolojik bir birliğe" imkan veren paylaşımcı ve katılımcı olma özelliğinde bulunduğunu vurgulamasıdır. Hal böyle olunca eğitim-öğretim de içten ve sevgi düzeyinde bir katılımı gerektirmekte, bu katılımda sadakat, sorumluluk, umut, sevgi gibi somut varoluşsal deneyimler önemli bir yer tutmaktadır. Bu, eğitim-öğretim alanında salt teori boyutunda kalmayıp (öğrencileri yaşama hazırlamak boyutunda kalmayıp) bizzat yaşamla doğrudan bütünleşen bir yaklaşımın benimsenmesi anlamına gelmektedir. Daha net bir ifadeyle Marcelci eğitim anlayışı kişinin; söz vermenin, bağlanmanın ya da umudun salt teorik olarak ne olduğunu bilmesinin ötesinde onun pratikte/yaşamda söz verebilen, özgür seçimleriyle angaje olabilen, aktlarının/edimlerinin sorumluluğunu taşıyabilen, bildiğini içselleştirerek "bildiğini olma cesareti gösteren" ve bu suretle ahlaki yaşamda yerini alan insanlar olarak yapılandırılmalarını esas alır.

Öte yandan Modern dünyanın genel eğilimlerine uygun olarak her konuya salt rasyonalist ve bilimsel bir bakış açısıyla yaklaşımın yeterli olmadığını düşünen Marcel, insanı tek yönlü eğitmenin yetersizliklerine dikkat çekerek insanın ontolojik bütünlüğüne yaptığı vurgu ile rasyonel olanın duygusal olanla, bedensel olanın tinsel olanla bütünleştiği, hayal gücünün imkanlarının kullanıldığı bir eğitim anlayışına vurgu yapmıştır. Ona göre tek yönlü bir yaklaşım içine sıkışıp kalmadan, "soyut rasyonalizmin eski dehlizlerinde kaybolmadan insan haysiyetini/itibarını tam olarak anlayıp kabul edebilirsek" (Marcel, 1963:130) o zaman kendimizi her alanda olduğu gibi eğitim alanında da ben-merkezci ve rekabetçi "eşitlikçilik" düzleminden, birbirimizin gelişimine sevgi ile katkıda bulunduğumuz karşılıklı olarak eğitmeye imkan veren katılımcılık/paylaşımcılık esasına dayalı "kardeşlik" düzlemine taşıyabilmemiz mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

Cain, S. (1963). *Gabriel Marcel* . New York :Hillary House Publishers.

Gallagher, K. (1962). *The Philosophy of Gabriel Marcel*. New York: Fordham University Press.

Glenn, J. D.(1984). Marcel and Sartre: The Philosophy of Communion and the Philosophy of Alienation. *In The Library of Living Philosophers: The Philosophy of Gabriel Marcel*. (Eds. P. A. Schilpp and L.E. Hahn). Illinois: Open Court, pp. 525-553.

Gürsoy, K. (1988). *Ekzistans ve Felsefe Üzerine Görüşler*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Keen, S. (1967. *Gabriel Marcel*. Virginia: John Knox Press.

MacNeil, C.D.(1969). The Philosophy of Gabriel Marcel and Contemporary Emphasis in Education,

URL: <http://hdl.handle.net/10393/21118.-11.01.2015>

Marcel, G. (1952a). *Metaphysical Journal* (Tr. Bernard Wall). Chicago: Henry Regnery Co.

Marcel, G. (1952b). *Man Against Mass Society* (Tr.G.S.Fraser). Chicago: Henry Regnery Co.

Marcel G. (1962). *Homo Viator* (Tr. Emma Craufurd). New York: Harper and Brothers.

Marcel G. (1963).*Existential Background of Human Dignity*. Cambridge,Massachusetts: Harward University Press.

Marcel, G. (1964). *Creative Fidelity* (Tr. Robert Rosthal). New York:Farrar, Straus and Company.

Marcel G. (1967a.). *Presence and Immortality* (Tr. M. A. Machado). Pittsburgh: Duquesne University Press.

Marcel G. (1967b). *The Philosophy of Existentialism* (Tr. Manya Harari) . New York: The Citadel Press.

Marcel G. (1967c). Desire and Hope. *In Readings In Existential Phenomenology* (Eds.N.Lawrence and D.O'Connor). New Jersey: Prentice-Hall,Inc.,pp.277-286.

Marcel G. (2001). *The Mystery of Being I-II* (Tr. G. S. Fraser) . Indiana : St. Augustine's Press.

Moran, D.P. (1992). *Gabriel Marcel,Existentialist Philosopher,Dramatist,Educator*. New York:University Press of America.

O'Malley J.B. (1984). Marcel's Notion of Person . *In The Library of Living Philosophers:The Philosophy of Gabriel Marcel*. (Eds.P.A.Schilpp and L.E.Hahn. Illinois:Open Court,pp.275-294.

Reneaux R. (1994). *Egzistansiyalizm Üzerine Dersler* (Çev. Murtaza Korlaelçi). Kayseri: Erciyes Üniv.Yayınları.

Versenyi, L. (1988). *Sokrates ve İnsan Sevgisi* (Çev. A. Cevizci). Ankara: Gündoğan Basın Yayın.

Prof. Dr. Muharrem KILIÇ

Giriş

Modern dönemde bilgi/bilgelik sevgisinin kurucu bir ruh ve çekirdek motif olduğu felsefenin bütünselliğini daha pratik kaygılarla kaybettiğine tanık olunmuştur. Bilgiye yönelimin temel motivasyonunu, daha deruni bir saik olan sevgi duygusu oluştururken, modern akademide bu ilgiyi var eden itki, pratik yarar fikri oluşmuştur. Bildirinin amacı, ontolojiden epistemolojiye, teoriden pratiğe, sevgiden bilimsel akla gibi yönlendirici motifin köklü değişimine bağlı biçimde bilimsel alanların hiyerarşisinde yaşanan bu kökten dönüşümün akademideki serencamını örneklemeler ile serimlemektir.

Ontolojik zemin kaybı ve epistemolojik parçalanma ile felsefenin tümel sistematik ilgi alanlarında bir daralma süreci yaşanmıştır. Bu süreç, bilgi-bilimin felsefeden soyutlanması ya da felsefesizleştirilmesi sonucunu intaç etmiştir. Düşünce, bilim ve bilginin ontolojik yurdu olan felsefe, kendi öz yurdundan sürgün edilmiştir. Bilimin soyağacının başı olan felsefenin bu sürgünü beraberinde *theoria*'nın, hayret/merak aktının bilimsel alandan sürüklenip gitmesine yol açmıştır. Daha az teori, daha çok pratik ile felsefesizleşen bir bilgi-bilimsel akıl yaratılmıştır.

Kadim Felsefe Geleneğinin Bütünselliği ve Akademia

Aristoteles, “Bütün insanlar, doğal olarak bilmek isterler. Duyularımızdan aldığımız zevk, bunun bir kanıtıdır.”³⁴ Doğal olarak bilme isteği, insanın temel ontolojik bir gereksinimi olduğu antik dönem filozofisinde bu şekilde dile getirilmiştir. Bu bilgi(lenme) güdüsü kadim felsefe geleneğinde bütünsel bir yapı arz etmiştir. Bilgi ve bilgelik sevgisi (*philo-sophia*) olarak anlamlandırılan felsefe, bütünüyle insan tekinin doğaya, evrene, insana ve topyekun varlığa yönelik bilgi/hakikat arayışını deyimlemiştir. Doğadan insana yönelen bu tarihi bilgilenme merakı, bir bütünlük içerisinde bilimsel alanların inşasına imkan sağlamıştır.

Mesleki bir formasyonun salt pratik bir bilgi ve bir süreklilik içinde alışkanlık biçiminde bir davranışsalığa ya da akta dönüşümü ile yapılan eylemin neliğini kavrayabilecek bir bilgelik ve ustalık ile icrasını birbirinden ayırtmak icap etmektedir. Bu noktada Antik filozofinin kavramsallaştırma dünyasına referansla usta-çırak ya da işçi, sanatkar-deneyimleyen eleman, *theoria-praxis*, teorisyen-pratisyen arasındaki ontolojik gerilim belirleyici bir nitelik arz etmektedir.

Nitekim bu ontolojik ayrımı ifade sadedinde Aristoteles'in deyişiyle her meslekte ustalara, işçilerden daha fazla değer verilir. Zira onların işçilerden daha bilgili daha bilge oldukları düşünülür. Ona göre bizi bu düşünceye sevk eden şey, onların yapmış oldukları şeylerin nedenlerini (etiyojisini) ve teorisini bilmeleridir. Bu meyanda bir benzetimle Aristoteles şöyle demektedir;

“İşçiler, ateşin yakmasında olduğu gibi bir işi yapan, ancak ne yaptığını bilmeksizin onu yapan cansız varlıklara benzerler. Yalnız cansız şeylerin işlevlerinden her birini doğal bir eğilimle yerine getirmelerine karşılık, işçiler işlerini alışkanlıkla yaparlar. O halde ustaları gözümüzde daha bilge kılan şey, iş yapabilme

³⁴ Aristoteles, *Metafizik*, (çev. Ahmet Arslan), Sosyal Yayınları, İstanbul 2010, s. 75.

* Eğitimci, Hukukçu / Akdeniz Üniversitesi

yetenekleri değildir; kavrama sahip olmaları ve nedenleri bilmeleridir. Ve genel olarak bilen insanı bilmeyen insandan ayırt eden şey, birincinin öğretebilme yeteneğidir. Sanatın, deneyden daha gerçek bilgi olduğuna inanmamızın nedeni de budur. Çünkü sanatkarlar, öğretebilirler; ama deney sahibi insanlar öğretemezler.”³⁵

Böylece Aristoteles, sanatkarın deney sahibinden, ustanın işçiden daha bilge olduğunu ve teorik bilginin pratik türden bilgiden daha fazla bilgelik olduğunu kabul eden ve bilgeliliğin belli bazı ilke ve nedenlere ilişkin bilgi olduğunu vurgular.³⁶

Aristoteles, felsefenin mahiyetini açıklama sadedinde bilgeliliğin hangi tür nedenlerin ve ilkelerin bilimi olduğuna dair sorgulamada ‘**bilge kişi**’ üzerine yapılacak olan düşünümün konuyu açıklığa kavuşturacağını savunmaktadır. Bir anlamda bilgeliliğin analizini ‘bilge kişi’ üzerinden ilkin yürütmektedir. “*Önce bilge kişinin her birini ayrıntılı olarak bilmemekle birlikte, mümkün olduğu ölçüde her şeyi bilen bir kişi olduğunu düşünürüz. İkinci olarak güç ve insanlar tarafından bilinmesi kolay olmayan şeyleri bilme gücüne sahip olan insanın bilge kişi olduğunu düşünürüz (çünkü duyu algısı, bütün insanlarda ortak olduğundan, kolaydır ve Bilgelik ile hiçbir ilgisi yoktur). Sonra bilimler arasında kendileri için ve sırf bilmek amacıyla aranan bilimler, sonuçlarından dolayı aranan bilimlerden daha fazla bilgeliktirler. Nihayet yönetici bir bilim, bizim gözümüzde, kendisine tabi olan bir bilimden daha fazla bilgeliktir. Çünkü bilge kişi kendisine emredilen kişi değildir; tersine onun başkalarına emretmesi gerekir. Onun başkalarına değil, tersine daha az bilge olanın ona itaat etmesi gerekir.*”³⁷

“Sonra bir bilim ne ölçüde nedenleri araştırıyorsa o ölçüde öğreticidir. Çünkü öğretmek, her şeyin nedenlerini söylemektir.”³⁸

Ünlü Müslüman filozof Ebû Yusuf Ya’kûb İbn İshak el-Kindî (801-873) *Risâle fi hudûdi’l-eşya ve rusûmihâ* (Tanımlar Risalesi), adlı yapıtında kudemâdan naklen felsefeyi sözcük anlamından hareketle ‘hikmet sevgisi’ olarak tanımlamıştır. Antik filozofik geleneğe eklenerek Kindî felsefeyi şöyle nitelemektedir. “*Felsefe, sanatların sanatı ve hikmetlerin hikmetidir.*”³⁹ Filozof, felsefi bilgiye yönelmenin güçlüğünü ve dolayısıyla erdemini vurgular biçimde şöyle bir felsefe nitelemesinde bulunmuştur: “*felsefe, ölümü tercih etmektir. Onlara göre iki çeşit ölüm vardır; biri ruhun bedeni kullanmayı terk etmesidir ki bu tabii ölümdür. İkincisi arzuları öldürmektir. İşte onların ölümden kasıtları budur; çünkü fazilete giden yol arzuları öldürmekten geçer.*”⁴⁰

Felsefi bilgilenme çabasının temelinde, gücü ölçüsünde kişinin varlığın hakikatine dair bilme ya da bilgelik arzusu yatmaktadır. “İnsanın gücü ölçüsünde varlığın hakikatini bilmesidir. Çünkü filozofun bilgiden amacı gerçeğin bilgisini yakalamak, davranışının amacı ise sürekli fiil değil, *gerçeğe göre davranmaktır.*”

⁴¹ Hakikatin bilgisine yönelme ve buna uygun davranma amacı, filozofu niteleyen temel erdem pratiği olarak tasvir edilmektedir.

Cogito Felsefesi ve Modern Üniversite

Modern felsefenin kurucusu olarak kabul edilen Rene Descartes (1596-1650) ile başlayan *Cogito* felsefesinin öngörmüş olduğu bilgi kuramsal ontolojiye bağlı biçimde bilimler ön plana çıkmıştır. *Cogito*’ya izafe edilen sarsılmaz kesinlik anlayışı, bilimlerde matematiksel öğeler için söz konusu olan kesinlik fikri biçiminde yansımasını bulmuştur. Matematiksel doğruluk, değişmezlik, kesinlik ve evrensellik düşüncesi bilimlerin alanına egemen olmuştur.

35 Aristoteles, *Metafizik*, s. 78-79.

36 Aristoteles, *Metafizik*, s. 81.

37 Aristoteles, *Metafizik*, s. 82.

38 Aristoteles, *Metafizik*, s. 82.

39 Kindî, *Felsefi Risaleler*, (çeviri ve inceleme, Mahmut Kaya), İz Yayıncılık, İstanbul 1994, s. 66.

40 Kindî, *Felsefi Risaleler*, s. 67.

41 Kindî, *Felsefi Risaleler*, s. 1.

Cogito'yu merkeze alan bu kartezyen gelenek ve bunun bir yansıması olarak ortaya çıkan bilim anlayışı Descartes sonrasında yirminci yüzyılın başına kadar süregelmiştir. Nitekim *Cogito* tasarımına dayalı bu filozofik eğilimin süreği olarak bazı filozoflar felsefelerine temel kavramları şöylece belirlemişlerdir; Gottfried Leibniz'de (1646-1716) 'Monad'; John Locke (1632-1704) ve David Hume'de (1711-1776) içi boş bir levha olan 'Özne'; J. G. Fichte (1762-1814) ve Friedrich Schelling'te (1775-1854) 'Ben'; G. W. F. Hegel'de (1770-1831) 'Mutlak Tin' vb. olarak tezahür etmiştir.

Martin Heidegger'e (1889-1976) göre modern felsefe tümüyle *cogito* felsefesinden ibarettir. Ona göre tüm formlarıyla *cogito* felsefesinin göz ardı etmiş olduğu temel unsur 'zaman' kavramıdır. Tüm modern batı felsefi geleneğini bu açıdan eleştiri konusu yapan Heidegger, Varlığın anlamının yeniden sorgulanmasını öngörmüştür.⁴² Soren Kierkegaard (1813-1855), Wilhelm Dilthey (1833-1911), Friedrich Nietzsche (1844-1900) ve Heidegger (1889-1976) gibi modern filozoflar epistemoloji temelli bu Kartezyen felsefi geleneği temelinden sarsmışlardır.

Modern üniversite, *cogito* merkezli Kartezyen felsefi geleneğin kurumsal bir ürünü olarak tezahür etmiştir. Hakikate ya da bilgiye dönük ontolojik bakışı, düşünsel yaratıcılığın tinsel saiki olan hayret duygusunu tahrik etme biçimi, bizatihi bilgiye yönelim tarzı, bilgiyi örgütleme kurgusu gibi alanlarda modern üniversite, modern öncesi *akademia* algısından köklü bir ayrılmaya tekabül etmektedir. Başta ontolojik zeminde türetilebilecek farklı problematik alanlar doğrultusunda ayırım parametrelerinin daha da ayrınıltandırılma imkanı söz konusudur.

Cogito felsefesi ile birlikte bilginin üretim zemininde ontolojik bir zemin kaybı yaşanmıştır. Buna bağlı biçimde deyim yerindeyse felsefenin yurdundan sürgünlüğü söz konusu olmuştur. Bilgi/bilgelik sevgisinin (*philo-sophia*) kurucu bir ruh ve çekirdek motif olduğu felsefenin bütünselliğini daha pratik/pragmatik kaygılarla kaybettiğine tanık olunmuştur. Daha öncesinde bilgiye ya da düşünsel üretime yönelimin temel motivasyonunu, daha deruni ve doğrudan bir itki olan 'sevgi duygusu' oluştururken; modern üniversite ile birlikte bu ilgiyi ya da yönelimi var eden ve bunu kanallandıran saik 'pratik yarar fikri' olmuştur. Ontolojiden epistemolojiye, teoriden pratiğe, sevgiden pratik bilimsel akla doğru bir evrilme süreci varlık bulmuştur. Burada yönlendirici motifin köklü değişimine bağlı biçimde bilimsel alanların hiyerarşisinde kökten bir dönüşüm yaşanmıştır.

Ontolojik zemin kaybı ve epistemolojik parçalanma ile felsefenin tümel sistematik ilgi alanlarında bir daralma süreci yaşanmıştır. Bu süreç, bilgi-bilimin felsefeden soyutlanması ya da felsefesizleştirilmesi sonucunu intaç etmiştir. Felsefe çatısı altında bilginin tümel alanları tikel-pratik alt alanlarda hızlı bir atomizasyona ya da parçalanmaya uğramıştır. Düşünce, bilim ve bilginin ontolojik yurdu olan felsefe, kendi öz yurdundan sürgün edilmiştir. Bilimin soyağacının başı olan felsefenin bu sürgünü beraberinde *theoria'nın*, hayret aktının bilimsel alandan sürüklenip gitmesine yol açmıştır. Daha az teori/kuram, daha çok pratik/praksis felsefesizleşen bir bilgi-bilimsel akıl yaratmıştır.

Felsefe öz varlığını, asli manasını ve gerçek fonksiyonunu izhar ettirdiği, metafizik ve ontolojik alandaki varlığı anlamsızlaştırılmış/değersizleştirilmiştir. Spekülasyon nitelemesi ile felsefi çabanın bu alanda değersizliğe mahkumiyeti neticesinde felsefe, tikellikler alanına araçsallaştırılarak hapsedilmiştir. Araçsal felsefi akıl böylelikle pozitif olana, duysal olana, pratik olana dair bir etkinlik olarak kurgulanmıştır.

Modern üniversite, giderek parçalanmış bilimsel aklın kendisine bütünlük zemini ve ruhu bahşedecek felsefenin tümelleyici aklından mahrum kalmıştır. Halbuki felsefe, yalnızca bilimsel alanların teorik/tümel aklı ve yapısını kurucu bir işleve icra etmez. Bunun yanı sıra, bütünüyle özerk bilimsel alanları insicamlı bir bütünlük olarak muhafaza etme fonksiyonunu da yerine getirir. Bu fonksiyonuyla felsefe, üniversiter düşünce ve yapının kurumsallaşmasını mümkün kılar. Nitekim bu meyanda Alman filozof Karl Jaspers (1883-1969) şu ifadeyi dillendirir: "felsefenin üniversite düşüncesinin bekçisidir."

Tarihsel süreç içerisinde üniversite fikrinde ve buna bağlı biçimde üniversiter yapılanmada yaşanan dönüşüm özellikle Tıp ve Hukuk bölümleri üzerinden şöyle tasvir edilebilir. "on sekizinci yüzyılın sonu ile on

dokuzuncu yüzyılda, bilginin yaratıldığı başlıca kurumsal yer olarak yeniden canlanmış ve değişmiştir.” “...Tıp fakültesi özel bir meslek dalına insan yetiştiren bir merkez olarak rolünü korurken, artık tümüyle uygulamalı bilimsel bilgi olarak tanımlanmaya başladı. Modern bilginin yapıları, öncelikle felsefe (ve daha sınırlı bir ölçekte de hukuk) fakültesinde kurulacaktı.” “On dokuzuncu yüzyılın entelektüel tarihine her şeyden önce, bilginin disiplinlere ayrılması ve meslekleşmesi, yani yeni bilgi üretmek ve bilgi üretkenleri yeniden üretmek üzere devamlılık gösteren kurumsal yapıların oluşturulması süreci damgasını vurmuştur. Farklı disiplinlerin kurulma sürecinin ardında yatan varsayım, sistemli araştırmanın gerçekliğin farklı alanlarında uzmanlaşılmasını gerektirdiği yolundaki inançtı ve gerçeklik rasyonel olarak farklı bilgi kümelerine ayrıştırıldı. Bu tür bir rasyonel bölümleme, etkin, yani entelektüel olarak üretken olma vaadi taşıyordu.”⁴³

Modern Üniversitede Bilgi Düzeni ve Teori Karşılığı

Modern üniversite tecrübesi felsefe merkezli klasik bilgi düzenini yapıbozumuna uğratmıştır. Modern bilim insanı ya da akademisyen de bu bilgi düzeni içerisinde parçalı bir zihin durumuna müptela olmuş durumdadır. Bu türde tecrübeye üniversite, “bilginin mevcut düzenlenişini müstakil disiplinlere, kapalı kapılar ardındaki cemaatlara yönlendiriyor. Bugün bu disiplinler, niş-pazarlama kategorileri kadar kaçınılmaz ve doğal. Bugünün normu haline gelen, hayatını değiştirebilecek bir kitaba rastlamak umuduyla dağınık okumalar yapan bir entelektüel değil, at gözlüğü takmış bir profesyoneldir. Bu modern bilim insanı, okurken ve yazarken ... ‘bir kutunun içerisinde’ düşünmenin en hayırlısı olduğunu biliyor. Şevkinize gem vurun! Elli, hatta otuz yıl öncesi gibi yakın bir zamana kadar, akademisyenler kendi alanları dışına çıkarak geniş okumalar yapmayı meziyet sayıyorlardı. Ama artık öyle değil.”⁴⁴

Amerikalı hukuk bilgini ve edebiyat kuramcısı Stanley Eugene Fish, ‘teori umudunu’ öldürmeye çalışmıştır:

“Teori, Fish’in söylediğinin tam aksine zihnimizle dünyanın sınırında var olur ve o sınır çizgisi sürekli yer değiştirir. Teori için beslenen umut, yeni bir şeyin ortaya çıkacağına ve bizim bunu tasvir edebilecek kelimeleri bulabileceğimize dair bir umuttur. Teoriyi seçmek, hayatı ölümden üstün tutmak, ölüm karşısında ve ölüme karşı hayatı seçmek demektir. Fish, küçük yapı-söküm işlemiyle teoriyi yerle bir etmiş olduğunu söyleyerek caka satıyor. İddiasına göre, bu ustalıkla icra edilmiş yıkım işlemi sonrasında, şu herkes için açık olmalı: ‘teori artık herhangi bir sonuçsallıktan arındırılmış ve çaresiz bir oyuncak olarak teşhir edilmiştir.’ Oysa ki, Fish’in teşhir ettiği şey, anlama gayesi ile hiçbir ilgisi olmayan iktidar hırsının işleyişi.”⁴⁵

Lindsay, Fish ve onun çömezlerine göre iyi bir akademisyende en ayıplanacak şeyin merak olduğunu ifade etmektedir. Onlara göre, başarılı bir profesyonelliğin ayırt edici meziyeti, at gözlükleri takılmış olması ve toplumdan soyutlanmış olmasıdır. Lindsay bu düşünce sahiplerinin akademiye ve akademisyenlere bakışını ironik bir dille şöyle ifadelendirmektedir. “Eğer akademisyenin entelektüel olması gerektiğini düşünüyorsanız yanılıyorsunuz. İyi bir akademisyen sınırlı bir çalışma alanına çöreklenir, fikir ve sanat dünyasında daha başka neler olup bittiği ile ilgilenmez. Fish’e göre başka alanlardan tamamen habersiz birinin ‘kendi alanında’ oldukça başarılı olması gayet mümkündür. Bir parça yeni teori öğrenmenin veya birkaç yeni kitap okumanın yeni fikir kıvılcımları çaktıracabileceğini uman gençlik yanılıyor, yanılıyor yine yanılıyor. Teorinin hiçbir anlamı olamaz, çünkü edebiyat çalışmaları içinde ortaya atılabilecek herhangi bir soru, seleflerimiz tarafından halihazırda düşünülmüş durumdadır.”⁴⁶

Halbuki Heidegger merak duygusuna bilme ve isteme yetisi olarak işaret etmektedir; ve bu duygunun eğitim ve öğretimin temel anlamı ve görevi olduğunu şu özgün ifadeleriyle dile getirmiştir: “*Bilme ve isteme yetisi uyandırılmalı, yönlendirilmeli, güçlendirilmeli, sürekli canlı tutulmalıdır: eğitimin anlamı ve görevi işte tam da budur.*”

43 Gulbenkian Komisyonu, s. 16.

44 Waters, Lindsay, *Akademik Düşmanları*, (çev. Müge Özbek), Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul 2009, s. 70.

45 Waters, Lindsay, *Akademik Düşmanları*, s. 67-68.

46 Waters, Lindsay, *Akademik Düşmanları*, s. 71.

Modern Üniversite: Kültür Fukaralığı

Modern Batı üniversite tecrübesinin içinden geçtiği evrimsel süreci inceleyen Bill Readings, “bu kavramın küreselleşme olarak bilinen süreçle yakından ilgili olduğu saptamıştır. Readings’e göre, küreselleşme süreci ile zayıflayan ulusal kültür, bu kültürün önde gelen besleyicilerinden olan üniversiteye artık ihtiyaç duymamaktadır. Immanuel Kant (1724-1804), J. G. Fichte (1762-1814), Wilhelm von Humboldt (1767-1835) çizgisinde şekillenen Alman Üniversite geleneğinden kaynaklanan Readings’in adına ‘Kültür Üniversitesi’ dediği kurum, küresel dönüşüme paralel olarak yerini ‘mükemmeliyet üniversitesine’ bırakmıştır.”⁴⁷

Pratik/pragmatik kaygının modern üniversitenin ruhunu teslim alması durumu, üniversiter idealizmin bir yansıması olan kültür merkezli yapılanmayı da izale etmiştir. Üniversiter yapının bir kültürlenme ve kültürel aktarım mekanı olduğu fikri zemin kaybetmiştir. Maksimum pratik yararı ve çıktıyı temin edecek bilginin yüceltildiği akademi anlayışı, üniversitelerde derin bir kültür fukaralığı yaratmıştır.

Nitekim tarihsel süreci de dikkate alan değerlendirmeleri ile Jose Ortega y Gasset (1883-1955) şu saptamalarda bulunmuştur. “Ortaçağ üniversitesiyle karşılaştırılırsa, çağımızın üniversitesi, onun ancak bir tomurcuk halinde verdiği mesleki eğitimi son derece karmaşık hale sokmuş ve ona araştırmayı eklemiş; kültür öğretimini ya da aktarımını ise hemen hemen tümüyle ortadan kaldırmış bulunuyor. Tabi korkunç bir şey olmuş bu. Ve şimdi Avrupa onun uğursuz ceremesini çekmekte. Avrupa’nın bugünkü felaket durumunun nedeni sıradan İngiliz’in, sıradan Fransız’ın, sıradan Almanın kültür fukarası olmaları, çünkü dünya ve insan üstüne çağlarına yakışır bir fikir dizgesinden yoksunlar. Bu sıradan adam yeni barbardır, sorunlarının ivediliğine ve korkunç güncelliğine kıyasla, çağının gerisinde kalmış, köhnemiş ve ilkel durumdadır. Bu yeni barbar serbest meslek sahibidir, her zamankinden daha bilgili, ama her zamankinden daha kültür fukarası bir mühendis, doktor, avukat, bilim adamıdır. Bu beklenmedik barbarlığın, bu temel ve trajik çağdışılığın baş sorumlusu 19. yüzyılın iddialı üniversiteleridir, bütün ülkelerin üniversiteleri...”⁴⁸

Gasset çağ insanının söz konusu yoksunluğunu patolojik bir hal olarak esfle tespit etmektedir. “...doktorların, mühendislerin, avukatların, teknisyenlerin, gazete okurlarının sayısı arttı gerçi, ama kültürlü insanların sayısı azaldı. ...çağımız özel bir **kültürsüzlük biçimiyle illeli**: doğrudan doğruya kültürden, dolayısıyla da insan yaşamının anlamını aydınlatan düşüncelerden habersiz: kendi alanında bilgili doktorun, bilgili mühendisin, bilgili hukukçunun kültürsüzlüğü bu, özel bilgilerle donatılmış kişilerin genel bilgi alanındaki cahilliği. Onuncu yüzyıldan bugünlere değin, felsefe kültüründen nasipsizliğiyle nitelenen dönem, uzmanlık yüzyılı olan on dokuzuncu yüzyıldır. Çünkü beyler, *kültür bilinci felsefeden başka bir şey değildir*.”⁴⁹ Gasset, çağ insanın sahip olduğu bütün mesleki kariyer ve statülerine karşın düçar olduğu bu yoksunluğun aynı zamanda felsefesizleşme olarak nitelendirilebileceğini de ifade etmektedir.

Bu bilincin kazanılabilmesi adına felsefenin yeniden akademiye, üniversiter bünyeye dahil edilmesi icap etmektedir. Ancak bir öğretim konusu olarak felsefenin aktarımında kendine özgü bir güçlük söz konusudur. Bu durumu İspanyol düşünür şöylece dile getirmektedir: “...felsefe, bilimlerin en ince ayarlısı olduğundan, en az öğretilenidir. Felsefe, beyler, öğretilmez: insandan insana, **felsefe ancak ‘bulaştırılabilir’**. Mekanikleşmiş eğitilim karşısında, ikiye bölünmüş olmayan, tek sahici eğitilim olarak, ben bulaştırma yoluyla eğitmeyi öneriyorum. Yani size felsefe konusunda hiçbir şey öğretmek iddiasında değilim, aklınızı çelip de sizi ona özendirilebilirim yeter de artar bana.”⁵⁰ Benzer biçimde *Saf Aklın Eleştirisi* (*Critique of Pure Reason*) adlı yapıtında⁵¹ Kant, felsefenin öğrenilemeyeceğini, ancak felsefe yapmanın öğrenilebileceğini vurgulamaktadır. Bu meyanda Kant, her ikisi de saf akıl bilgisi olan matematik ile felsefeyi karşılaştırmaya konu edinmiştir.

47 Nalçaoğlu, Halil, “Türkiye’nin Yeni Üniversite Düzeni: Kriz ve Kalite”, *Doğu Batı*, s. 104.

48 Gasset, Jose Ortega Y., *Üniversitenin Misyonu*, (çev. Neyyire Gül Işık), YKY, İstanbul 1998, s. 39.

49 Gasset, Jose Ortega Y., *Üniversitenin Misyonu*, s. 95.

50 Gasset, Jose Ortega Y., *Üniversitenin Misyonu*, s. 95.

51 Kant, Immanuel, *Critique of Pure Reason*, (trans. P. Guyer and A. W. Wood), Cambridge University Press, 1998.

Fakülteler Çatışması: Tıp-Hukuk-Teoloji Fakültelerine Karşı Felsefe Fakültesi

Kant, tanık olduğu üniversite yapı (Prusya devleti örneği) üzerinden bilgi-bilim hiyerarşisini, fakültelerin çatışması olarak tasvir ederek eleştirel bir yaklaşım sergilemiştir. Üniversite bünyede üst ve alt fakültelerin varlığından söz eden Kant, bilgi-iktidar ilişkisini ifşa edici bir yorumlama getirmiştir. Akademik hiyerarşik yapısında üst fakülteler: teoloji, hukuk ve tıp fakülteleriyken; felsefe alt fakülteyi oluşturmaktadır.⁵² Kant, bu hiyerarşik yapılanmanın bir rastlantı eseri değil, bizzat devlet erki marifetiyle gerçekleştiğini öne sürmüştür. Devlet/iktidar bu yapılanma ile bir takım beklentilerini gerçekleştireceği amaçları istihdaf etmektedir.⁵³ İktidarın pratik yarar gözettiği alan/larla ilgili olan fakülteler bu hiyerarşide üstünlüğe sahiptir. Kant, üniversite yapıda tümüyle devlet otoritesinden ya da onun buyruklarının bağımsız bir fakültenin varlığını önemsemektedir. İktidar alanından tümüyle özerk ve bağımsız olmasını öngördüğü bu fakültenin doğrudan hakikat bilgisini araştırma ve keşfetme sorumluluğunu taşıyacağını öne sürmektedir. Özgürce yargıda bulunabilme yetisini deyimleyen akıl, bu fakültenin öz değeri olarak karakterize edilmiştir. Ona göre, akıl da doğası gereği özgür olup herhangi bir buyruk altına giremez; bu akıl, devletin yasalarına değil, kendi yasalarına tabi olur. Felsefe fakültesi açısından hakikat asıl olunca ve bu fakültenin doğası gereği üst fakültelerin devlete sağladığı yararlılık felsefe fakültesi için ikinci sıradadır. Bu yüzden, üst fakültelerle alt fakülte arasında bir çatışma durumu söz konusudur.⁵⁴

Sanayi devrimi sonrasında bilimsel alanı daha derinden tahakkümü altına alan doğa bilimleri ve teknik bilimler devlet otoritesinin pratik yarar kaygısıyla üniversite bünyedeki bilgi-bilimsel hiyerarşiyi yeniden tanzim etmiştir. Söz konusu akademik hiyerarşinin dayandığı perspektif, felsefeyi ikincilleştirmiştir. Bu noktada önceliği söz konusu olan pratik alanın araçsallaştırılması durumunu da kaydetmemiz icap etmektedir.

Sonuç Yerine

Doğa bilimlerinin bütün bilgi-bilim alanlarını tahakküm edici otoritesi ve göz kamaştırıcı başarısı sanayi devrimi, teknolojik devrim ile birlikte bütünüyle bilgisel alanları ve akademiye esir almıştır. Bu esaret süreci, bir yanda felsefi düşüncüyü, felsefeyi itibarsızlaştırmış ve yurdundan uzaklaştırmıştır. Metodolojik ve epistemolojik düzlemde doğa bilimlerine öykünen sosyal bilimsel alanlar da kadim felsefe gelenekleri ile soyutlandığı ölçüde söz konusu akademik bünyede varlık bulabilmiştir.

Kant felsefesinden mülhem olarak varlık bulan Humboldtçu üniversite ideasının asli unsurlarından birisini oluşturan akademi-kültür ve kültür/lenme ilişkileri/süreçleri, pratik yarar ve pragmatizm düşüncesiyle zemin kaybetmiştir. Modern dönemde, herhangi bir pratik kaygı veya pragmatik saik gözetmek-sizin ve kamu otoritesinin buyurganlığı altında kalmaksızın özerk biçimde salt hakikat arayışını eksene alan üniversite anlayış zemin kaybetmiştir. Modern üniversite, felsefenin, felsefi düşüncenin, kuramın değersizleşme ve akademiye sürgün edilme tecrübesi olarak tezahür etmiştir.

Sonuç olarak, Kindi'nin tanımlaması ile '*insanın gücü yettiği ölçüde, tümel/küllî olan varlıkların hakikatini, mahiyet ve sebeplerini bilmesi*'ni⁵⁵ ifade eden felsefi düşünceden yoksunluk, tikeller üzerine teksif olan düşünömselliğin yarattığı bir zihni parçalanmayı beraberinde getirmiştir. Hız, pratik yarar, tüketim değeri gibi karakteristik özellikleri ile modern çağın düşünme aktını değersizleştiren ruhu, akademiye de esir almıştır.

52 Kant, Immanuel, *The Conflict of the Faculties*, (trans. Mary J. Gregor), University of Nebraska Press, Abaris Books, 1992, s. 45.

53 Kant, Immanuel, *The Conflict of the Faculties*, s. 25.

54 Bkz., Kant, Immanuel, *The Conflict of the Faculties*, s. 43, 45.

55 Kindi, Felsefi Risaleler, s. 67.

“İHTİLAFLI KONULARIN ÖĞRETİMİ: OTEL MOMBASA ÖRNEĞİ”

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI*

Gazi Üniversitesi – Gazi Eğitim Fakültesi

Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin merkezinde insan vardır. Bu insan, diğer insanlarla, gruplarla, toplumla ve en nihayetinde otorite ile etkileşim içerisinde. İnsan hakları ve vatandaşlık eğitiminde en önemli konulardan birisi de insanlar arası uzlaşma zemininin oluşturulmasıdır. Bu zemini aramak ve oluşturmak için insanın istekli olması ve bu istekliliğin bir takım beceriler ile pekiştirilmesi gerekir. Evimizde, okulda, çevremizde, toplumda ve dünyada uzlaşma içerisinde olduğumuz konu sayısı oldukça sınırlıdır. Bu sınıra rağmen uzlaşma içerisinde olmadığımız kimi konularda tartışmanın sürdürülebilir olması gerekmektedir. Tartışmanın sürdürülebilir olmasının temel koşullarından bir tanesi de tartışmaya olan istekliliktir. İnsanların ihtilaflı bir konu ile ilgili düşüncelerini çeşitli nedenlerle dile getirmemeleri, açıklamamaları, ifade etmemeleri sorunun derinleşmesine ve çözümsüz bir hal almasına neden olmaktadır. Çözümsüzlük ise demokratik vatandaşlık ve insan hakları ile ilgili temel problemlerden ayrımcılık, şiddet, hoşgörüsüzlük vb. körükler.

İhtilaflı konuların ele alınması hem karşıt görüşleri hem de kendi görüşlerimizi etraflıca anlamamıza yardımcı olur. Bu tartışmalar görüşlerin; temel argümanlarını, gerekçelerini, güçlü ve zayıf yanlarını, benzer ve farklı yanlarını, hangilerinden vazgeçebileceğimizi ya da olmazsa olmazların belirlenmesini sağlar. Bu belirlemeler tartışmaların daha nesnel, önyargıdan uzak, savunulabilir bir zeminde gerçekleşmesine yardımcı olur. İhtilaflı konuların tartışılmasında çoğu zaman yöntem, içerikten daha önemlidir. İhtilaflı konuların bu tür bir bilinç durumunu kapsamayan yöntemlerle tartışılması mevcut önyargıları, tarafsızlıkları gidermek yerine daha da güçlendirecektir.

İhtilaflı konular “zorbalık, şiddet, politika, yaşam tarzları veya değerler” gibi genel ve küresel konularla ilgili olabileceği gibi “çok uluslu şirketlerin tarımsal üretime olan etkileri” veya “araçların okul önlerine park edilmesi” gibi spesifik konularda da olabilir. İhtilaflı konular cevabı kolay olmayan karmaşık konulardır. İnsanlar, bu konularla ilgili farklı tecrübe, ilgi ya da değerleri nedeniyle güçlü görüşlere sahiptirler. Sorunların çözümünde gruplar devreye girdiğinde, birlikte hareket etmenin getirdiği psikoloji ile sorunların çözümü kolaylaşabildiği gibi kimi zaman daha da güçleşebilmektedir. İhtilaflı bir konu ile ilgili tartışmada kullanılan dil ve üslup da yine sorunun çözümü kolaylaştırmakta ya da tam tersine güçleştirir (Oxfam, 2006).

İhtilaflı konu nedir ?

Stradling (1984:2) ihtilaflı konuları “toplumun açık bir şekilde fikir ayrılığına düştüğü, bölündüğü ve toplum içindeki grupların farklı değerleri ölçüt olarak birbirine zıt açıklamalar yaptığı veya çözümleri sürdüğü konular” olarak tanımlamıştır. McCully ise (2006:52), Stradling’in yaptığı tanımın ihtilaflı konuların duygusal veya hissi boyutunu göz ardı ettiğini ileri sürerek bu konuların - özellikle dini, etnik, kültürel ve kimlikle ilgili olanlar- tartışılmasında önemli ve belirleyici bir rol oynayan hislerin veya duygusal tepkilerin de göz önüne alınması gerektiğini savunmuştur (Akt.Yılmaz, 2009:299).

* Eğitimci, Akademisyen

İhtilaflı konuların temel karakteristik özellikleri

İhtilaflı konular öz olarak toplumun genelini ilgilendiren siyasi, ekonomik, sosyal, dini, ahlaki, toplumsal ve bireysel alanlarda farklı “*değer-inanç ve ilgi*”lere dayalı görüş, düşünce ve bakış açıları içeren konu ve sorunları kapsar. Wellington (1986)’a göre ihtilaflı konular **değer yargıları** içermelidir (Akt; Berg, Graeffe and Holden, 2003). İhtilaflı konular gerçek durumlarla, kanıtlarla ya da bireysel tecrübelerle örülemez. Bu bağlamda ihtilaflı konularda bulunması gereken kimi karakteristik özellikler aşağıdaki şekilde sıralanabilir. Konu içeriğine göre kimi zaman bu karakteristik özelliklerden biri, kimi zaman ise birkaçı aynı konuda bulunabilir.

- Birbirleriyle rekabet eden değer ve ilgiler,
- Politik hassasiyetler,
- Güçlü bir şekilde uyandırılmış, harekete geçirilmiş duygular,
- Konusu veya alanı muğlak olan durumlar,
- Güncel diğer konu ve ilgiler.

Çeşitli ihtilaflı konu örnekleri

İhtilaflı konular denilince çok genel olarak çevre ile ilgili tartışmalar, toplum içinde daha sınırlı konular, törel ve ahlaki içerikler ve insan hakları ile ilgili ikilemler aklı gelir. Ancak bunların yanında literatürde çok farklı ve değişik sınıflamalar da bulunmaktadır. Bu sınıflamalardan birisinde yer alan tema başlıkları ve konu örnekleri aşağıda verilmiştir (<http://www.usi.edu>):

İHTİLAFLI KONU BAĞLAMINDA ELE ALINABİLECEK BAZI BAŞLIKLAR	
• Ekonomi • Yoksulluk • İşsizlik • Aile • Boşanma • Evlat Edinme • Eğitim • Din Eğitimi • Toplumsal Cinsiyet • Zorunlu Eğitim • Karma Eğitim • İstihdam • Asgari Ücret • İşyerinde Ayrımcılık • Haklar • Silah Taşıma Serbestliği • Özgür Basın • Hayvan Hakları • Etik • İntihar • Klonlama • Avcılık • Kürtaj • Teknoloji • Elektronik Sağlık Kayıtları • Kimlik Hırsızlığı • İnternet Gizliliği • Elektronik Harp • Sertifikasız Yazılım Kullanımı	• Din • Yaradılış ve Evrim • Şifa ve Din • Köktendincilik • Terörizm ve Din • Savaş ve Din • Şiddet ve Suç • Aile İçi Şiddet • Ölüm Cezası • Namus Cinayetleri • Nefret Suçları • Çocuk İstismarı • Politika ve Hukuk • Küresel Terörizm • Yasadışı Göç • Sansür • Alkol Yasağı • Sağlık • Doğum Kontrol • Ötenazi • Gıda Güvenliği • Alternatif Tıp • Bilim • Yok Olan Türler • Biyoyakıt • İklim Değişikliği • Su Sıkıntısı • Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (GDO)

Ülkemizde Yazıcı ve Seçgin (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının “Terör/İşsizlik/KPSS/Ekonomik Kriz/AB İlişkileri” konularını en tartışmalı konular; buna karşın “Yaradılış İnancı/ Askerlik Sis/ Hayvan Hak/Evrım Teorisi/ Klonlama” konularını ise en az tartışmalı konular arasında değerlendirdikleri görülmektedir. Amerika, Kanada gibi ülkelerde ise “Yaradılış/Evrım/Hayvan Hakları/Silahsızlanma/Çok Kültürlülük” en tartışmalı konular olarak ele alınmaktadır.

Öğretmen adayları tartışmalı konu olarak sınıfta en çok “İnsan Hakları/Eğitim Sistemi/ Çevre Kirliliği/ Sınav Sistemi/ Demokrasi” konularının ele alınması gerektiğini; buna karşın “Fanatizm/ Cemaatler/ Askerlik Sistemi/ Faili Meçhuller/ Evrım Teorisi” konularına ise daha az yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmen adayları tarafından en fazla ele alınması istenen konular öğretim programındaki konularla tutarlıdır. Ancak diğer ülkelerdeki ihtilaflı konu başlıkları ülkemizdekilerle farklılık göstermektedir.

Neden ihtilaflı konuları ele almalıyız?

İhtilaflı konuların ele alınması ile ilgili literatürde yer alan kimi gerekçeleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

- İhtilaf dünyanın bir parçasıdır: Üzerinde tamamen uzlaşılan konu alanı çok azdır.
- Demokratik ortamda şiddete başvurmadan çözümler bulmak için birbirimizi “duymak” zorundayız.
- Öğrenciler tartışmayla anlaşmayı öğrenmeli. Bu konulardan kaçarak yada sakınarak değil, yaparak ve yaşayarak öğrenmelidirler.
- Eğitim toplumsal ihtiyaçlara cevap verir. İhtilaflı konular, eğitimin, özellikle sosyal bilimlerin bir gerçeğidir. Bu nedenle “tarih, sosyal bilgiler ve felsefe” derslerinde bu konulara yer verilmesi önemli bir gerekliliktir.
- Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitiminin özünde; öğrencilere ihtilaflı konularla nasıl baş edileceğini öğretmek, öğrencilerin bu konular hakkında bilgi temelli ve akla dayalı kararlar almalarını kolaylaştırmak yatmaktadır.
- İhtilaflı konuların öğretimi; günümüz öğretim programlarında kabul gören temel yaklaşımlardan biri olan beceri gelişimine katkı sağlar.
- Yapılan araştırmalar öğrencilerin ihtilaflı konular üzerinde karşılıklı konuşmak ve fikir alışverişinde bulunmaktan hoşlandıklarını göstermektedir.
- Bilişim teknolojileri ile birlikte gelişen sosyal ağlara rağmen öğrenciler “faklılıklar, akademik özgürlükler, politik hoşgörü, pozitif ayrımcılık, toplumsal cinsiyet” gibi ihtilaflı konularının bilgisayar ortamında tartışılması/konuşulması yerine yüz yüze (sınıf ortamında) konuşulmasını istemektedirler.

İhtilaflı konuların gençlere öğretilmesi için okul programlarında yer almasının nedenleri ise şu şekilde sıralanabilir (Oxfam, 2006):

1. Öğretim programındaki kimi içerikler ihtilaflı birer konudur,
2. Gençlerin kendi değerlerini keşfedebilmeleri ve öz saygılarını geliştirebilmeleri için,
3. Genç insanlar global konulara ilgi duymaktadırlar ve bu konuda daha fazla şey öğrenmek istemektedirler,
4. Öğrencilerin düşünme becerilerini (*bilgiyi işleme becerileri*: sıralama, sınıflama, zıt görüşleri belirleme...; *akıl yürütme becerileri*: tümevarım, tümdengelim...; *araştırma/problem çözme becerileri*; *yaratıcı düşünme becerileri*: görüşlerini genişletme, alternatifler belirleme...; *değerlendirme becerisi*: ne duyduğunu, ne okuduğunu, ne yaptığını...) geliştirmektir.

İhtilaflı konuların sınıfta ve eğitim programlarında yer alması ise öğrencilerde;

- farklılıkları tanıma ve onlara saygı duyma,
- yaratıcı ve eleştirel (üst düşünme) becerilerinin gelişimine katkı sağlama,
- vatandaşlık niteliklerini geliştirme,
- kendilerini topluma hazırlama ve çevreleriyle iletişimine katkı yapma,
- tartışma kültürünü ve işbirliği becerilerini geliştirme,
- Problem çözme becerisini geliştirme,
- Gerçek ve anlamlı öğrenme ortamı yaratma gibi önemli eğitimsel amaçlara hizmet eder (Walsh, 1998 Akt; Yazıcı ve Seçgin, 2010; Berg, Graeffe and Holden, 2003).

İhtilaflı konuların öğretiminde genel kurallar

İhtilaflı konular ile ilgili etkinliklerin hazırlık sürecinde öğretmenler aşağıdaki hususlara dikkat etmelidir (Ersoy, 2013):

- Seçilen ihtilaflı konu ile ilgili hem öğrencinin hem de öğretmenin ön bilgisi olmalı,
- Sınıfta konuya ilişkin temel kavramlarda ortak görüş birliğinin oluşmuş olması,
- Etkinliklerin programın kazanımları ile ilişkilendirilmesi.

Etkinliğe başlamadan önce kurallar belirlenmeli ve kurallar her etkinlikten önce hatırlatılmalıdır. **İhtilaflı bir konunun ele alınması sürecinde işletilmesi gereken kurallar** şunlardır (Oxfam,2006):

- *Aynı anda birden fazla kişinin konuşmaması,*
- *Konuşan kişinin sözünün kesilmemesi,*
- *Diğerlerinin görüşlerine saygılı davranma,*
- İnsanlara değil, düşüncelere meydan okuma/ düşünceleri *eleştirme,*
- *Uygun dil ve üslup kullanma (Kişilerin cinsiyeti, etnik kökeni vb. ile ilgili yorum yapmama)*
- Öğrencilerin kendi bakış açılarını ifade etmelerine müsaade etme ve bunun herkes tarafından duyulmasını sağlama,
- Öğrenciler savundukları görüşleri/fikirleri gerekçelendirerek açıklamalıdır.

İhtilaflı konuların öğretiminde öğretmenin rolü

İhtilaflı konuların öğretilmesi ile ilgili olarak etkinlik sürecinde öğretmen bir orkestra şefi gibi davranmalı. Grubu motive etmeli, kimi zaman tartışmaları hareketlendirmek için kontrollü bir şekilde provoke edici davranışlar sergilemelidir. Öğretici olmaktan çok rehberlik yapmalı, bu rehberliği gerçekleştirirken ise şu hususları göz önünde bulundurmalıdır:

- *Ele alınan konuya tarafsız bir şekilde başkanlık etmeli,*
- *Dengeli, demokratik ve eşitlikçi bir yaklaşım göstermeli,*
- *Tartışılacak konuları önceden belirlemeli, bir plan dâhilinde tartışmayı ele almalı,*
- *Tartışmanın sınırını iyi belirlemeli ve süreyi dengeli ayarlamalı,*
- *Tartışma esnasında sınıfta oluşabilecek nezaketsiz davranışlara karşı duyarlı olmalı,*
- Öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine karşı yöneltecekleri eleştirilerde aşırıya kaçılmasını önlemeli,

- Olumsuz düşünce ve güçlü duyguları yumuşatabilmeli,
- Iraksak ya da üst bilişsel düşünmeyi geliştirmeye çalışmalı,
- Diğerlerinin tutum ve inanışlarına saygı ve duyarlılığı artırmalı,
- Öğrencileri değişik kaynakları incelemeye yönleltmelidir (Yazıcı, Seçgin, 2010).

İhtilaflı konuların öğretimindeki engeller

İhtilaflı konuların öğretilmesinde bir takım engeller ile karşılaşabilir. Bu engellerin kimi zaman okul programlarından kimi zaman öğretmenlerden kimi zaman ise öğrencilerden kaynaklandığı literatürde ifade edilmektedir. Buna göre;

İhtilaflı konuların okul programlarında yer almasının önündeki engeller:

- Konunun karmaşık olması,
- Öğretmenin konuya uzak yada ilgisiz olması,
- Öğretmenin düşüncesinden dolayı suçlanma endişesi (Yazıcı, Seçgin, 2010).

İhtilaflı konuların öğretiminde öğretmenden kaynaklanan olası engeller:

- Öğretmenin bilgi ve beceri eksikliği,
- Konuyu öğrenci düzeyinde ele almakta zorlanma,
- Sınıfı kontrol edememe endişesi,
- Öğretmenin kişiliği (tartışma ortamlarını sevmeyen bir kişilik yapısı)
- Öğretmenin ihtilaflı olan konulara ilişkin ön yargısı (McKernan,1982; Akt: Yazıcı, Seçgin, 2010; Ersoy, 2013)

İhtilaflı konuların öğretiminde öğrenciden kaynaklanan olası engeller

- Öğrencinin konuya ilgi duymaması,
- Sınıf içi cinsiyet ve demografik yapıdan kaynaklanan baskı hissi,
- Arkadaşlık ilişkilerini tehlikeye atma korkusu,
- Tartışmadan kaçınmaya dönük kişilik yapısı,
- Öğretmeni tarafından yanlış anlaşılma tehlikesi (Ersoy, 2013)

İhtilaflı Konuların Öğretiminde 3 Önemli Husus

Okullarda Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Öğretimi bağlamında yapılacak ihtilaflı konularla ilgili etkinliklerde;

- Şayet ilk kez ihtilaflı bir konu tartışması yürütecekseniz tartışma konusunu/örneğini “uzak örneklerden” seçebilirsiniz.
- İhtilaflı konuların öğretiminde öğrenciler mutlaka “ortak bir noktada uzlaşmak zorunda değildir”. Amaç tartışmaların sürdürülebilirliği; tartışma ve sorun çözme gibi becerilerin geliştirilmesidir.
- İhtilaflı konuların tartışması ile ilgili etkinlik planlarken olumlu ve olumsuz düşünenlerin “sayılarını eşitledikten sonra” tartışmayı başlatarak, tartışmanın dengeli sürmesini sağlayınız.

Kaynaklar:

- (v) Oxfam.(2006). **Teaching Controversial Issues** (Global Citizenship Guides). UK:Oxfam Development Education.
- (vi) Ersoy, A.F.(2013). **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tartışmalı Konulara Katılımını Etkileyen Etmenler**, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 2013: 4(1), pp.24-48.
- (vii) Yazıcı, S. ve Seçgin, F.(2010). **Tartışmalı Konular ve Öğretimine İlişkin Bir Çalışma**, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Volume: 3 Issue: 12 Summer 2010.
- (viii) Yılmaz, K. (2012). **Tartışmalı ve Tabu Konuların İncelenmesi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri**, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Volume:9, Issue: 18, pp. 201-225.
- (ix) Berg, W. Graeffe, L and Holden, C. (2003). **Teaching Controversial Issues: a European Perspective**, CiCe Guidelines 1. UK:London.
- (x) Need a Research Topic on Current or Controversial Issues?
- (xi) <http://www.usi.edu/library/documents/research%20tips/needatopic.pdf> (25.10.2013) tarihinde erişim sağlandı)

MOMBASA ETKİNLİK SÜRECİ

Otel İnşası ile ilgili bilgiler.

- Otel Mombasa'da pazar yeri ve dükkânların bulunduğu arazinin üzerine inşa edilecek.
- Birçok turist ve halkın geldiği plaja çok yakın.
- Bu arazi, dükkân ve zanaatçılar ile yoğun bir hareketin olduğu alandır.
- Çok yakında büyük bir ibadethane var.
- Otelin yakınından çok büyük bir yol geçtiği için hem otelin inşaatı esnasında hem de sonrasında büyük bir trafik sorunu ile asayiş sorunu oluşacağı öngörülmektedir.
- Otelin yapılacağı arazi turistlerin ilgisini çeken Shimba Hills ve Tsavo Milli Parkı'na çok yakın bir yerdedir.
- Otelin yapılacağı arazi tam deniz kenarındadır ve dünyanın önemli mercan kayalıklarının bir bölümü de buradadır.
- Sivil toplum örgütleri, çevreciler, yerel halk vb. doğal kaynaklar ile ilgili endişe duymaktadırlar.
- Bölgede her 6 kişiden birisi işsiz ve bölgedeki suç oranı da çok yüksektir.

Mombasa'da 5 yıldızlı, ultra lüks, uluslararası nitelikte, her yaşam biçimine hitap eden bir otel yapılacaktır. Otelin inşası bölgedeki kimi gruplar için avantaj kimi gruplar için dezavantaj olarak görülmektedir. Avantajlı ve dezavantajlı grupların dağılımı eşittir.

Hazırlık: Her grup için genel çerçeveler yazma.

1. Arka plan bilgileri tamamlandıktan sonra sınıf 8 gruba bölünür.
2. Her grup kendisine uygun olarak genel bir çerçeve yazar.
3. Gruplar, kendi genel çerçeve yazarken kendileri dışındaki gruplardan da en az birkaç tanesinin muhtemel endişelerini dikkate alırlar.
4. Gruplar genel çerçevelerini tartışma sırasında grup sözcüsü tarafından grup adına kullanacaklardır.
5. Hazırlanan genel çerçeveler tartışmadan önce diğer grupların faydalanması için sergilenecektir.
6. Sunumu tasarlamak ve desteklemek üzere;
 - Mombasa'nın bir haritası (Shimba Hills ve Tsavo Milli Parkını içeren)
 - Kenya'nın turistik broşürlerinden faydalanılabilir.

Çerçeveleri Yazma

Her grubun (Grup 1 örnek olarak yapılandırılmış, diğer grupların ise temel yapısına değinilmiştir. Diğer gruplar da çerçevelerini Grup 1'e göre düzenlemelidirler) "biz iddia ediyoruz ki...", "biz tartışmak istiyoruz" ile başlayan, kendi grubunun spesifik düşüncelerini içeren ve daha sonra bunu ayrıntılandıran bir yapı ortaya koyması gerekmektedir.

Kaleme alınan bu çerçeve, grubun;

- spesifik özelliklerini,
- temel düşüncelerini,

- *diğer gruplara ilişkin düşüncelerini,*
- *savunma mekanizmalarını,*
- *önerilerini,*
- *anlaşma-anlaşmama durumlarındaki olmazsa olmazlarını,*
- *kendi gruplarına yönelik, muhtemel sorulara karşı cevaplarını,*
- *nelerden vazgeçebileceklerini,*
- *neleri hoş görebileceklerini,*
- *ve tartışılacak argümanları içermelidir.*

TARTIŞMA GRUPLARI ve ÖZELLİKLERİ

Grup 1

Otel yapacak Swahili Şirketini temsil ediyorsunuz.

Otel binasını yaparak hangi sorumlulukları üstlendiklerinizi ortaya koyunuz:Neden buraya bir otel binası yapmak istiyorsunuz? Otel binasının buraya yapılmasının sadece sizin için değil buradaki vatandaşlar için de avantajları nedir? Diğer gruplara karşı muhtemel önerilerimiz ve savunmaları-mız..... ; Diğer gruplara karşı sorularımız.....

Biz tartışmak istiyoruz.

Anladık ki şunlar; zorluk olacak.

Şu konular şu grupların..... ilgisini çekecektir.

(Çerçeve yazma kısmında belirtilen ilkelere göre zenginleştirilmelidir.)

Grup 2

İşçi Bulma Kurumuna kayıtlı işsizleri temsil ediyorsunuz.

Otelin inşa edilmesini istiyorsunuz. Neden? Otelin yapılmasından menfaatiniz neler olacak?

Grup 3

Muhafazakâr dini bir topluluğu temsil ediyorsunuz.

Otelin inşa edilmesini istemiyorsunuz. Neden? Genel olarak hayatınızın ve yaşam biçiminizin nasıl etkileneceğini düşününüz. Bunun dışında otelin yapılması sizin hangi menfaatlerinizi destekler?

Grup 4

Kenya Ulusal Turist Ofisi'ni temsil ediyorsunuz.

Otelin yapılmasını istiyorsunuz. Neden? Bu otelin Kenya'ya katkısı ne olacaktır?

Grup 5

Doğal kaynakları koruma yanlılarını temsil eden bir STK'sınız.

Ekolojinin dengesinin bozulacağını, mercan kayalıklarının yok olacağını iddia ediyor ve otelin yapılmasını istemiyorsunuz. Gerekçeleriniz ve önerileriniz nelerdir?

Grup 6

Yerel polisi temsil ediyorsunuz.

Otelin yol yakınına inşa edilecek olması hem inşaat esnasında hem sonrasında yeni trafik sorunlarının ortaya çıkmasına neden olacaktır. Otelin yapılmasını istemiyorsunuz? Neden.

Grup 7

Otelin inşa edileceği arazideki pazar tezgâhı sahiplerini temsil ediyorsunuz.

Otelin inşa edilmesini istemiyorsunuz? Neden? Hayatınızın genel olarak nasıl etkileneceğini düşünüyorsunuz?

Grup 8

Otelin inşa edileceği arsa sahiplerini temsil ediyorsunuz.

Arsa satışından büyük bir para kazanmayı ya da yapılacak otelden büyük bir hisse elde edeceğinizi düşünüyorsunuz. Otelin inşa edilmesini istiyorsunuz.

“EĞİTİMDE ETİK”

Prof. Dr. İnayet AYDIN*

SUNUCU: Değerli misafirlerimiz hoşgeldiniz. Şimdi huzurlarınıza eğitimde etik konulu konuşmasını yapmak üzere Prof. Dr. İnayet Aydın hocamızı davet etmek istiyorum.

Prof. Dr. İNAYET AYDIN: Efendim hepinizi saygı, sevgi ile selamlıyorum. Eğitimde etik konuşacağız ama eğitime girmeden önce benim etik ile ilgili çok temel ve eğitimi de yönlendiren bir kaç kavramla ilgili de söyleyeceklerim var. Konuşmama başlamadan önce bizi bu çatı altında bir araya getiren herkese çok teşekkür etmek istiyorum. Büyük emek, büyük bir organizasyon sizlere ve bütün organizasyonda görev alan, her çeşit emek veren, herkese teşekkür etmek istiyorum. Güzel bir sözle başlamak istiyorum ben. “ Hiç bir yağmur tanesi kendini selden sorumlu tutmaz.” Ne dersiniz? Etik bireyle başlamalı. Hepimiz bu selde kendimize düşeni kendimiz ile ilgili olanı görmekle başlamalıyız. Etik dediğimizde binlerce tanım yapılabilir, çok şey söylenebilir. Ben etiğin uygulamalı kısmı ile çalışan bir akademisyenim yani benim ilgilim felsefenin ürettiği bu muhteşem bilgiyi, günlük pratiklere nasıl indirgeyebiliriz? Günlük hayatımızda nasıl uygulayabiliriz? Bununla ilgili çalışıyorum ve bugün de bütün konuşmalarım aslında bu günlük pratikler ile felsefenin etik gibi çok önemli kavramını nasıl nasıl birleştirebileceğimiz ve bunu eğitime nasıl adapte edebileceğimizle ilgili olacak.

Etik insan tutum ve davranışlarının iyi, kötü, doğru ve yanlış açısından değerlendirilmesidir. Niye ahlak demiyoruz? Biliyorum çok rahatsız oluyorsunuz. Niye ahlak, demiyorsunuz? diye. Pek çok ahlaklar var. Şu salonda biz acaba kaç kişiyizdir? Diyelimki 250 kişiyiz. Hepimizin ahlaki kabulleri aynı mı? Peki hangimiz daha ahlaklıyız diye bir soru sorsam. Nasıl cevap vereceğim buna? Neye göre? Kime göre? Bir değerlendirme ihtiyacımız var. İşte etik denilen başlık altında biz bunu yapmaya çalışıyoruz aslında. Kişisel ahlak istediği yerden temellenebilir. Dinden temellenebilir, annemizden korktuğumuz için iyi eyleyebiliriz ama ya kamusal alan? Kamusal alanda ortak iş görüyorsak herkesin kendi keyfine bunu bırakabilir miyiz? İşte kamu etiği, eğitim etiği, tıp etiği gibi alanlar, meslek etiği alanları daha sivil bir etik tartışmaya ihtiyaç duyuyor. Çünkü hepimizi kendi şemsiyesinin altına almak zorunda kalıyor. İyi, kötü, doğru, yanlış kime göre? Neye göre? Hangi zamana göre? Etik kavramının da temel ilgisi burası. Üç temel öge üstünde durmamız gerekiyor etik açısından.

1. Amacın- niyetin ne?
2. Eylemin iyi mi? Eylemin doğru mu peki?
3. Peki sonuç iyi mi? Sonuç doğru mu?

Şimdi bir kaç somut örnek size. Bir doktor küçük çocuğa aşı yapacak. Niyeti kötü mü? Hiç değil gayet iyi niyetli. Eylem acı verici iğne batıracaksınız vücudunuza. Sonuç iyi mi? İyi çünkü onu hastalıklardan koruyacaksınız e o zaman bazen acı verici eylemler de iyi olabiliyor mu bu durumda? Bir başka örnek size: Bir kaza olmuş yaralı var çevredikler yaralıyı battaniyeye koymuşlar apar topar götürüyorlar. Niyet kötü mü? Eylem? Eylem kötü olabilir çünkü bu bir omurga yaralanması ise bir daha geri dönülmez şekilde bu insana zarar verebiliriz. Sonuç ne olur? Facia olabilir. Şimdi aslında etiğin özü iyi niyetli bile olsak eylemlerimizi ve sonuçlarını da kestirmek değil mi? Bir adım atmadan önce, bir kararı vermeden önce sonuçlar hakkında, eylemin kendisi hakkında, niyetlerimiz hakkında düşünmek ve tartışmak değil mi? Aslında çok iyi niyetli görünüyoruz ama örtük gündemlerimiz yok mu kafamızın arkasında bazen?

* Eğitimci, Akademisyen

Bir ihale veriyoruz okul güzelleşsin diye. Acaba okulu gerçekten tamir etmek için mi? Yoksa birilerine imkan yaratmak için mi ihale açıyoruz? Buyurun size çok basit bir örnek. Kamu yararı mı buradaki meselemiz gerçekten? Yoksa Başka bir konu mu?

Etikte değer çok önemli bir kavram. Nedir değer? Beylere soruyorum şimdi acaba evde kaç tane kravatınız var? Peki bazı kravatlara daha fazla anlam yüklemiyor musunuz? Daha kıymetli değil mi bazıları? Benzer diğerleri arasından bazılarını daha önemsemiyor musunuz? Neden? Hangi gerekçelerle yapıyoruz bunu?.Daha çok yakışıyordur size. Kendinizi daha iyi hissediyorsunuzdur onu taktığınızda. Bu nedenle değer atfedersiniz. Çok pahalıdır, bir daha alma şansınız yoktur, bir değer atfedebilirsiniz. Aslında öyle rengini falan da çok beğenmiyorsunuzdur ama kızınız ilk maaşı ile almıştır size onu. Hediye. İnsanı insan yapan en önemli haslet değer yüklemektir. Değer yükleme etğin çok önemli konusudur ama burada hemen hayati bir soru var. Peki günümüz insanı nelere değer yüklüyor? Değer dediğimizde çok yalın çok kısa binlerce tanım yapılabilir: Karşımızda ki obje ya da insanlara her çeşit şeye önem atfetme. Bir anlam yüklemektir ve anlam yüklediğimiz şey de bizim için değer haline gelir. Olgu ile değer farkına bakalım. İkisi çok farklı şeyler çünkü. Burada üç tane resim var. İlk resimde ne var? Bir yağmur. Yağmur olgu mudur? Evet değil mi? Şimdi yağmur yağsa hangimiz çıksak çıplak gözle yağmurun yağdığını görebilir miyiz? Görürüz. Peki şu resime bakın. Burada bir hanımefendi var. Çömlüklerini yapıp korumaya bırakmış. En son istediği şey ne? Yağmur. Yağmura nasıl bir anlam yüklüyor? Olumsuz. İstenmedik bir anlam yüklüyor. Hemen yanı başında bir çiftçi kardeşim tarlasını ekmiş ama en çok istediği şey ne? Yağmur. Şimdi bakın bu iki insanın aynı olguya yüklediği değer aynı mı? Farzedin ki siz bir yöneticisiniz ve bu iki kişiden birinin istediğini yapacaksınız. Neyi seçersiniz ve neden onu seçersiniz? İşte kamusal alandakietik tartışmalar bunlarla ilgili ve çok önemli. Yaptığımız herşeyin etik gerekçelendirmesini doğru dürüst yapabilmek zorundayız ki etik açıdan meşru olsun o yaptığımız eylem ve davranış. Devam edelim. Demin ki durumdaki karşılaştığımız şeye etik ikilem diyoruz. Hangisini seçmeliyim? Hangisi doğru? Hangisini yaparsam daha fazla iyi sonuç elde ederim? Etik ikilemler günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Peki bu ikilemleri nasıl çözüyoruz? Nasıl yaklaşıyoruz? Güzel bir ormanda yürüyüşe çıktınız. Hava harika, kuşlar ötüyor birden önünüzden bu güzel ceylan şöyle kaçiverdi şu tarafa. Gördünüz nereye gittiğini hatta orada duruyor. Arkasından bir avcı geldi tüfeğiyle. Nereye gitti ? diye sordu size. Yerini söyler misiniz? Hayır. Neden? Hangi değeri korumaya çalışıyorsunuz burada? Bir canlının yaşam hakkı değerini çünkü avcı onu sadece zevk için avlayacak. Öyle mi? Peki ya avcını evde açlıktan ölmek üzere olan çocukları olsaydı nasıl yaklaşırdınız. O zaman durum değişebilirdi. Hangi değeri niye seçtiğimiz çok önemli. Değerler yarışır. Bu ceylan olmasaydı da yırtıcı bir hayvan olsaydı size de tehdit etseydi. Avcıyı bulup kendiniz getirecektiniz. Değil mi? Orada hangi değeri savunuyorsunuz? Öz yaşam hakkımızı. Şimdi etik böyle bir şey. Değerler yarışır. Hangi durumda hangi değeri koruyacağım? Etik bir yaşam, değer koruyarak yaşamaktır ama koruduğunuz değerde sahiden gerekçelendirebileceğiniz bir değer olmak durumunda. Onun için değer korumadan yaşamak etikte adım adım uzaklaşmak demektir. Değerleri de iki temel başlıkta ele alabiliriz. Amaç ve araç değerler. Ne demek bu? Şimdi eğer ben bir masa çakmak istiyorsam nelere ihtiyacım olur? Tahtaya, çekice, çiviye. Doğru mu? Benim amacım sehpa yapmaksa diğerleri araçtır. Peki benim amacım böyle bir salon donatmak olursa. Ne olur? Sehpa sadece bunun bir aracı durumuna düşer mi? İşte bizlere birey olarak düşen ikinci bir görev. Neyi araç değer? Neyi amaç değer yapıyoruz? Çünkü bunlar karışınca etik problemler kendiliğinde zaten ortaya çıkıyor.

Değer koruyarak yaşamak o kadar da kolay değil. Değer koruyarak yaşayan kişi yapayalnız kalmayı da göze almak zorunda. Hepimiz dürüstlükten pek hoşlanırsınız ama dürüstleri de çok kaldıramayız. Öyle etik davrandım diye davul, zurna, kırmızı halılar, madalyalar falan da hiç birimiz beklemeyelim. Etğin bir tek ödülü var yine etik.

Onca reform yapıldı eğitimde. Onca değişiklik yapıldı. Biz yine aynı sorunları yaşamaya devam ediyoruz. Teknolojiye yatırım yapıyoruz sürekli. İnsana yapmıyoruz teknolojiye yapıyoruz. Einstein ne demiş bakın: “Korkarım ki bir gün teknoloji insan etkileşiminin önüne geçecek ve aptal bir nesil ortaya çıkacak” diyor. Bu da bir değer değil mi? Teknolojiye de bir değer yüklüyor muyuz? Beş yıldızlı oteller gibi beş yıldızlı okullar yapabiliriz ama bu çok iyi insan yetiştireceğimiz anlamına gelir mi? İnsana yatırım

yapmazsak bu iş nasıl olur? İnsana yüklediğimiz değeri eğer arttırmazsak nasıl olur? Bunun üstünde tartışmak durumundayız. İş birliği yerine rekabeti körüklüyoruz değil mi? Peki bu iyi birşey mi? Bunlar hep değerler bakın. Hep sınavlar, hep seçmeler, hep açıklamalar, hep ayrıştırmalar yapıyoruz. Peki ne yapalım? O ayrı bir tartışmanın konusu.

Hep kazananlar yaratmaktır eğitimin asıl değeri. Kimi sporda kazanır, kimi müzikte kazanır, kimi edebiyatta kazanır, kimi tarihte kazanır, kimi fende kazanır ama biz kazanan ya da kaybeden olmalarına yol açıyoruz insanların, çocukların, gençlerin. Bu da bir değer sorunu yaratıyor. İkinci önemli kavram etikle ilgili olarak, ilkelere dönecektir. Değerler ilkelere dönüşüyor. İlkeler de kurallara dönüşecek birazdan çünkü günlük yaşam pratiğinde bunlara ihtiyacımız var. İki tür yaklaşım var bir erdem etiği herkes kendi vicdanıyla doğruyu seçsin. Seçmiyorsa ne yapacağım? O zaman ne yapmalıyım? Kural etiği koymak zorundayım, norm koymak zorundayım ki ortak davranışı elde edebileyim. Bu tartışılan birşey ama durum bu. Ne demek ilke? Eylemlerimizi yönlendiren temel düşünce kalıpları. Adalet bir ilke midir? İlkedir. Tarafsızlık bir ilke midir? İlkedir. Adil bir yönetici olun. Nasıl? Ne yapınca adil olurum? Neye ihtiyaç var? Tanımlamaya. Kavram bilmiyoruz biz bu ülkede kavramlarla konuşmuyoruz. Etiği iyi anlamak istiyorsak kavramları konuşmak zorundayız. Saygı nedir? Adalet nedir? Tarafsızlık nasıl birşeydir? Şeffaflık nedir? Hesap vermek nedir? Kamu kaynağı kullanan herkes hesap vermekle yükümlüdür. Ben buraya bugün davet edildiysem burada iyi birşey yapmadıysam bana hesap sorulması gerekir. Bu kadar insanın zamanını niye boşa harcadın? diye. Buna da sorumluluk diyoruz bir yandan. Yani bunları konuşmak zorundayız açık açık. İlkeler soyuttur. Tam olarak bize ne yapmamız gerektiği hakkında fikir vermiyor, ama kurallar bize net olarak yap ya da yapma diyor. Çeşitli kural türleri var: İlişkisel kurallar, Çalışma etkinlik kuralları, Sağlık güvenlik kuralları, Kişisel kurallar, Görgü kuralları gibi

Kuralların amacı, belirsizliği azaltarak ortak bir davranış yaratabilmek ama tabi kuralın nasıl konduğu çok önemli. Kurallar gerçekten bireyin haklarını koruyan, bireyin ortak bir etik davranış göstermesini sağlayan kurallar olmalı. Ayrıca standartlar da çok önemlidir. Standartlara uyulmazsa, mesleki etik de sorunludur. Öğretmenlikle ilgili standartlar eğer yerine getirilmiyorsa zaten oradan etik çıkar mı? Eğitim sisteminde biz bu standartlardan ödün verirken zaten etik açıdan tartışmalı bir ortam yaratmıyız? Kişiyi göre standart olur mu? Bir de etik kodlar var.

Eğitimin kendisi etik bir çaba değil mi? İnsanı iyiye, insanı doğruya, insanı güzele götürmek için eğitiyoruz ama bunu yaparken acaba bir takım büyük hatalar da yapıyor muyuz? Eğitimin bildiğiniz gibi 4 temel boyutta tartışılması mümkün. Bunların birinci boyutu eğitimin amaç boyutu. Hangi amaçla eğitim yapacağız? Eğitimimizin amacı ne olacak? Nasıl bir insan yetiştirmeye çalışıyoruz? Peki buna hangi hakla biz karar verebiliyoruz? Bunun için toplumun ortak bir takım görüşünü alıyor muyuz? Yoksa bunu kendi isteklerimizin bir ürünü haline mi getiriyoruz? Çok ciddi bir tartışma alanıdır bu eğitim etiği konusunda. Eğitim, insan davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik değişiklikler meydana getirme sürecidir. İstendik kimin istendiği? Yani kim istiyor bunu? Dönemden döneme değişiyor değil mi isteyenler? ama sürekli kalıcı bir istendik davranış tanımını ne yapamıyoruz bir türlü? Yapamıyoruz. Bunu yapamayınca ne oluyor? İkinci boyut tartışma başlıyor. Kapsam. Ne öğreteceğiz? Müfredat. Müfredata kim karar veriyor? Hangi hakla? Hangi yetkiyle? Neyi ne kadar öğreneceğimizi nasıl biliyorlar? ve çok önemli bir soru. Ya öğretilmeyenler? Çok önemli bir soru bu. Ya öğretilmeyenler? Evet. Bunu üstüne tartışmamız lazım. Üçüncü bir nokta. Hemen yönetime geçtik. Eğitimde öğretmek, geliştirmek, yetiştirmek üzere kullandığınız yöntemler ne kadar etik?. Bütün öğrencileri standart kabul ediyoruz. Herkesi öğrenebilir nasıl kılarız? Bir dersi farklı öğrenmelere izin verecek şekilde planlayabiliyor muyuz acaba? Ya da bir öğretim yılını. Bunlar çok önemli Bütün başarısızlığı da öğrenciye ve veliye yüklüyoruz. Sizler benden de iyi biliyorsunuz. Eğitimin içinden gelen insanlarsınız. Çok ciddi bir yöntem problemimiz var ve etik sorunlarla dolu bu yöntem alanı. Dördüncü boyut değerlendirmede etik. Çocuklarımızı ne kadar objektif yansız değerlendirebiliyoruz? Çok önemli bir alan bu. Çabucak etiketliyoruz, çabucak sınıflandırıyoruz. Tembeller, çalışanlar. E bu çocuklar aynı imkanlara sahip mi ki biz onların sınıflandırmasını bu kadar kolayca yapabiliyoruz? Ölçtüğün şey ne kadar doğru ölçüyor?

Peki. Olayı şimdilik öğretmenlik meslek etiğine indirgiyorum ama olay bu kadar basit değil. Eğitim yönetim etiği var. Yönetirken hangi etik ilkelere uyacağız. Adaletlimiyiz? Allah aşkına. Hepimiz kendimizi çok adil sanıyoruz. Yöneticinin adaletinin en önemli unsuru dağıtımdır. Bir sürü şey dağıtırsınız. Bununla ilgili bir makale yaptık biz. Ne dağıtır bi eğitim yöneticisi, okul yöneticisi? Görev, izin, sorumluluk, ödül, ceza,vb.. Ders programı. Kimine gününe uygun canının istediği gibi kimisine son derece dağınık. Değil mi? Bakın basit bir konu gibi görünüyor.Çok önemli. Bu dağıtımcı adalet. Peki yanlış dağıttığımızı düzeltiyor muyuz? Bişey için birisi itiraz ettiğinde sinirleniyor musunuz? Ben müdürüm bilirim mi diyor-sunuz? Yoksa onu ciddiye alıp düzetme kanallarını kullanıyormusunuz? Düzeltmeye hepimizin ihtiyacı var çünkü yanlış yapabiliriz dağıtımda ama asıl önemli olan düzeltmeye açık olmak.

Öğretmenlik meslek etiği, bütün mesleki uğraşların doğruya ve iyiye yönelmesi için ilkeler koyan, kişisel arzuları sınırlayan, mesleki idealleri geliştiren ilkesiz üyeleri de gerekirse meslekten dışlayan ilkeler dizisi olarak tanımlanabilir ve meslek etiği bu saydığım işlevleri yerine getirir. Bir öğretmen andı var sizinle paylaşmak istediğim. Yemin metinleri önemlidir çünkü bir söz ve ona bağlılık ifadesidir. Hiç bir öğrencime zarar vermeyeceğim diyor. Etiğin birinci ilkesi aslında kimseye öncelikle zarar vermemektir. Yararlılık ikinci gelir. İnsanın ve insanlığın yücelmesi için eğitim yapacağım. Her mesleğin bir temel değeri vardır. Bu da bizim mesleğimizin temel değeridir. “İnsanı ve insanlığı yüceltmek”. Ne ile? Eğitimle. Üçüncü unsur gözetimime bırakılan çocukları koruyacağım diyor. Niye? Çünkü öğrenciler küçüktür, kendi kendini koruyabilir durumda değil. Dört, eğitim öğretim yaparken öğrencimin ihtiyaçlarına öncelik vereceğim. Hep şu telaşı görüyorum ben müfredat yetiştirmiyor, müfredat yetiştirmiyor,müfredat yetiştirmiyor. Müfredatı yetiştirsek ne olacak öğrenci yetişmedikten sonra? Müfredat yetiştiriyor. Hızlı giderseniz yetiştiriyor. Değil mi? Öğrenci yetiştiriyor mu peki? Öğrenci yetişmeden müfredat yetişse ne olur, yetişmese ne olur? Bir başka maddede, eğitim yatırımlarının azaltılmasına direneceğim diyor. Neden? Eğitimi herkes kutsallaştırıyor ama insanın eğitim aslında hakettiği kadar yatırım yapılan önem verilen bir konu değil. En azından ben böyle düşünüyorum. Belki siyasilerimiz aynı görüşte olmayabilir ama ben bir akademisyen olarak daha fazlasının olması gerektiğine inanıyorum. Bir diğer maddesi öğretmen andınının, öğrencilerimin en iyi öğrenme kaynaklarından yararlanmalarını sağlayacağım. Kalite önemlidir. Ders kitapları yazılıyor Değil mi? Ne kadar uzman kişiler yazıyor bu kitapları? Benim bildiğim bir komisyon oluşturuluyor, komisyonlar oluşturuluyor ya da doğru mu? Oturuluyor kitap yazılıyor. Bence bu daha ciddi bi çalışmayı hakeden bir konu. Çok daha ciddi ele alınması gereken bir konu. En basitinden ki öğrenme kaynağı ders kitabı ile sınırlı bir durum değil. Bir başka madde. Öğrencilerimin güvenli ve sağlıklı bir çevrede bulunmalarını sağlayacağım maddesi.Ben sabah çocuğumu size sağ salım teslim ettiysem aynı şekilde akşam alma hakkına sahibim. Başına bir şey düşmeyecek, elektrik kablosuna takılmayacak. Değil mi? Sağlıklı ve güvenli okul çevresi en önemli etik konulardan bir tanesi. Öğretmen andınının diğer bir maddesinde, bütün öğrencilerime saygılı, nazik ve coşku ile öğretim yapacağım ifadesi var. Eğitim nazik bir şeydir. Kaba saba eğitim yapılmaz ama ne yazık ki biz biraz bu işi hoyratlaştırıyoruz. Ben bir çalışma yaptım. İki beş ve sekizinci sınıf öğrencilerine bir takım sorular sordum açık uçlu. Dedim ki: “İdeal bir öğretmen sence nasıl birisidir? Okulun en hoşlandığın yanları nelerdir? Okulun en hoşlanmadığın yanları nelerdir?” Onlardan aldığım bu verileri de nitel analize tabi tuttum. Çocukların çok büyük bir beklentileri yok insanın. “Adam ayırmasın” diyor ideal öğretmen olmak için. Daha ikinci sınıf çocuğu okulda ayrımcılıkla karşı karşıya. Bundan yakınıyor. Okul o kadar özel bir yer ki. Bizim bütün etik ve etik dışlıkları ilk öğrendiğimiz kurum. Ayrımcılığa da tabi tutulduğumuz, haksızlığa da uğradığımız, şiddet de gördüğümüzzer haline geliyor. Çocuk kulaktan değil gözden öğrenir diye çok sevdiğim bir söz var. Nasihat vererek değil bizzat yaşatarak etik değerleri öğretmek zorundayız. Hep çocukların yanlışlarına odaklanıyoruz. İyi bir şey yaptığında görmüyoruz. Oysa oraya odaklanmak zorundayız ve etik eğitiminde de bu çok önemli. Öğretmen andınının başka bir maddesinde “bütün öğrencilerimin gereksinimlerinin karşılanması için elimden geleni yapacağım” ifadesi yer alıyor. Tabi ki öğretmen herşeyi karşılayamaz ama gerektiğinde ilgililerle ilişki kurabilir.Bir başka maddesinde ise “Çevremdeki iyi insanları öğretmen olmaya teşvik edeceğim” ifadesi yer alıyor. Şimdi dürüstçe sorsam bu salondaki pek çok kişi öğretmen kökenli .. Size gelip sorsa yeni üniversite sınavına girecek bir aday. Ben öğretmen olmak istiyorum tavsiye eder misiniz? dese. Evet diyenlerin elini görmek istiyorum. Peki. Umduğumdan daha yüksek sevindim buna. Biz kendi mesleğimize sahip çıkmazsk başkalarından nasıl bir saygı bekleyebiliriz ki? Onu

biz koruyacağız biz geliştireceğiz ve bu çok önemli bir şey. Öğretmen andının son maddesi çok önemli. Eğer öğretme aşkının kaybedersem öğretmenlikten ayrılacağım diyor. Öğretme aşkını kaybetmiş bir öğretmenin ayakta kalması zor. Yanlış mı? Bu iş gerçekten aşkla, keyifle, enerjiyle yapılacak bir iş. Zoraki olmaz. Öğretmenliğin çeşitli yükümlülük alanları var. Hızlıca bunlara da değinelim öğrenci haklarına geçelim. Bir öğretmenin topluma karşı etik yükümlülükleri var mı? Öğretmen bir entellektüel. Öğretmen bir aydın. Öğretmen bir toplum önderi olmak zorunda ama bugün bunun sıkıntıları yaşıyoruz. İkinci olarak, okuluna karşı etik yükümlülükleri yok mu öğretmenin? Sadece sınıfla mı bitiyor öğretmenin işi? Bu alanların düzenlenmesi çok önemli. Üçüncü alan mesleğine karşı etik yükümlülükleri yok mu? Dördüncü bir alan, meslektaşlar arasında etik yükümlülükler yok mu? Öğrenciye karşı etik yükümlülükler tabii ki çok önemli, ya veliye karşı etik yükümlülükler?

Eğitimin zorluğu burada çok fazla taraf var. Çok fazla tarafla ilgili çalışmak zorundayız ve her biri de bize bir takım sorumluluklar yüklüyor. Biraz da öğrenci hakları konuşalım. Öğrenci haklarının birincisi öğrenme hak ve özgürlüğü. Bu toplumun bütün çocuklarının öğrenme hakkı var mı? Peki özgürlüğü var mı? Olay böyle başlıyor zaten. Kayıt parası ödeyemeyen öğrencilerimizden temizlikte faydalaniyoruz diyor. Bunlar bizim gerçeklerimiz yani gıcınmayalım hiç. Hiç gıcınmayalım. Bunları çözmek için konuşuyoruz bunları işte bu ülkenin bütün güzel çocuklarına eğitim haklarını sonuna kadar teslim edelim. Bunlar hep bu eğitimdeki fırsat eşitliği, etik tartışmaların içinde sosyal adalet, politikaları bunlardan ayrı düşünmüyoruz bunları da. İkinci olarak sağlıklı ve güvenli bir okulda bulunma hakkı var çocuklarımızın. Okul tuvaletleri mikrop saçmasın. Her yere eleman buluyoruz. Okullarda hizmetli yok. Binlerce çocuk tuvalet kullanıyor ama temizlik yetersiz kalıyor.. Bakın çok basit şeylerden bahsediyorum ben daha bunun ötesine gidemedik. En temel haklardan söz ediyorum. Üçüncü olarak, her türlü ön yargıdan uzak adil bir şekilde değerlendirme yapabilmeliyiz böyle bir hakkı var çocuğumuzun. Düşüncesini kendi ölçülerinde açıklama özgürlüğü var çünkü bunlar küçük yaşta öğrenilecek şeyler. Gizli bilgilerin korunmasına internet sayfaları çocukların resimleriyle dolu. Velilerden izin aldınız mı efendim onları oraya koymak için. Veliden izin almadan hiç bir çocuğun, resmini, görüntüsünü, sesini, sayfaya koymazsınız. Bunların hepsi etik olarak hatalı şeyler. Öğrenci kuruluşlarına üye olma hakkı var çocukların. Bütün akademik çalışmalara katılma yetenekleri ölçüsünde katılma hakkı var. Öğrenme özgürlüğünü sağlayacak koşulların oluşturulması da bir başka öğrenci hakkı. Öğretmen sınıfı iyi yönetecek çünkü sınıftaki öğrenme süresinin her dakikası çok kıymetli. Dersine zamanında girecek zamanında da çıkacak. Akademik standartların korunması hakkı var.

Hepimiz için her yerde bütün eylem, karar ve davranışlarımızdan önce kendimize sormamız gereken sorular var. Bir. Bu doğru mu? Öğrencinin yanlışlarını para ile cezalandırmak doğru mu? Örnek. İki. Bu adil mi? Üç. Eğer gazetede yayınlansaydı ne hissederdin? Gurur duyarmıydın? Eğer en küçük bir rahatsızlığımız varsa onu yapmamalıyız. Dört. Eğer bu yaptığın yapmayı düşündüğün şeyden birisi zarar göreceksen bu kimdir? ve bunu hak ediyor mu gerçekten? Aileniz, çocuğunuz, akrabalarınıza bu yapacağınızı yaptığınızı söyleyebilir misiniz gönül rahatlığıyla? Aile testi diyoruz buna. Eğer hayırsa orada bir sıkıntı var demektir. Olay nasıl kokuyor? İnsanların sezgileri güçlüdür değil mi? Böyle burnumuza bazen kötü kokular gelmez mi? Sezgilerimizi de burada kullanmak zorundayız. Karar ve eylemlerimizi bu anlamda da gözden geçirmekle yükümlüyüz. Evet belki çok bilinen birşey ama ben yine de bunu okuyacağım. Bir lise müdürü yazıyor bunu Amerika'da her yıl. Bakın ne diyor. «Bir toplama kampından sağ kurtulan insanlardan biriyim. Gözlerim hiçbir insanın görmemesi gerekenleri gördü. İyi eğitilmiş mühendislerin inşa ettiği gaz odaları, iyi yetiştirilmiş doktorların zehirlediği çocuklar, işini iyi bilen hemşirelerin öldürdüğü bebekler, lise ve üniversite mezunu insanların vurduğu yitirdiği kadın ve çocuklar. Eğitimden bu nedenle kuşku duyuyorum. Sizlerden istediğim şudur: Öğrencilerinizin insan olması için çaba harcayın. Çabalarınız, bilgili canavarlar, becerikli psikopatlar üretmesin. Okuma, yazma matematik, çocuklarınızın daha fazla insan olmasına yardımcı olursa yalnızca o zaman önem taşır.» ve sanıyorum da eğitim etiği dediğimiz de en fazla üzerinde durmamız gereken konu bu. Doğru şeyi yapmak için yanlış zaman yoktur diyorum ve hepimize dinlediğiniz için teşekkür ediyorum efendim. Evet sorularınız varsa belki bir iki soru alıp ondan sonra da oturumumuza son vereceğiz.

- Hocam ben bir konuyla ilgili değerlendirmenizi almak istiyorum. Benim adım Alişen Kapaklıkaya. Sekize giden bir kızım var. Altıncı sınıfa giderken beni aradı. Baba dedi Almanca'dan 93 aldım ama 89'a düştü. Niye? dedim. Öğretmen dedi kağıtları dağıttı dedi ki kağıtlarınızı bir kontrol edin. Kontrol ettim baba dedi. Öğretmen bir soruma dört puan fazla vermiş. Götürdüm öğretmene dedim ki Öğretmenim bu notu alır mısınız? dedi niye? E fazla vermişsiniz. Öğretmenim diyor bana bir baktı dedi ki benden olsun dedi ki öğretmenim hayır ben hak etmediğim birşeyi ömrümde hiç almayacağım. Neden verdin dedim. Bana söylediği beni çok düşündürdü. Ben otuz yıllık öğretmenim. Baba dedi sen anlatmıştın. Ben çocukluk hikayelerimi çocuklarıma çok anlatırım. Benim babaannem hiç okula gitmedi 84 yaşında idi. Bize bir tavuk geldiği zaman kovalardı. Derdi ki kovala. Niye babaanne? Bu tavuk gelip bizim avluya yumurtlarsa, yumurtası bizim yumurtalara karışırsa, bizde onu yersek, sahibinin rızası yoksa. Helal olur mu oğlum? derdi. E dedim kızıma. Baba dedi sınıfta sağa baktım tavuk yok, sola baktım yumurta yok. Dedim ki öğretmenimin hak etmediğim puanı karneme karışırsa helal olmaz diye düşünüp geri verdim dedi. Ben şimdi düşünüyorum. Benim babaanneme cahil diyorlar hiç okula gitmedi ama üniversite mezunları ülkeyi batırıyor. Kim cahil ben karıştırdım. Etik açıdan bu çocuğumun yaptığı davranışı değerlendirmenizi istiyorum.

Prof. Dr. İNAYET AYDIN*

Efendim çok teşekkür ediyorum. Ne mutlu size ki böyle bir çocuğunuz var, böyle bir çocuk yetiştirmişsiniz bana göre. Küçük küçük şeylerle başlıyor aslında bir çok yanlış da bir çok doğru da. Bence doğru olanı yapmış. Dört puan dört puan böyle bir etik davranışın yanında çok önemsiz kalır. Tekrar teşekkür ediyorum ben çocuğunuza verdiğiniz bu değerlerden dolayı. Hemen hocama yönelmek istiyorum. Buyurunuz.

- Ben Betül Çatıksöken Maltepe Üniversitesinden. Çok teşekkürler sunumunuz için. Bir iki noktaya ben bir katkıda olsun diye sizinle de paylaşmak için arkadaşlarımızla da paylaşmak için belirtmek istiyorum. Galiba etik çerçevede düşünmeye başladığımız zaman belirlediğimiz amaç yani niyet ben ona daha çok niyet diyorum etik derslerinde veya yazdığım yazılarda. Eylem ve sonunda da gelinen nokta. Amaçla niyet de aslında aynı sözcük intention düşünürsek ingilizcede hem amaç hem niyet anlamı da var yönelmeyi içinde taşıdığı için niyet olarak tabi söz konusu. Peki bu eylemlerimizin arkasında bir isteme var yani. Alışverişe gidiyorum derken aslında alışverişe gitmeyi istiyorum. Yemek yiyorum derken yemek yemeyi istiyorum yani gizli olarak orada daima bir isteme var irade var insan söz konusu olduğunda elbette. Önemli olan da etikte acaba bu eylemlerimizin arkasındaki istemelerin dayandığı ilkeler üzerinde düşünmek değil mi? ve bütün eğitim etik eğitimleri süreçlerinde de etkinliklerinde de veya da çocuklarımızı olabildiğince daha küçük yaştan itibaren eylemlerinin arkasındaki istemelerinde arkasında yer alan ilkeler üzerinde düşünmeye sevk etmek teşvik etmek değil mi? Bu çok önemli görünüyor bana. Biliyorum siz ne dersiniz? Bu birinci nokta. İkinci de. İnsanlar bir takım durumların içinden sürekli olarak geçer. Diğer canlılardan farklı olarakda içinden geçtiği karşılaştığı durumlar üzerinde düşünebilme kapasitesine sahip olan varıklardır ve her duruma karşılık her birimizin de aslında bir duruşu vardır. Dolayısıyla durum etiğini de o koyduğunuz çizelgede belli bir yere yerleştirebilir miyiz? ki Aristoteles'den biri söz konusu olan bir etikdir ve benim de çok benimsediğim birşeydir. Alain Badiou'da günümüz de durum etiği üzerinde düşünüyor. Yuhanna Kuçuradi etiği de durum etiğidir aslında. Bu ikinci nokta ve bir başkası da bununla bağlantılı iş birliği etiği rekabet ahlakı. Bunları nasıl karşılaştırabiliriz. Haklı olarak ve çok doğru bir şekilde siz etik ve ahlakı ayırt ettiniz. Hakikaten bu çok çok önemli bir nokta çoğunlukla karıştırılıyor birbirine. Dolayısıyla bunu da belirlemek gerekmez mi.? Durum etiği, iş birliği etiği ve artı bir başka nokta da acaba Kant'ın etiğine biz kısaca kural etiği diyebilir miyiz? Bu Kant'ı yanlış anlamak olmaz mı? Kant'ın çünkü asıl üzerinde durduğu benim de biraz önce belirlemeye çalıştığım eylemlerimizin ardında istemenin dayandığı ilkeler üzerinde düşünmedir. Kant hiç bir şekilde bir kural koymaz, koydurmaz. Buna tamamen karşı çıkar. Bunlara ben işaret etmek istemişim. Çok teşekkür ederim.

Prof. Dr. İNAYET AYDIN: Hocam çok teşekkür ederim bu değerli katkılarınız için. Ben yeterince konuştuğum için sizlerin düşüncelerine daha çok fırsat sunmak istiyorum.

* Eğitimci, Akademisyen / Ankara Üniversitesi

- Şimdi şöyle bir şey mi yapıyoruz diye düşünüyorum. Etik ihtiyaç duyulduğu zaman müracaat edilmesi gerek bir şey gibi geliyor fert olarak birey olarak bize. Böyle bakıyorum benim etiğe burada ihtiyacım var. Köşeye sıkıştım dolayısıyla birisinin benim için etik davranması lazım. Hep başkalarından ben etik davranmayı arzu eder konumdayım. Halbuki etik hepimize gerekli olan bir şey ve her konumda gerekli olan bir şey. Sadecekendi ihtiyacımız olduğunda müracaat etmemiz gereken bir şey gibi algılasak aslında arzu ettiğimiz bir ortamı da toplumu da birlikte oluşturamayız. Böyle bir yanlışlığı ortadan kaldırmamız gerekiyor. Teşekkür ederim.

Prof. Dr. İNAYET AYDIN: Çok teşekkür ediyorum efendim. Kendinizi tanıtsaydınız.

- Eyyüp Kılıcı Odalar Borsalar Birliği Eğitim Meclisi Başkan Yardımcısı.

Prof. Dr. İNAYET AYDIN: Çok teşekkür ediyorum. Evet ben bir kaç kişiyede daha söz verip en son toparlama yapmak istiyorum müsadenezile.

- Değerli hocam çok teşekkür ediyorum. Ben Berrin Aydın. Bir kurumda özel bir kurumda yöneticiyim. İnanılmaz derli toplu öğretmence bir yaklaşımdı onun için minnetarım. Bir şeyi üzümlere ve burada da hatırlatmak istiyorum. Sizin duyarlılığınızdan kaynaklanan bir paylaşım olacak hep özel öğretime muhtaç çocuklardan bahsediyoruz, rutin çocuklardan bahsediyoruz ama bu slaytlarda eğitimciler artık üstün yetenekli çocukları da belli bölümlere almalılar çünkü bu ülkede üstün yetenekli çocuğu olmak suç

Prof. Dr. İNAYET AYDIN: Suç olmasa da zor.

Berrin Aydın: Suç gibi algılanıyor ve o ailelerin o çocuklarında gerçekten çok ciddi bir etiğe ihtiyacı var. Burada hani o slaytların içinde hassasiyetimi bağışlayın çok teşekkür ederim.

Prof. Dr. İNAYET AYDIN: Onu da eklerim efendim çok teşekkür ediyorum. Evet sabrınızı daha fazla zorlamamak için Hasan Hocama son bir söz verelim.

- Sayın hocam çok teşekkür ediyorum öncelikle ama bir hususu bu öğretmen beyefendinin çocuğu ile alakalı söylediği bir yerde bir yanlışla dikkat çekmek istiyorum. Yani buradaki yanlış yani olayın birinci kısmı doğru. Babaannesinin söylediğinde hiç bir yanlışlık yok ama eğer üniversite eğitimi gerçekten de üniversite mezunları bu denli kötü oluyorsa o zaman biz üniversiteleri kapatalım orada bir problem var yani bir şeyin iyi olması bu bir zihniyet meselesi bir şeyin iyi olması başkalarının kötü olması üzerine inşa edilmemeli. Biz iyiye talip olmalıyız en iyiye talip olmalıyız ama kendi varlığımızı düşüncelerimizi kötüler üzerinden inşa edersek biz asla iyiye gerçekleştiremeyiz. Bizde hep şöyle bir olasılık var. Mesela islamın yüceliğini güzelliğini anlatmak için cahiliyeyi merkeze alarak yürüyoruz. Yani burada cahiliye dediğimiz şey islamın güzelliği için islam öncesi dönemi çok da kötü olması gerekmiyor. O sebepten ben bir tür üniversite ile alakalı yetimiş insanla ilgili daha ötesi yani burada yanlışlıklar elbette var. Her tarafta var ama eğer eğitim süreçleri bizleri daha iyi insan haline getiremiyorsa burada hepimiz elimizi taşın altına koyarak sorumluluklarımızı dillendirmeliyiz diye ben sadece bakış açısına dikkat çekmek istedim. Çok teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. İNAYET AYDIN: Çok teşekkürler. Sevgili hocamın değerli katkıları çok önemli iş birliği etiği çünkü toplumda yaşıyorsak üzerimize düşeni yapmak durumundayız. Sağlıklı iş birliği üstüne bina etmeliyiz pek çok şeyi. Bu aşırı rakabetçi yaklaşım eğitimi de tarumar ediyor gerçekten yani burada kesinlikle sizinle aynı görüşteyim ben. Kural ve Kant ilişkisi evet bir kural değil belki ama ödev etiği demek belki ona daha doğru. Ödev olduğu için yapmak kendini böyle bir kurala bağlamak çok önemli aslında onu vurgulamaktı amacım. Ama çok kısa geçmek zorunluluğu olduğu için belki bir eksik anlatım olmuş olabilir.

Etik eğitimi zor bir şey sahiden. Ancak yılmak, yorulmak yok. Sürekli çalışacağız, bu konuları daha fazla bir araya gelip konuşmak zorundayız. Birbirimizin aklına ihtiyacımız var, birbirimizin desteğine

ihtiyacımız var. Bu anlamda gerçekten önemsiyorum bu yaptığımız şeyi hepimiz onun için buradayız. Ben Hasan Hocama da son olarak şunu söyleyeyim. Elbette üniversiteler çok şey yapıyor ama daha iyisini yapmalı diye sözlerimi bitirmek istiyorum. Çok teşekkür ederim.

Sendikalar Açısından 21. Yüzyılda Eğitim Felsefemiz Ne Olmalıdır?

PROF. Dr. MUSTAFA SAFRAN*

Çok değerli meslektaşlarım, saygı değer katılımcılar, sendika temsilcisi arkadaşlarım hepiniz bu birinci eğitim kongresine hoş geldiniz. Kongremizi düzenleyen Milli Eğitim Bakanlığı'na, Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü'ne ve özel eğitim kurumlarının çok değerli temsilcilerine katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Ben bir öğretim üyesiyim sendikacı değilim. Ama bu değerli kardeşlerimizle birlikte bize verilen konu üzerinde konuşacağız. Ben çok kısa bir girişle başlamak istiyorum. Bu sivil toplum kavramı dediğimiz kavram batıda ortaya çıkmış bir kavram. Mutlak monarşinin bütün güç ve baskılarına rağmen onların kontrollerinden kaçan ve böylece özerk bir sürecin şekillenmesini sağlayan bir güç olarak tanımlanıyor sivil toplum örgütleri. Biliyoruz ki Türkiye'de ve dünyada sivil toplum örgütleri, vakıflar, dernekler, meslek kuruluşları ve sendikalar var. Sendikalar da sivil toplum kurumları içerisinde en etkin güç olarak biliniyor. Çağdaş bir yönetim anlayışı olarak, insan kaynakları yönetimi anlayışında çalışma ilişkilerinin en önemli unsurlarından birisi de sendikalardır. Resmi kurumların dışında kalan ve bunlardan bağımsız çalışan politik, sosyal, kültürel, hukuki ve çevresel amaçları doğrultusunda lobi çalışmaları biçiminde çalışan, üyelerini ve çalışanlarını da gönüllülük esasına göre alan kuruluşlar olarak biliyoruz sendikaları. Tarihimizden öğretmenlerimizin, meslektaşlarımızın eğitimcilerin teşkilatlanmasını ilk olarak 1908 yılında encümeni muallim ile görüyoruz. Daha sonra 1921, 1925, 1946 yıllarında Türkiye Muallimler Birliği, Türkiye Muallime ve Muallimler Birliği gibi kuruluşlar altında öğretmenlerimizin teşkilatlandığını ve milli federasyona 1946 da dönüştüğünü görüyoruz. Öğretmenlerimizin sendikalaşmasını 1982 anayasasında verilen haklardan sonra 1992 yılında görüyoruz. Bugün burada temsilci olarak bulunan değerli arkadaşlarımızın sendikaları da genel olarak 1992 yılında teşkilat bazında kurulmuş. Genelde Türkiye ye baktığımız zaman 23 tane eğitim sendikası görüyoruz. Ama bugün burada bulunan çok değerli sendika temsilcisi arkadaşlarımızın temsil ettiği güç toplamı altı yüz doksan bin öğretmene tekabül etmektedir. Yani Türkiye de bugün görevde bulunan sekiz yüz elli üç bin meslektaşımızı ve eğitimciyi düşünürsek bu gördüğümüz kitle ve temsilci arkadaşlarımız bunların büyük kısmını temsil etmektedir. Temsil kabiliyetinin yüksek olmasından dolayı değerli konuşmacıların ifadelerinin öğretmen camiasının tamamını büyük kısmını kucaklayan konuşmalar olacağına inanıyorum. Dünyada sendikalaşma oranı düşerken Türkiye'de son on yıllık süre dikkate alındığında sendikalaşma oranının arttığını görüyoruz. Ama bununla beraber sendikaların üye sayılarında aynı oranda artışın olmadığını görüyoruz. Bu demektir ki sendikalar arasında bölünmeler, parçalanmalar ve üye geçişleri var. Değerli arkadaşlar sözümü fazla uzatmadan son bölümde de birkaç kelime söylemek koşuluyla şimdi sözü değerli sendika temsilcisi arkadaşlarıma veriyorum. İlk önce t değerli hocamız Kamuran Karaca eğitimsen temsilcisi olarak konuşmalarını yapmak üzere mikrofona davet ediyorum.

* Eğitimci, Akademisyen, Tarih / Gazi Üniversitesi

Birinci eğitim kongresinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın 19. Milli Eğitim Şurası öncesinde ilk defa düzenleniyor olması anlamlı. Bu sürecin içerisinde sendikaların da süreci tartışıyor olması bir başka yönüyle daha da anlamlı. Anlamlı olması gerekiyor. Çünkü bu kongrede toplantılara katılan panellere katılan, konuşmacılarımızın büyük bir kısmı öğretim görevlileri, üniversite çevreleri, eğitim çevrelerinden bağımsız deneyimlerini düşüncelerini paylaşan konuşmacılar, bir kısmı da Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde belirli kadrolarda görev alan arkadaşlarımız. Sendikaların değerlendirilmesi bu nedenle önemli. Çünkü bağımsız bir bakışla ve tüm eğitim çalışanlarının bir biçimde kongreye yönelik değerlendirmeleri yapabileceği, bu değerlendirmeleri aktarabileceği kurumlar sendikalar. Bu nedenle önemsiyoruz. Böyle bir panelin düzenlenmesini de önemsiyoruz.

Tabi bizler, sendikalar hak arama mücadelesi sürdürürken eğitimle ilgili de gelişmeleri izlemek takip etmek, ülkenin eğitim politikalarına katkı verme konusunda da çabamızı, görevimizi sürdürüyoruz. Böyle bir rolümüzün, misyonumuzun olduğunun farkındayız. Bu panelin konu başlığı "21. yy' a girerken eğitim felsefemiz ne olmalıdır" tartışacağımız, değerlendireceğimiz birçok önemli başlık var. Tabi eğitim felsefesi denildiğinde özellikle 21. yy'a girerken eğitim felsefesi denildiğinde çağın ihtiyaçlarını gözden uzak tutmadan değerlendirmeleri ortaya koymak gerekiyor. Eğitim uygulaması ile sonucuyla, uygulamanın içeriğiyle büyük bir alan. Ama bu alana yön veren hepimiz iyi biliyoruz ki bu, eğitimin felsefesidir. Bir toplum bir ülke nasıl insan modeli nasıl bir insan tipi yetiştirecekse bunu felsefesi ile eğitim felsefesi ile yansıtıyor. Böyle bir gerçeklik var. Tabi eğitim sistemine yön verirken bazen uygulanan felsefe açık ya da kapalı şekilde yani örtük şekilde ortaya çıkabiliyor. Bizim ülkemizde de özellikle son dönemde eğitim felsefesinin ortaya konulması noktasında her iki yöntemin de kullanıldığına tanık oluyoruz. Yani bir taraftan açık olarak bir felsefe ortaya konulmaya çalışılıyor, diğer taraftan da ortaya koyulmaya çalışılan felsefe ile ilgili tepkiler eleştiriler gelmeye başladığında örtük konuma evrilmeye çalışılıyor. Tabi ki eğitim felsefesi, bizim ülkemizin eğitim felsefesi nasıl olmalıdır, neye hizmet etmelidir konuları ortaya çıkıyor. Eğitim felsefesi siyasal, ideolojik öncelikler, gerekçeler öne çıkarmaktan çok çağdaş, demokratik, laik, bilimsel temelli bir felsefeyi hedeflemeli. Çağıyla buluşan bir felsefeyi hedeflemeli. Böyle oluşturulmalı. Ama bizim ülkemize baktığımızda kendiliğinden olmuyor. Dünyadaki çeşitli baskı gruplarının da etkisi ile bizim ülkemizde de eğitim felsefesi eğitim hakkının süreçleri ile beraber değerlendirilmiyor daha çok sonuca odaklı. Yani eğitim süreci içerisinde neyin ne kadar nasıl işlendiğinden çok ne için işlendiğinden çok sonucunda ne çıkacak, istenilen hedefte bir insan modeli insan tipi yetiştirilmiş mi biraz buna bakılıyor. Tabi bu yönelim geçtiğimiz süreçte de vardı. Ama özellikle 1980' e kadar bu gidişte bu felsefi gidişte bir miktar değişim dönüşüm olsa da asıl kurgunun olduğu gibi kaldığı görülüyor. Hatta farklı noktalara doğru evrilmeye başladığı görülüyor. Sonuca bakılarak eğitim felsefesi takip edildiğinde sonucunda tartışılır olduğu ortaya çıkıyor. Sonuç, ortaya çıkan sonuç, kim için geçerli? Yetiştirmeye çalıştığımız birey için mi, oluşturmaya çalıştığımız toplum için mi yoksa sistem için mi? Burada da son dönemde yeni bir yönelim yeni bir yaklaşımla eğitim felsefesinin Türkiye'de de oluşmaya başladığına tanık oluyoruz. Bu da eğitimin ticarileştirilmesi, sermayeye açılması süreci olarak karşımıza çıkıyor. Eğitim sonuç odaklı olunca ve özellikle de eğitimin sermayenin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi süreci yeni tartışmaları da Türkiye de beraberinde getiriyor. Buna tanık oluyoruz. Özellikle 1984' ten itibaren sermayenin eğitim ve sağlık alanına yönelmesi ile beraber bizim ülkemizde de her iki alanda da kar hırsının yarattığı tahribatlara bu süreçte tanık oluyoruz. Eğitimin felsefesinin özelleştirme, ticarileştirme akımına doğru yönelmesi ile beraber öğretmenin rolü, işlevi, eğitimin anlamı, işlevi de değişiyor bu süreç içerisinde. Eğitimden eğitim yoluyla yeni nesillerin gençlerin belli bir yöne doğru belli bir hedefe doğru yönelmesiyle ilgili sürece de etkisi oluyor. Bu süreçler içerisinde eğer biz eğitimi piyasaya göre düzenleme üzerinden bir şekillendirmeye yönelirsek gençlerimizin, çocuklarımızın özellikle de halkın genelinin eğitim yoluyla belirli yerlere gelme hedefiyle ilgili kaygıların da ortaya çıktığına tanık oluyoruz. Yani parayla eğitim

* Eğitimci / Eğitim-Sen Genel Başkanı

modeli üzerinden halkın beklentilerinin de giderek azaldığına tanık oluyoruz. Cumhuriyet kurulduğundan bugüne kadar güçlü bir beklentiydi bu. Eğitim yoluyla kamusal hak olan eğitim yoluyla verilen eğitim süreçleri sonrasında belli noktalara gelebilme ideali isteği buralara temsili noktalara gelebilme çabası bir biçimiyle yavaş yavaş bu yaklaşımla birlikte törpülenmeye başlamış oluyor. Burada kafalarda soru işaretleri oluşmaya başlıyor ve ne kadar eğitim süreçlerinin içinde bulunursa bulunsun sonuç alınamayacağı ve temsiliyet noktasında sorunların yaşanacağı kaygılarını ortaya çıkarıyor. Tabi eğitim felsefesi bizim açımızdan bilimsel, eşitlikçi demokratik tarzda olmalıdır. Bu şekli ile geliştirilmelidir. Bu şekliyle ortaya koyulmadığı takdirde ortaya özellikle son yıllardaki yaklaşımı en çok buradan eleştiriyoruz irdeliyoruz, ortaya çıkan toplumsal model kişi modeli itaatkar biat eden toplum modeli, kişi modeline doğru evriliyor. Böyle bir yönelimin eğitim felsefesi içerisinde olduğunu görüyoruz. Tabi Türkiye de eğitim felsefesinin yeni süreç içerisinde yönelimleri değişmeye devam ediyor. Özellikle son on on iki yıldan bu tarafa eğitim felsefesi çerçevesinde açık ya da örtülü şekilde eğitimin bilimsel layık demokratik çerçeveden alınıp inanç modelli eğitim modeline doğru evrilmesiyle ilgili bir sürecin başlatılmaya çalışıldığına tanık oluyoruz. Tabi bu hem bizim ülkemizde, hem Avrupa da, hem dünya da yeni bir yönelim olarak ortaya çıkıyor ve bu süreçte başta sendikalar olmak üzere bilim çevreleri tarafından geniş boyutlarıyla tartışılıyor. Örneğin Türkiye de sınav sistemlerinin de düzenlenmesinde okulların dört, dört, dört modeliyle düzenlenmesinde de aslında bu değişimin, yaklaşımın izlerinin olduğuna tanık oluyoruz. Bu değişim ve dönüşüm süreci içerisinde yeni tartışmalar ortaya çıkıyor. Sendikalar tartışıyor, eğitimciler tartışıyor, bilim çevreleri bu konuları tartışmaya devam ediyor. Tabi bizim eğitimsen olarak eğitim felsefesi ile ilgili önereceğimiz model açık ve net. 21. Yy. da eğitim modeli olarak kamusal eğitimi kamusal bir hak olarak gören kamu kaynaklarıyla eğitimi finanse eden bir felsefenin ortaya koyulması gerekiyor. Bu felsefenin bir boyutu diğer boyutuyla bu eğitim laik temelde, bilimsel temelde, çağdaş temelde günün ve çağın teknolojisini kullanabilmeyi hedefleyen bir temelde örülmeli örgütlenmelidir. Burada da son dönemdeki uygulamalar da birçok sıkıntıyla karşı karşıya kalıyoruz. Eğitimin bu temelde yapılmasıyla ilgili önerilerimiz dikkate alınmazken tam tersine uygulamaların her geçen gün arttığına tanık oluyoruz. Tabi siyasal anlayışlara göre, özellikle de Milli Eğitim Bakanlıklarının değiştiği tarihlere göre, her milli eğitim bakanının yaklaşımına göre oluşturulan ya da yürütülmeye çalışılan eğitim yaklaşımı eğitim felsefesi olmaktan son derece uzak, eğitim felsefesinin son derece dışında. Sadece günlük düzenlemeler üzerinden gidiyor, şekilleniyor ve karşılaştığımız bütün uygulamalarda da bunun izlerini görüyoruz. Bizim tarif ettiğimiz biçimiyle bir eğitim felsefesi bütünlüklü bir eğitim felsefesi ortaya koymadan, sadece siyasal ihtiyaçlar üzerinden bir belirleme, eğitime de buradan bir rol biçme misyon biçme yaklaşımları karşımıza tartışma noktalarını her geçen gün artıran süreçlere bizi götürüyor. Bunun içerisinde dört dört düzenlemesini görmek mümkün, eğitim kurumlarında çeşitli inanç yerlerinin oluşturulmasını bu çerçevede değerlendirmek mümkün. Bunlar ortadayken bunlar da yetmiyormuş gibi eğitimin idari kadrolarının tümünü bir siyasi yaklaşım üzerinden belirleme eğilimine kadar giden bir sürece de tanık oluyoruz. Böyle de bir tartışma sürecinin içerisindeyiz. Özellikle ana felsefeyi oluşturmadan siyasal iktidara ve bakanlıklara göre şekillenen bu gidiş özellikle idareciler uygulaması boyutuyla mahkeme süreçlerine taşındığına da tanık oluyoruz. Mahkeme süreçlerine kadar da ülkenin eğitimiyle ilgili bir süreç daralmış, tartışma süreçlerine boğulmuş ve sonuç itibarıyla da çeşitli haksızlıkları ortaya çıkaran konumuyla karşımızda apaçık duruyor. Tabi bütün bu yapılanlar, ülkedeki eğitim politikaları bir felsefe oluşturulmadan siyasal iktidarın kendi düşündüğü toplum modelini yaratma ihtiyacı üzerinden ortaya konulması, zorlanması, yasalar yönüyle de değerlendirildiğinde başka bir tartışma boyutunu ortaya çıkarıyor. Mesela son dönemdeki her alanda yapılan uygulama 1739 sayılı eğitim yasasının büyük kısmına aslında aykırı olarak da yürütülüyor. Aykırı olarak da ortaya konuluyor. Mesela eğitimin piyasanın insafına terk edilmesi, kamu okullarına kaynak aktarılmazken özel okullara öğrenci başına 2500 liradan 5500 liraya kadar kaynakların aktarılması aslında başta 1739 sayılı yasa ve anayasadaki eğitim öğretimle ilgili kişilerin hakları da bir biçimiyle gasp edildiğinin bu yasalara aykırı davranıldığına da son süreçte yaşandığına tanık oluyoruz. Yasalar 1739 sayılı yasa ve anayasa eğitimde eşitlik ilkesinin fırsat eşitliği ilkesini hala kaldırmadı hala ortada duruyor. Bu yasalar ortadayken idareci atamayla ilgili düzenlemeler de dahil son çıkarılan yasayı bir kenara koyduğumuzda ki o da anayasa mahkemesi sürecinde Danıştay sürecinde bu mevcut yasalara aykırı uygulamalar olarak ortada duruyor. Mahkeme süreçlerinde bu tartışma devam ediyor.

Son olarak şöyle bitirmek istiyorum. Tabi birçok başlık var tartışılacak. Bütün bunların sebebi aslında tüm Türkiye’de de bir eğitim felsefesinin ortaklaşabildiğimiz bir eğitim felsefesinin oluşturulamamasından kaynaklanıyor. Açık ve net öneriyoruz. İnsanların inançlarına saygıyı da hedef alan yerden gerçekten bilimsel, laik, demokratik eğitimi, sorgulayıcı eğitimi, ülke ve dünya ihtiyaçlarına da yaklaştıran gençlerimizi çocuklarımızı hedefleyen bir eğitim felsefesi oluşturmak gerekiyor. Burada bireyi merkeze koyalım burada büyük ölçüde ortaklaşıyoruz ama felsefenin ortaya çıkarılmasında kendi siyasal önceliklerimizi, kendi siyasal önceliklerimize toplum modeli oluşturma istekleri ve çabalarını bir kenara bırakalım. Böyle bir sürece ihtiyacı var Türkiye’nin. Böyle bir eğitim felsefesi oluşturmaya ihtiyacı var. Bunu ortaya koyarken de özellikle yöneticilerden başlayarak sendikacılara ve bizlere büyük bir sorumluluk düşüyor. Eğitimi özellikle eğitimi gerçekten de piyasanın insafına terk etmeye zorlayanlara karşı da dirençli olalım. Eğitimin bir kamusal hak olduğu değerlendirmesini yüreğimizde hissedelim. Son dönemde ülkemizde özelleştirmeye zorlamak, özelleştirmeyle ilgili eleştiri kısmında özel işletmelere asla karşı değiliz. Bu, yanlış anlaşılmasın Eğitim-Sen olarak. Ama çeşitli şirketlerin, çeşitli sermaye gruplarının ki son dönemlerde Avrupa birliğini imzaya zorluyor bu sermaye grupları, tüm okulların özel sektöre dönüştürülmesi ve satılması ile ilgili. Böyle bir süreç de var. 1984’te Gast Anlaşmasıyla başladı, bizim ülke gibi bazı ülkelerde okulların bir kısmı özelleştirildi ama Avrupa’da ilk defa tümünden özelleştirme süreci dayatılıyor. İşte o sermayeye de çocuklarımızın geleceğini teslim etmeyeceğiz diyen, bir yüreklilikle bir felsefeyi ortaya koyup sonucunda bu ülkenin çocuklarının kamusal hak olan eğitim hakkının fırsat eşitliği içinde yararlanabilmesinin olanaklarını yaratmak gerekir diyorum. Eğitim-Sen olarak dinleyen tüm katılımcılara da teşekkür ediyorum. Bu konuda bize düşecek göreve de eğitim sen olarak sonuna kadar varız diyorum. Saygılar.

Sayın Başkan, ben de Eğitim-Sen adına hepinizi saygı ile selamlıyorum.

Evet 21. yy. da “Eğitim Felsefemiz Ne Olmalıdır?” başlıklı bir panel. 21. yy. eğitim politikalarının oluşturulması adı altında bundan iki yıl önce bir sempozyum düzenlemiştik. 2009 yılında da yine Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresini Eğitim- Sen olarak Ankara’da düzenlemiştik. Bunları daha sonra kitaplaştırdık ve ilgili kurumlarımıza gönderdik.

Evet, toplumun felsefesi olmadan geleceği olmuyor. Sanayi toplumu yavaş yavaş yerini bilgi toplumuna bırakmak üzere. Sanayi toplumu biraz daha geri gitti, tarım toplumu çoktan gerilerde kaldı bizim ülkemiz açısından. Şimdi bilim toplumu söz konusu ki bilim toplumunda da insanlar geleceği inşa etme adına gelecek nesilleri inşa etme adına yarışıyorlar, çalışıyorlar, çaba sarf ediyorlar. Türkiye’imize baktığımızda Türkiye de özellikle cumhuriyetin ilanından sonra yeni bir paradigma ortaya konmuş. Bu paradigmadaki bir ideoloji belirlenmiş ve belirlenen bu ideoloji çerçevesinde de bütün süreçler bunun üzerine bina edilmiş. Bununla beraber tabi bu ideolojiye bağlı olarak hazırlıklar yapılmış. Dil, buna göre ayarlanmış. Tarih, buna göre ayarlanmış. Bütün kurum ve kuruluşlar bu hâkim ideoloji üzerine kurulmaya çalışılmış. Bununla beraber eğitimin tanımları da yapılmış. Eğitimin bu ideolojik kurguya binaen tanımı şöyle; eğitim insanda istendik davranışlar meydana getiren bir durumdur. Normal demokratik tanımda ise; eğitim insanda var olan insanın doğuştan getirdiği geleneklerini yetiştiren bir unsurdur. Ama biz istendik davranışlar meydana getirmek için sistemimizi kurunca o sisteme göre bütün yapılar hazırlanınca işler bir kere rayından çıkmış. Bir türlü de sistemi oturtamamışız. Geldiğimiz noktada herkes eğitimden şikayetçi. Öğretmenler şikayetçi, veliler şikayetçi, vatandaş şikayetçi.

Niçin? Çünkü getirilen sistem binaya uymamıştır. Parçalar birbirini tutmamıştır. Parçalar ayrı çalışmıştır. O yüzden de biz parçalarla parçaları birbirine uyacak şekilde bir bütünlüğü sağlamadığımız ölçüde bu tartışmayı yine yıllarca yapmaya devam edeceğiz. Aksi halde buradan çıkışımız yoktur. Öyleyse parçaları birbirine uydurma zorunluluğumuz var. Bu yüzden diyoruz ki eğitim mutlaka ideolojik yapılandırmalardan kurtarılmalıdır. Bununla ilgili birkaç tane örnek söylemek istiyorum. Efendim, diyorum ki eğitimde geline nokta biraz önce söyledim, beğenmiyoruz. Niye beğenmiyoruz? Bakıyoruz ki pise sonuçlarında Türkiye olarak 45 ülke arasında 43. sıradayız. Efendim, tahsilde yine son sıralardayız. Peki ne ile geldik buraya? Hangi sistemle geldik buraya? Şu andaki- 2014 yılına kadar geldiğimiz sistem- hangi sistem? Mevcut o kurguladığımız 1930’lar da 20’ler de kurguladığımız sistem üzerinden devam ettik geldik. Demek ki başarısız. Öyleyse sistemi, paradigmayı biz değiştirmek zorundayız. Felsefeyi değiştirmek zorundayız. O yüzden diyorum ki ben farklı birtakım şeyler söylediğiniz zaman da hemen üzerine gidilip vay sen rejim düşmanısın, rejimi yıkacaksın, cumhuriyet düşmanısın gibi birtakım yaftalarla da insanları hemen susturmuşuz. Konuşturmamışız onları da. Hal bu ki insanların cümlelerini söylemesine insanların konuşmasına müsaade edip onlardan gelecek fikirleri almak gerekmez miydi? Yıllarca devam eden yasakları biz gördük. Ne adına? İdeolojik dayatmalar adına gördük. Başörtüsü yasağı uygulandı bu ülkede yıllarca. Binlerce öğretmen görevinden atıldı. Ne adına. O hâkim ideoloji adına. Ne oldu? Yasak kalktı. Cumhuriyete bir şey oldu mu, laikliğe bir şey oldu mu, devlete bir şey oldu mu? Olmadı. Efendim, din eğitimi getirildi. Din eğitimi şu anda okullarda var uygulanmaya çalışılıyor, yeni başlandı. Bir şey oldu mu? Dolayısıyla hâkim ideoloji hemen kendisine duvarlar örerek birtakım tahkimler kurarak sistemi kendi adına muhafaza etmeye çalıştı. Ama muhafaza etmeye çalıştığımız sistem ne yazık ki şu anda karşımızda başarısız olarak duruyor. Öyleyse bunu yeniden kurgulamamız gerekiyor. Özellikle 28 Şubat dönemi diye bir dönem geçirdik biz bu ülkede. 28 Şubat döneminin paşalarından bir tanesine soruyor bir gazetecimiz. Diyor ki; paşam siz bu uygulamayı yaparken hiç eğitimcilere danıştınız mı diyor.

* Eğitimci / Eğitim-Bir-Sen Genel Sekreteri

O zamanın paşası diyor ki ya hocam diyor eğitimcilere sorduğumuz zaman bizim kafamızı karıştırıyorlar. O yüzden eğitimcilere falan sormadık diyor. Evet, çünkü eğitim onlara göre eğitimcilere sorulmayacak kadar önemliydi. O yüzden de sorma gereği duymadılar. İstedikleri gibi şekillendirmeye çalıştılar. Ne yaptılar. Orta öğretimi çöktürdüler. Meslek liselerini kapattılar. Doğru da değillerdi, dürüst, ahlaklı da değillerdi. İmam hatip liselerini kapatacaklardı. İmam hatip liselerini kapatma adına bütün meslek liselerini adeta yok saydılar. Onları öğrencisiyle beraber adeta çöktürmüş oldular. Orta öğretim çökmüş oldu. Öğrenciler genel liselere yönlendirildi. Genel liselere gelen öğrencilerin de sadece tek alternatifi vardı. Üniversiteyi kazanmak, üniversiteye gidebilmek. Üniversiteye giden öğrencilerin de çoğu kısa yoldan meslek sahibi olma adına bugünün eğitim fakültelerinden mezun oldular. Karşımızda bugün yüz binler atama bekliyorsa bunun temelinde o orta öğretim temelini çöktürmüş olması, 28 Şubat sürecindeki çöktürülen orta öğretimin sebebi vardır.

Yani mevcut paradigma doğrultusunda hatalar yapıldı, yanlışlar yapıldı. Peki bununla beraber bu ideolojik saplantıdan uzak olarak karma eğitim zorunluluğunu kaldıralım diyorum. Mecbur olmasın karma eğitim. Artık ülkemizde eğitim demokrat olsun. İsteyen çocuğunu kız okullarına, isteyen erkek okullarına, isteyende karma eğitim veren okullara göndersin dedim ama hemen karşıma farklı şekilde çıkışlarla geliniyor. Eğitim dinsel oluyor gibi söylemler yapılıyor. Biraz önce Eğitim-Sen başkanı söyledi. Kendi söylediği sözler de materyalist bir sistem. O modası geçmiş olan bir sistemi tekrardan ortaya koymak, modası geçmiş bir elbiseyi giymeye benzer. Herhalde onu da kimse giymez diye düşünüyorum.

Tabi bunun sonuçları var. Almanya'da 2001 yılında vazgeçilmiş. Amerika'da 2005 yılında vazgeçilmiş. Dünyanın birçok yeri bu mecburiyetten vazgeçilmiş. Vazgeçtikten sonra ne olmuş biliyor musunuz? Üç tane temel hususta başarı sağlanmış. Bir; okulda şiddet azalmış, öğrenciler arasındaki şiddet azalmış. İki; okula devamsızlık azalmış. Üç; okulda başarı artmış. Başkaları da var ama onlar detay. Üç tane temel özellik bu karma eğitimden vazgeçen okullarda ortaya çıkmış. Bunun Türkiye'de araştırması yok. Niye yok. Çünkü Türkiye'de karma eğitim kaldırılсын diyen adamın ağzına hemen çakmışlar yumruğu. Konuşturmamışlar bile. O yüzden araştırma olmamış. Zaten böyle bir okulu da olmamış Türkiye'nin. Dolayısıyla bu araştırmalar hep yurt dışında yapılmış. Bunlar şu anda kamuoyunda var. Bununla ilgili kitaplar yazıldı. Merak eden arkadaşlarımız oradan bakabilirler. Şimdi ben desem ki bu din eğitimi dersleri neden Avrupa'da okul öncesinde başlatılır da, Türkiye'de okul öncesinden din eğitimi başlatılmaz. Yani neden? Halbuki çocukların şekillendiği, karakterlerinin olduğu dönem ne zamandır. Okul öncesi zamandır. Hatta okula gelmeden ki 3,4,5 yaşlarında çocuklarının şahsiyetlerinin olduğu dönemdir. Neden bu şahsiyetin olduğu dönemde bu güzel ahlaki davranışları, erdemli davranışları kazandıracak, bunu da temellendirecek bir din eğitimi ya da din kültürü eğitimi çocuklarımızdan biz uzak tutarız? Bu noktada da bu durum mutlaka ele alınmalıdır. Çocuklarımızın, gelecekte şahsiyetli bireyler, şahsiyetli nesiller olarak yetişmesi açısından.

İkinci olarak diyorum ki 21. yy.ın eğitimi nasıl olmalıdır diyoruz. Ya ideolojik dayatmalardan uzak diyorum ya da ahlaki değerlerle donanmış olacak. Ahlaki değerleri kazanan bir toplum ancak o şekilde geleceği yönlendirebilir. Bu yüzden de müfredatımızın bütün konularda bütün derslerde ahlaki kuralları işleyebilecek, ahlaki kurallara işaret edebilecek konular serpiştirmeliyiz. Matematik de olur, fizik de olur, kimya da olur. Bütün müfredatımızın içerisinde bu konuları işlemek zorundayız. Çocuklarımız eğer kul hakkını bilen, büyüğüne saygı gösterebilen, cömert, hoşgörülü, öğrendiğini aynı zamanda hak yolunda yani güzel, ilerde kullanabilecek bir seviyeye getirdiğimiz ölçüde biz gelecek nesilleri inşa edebiliriz. Siz eğer çocuğu ahlaklı bir şekilde yetiştiremezseniz ahlaklı bir toplum, ahlaklı bir üniversite mezunu edemezsek biz mezun olduktan sonraki o öğrenci bilgisayar mühendisi yaptığımız öğrenci bir süre sonra bankaların içinin nasıl boşaltılacağına mücadelesini verir. İnşaat mühendisi yaptığımız insanlar inşaatların kalitesinin nasıl olup olmayacağı konusunda ki tartışmalarda sınıfta kalır. Bu yüzden biz ahlaki kuralları mutlaka çocuklarımıza vermeliyiz. Üçüncü olarak dünyayla rekabet edebilen bir eğitim sistemi. Şu anda eğitim sistemimizin ne olduğu belli. Biraz önce örnekler verdim rakamlarla. Matematikte, diğer bilim dallarındaki hatta üniversitelerdeki sıralamamız belli. Öyleyse ne yapacağız. Öyleyse diyoruz ki çocuklarımızı dünyayla rekabet edebilecek bir duruma getirmek zorundayız. Yabancı dil konusunu mutlaka

çözmek zorundayız. On sene yabancı dil okuduğu halde iki cümleyi bir araya getiremeyen bir toplum bir nesil var şu anda karşımızda. Bizim mutlaka bu konuyla ilgili çalışmamız ve bunu başarmamız gerekiyor. Çocuklarımıza çalışma alışkanlığı kazandırmalıyız. Çalışma alışkanlığı kazanan öğrenciler yetiştirebilecek alt yapıları okul öncesinden itibaren düzenli bir şekilde ortaya koyarak getirmeliyiz. Yine çocuklarımıza tüketmeyi değil üretmeyi esas alan bir sistemi ortaya koymalıyız geleceğimiz açısından. Tüketen değil üreten. Çünkü tüketen nesiller bir süre sonra üreten nesillerin egemenliği altında kalmaya mahkumdur. Ya da onların buyrukları altında kalmaya mahkumdur. Öyleyse üreten toplumu biz inşa edelim. Üreten gençliği biz inşa edelim. Bu noktada tarih bakımından, kültür bakımından medeniyet bakımından bilgi üreten bilgiyi ortaya koyan biz olalım. Bu aynı zamanda bizim ekonomimize de çok muazzam bir şekilde yansiyacaktır. Bugün Samsung firmasının değerinin 500 milyar dolar olduğu söyleniyor. Güney Kore'nin tek bir firmasının değeri 500 milyar dolar. Yani Türkiye bütçesinin iki katı. Bir tek firma. Bunlar 1954'te bizim kurtardığımız ülkelerdir. Öyleyse biz bu noktada adımlarımızı atmak durumundayız. Başkalarına saygılı, çoğulculuğu esas alan bir eğitim sistemini kurmak zorundayız. Farklılıkları zenginlik olarak görecektir, dünyanın herkese yetebileceğini benimseyecek. Yani dünya hepimize yeter. Dolayısıyla farklılıklarımız olabilir. Bu inanç bakımından farklılık, görüntü bakımından farklılık, cinsiyet bakımından farklılık, ırk bakımından farklılıklarımız olabilir. Ama bu farklılıkları zenginlik olarak alt edebilecek bir eğitim sistemini kurgulamamız gerekiyor. O yüzden de eğitim sistemindeki birtakım dayatmacı, ırkçı durumların eğitim sisteminden mutlaka çıkarılması gerekiyor. Bu noktada geçen

18. Milli Eğitim Şurasında verdiğimiz andımızın kaldırılması kararının daha sonra uygulanmış olmasını son derece olumlu buluyorum. Bundan dolayı da eğitim sisteminde var olan birtakım dayatmacı unsurlarında insanları farklı şekilde adlandırabilecek, farklı birtakım düşüncelere sevk edebilecek uygulamaların mutlaka bu eğitim sistemi içerisindeki kitaplardan, müfredattan mutlaka arındırılması gerekiyor ki bu son derece önemli bir husus. İngiliz casusu Lawrence bir hatıratında şöyle diyor. Arapların işi tamam diyor. Sıra Türklerle Kürtlere geldi. Onlar içinde stratejik bir plan ve yüz yıla ihtiyacımız var diyor. Evet bu 1900'lerin başında söylenmiş olan bir söz. O halde gelinen noktada ülkedeki bazı sıkıntılar, bazı kargaşalar hala körüklenmeye çalışılıyorsa bu bir belirlenmiş stratejik bir planın parçası olduğunun kanaatindeyim. Onun için de mutlaka bu müfredatımızda ki demokrat olmayan bu tabirlerin arındırılması gerekiyor. 21. yy. eğitim felsefesi yükseköğrenimi rayına koymuş bir eğitim sistemiyle mümkündür. Yükseköğretim, öğretmen eğitimi diğer eğitimler, biz eğitim kongresinde olmamız sebebiyle ben öğretmenlerden biraz bahsetmek istiyorum. Biz, eğitim sistemimizi yükseköğretim sistemini sağlıklı rayına oturtmadığımız sürece daha çok konuşuruz. Yani öğretmen öğrencileri beğenmiyoruz. Tamam. Öğrencilerle ilgili sıkıntımız var ama öğretmen yetiştiren üniversitelerimizin durumu çok mu iyi sanki. Bir tane yardımcı doçentle açılan fakülteler ya da bir tane doçentle bir koca fakültenin idare edildiği eğitim fakültelerimiz var şu anda. Dolayısıyla nasıl bir öğretmen yetiştireceğiz burada? Nasıl sağlıklı bir nesil yetiştirmemiz mümkün olacak? O yüzden mutlaka eğitim öğretim planlamasının sağlıklı yapılması, öğretmen ihtiyacı ne kadarsa o kadar eğitim fakültesi açılması, eğitim fakültesi açıldıktan sonra da onların en güzel şekilde eğitimlerinin verilebileceği ortamın hazırlanması lazım. Efendim, eğitim fakülteleri ile ilahiyat fakültelerinin müfredatını hala YÖK hazırlıyor. Neden? Çünkü güvenmiyoruz. Çünkü gelecek neslin yetişmesinde sıkıntı olabilir endişesi var. Bundan bizim mutlaka uzaklaşmamız gerekiyor. Eğitim fakültelerinin de ilahiyat fakültelerinin de müfredatlarını bırakın kendileri hazırlasınlar. Siz denetiminizi yapın beğenmediğinizi uygulamaları belirtin. Ama müfredat yapımı, ders denetimi konusundaki iş ve işlemleri bırakın da fakülteler kendileri yapsın. Öyleyse biz bu noktada eğitimimizi, üniversitemizi sağlıklı bir şekilde yapılandırmak zorundayız. Her yıl yüz binlerin elinin boş döndüğü üniversitelerin kapısını bir kere daha gözden geçirmek durumundayız. Binlerce öğrenci kapıya gelir bir kısmı girer bir kısmı eli boş döner tekrar ve tekrar. Türkiye'de dershaneciliğin patlamasında da en önemli hususlardan birisi olarak karşımıza çıkıyor ki bunun da mutlaka yeniden ele alınması lazım. Sınav sistemini yeniden gözden geçirmemiz gerekir. En fazla neti yapan öğrencinin en başarılı olduğu bir sistem doğru bir sistem değildir. Hayatı bir anlamda sadece sınav odaklı, sınavı kazanırsan çok zekisin, sınavı kazanamazsan zeki değilsin anlayışından hareket edilerek yapılan bir sistem çocuklarımıza ve geleceğimize ihanettir. Öyleyse bu sistemi yeniden gözden geçirmemiz lazım. Heba edilen yüz binlerimizi, milyonlarımızı hiç olmazsa bundan sonrakileri heba etmemek için de çaba sarf etmemiz gerekiyor.

Evet, hür düşünceyi savunabilen, tartışabilen, itiraz edebilen, susturan değil düşündüren ve konuşturan bir eğitim sistemine ihtiyacımız var. Okutan ve aynı zamanda okuduğunu hayata geçirecek adımları attıran bir eğitim sistemine ihtiyacımız var. Bütün okullarına nitelikli öğretmen gönderebilen bir eğitim sistemine ihtiyacımız var. Nitelikli öğretmen gönderdikten sonra da o öğretmenin bulunduğu yerde tutunmasına, orada kalabilmesine imkân verecek bir eğitim sistemine ihtiyacımız var. Özellikle Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesindeki öğretmenlerin orada kalış süresi 1,3 yıl ya da 1,4 yıl olarak karşımıza çıkıyor. Bizim tecrübeli öğretmeni Türkiye'nin her tarafına eşit bir şekilde dağıtabilecek bir sisteme ihtiyacımız var. Bunun için de özellikle dezavantajlı bölgedeki öğretmenlerimize aynen üniversitelerde olduğu gibi ek bir tazminat vermemiz lazım. Geliştirme ödeneği adı altında özellikle Doğu ve Güney Doğu Anadolu'daki üniversitelerimizin tamamında geliştirme ödeneği adı altında ek ödeme var ve dolayısıyla orada ki üniversitelerimizin kadro eksikliği yok şu anda. Ama öğretmenlerimiz 1 yıl 1,5 yıl, en fazla 2 yıl sonra oradan dönüp geliyorlar. Bunun çözümü şu anda var. Üniversitelerde uygulanıyor, sağlıkta uygulanıyor, askerlikte uygulanıyor, poliste, emniyette uygulanıyor. Bunun eğitim camiasında da, öğretmen camiasında da uygulanması şarttır. En kolay ve en kestirme çözümde budur. Bu nokta da eğitim felsefemizin bu şekilde de düzenlenmesi gerekiyor.

Tabi ki özel okullar konusunda, özel öğretim ile ilgili bir panelde konuşuyoruz. Bununla ilgili de birkaç cümle söylemek isterim. Özel okulların değerli katılımcıları benim bazen, acaba Türkiye'de özel okul var mı diye kendime sorasım geliyor açıkçası. Niçin? Çünkü özel okulla devlet okulunun farkı yok. Müfredat devletten gider, kitap devletten gider, defter oradan gider, yönetmelik oradan gider, atama şekli oradan belirlenir. Aklınıza gelen her şey Milli Eğitim Bakanlığı'ndan belirlenir. Öğretmeni sen seç ne oldu özel okul mu oldu şimdi bu. Yani özel okulun böyle mi olması gerekir. Özel okulculuğun sorgulanması lazım. Böyle özel okulculuk olmaz. Özel okul dediğimizde adam parasını veriyorsa, eğer imkânları varsa müfredatını da kendisinin oluşturması gerekir. Öğretmeni kendisi seçebilmelidir, yönetmeliği kendisi ayarlayabilmelidir. Daha sonra kıstas koyarsınız. Gerekirse dersiniz ki ben seni özel okuldaki mezun olduktan sonra ancak şu kriterlerle istihdam edebilirim dersiniz. O kıstası koyduktan sonra gelir vatandaş sınavına girer eğer başarılı olursa istihdam edersiniz. Aksi halde istihdam etmezsiniz. Yani bu 28 Şubat mantığının devam ettiğinin de bir göstergesidir. O zaman da öyle yaptılar. Yani karma dayatmasının yapıldığı özel okulların, özel dershanelerin, kursların olduğunu da biliyoruz. Yani adam parasıyla kurs açmıştır, işte şoförlük kursu, sürücü kursu... Kurs açtıktan sonra emir gelmiştir. Efendim bu kursta bir tane iki tane bayan olmadığı sürece kursa başlayamazsınız. Erkeklerin arasına birkaç tane bayan eklenir ya da kızların arasına birkaç tane erkek katma suretiyle sistem o şekilde oluşturulur. Daha garip durumlarla da zaman zaman karşılaştık. Gerçekten özel okul sisteminin de mutlaka gözden geçirilmesi gerekir diyorum. Beni sabırla dinlediğiniz için teşekkür ederim.

Sayın başkan, değerli sendika temsilcileri, katılımcılar hepinizi saygıyla sevgiyle selamlıyorum. Bu birinci eğitim kongresinin hayırlı olmasını Yüce Allah'tan niyaz ediyorum.

Tabi bu 21. yy.da nasıl bir eğitim felsefesi olmalı konulu bir kongre. Ben farklı şeyler düşünüyorum. Şimdi biz Milli Eğitim Bakanlığı'yız, dolayısıyla da bir milletin, o coğrafya da yaşayan bir milletin adı olması lazım. Biz soyu, sopu, mezhebi belli olmayan insan topluluğu değiliz ki. Buralara tesadüfi bir şekilde gelmedik. Toprak parçasını vatan yapabilmenin mücadelesini verdik. Bu coğrafya da tutunmak öyle kolay değildi, bundan sonrası için de kolay değil. Orta Doğu'da yeniden şekillendirme gayretlerini görüyorsunuz, Suriye'yi görüyorsunuz, Irak'ı görüyorsunuz. Bir millet olamamanın bedeli ödeniyor şu anda Suriye ve Irak'ta. Şeyhler, mezhepler, aşiretler millet olamamanın bedelini ödüyor. Millet olamazsanız o vatan coğrafyasına sahip çıkamazsınız. Onun için bu coğrafya da yaşayan etnik kökeni ne olursa olsun bu millete bir ad lazım, bir üst kimlik lazım. Avrupa ülkeleri böyledir, ABD bu şekildedir. Yetmiş iki buçuk milleti toplamıştır. Ama ABD'de herkes gururla Amerikalıym der. Ama biz bunu öğretmedik. Andımız kaldırılıyor ve bununla da övünüyor. Bu milletin adını bu coğrafyadan silmekle bu ülkeyi yöneten insanların övünüyor olmasını ben anlayamıyorum. Bu milletin bir adı olmalı. Kitaplarımızdaki "Bayrak" şiir kaldırılıyor. Milli Eğitim Bakanı'mız Sayın Nabi Avcı'yı ziyaretimde demiştim ki: "Sayın Bakanım Bayrak şiirini sever misiniz?" "Çok severim İsmail Bey." dedi. "Sizden önceki bakan kaldırdı, bu sevginizi göstermek için siz de o şiiri tekrar koyun." Bu millete adını söyleme, bayrağını anlatan bayrağıyla ilgili şiirleri kitabından kaldır. Bu ne anlama geliyor? Yani böyle bir milli eğitim felsefesi olabilir mi? Bakın bizi burada toplayan, bir olmamızı sağlayan birtakım hedeflerimiz var. Bu toplumun da ortak hedefleri olmalı. Etnik kökeni, mezhebi, meşrebi ne olursa olsun bu coğrafyada yaşayan herkes kıymetlidir. Orada bir şüphe yok. Ama bu topluma ortak hedefler verebiliyor muyuz? Karma eğitim kaldırılсын dedi Ahmet Bey. Bugünlerde bu işe taktı Eğitim-Sen. Memlekette her şey bitti, her boyayı boyadık, fıstık yeşili kaldı. Karma eğitimin kaldırılması gibi bir anlayış olabilir mi? Bakın, başörtüsü yasağının kaldırılmasını sonuna kadar destekledim arkadaşlar. Bu bir zulümdür. Gençlik yıllarımızdan beri bunun mücadelesini verdik. Ne dedik biliyor musunuz başörtüsünün kamuda serbest olması talebimizi ortaya koyarken? Kadınla erkek omuz omuza çalışsın dedik. Hastanede çalışsın, okullarda çalışsın. Omuz omuza bir ve beraber olarak. Kadınlarımızı kıyafetlerinden dolayı yargılamadan hangi kıyafetler olursa olsun. Ama problem başörtüsü idi Türkiye'de maalesef. Bu problem de ortadan kaldırılсын diye savundum. Şimdi siz hem bunu savunacaksınız hem de okullarımızda kızla erkek ayrı okusun. Bu nasıl bir mantık. Biz ülkeyi beraberce bir yere götüreceğiz. Kadınıyla erkeğiyle omuz omuza. Başörtülüleriyle, başörtüsüzleriyle, erkeğiyle hep birlikte omuz omuza bu mücadelenin içerisinde olacağız. Çalışma hayatında da beraber olacağız. İlkokulda, ortaokulda, lisede ayırdığınız insanları çalışma hayatında nasıl bir araya getirebileceksiniz? Bu insanlar huzurlu çalışabilir mi? Bu ortamlara alışmış insanlar huzurlu verimli kaliteli hizmet üretebilir mi? Olmaz. Bu ne adına söyleniyor ben merak ediyorum. İslami değerler adına mı bu ifade ediliyor, eğitim pedagojisinin öne çıkardığı kıymetler bakımından mı bunlar söyleniyor? Bunları anlamakta zorlanıyorum. Bu bir kere bilimsel değil. Bu İslami de değil. Cephede benim ecdadım beraberce savaşmış kadınıyla erkeğiyle, bir görev bütünü içerisinde omuz omuza mücadele etmiş Kurtuluş Savaşı'nda. Türk tarihinin her devrinde böyle olmuştur. Onun için biz hem eğitim mücadelesini aynı derslikler ortamında yapalım, kadının erkeğin bir olduğu beraber olduğunu gösterelim. Din eğitimi erkek kadın beraberce yapılır. Bugün okullarımızda biz de bunu aynen destekledik. Kuran-ı Kerim dersinin konulması peygamber efendimizin hayatının okutulması son derece önemlidir. Çocuklarımıza elbette dinini, diyanetini ve milli kemiğini beraberce vereceğiz. Birinden birini ihmal etmeyeceğiz. Böyle bir emirde yok bize dinimizde. Milli kimliğinizi unutun diye bir emirde yok yüce dinimizde. Kişi kavmini sevmekle suçlanamaz diyen peygamber efendimizdir. Yüce dinimiz yardıma akrabanızdan başlayın diyor. En yakınınızdan başlayın. Bu millet sevgisidir zaten. Dolayısıyla bu vatan sevgisidir, millet sevgisidir. Dolayısıyla milli kimliğinizi unutun emri yok. Bunları söyleme gereği duydum ben arkadaşlarımın konuşmalarından hareketle. Beş bakan değişti. Ben Türk Milli Eğitimi'nin bir felsefesi olduğuna inanmıyorum değerli arkadaşlar. Kendi içerisinde çatışan bir kurumun bir felsefesi olamaz. Bu kurum çatışıyor. Bu kurum, bu tabirimi mazur

* Eğitimci / Türk Eğitim-Sen Genel Başkanı

görün, bu durumda çalışanları bile kan davalı hale getirdi. Çalışma barışının dahi olmadığı bir kurumun felsefesini konuşmanın anlamı yok. Kiminle yapacağız bu felsefeyi biz? İdealleri ortak, hedefleri ortak, anlayışları asgari düzeyde müşterek olan insanlarla biz bir Milli Eğitim felsefesi oluşturabiliriz. Şu anda bu yok. Milli Eğitim Bakanlığı diyoruz. Milli olmakla uzaktan yakından ilgisi olmayan fikirler zikrediliyor, yaptırımlar uygulanıyor, ahlaktan bahsediliyor. Hz. Peygamber Efendimiz: “Ben güzel ahlakı tamamlamak üzere gönderildim.” diye buyuruyor. Güzel ahlak nedir arkadaşlar? İnsan haklarına riayet etmektir. Hakka riayettir. Alın terine riayettir. Güzel ahlak budur. Güzel ahlaktan bahsedebilmek için önce insanların hakkına hukukuna, alın terine saygı duyduğunuzu, bu insanların hepsini kucklamaya hazır olduğunuzu yaptıklarınızla uyguladıklarınızla ortaya koyacaksınız. Diliniz başka bir şey söylerken yüreğiniz başka bir şey söylüyorsa, bu asla ahlaklı erdemli olmak değildir. Bunu da buradan ifade ediyorum. Beş bakan değişti Milli Eğitim Bakanlığı’nda. Beş bakanla her şey değişti. Genel müdürden genel müdür yardımcısına, il müdüründen ilçe müdürüne kadar tamamı görevlerinden alındılar. Okul müdürleri, okul müdür yardımcılarının bir gecede değişen kanunla emekleri, alın terleri yok sayıldı. Biz felsefeyi konuşuyoruz. Biz burada felsefeyi tartışıyoruz. Geçen gün bir bakanlık bürokratiyle konuşurken diyor ki: “Sayın Başkan’ım, bu sistem böyle olduğu sürece haksızlıklar alır başını gider kimse de engel olamaz.” Nedir diye sordum. “Bir kere İl Milli Eğitim Müdürleri vekâleten görev yapıyor. Yarın görevden alınacak. Birileri aldırır. Maalesef öyle örgütler oluşmuş ki Milli Eğitim içerisinde. Yarın birilerinin işine gelmez bir sendikanın işine gelmez. Kaldırır o Milli Eğitimle ilgili o ilçe müdürüyle ilgili her türlü donanımı oluşturur. Böyle de oluyor. Ve bu kadrolaşma diyeceğim, bu ayrımcılığa maalesef istisnaları ayrı tutuyorum. Bütün Milli Eğitim müdürlerimiz, bütün İlçe Milli Eğitim müdürlerimiz, Şube müdürlerimiz bu ayrımcılığın oluşmasına bilerek bilmeyerek ya da isteyerek istemeyerek destek oluyorlar. Ve bunun bir parçası oluyorlar. Biz nasıl ahlaktan bahsedeceğiz. Bu ülkenin insanlarını anlayışlarına göre, düşüncelerine göre, sendikasına göre ayıracaksak, bunlara göre kıymet verme ya da vermeme noktasında bir tavır sergileyeceksek biz nasıl bir eğitim felsefesi oluşturacağız? Ne diyeceğiz bu eğitim felsefesine? Onun için bir kere Milli Eğitimin Bakanının, sendikaların bir görevi var arkadaşlar; çalışanların huzuru için var. Benim üyemi müdür yapmak gibi bir zorunluluğum yok. Yok, böyle bir şey! Hak eden insanlar Eğitim-Senli olabilir, Eğitim-Bir-Senli olabilir. O insanlara bu ülkenin geleceği adına milletimizin geleceği adına bilgi birikiminden donanımından faydalanmamız lazım. Aksi takdirde bu görevlere hiç layık olmayan insanlar gelir. Hep birlikte kaybederiz. Şimdi hep anlatırım hepimiz bilirsiniz asker karargâha giriyor komutanına diyor ki: “Efendim, savaş sürüyor problemlerimiz var.” “Nedir evladım?” diye soruyor komutan. “Barut bitti.” diyor. Diyor ki : “Diğerlerini sayma.” Barutun bittiği noktadayız. Niye bunu söylüyorum. Bir ülke iyi, adil bir yönetici atama sistemini sadece Milli Eğitim Bakanlığı yönünde söylemiyorum. Bütün kurum ve kuruluşlar bakımından söylüyorum. Oluşlar oluşturamıyorsa o ülkenin hiçbir iddiası kalmaz arkadaşlar. Bu barutun bittiği yerdir işte. Barutun bittiği yerdir. Şimdi düşünün yüz tane öğretmen var bir okulda. Bir yönetici buluyorsunuz konuşmasını bilmeyen, sosyal diyalogdan uzak, bilgi birikimi olmayan, insan ilişkileri zayıf. O yüz öğretmen de çok cevval bu noktalardan baktığımızda. Şimdi bir düşünün bakayım bu bir zulüm müdür değerli arkadaşlar? Ne diyor bir ünlü düşünür: Şairler arasında kalmış âlime üzüldüm.” Bende kamu çalışanları adına üzüldüyorum. Bu kadar yeteneksiz kalmış insanları öne çıkarmak yönetici yapmak tüm çalışanlara ve milletimize hakarettir. Kayıptır. Önce bunu çözeceğiz. Ben bunu Sayın Başbakan’a da ibare ettim, Sayın Milli Eğitim Bakanına da. Yapmayın dedim . Devletin görevi, ülkeyi yönetenlerin görevi insanları siyasal görüşlerine göre ayırmak değil. Mustafa Safran bakın burada. Sevdığımız bir akademisyen kardeşimiz. Her Milli Eğitimin şurasında bu tip faaliyetlerde görev alıyor. Neden? Mustafa Safran bilgi birikimiyle buralarda görev verilmek durumunda kalınan bir insan. Ama bu kabiliyeti olmayan bir insanı buraya yönetici koyarsan yönetemez. Bir fayda da sağlamaz. Onun için bizim bu yönetici atama konusunu mutlaka ülke olarak, bunları siyasete söylemiyorum, sağlam bir zemine oturtmamız lazım arkadaşlar. Yoksa bu ülkede emin olun huzur olmaz, kurumlarda çalışma hayatında çalışma barışı ortadan kalkar. Bunu çözmek durumundayız. Yani sevk ve idare kabiliyeti olan insanları anlayışıyla oluşturursun. Türkiye Cumhuriyeti devletinin saygın bir vatandaşı olarak göreceğiz. Hani diyorlar ya ırkçı yaklaşım. Ne ırkçısı? Biz diyoruz ki : “Bu ülkenin vatandaşı mı kardeşim, vatandaşlık bayrağı bağlı mı bu ülkeye, adam mı? Kürt olmuş, Alevi olmuş, Arap olmuş, Çerkez olmuş, Türk olmuş fark etmez. Donanımlı mı? Getir bir yerde idareci yap yönetici yap. Baş tacı yap diyoruz.” İrkçılık tam tersidir bunun. Kendi dar grubumuz içerisinde insanları, kendi grubumuzdaki insanları diğer insanlardan çok daha özellikli, çok daha değerli görmek. İrkçılık budur. Ne ırkçılığıymış? Bunları geçelim. Sistem değişti. Bütün düz liseler Anadolu Lisesi yapıldı. Niye yapıldı? Ben bunun cevabını hala bilmiyorum. Şimdi düz liseleri Anadolu lisesi mi yaptık bu uygulamayla, yoksa Anadolu liselerini fiilen ortadan mı kaldırdık?

Bana göre fiilen Anadolu liseleri ortadan kaldırıldı. Yani bir okulun tabelasını değiştirmeye mesele değişir mi? Şimdi benim önümdeki kağıda Mustafa Safran yazın, buraya çıkayım konuşayım ben Mustafa Safran mı olurum yani? Anadolu liseleri de böyle. Maalesef şu anda neye hizmet ettiğini bilmiyoruz. Şimdi bizde de konuşulmadı, eğitim paydaşlarıyla müzakere edilmedi. Ben Anadolu Lisesi yapıyorum dedi. Ondan sonra bugün çocuklarımızı yerleştirecek akademik liseler bulamadık değil mi? Bunu yaşadığımız kayıt karmaşasını hepimiz hatırlıyoruz. E neye hizmet ediyoruz? Dört artı dört sistemi getirildi. Doksan yıllık mücadeledir bizim eğitim mücadelemiz. Benim babam da beş artı üç artı üç sisteminin mezunudur. Şimdi arkadaşlar ben olabilirim, dört artı dört artı dört sistem olarak hoş gelebilir. Bunu uygulayabilir. Hollanda uygulayabilir, örneğin Fransa uygulayabilir. Benim uygulamamı gerektiren ne var? Çünkü ben bunu uyguladığımda ortalık Kel Ali'nin başına dönecek. Öğretmen dengesi bozulacak. Bozuldu mu? Hala Milli Eğitim Bakanlığı bozulan öğretmen dengesini sağlayamadı. Sınıf öğretmenliği fazlalığı verildi. Sınıf öğretmenlerini yan alana geçirmek zorunda kaldılar. Yan alan ne? İşte bilgisayar yazıyor, yabancı dil yazıyor, matematik yazıyor. Yan alan bu. Sınıf öğretmenlerinin çoğul fazlalığını eritmek adına milli eğitim bakanlığı bunu yapmak zorunda kaldı. Hala çözemedi bu işi. Hala bunun altından kalkamıyoruz. Bir yerde sınıf öğretmenliği fazla olurken bir yerde de ortaokullarda öğretmen ihtiyacı ortaya çıkıyor. Rakamların önemi yok artık dört artı dört, beş artı üç. Eğer faydası oluşabilecek zararlardan daha fazlaysa müzakere eder. Ama bu denge bozuldu. Ve dengeyi hala toparlayamadık. Çünkü onlarca yıl gerektiren bir gayret öğretmen dengesini oluşturmak. Hala bunun açığını yaşayacağımızı ifade ediyor. Geçen bu rotasyonla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı bizi davet etti. Dedim ki: Bu rotasyon hiç düşündünüz mü uygulandığında bir denge problemi olabilir mi? Yani köy, ilçe, il arasında bir öğretmen dağılımındaki dengesizlik oluşabilir mi? Bakın buna dikkat edin dedim. Biz o yönünü düşünmemiştik dediler. Düşünün. Öyle ezbere değil arkadaşlarım. Yani dibi görünmeyen suya girerseniz başınıza bela alırsınız. Yani hedefledikleri nedir bende anlamıyorum. Yani ben şimdi bir okulun öğretmeniyim. Adana'da halen Çukurova Elektrik Anadolu Lisesi'nin öğretmeniyim. 1988 yılında okula geldim. Hala kadrom orada. Ne oluyor yani benim orada 20 sene çalışmam. Nasıl bir olumsuzluk getirebiliyor. Benim her sene öğrencim değişiyor zaten. Bu rotasyonu da enine boyuna değerlendirmek lazım. Bazı arkadaşlarım rotasyonun öğretmen verimliliğini artıracığı gibi katlar sergilediklerini basınlar aracılığıyla görüyorum. Bunu da hayretle karşılıyorum. Yani şimdi siz adamı alıyorsunuz evinin yakınındaki okuldan bin bir zorlukla bir ev almış gariban öğretmeni evinin yakınındaki okuldan alıyorsunuz ve diyorsunuz ki 30 km ötedeki okula gideceksin. Yani 800 mt yürüyerek gittiği okulundan alıyorsun, 30 km ilerdeki bir okula veriyorsun. Bu adamın bu öğretmenin eğitim verimi nasıl artar. Birileri bize bunu izah etmeli. Bunda bir fayda yok. Bunlar işte enine boyuna tartışılması gereken konular. Yani yapılmasın demiyorum. Danış. Danışıyor gibi görünmeyin. Gerçekten danışın gerçek anlamda danışın. Ve yanılsıza uygulamayın. Ama doğruysa bunları uygulayın değerli arkadaşlar. Biz bu ülkeyi seviyoruz ya. Eğitim davasını kaybettiğimiz zaman bu ülkenin geleceği kalmaz. Ahmet, Mehmet davası değil ki. Bu bir sendika davası da değil. Biz bu ülkeyi sevmek zorundayız ve bu ülkeyi seven her insanın milli eğitimde yaşanan problemleri en aza indirmek gibi bir mecburiyeti vardır. Bunu düşünmeyen, bunu incelemeyen insanların bu ülkeye asla dostluğu söz konusu bile değildir arkadaşlar.

En son bende Ahmet Bey gibi özel okullarla ilgili bir şey söyleyeyim. Bu özel okullarda maaş politikalarını bir gözden geçirsinler. Bir kere burada sömürü olmaması lazım. Kâğıt üzerinde beş bin lira adamın cebine giren bin beş yüz lira olmaz. Özel okullarımızı doğru dürüst çalışanları tenzih ediyorum. Bir de bu sendikalaşmaktan korkmayın özel okullarda da. Yani özel okullarımıza bırakın ilgili sendikalar girsin oradaki haklarının takipçisi olsunlar. Sendikalaşmaktan da, insanların haklarını konuşmaktan da özel okullarımızın çekinmemesi lazım. Tabii devlet okulları bizim önceliğimiz arkadaşlar. Devlet okulları bizim önceliğimiz Kamuran Bey'in de ifade ettiği gibi. Şimdi bakıyorum 34 yıllık öğretmenim. Öyle perişan okullar var ki gittiğim yerlerde görüyorum, ziyaret ediyorum berbat yani. Orada ders yapmak mümkün değil. Tuvaletler berbat, bahçesi berbat. Dört tarafı denizlerle çevrili bir ülkeyiz, yüzücümüz yok diye kahrediyoruz. Ya beş on tane okulun orta noktasına bir yüzme havuzu yapmaktan bu kadar uzak mıyız biz? Bu kadar mı zor? Bunları yapabiliriz. Ama şu devlet okullarının bu kadar ihtiyacı varken özel okullarımıza ayrılan kaynağın da ben doğru olduğunu düşünmüyorum. Gariban çocuğunu yolda bırakmak, gariban çocuğunu yaya bırakmak olarak bunu talep ediyorum. Tekrar hepinize saygılarımı sunuyorum. Kongrenin hayırlı uğurlu olmasını yüce Allaha tekrar niyaz ediyorum. Sağ olun.

SUNUCU

Sayın İsmail Bey'e de teşekkür ediyorum. Her üç sendika başkanının son derece uygar, medeni konuşmalarına ve kendi açılarından sorunlarına değindiler. İki üç cümle ile bende bir şeyler söylemek istiyorum. Özellikle Ahmet Bey'in konuşmasında hatırladım. (Eğitim fakülteleri ile ilgili). Ben bir eğitim fakültesi öğretim üyesiyim. Arkadaşlar Türkiye'nin gelecek dört yıldaki en büyük sorunlarından birisi öğretmen istihdamı olacaktır. Bu yıl üç yüz on dört bin öğretmen adayı sınava girdi. Bunlardan kırk bini atandı. Geriye iki yüz yetmiş bin civarında var. Bir otuz bin de sınava girmeyen öğretmen adayı var. Üç yüz bin kişi potansiyel öğretmen olarak bekliyor. Şu anda eğitim fakülteleri fen edebiyatta, güzel sanatta, beden eğitimi spor yüksek okulları, mesleki teknik eğitim veren okullar ve ilahiyat fakülteleri de dahil olmak üzere sistemde yedi yüz elli iki bin kişi var. Yani gelecek dört yıl içerisinde bu arkadaşlarımız mezun olacak. Her birinin elinde pedagojik formasyon ve böylece Milli Eğitim Bakanlığının kapısının önünde daha doğrusu Güven parkta bir milyon kişi karşılığında Milli Eğitim Bakanlığının istihdam edebileceği insan sayısı da yüz bin kişi görünüyor. Böyle bir sorun var. Ben şunu söylüyorum program evet programdır, müfredat müfredattır, okul okuldur ama ideoloji de ideoloji olabilir, iktidar da iktidar olabilir. Ama arkadaşlar temelde eğitimin temelinde ana damar öğretmendir. Mühim olan öğretmenin sınıfta kurduğu iktidardır. Biz bu iktidarı güçlendirmek zorundayız. O anlamda ben öğretmenlerimize, öğretmen sendikalarımıza son derece bu konularla ilgili çalışmalar yapması noktasında öneriler sunuyorum. Geçtiğimiz günlerde Richard Mitmaer diye bir adam 2011 yılında Amerika'da yazmış. Öğretmen sendikaları gerçekten suçlama için misiniz diyor. 2011 yılında yazmış. Demek ki çok büyük beklenti var. Onlarda da sendikacılık böyle. Çözüm önerileri ile birlikte gitmek. Şimdi bir arkadaş üniversitede araştırma yapmış sendikalı öğretmenler üzerinde. Araştırmanın iki çarpıcı sonucu var. Biri diyor ki eğitim sendikası yetkilileri ve yöneticileri sendikaların bir siyasi parti uzantısı ve parçası gibi görünmelerini engelleyecek tedbirler almalıdır. İkincisi eğitim sendikaları sadece ücret sendikacılığı yapmamalı, eğitimin niteliğinin ve öğretmen kalitesinin artırılması için çalışmalar yapmalı ve yapılan çalışmalara destek vermelidirler. Şimdi bir de şanssızlıklarından bahsedeyim. 2013 yılında İngiltere'de bu değerli arkadaşlarımızın temsil ettiği gibi öğretmen sendikaları konfederasyonu ulusal öğretmen sendikalarımız o. Öğretmenleri ücretleri ve emeklilik hakları konusunda bir kanun tasarısı veriliyor parlamentoya. Öğretmenler greve kalkıyor. Eğitim Bakanı Miçel Gov aynen şöyle bir mesaj veriyor: "Eylemi tereddütsüz kınıyorum. Sendikalarla görüşmeye hazır olduğumu fakat sendika liderlerinin ideolojik nedenlerle greve gitmek istediğini, öğretmenler öğretmeli. Grev amacıyla da olsa sınıfları terk etmemeli. Bu kardeşlerimizin kadersizliği dünyanın neresinde öğretmenler greve giderse aynı alacağı cevap bu. Amerika'ya baktım Amerika'da da eğitim bakanı öğretmenler greve gittiğinde çocuklarımızı boş bırakmayın sınıflara sahip çıkın biz sizle görüşeceğiz." Dolayısıyla yapabilecekleri bir şey de yok. Dünyanın her yerinde öğretmen sendikaları greve gittiğinde verilen cevap aynı. O bakımdan bu klasik cümleye de alışmak gerekiyor. Benim naçizane tavsiyem ve son cümlem sendikalar birliğinin hakların kazanılmasında önemli bir güç olduğu varsayımından hareketle sendikalar dayanışmasını ilke olarak kabul etmeli. Bütün diğer eğitim sendikaları da dahil olmak üzere bu değerli üç sendika başkanımızın da belirttiği gibi önemli olan öğretmen hakkıysa öğretmenin sosyal kültürel ekonomik her türlü hakkını savunmaksızın ortak noktalarda birleşmek ve tek vücut olarak hareket etmenin daha etkili daha güzel daha anlamlı ve sendikacılığın anlamına da yakışan bir tarz olacağını düşünerek değerli başkanlarımıza huzurlarınızda tekrar teşekkür ediyor ve derin saygılarımı sunuyorum.

FELSEFENİN NE OLDUĞU ANLAŞILMADAN EĞİTİM FELSEFESİ OLUŞTURULAMAZ

Doç. Dr. Abdüllatif Tüzer*

Özet

Felsefenin tanımının zor hatta imkansız olduğu, felsefe kitaplarının değişmez yargısı gibidir. Felsefeyi anlamak isteyenlere filozof eserlerine bakmaları tavsiye edilir. Felsefe tarihinde ortaya konan görüş ve öğretilerden hareket edecek olursak birbirine zıt görüşlerin ve ekollerin arasında sıkışır kalırız ve kafamız karışır. Her bir düşünür kendi mezhebine göre felsefeyi tanımlayacaktır. Filozoflara özgü bir bakış ya da düşünme tarzından hareketle felsefeyi tanımlamaya çalışsak sonuç yine değişmeyecektir. Çünkü felsefeyi, sözelimi, rasyonaliteyle tanımlamaya çalışanların karşısında akıllı ayaklar altına alan ve irrasyonaliteyi öven filozoflar yer alacaktır. Peki felsefenin ne olduğunu layıkıyla anlamadan ve anlamlandırmadan nasıl eğitimin, siyasetin, dinin vs.'nin felsefesinden bahsedebiliriz. Aslında felsefe, karşıt fikirlerin sürekli yaratıcı, eleştirel ve derin tartışmalarla çarpıştığı ve sentezlendiği bir alandır. Her bir karşıt fikir hakikatin bir veçhesine dokunur ve onu dile getirir. Filozoflar karşıt fikirler arasında uzlaşma ve ahenk sağlayarak tarihe, kültüre, siyasete, bilime, dine, kısaca topyekün hayata yön veren kişilerdir. Gerçekliğin sürekli değişim içerisinde olması, düşünce ile gerçeklik arasındaki ahengi sağlamanın, yani sürekli ayarı bozulan hakikati ortaya çıkarmanın sonsuzca devam edeceğini ve dolayısıyla filozoflara her daim ihtiyaç duyacağımızı imler. Nihayetinde felsefe, kendini bilme yolunda hakikat ve özgürlük kaygısıyla icra edilen eleştirel bir düşünme faaliyetidir. Felsefeyi bu şekilde tanımladığımızda, eğitim alanındaki en temel iki karşıtlığın devlet-birey ve akıl-kalp karşıtlığı olduğunu görürüz. Hakikat bu karşıtlıklardan yalnızca birisinde aranırsa yalnızca sürükleniriz. Çünkü hakikat karşıtlıkların birliğindedir. Dolayısıyla devlet olmadan birey, birey olmadan da devlet olamaz. Yine kalp olmadan akıl topal, akıl olmadan da kalp kör olur. Felsefe tarihi bize şunu açıkça göstermektedir ki, bu temel iki karşıtlık uzlaştırılmadan hiçbir eğitim felsefesi ve politikası başarılı olamayacaktır. Felsefi mirasımız ve medeniyetimiz bu iki karşıtlığın uzlaştırılması ve sağlam bir eğitim felsefesi oluşturulması konusunda bize yeterli malzeme sağlamaktadır.

Anahtar sözcükler: Felsefe, Eğitim Felsefesi, Hakikat

Felsefe, Yunanlı köklerine doğru gittikçe Peygamberimsi bir tavra bürünür. Zira orada, değişenin gerisindeki değişmeyen ezeli, ölümsüz varlığı, ana maddeyi, ilk ilke ve nedeni arayan filozoflar vardır. Bir bakıma, felsefe, eşyanın hakikatinin bilgisinin peşinde koşan ve bu hakikate uygun bir yaşam tarzının kaygısını güden filozofların düşünsel etkinliklerini ifade eder. Bununla birlikte, yine felsefenin köklerinde, eşyanın hakikatinin peşindeki düşüncülere meydan okuyan, onların bilgi arayışlarını beyhude gören ve eşyanın hakikatini bildiğini iddia edenleri dogmatiklikle suçlayan kuşkucular ve sofistler vardır ki, onların eleştirileri, doğrusunu söylemek gerekirse, kesinlik peşindeki filozofların boyunlarında her an kesmeye hazır bir kılıç gibi sallanıp durmuştur. Nitekim bilginin peşindeki gerek empiristler gerekse rasyonalistler, eşyanın hakikatini bilme iddiasında bulunmaktan genellikle imtina etmişlerdir. Metafiziğin hiçbir bilgi değeri taşımadığının ve dolayısıyla aşıldığının ilan edilmesi ise düşünce tarihi açısından bir dönüm noktasıdır. Günümüze doğru yaklaştıkça da, düşünce sahnesinde kuşkucu ve görececi tavrın

* Eğitimci, Akademisyen

daha etkili olduğuna ve bu tavrın güçlü bir iz bıraktığına şahit oluruz. Özellikle Nietzsche ve Wittgenstein'dan beslenerek farklılıkların korunması ve özgürlük adına mutlak hakikate, kesinliğe, evrenselliğe, nesnellığe, bilimciliğe, rasyonelliğe, özneye vb. meydan okuyan postmodernist felsefe bunun en bariz alametidir.

Peki, nedir o zaman bu dogmatizm ve kuşkuculuk karşıtlığının bize anlattığı? Ya da bu iki tavidan hangisindedir aradığımız felsefe tanımı? Kesinlikte mi yoksa belirsiz ve muğlak olanda mı? Görünen o ki, ne birinde ne de diğerindedir ya da, bir başka ifadeyle, her ikisindedir. Nitekim felsefe, karşıt fikirlerin sürekli yaratıcı, eleştirel ve derin tartışmalarla çarpıştığı bir alan olmuştur. Ve felsefe karşıt düşüncelerin yarattığı gerilimle daima canlılığını koruyagelmıştır.

Felsefenin karşıt düşüncelerin çarpıştığı bir alan olması ve aranan doğrunun ise karşıtlar arasında gidip gelmesi ve hep gerilimle beslenmesi, felsefenin net, kararlı ve genel geçer bir tanımını yapmayı adeta imkansız hale getirmiştir. Nitekim felsefenin tanımının zor hatta imkansız olduğu, felsefe kitaplarının değişmez yargısı gibidir. Zira felsefe tarihinde ortaya konan görüş ve öğretilerden hareket ederek felsefeyi tanımlamaya kalkışacak olursak birbirine zıt görüşlerin ve ekollerin arasında sıkışır kalırız ve kafamız karışır. Belli bir felsefi mezhebin düşünsel faaliyetini felsefe olarak tanımlamak, o mezhebe aykırı olan veya o mezhepten sapan felsefi düşünceleri, felsefe tarihi kitaplarından çıkarmayı ve onları felsefe olarak öğretmemeyi gerektirir. Ne var ki hiçbir felsefe tarihçisi buna yeltenememektedir. Hal böyleyken, hakikatin birbiriyle çarpışan karşıt düşüncelerden hangisinde ikamet ettiğine karar veremiyor oluşumuz, kendisinden eşyanın hakikatinin bilgisi ve kesinlik beklenen felsefeye karşı doğal bir güvensizlik oluşturacak ve hatta topyekûn felsefe, bu yüzden, deli saçması ithamına maruz kalacaktır.

Filozoflara özgü bir bakış ya da düşünme tarzından hareketle felsefeyi tanımlamaya çalışsak sonuç yine değişmeyecektir. Çünkü felsefeyi sözelimi rasyonaliteyle tanımlamaya çalışanların karşısında akli ayaklar altına alan ve irrasyonaliteyi öven filozoflar yer alacaktır. Sözelimi, akla, bilime, hakikate, evrensellığe, kesinliğe, töze, özneye, dine vs. savaş açan ve bunları alaşağı eden, felsefe namına bildiğimiz her şeyi tersine çeviren, bilim ve felsefeyi zayıflık ve sıklıkla niteleyip sanatçıyı, müzisyeni öven çağımızın en önemli düşünürü Nietzsche'yi kim filozoflar sınıfından ihraç edebilir!

Velhasıl, felsefeyi tanımlamaya çalışan felsefecilerimizin öğrettikleri, "Felsefe, yolda olmaktır", "Felsefe bilgelik sevgisidir", "Felsefede cevaplardan çok sorular önemlidir", "Felsefe, eleştirel düşünmedir"den öteye geçememektedir. Meselenin kıyısından berisinden dolanan bu muğlak ifadeler ise felsefenin tanımı konusunda yaramıza ne yazık ki merhem olamamaktadır. Dahası, bu muğlak ifadeler, belirli bir bakış açısının yorumuna mahkum edilmekte ve çarpıtılmaktadır. Eğer felsefe yolda olmaksızın, bu hiçbir zaman mutlak, kesin, değişmez bir yargıya ulaşamayacağımızın ve dolayısıyla karşıt fikirlerin yarattığı gerilimden hiçbir zaman kurtulamayacağımızın itirafı değil midir? Acaba bilgelik, kesinlik iddiasında bulunanlara mı yoksa Sokrates gibi bilgisizliğini dürüstçe ve samimice kabullenenlere mi ait vasıftır? Elbette merakı, eleştiriyi canlı tuttuğu ve neyin olanaklı olduğuna ilişkin bilginin sınırlarını gösterdiği için sorular önemlidir ancak Wittgenstein'ın gibi "Dilegetirilemeyen bir yanıtın sorusu da dilegetirilemez"⁵⁶ denemez mi? Ve muhtemelen cevaplardan çok soruların önemli olduğunu dile getiren Russell gibileri, sorulara verilen felsefi cevapların bizleri, her biri diğeri kadar doğru ve makul karşıt düşüncelerin arasında sıkıştırdığının ve çözümsüz bir paradoksa mahkum ettiğinin bilincindedir. Yoksa cevaplar da sorular kadar önemlidir haddi zatında.

Gelelim felsefenin ne olduğuna ilişkin karşılaştığımız en yaygın tanıma: Felsefe, eleştirel düşünmedir. Hepimiz zaman zaman düşünceleri, inançları, olayları vs. eleştiririz. Şayet eleştirinin amacı, karşımadakinin kişiliğine ve düşüncelerine saldırarak kendimizi yüceltmek, doğruluğuna kesin olarak inandığımız fikirlerin bekası adına farklı fikirleri yıkmak ve değersizleştirmek, başkalarını bizim gibi düşünmeye ve itaate zorlamak, bir çıkarı veya iktidarı meşrulaştırmak vb. ise bu, felsefi bir tavır olarak nitelenemez. Böylesi bir eleştiri, insanların dünyasında en sık karşılaşılan şeydir. Ancak felsefi eleştirinin, hiçbir şeyi peşinen ve sorgulamaksızın doğru kabul etmeme, merak, hayret, kuşku ve dürüstlüğü daima canlı tut-

ma tavrıyla ve inancımız için her zaman eleştiriye açık makul gerekçeler, sebepler, kanıtlar vb. sunma sorumluluğuyla organik bir bağı vardır. Doğrudur, filozoflar, felsefe tarihi boyunca, hakikati bulmak ve özgürlüğü/özerkliği tesis edebilmek adına fikirleri, olayları, otoriteleri vs. hep eleştirmişlerdir. Böylelikle, hakikatin peşindeki filozoflar, farklı ve karşı düşünce ve argümanlarla hakikati çoğaltmış ve çoğullaştırmışlar ve neredeyse birbiriyle içten hiçbir bağı olmayan farklı özgürlük ve öznellik yorumları geliştirmişlerdir. Muhtemelen bir Kierkegaard ile Russell'ın hakikati veya bir Stoacı ile bir Marksistin özgürlük stratejileri aynı değildir. Öyleyse eleştiri bizi tek bir hakikate veya özgürlük yorumuna değil, bir hakikatler ve özgürlükler çoğulluğuna sürüklemektedir.

Şu durumda, eleştirel düşünme tabiriyle ilgili bir yanlış anlamının düzeltilmesi gerekiyor. Her şeyden önce şunun sorulması gerekir: Eleştirel düşünme yetisi ve becerisi kime ya da neye aittir? Birçok felsefe kitabı muhtemelen "akıl"a işaret edecektir. Ama hangi akıl? Bu sorunun cevabını ararken karşılaşacağımız şey, kaprisli, keyfi ve şahsi duygulara karşıt olarak tarafsız, nötr, nesnel ve evrensel/genelgeçer bakan, doğuştan üstün güçlerle donatılmış bir çeşit yarı tanrımsı, kendinde bir varlığı ve anlamı olan, özlerin bilicisi, yasa ve düzen koyucu bir akıl türü olacaktır. Dolayısıyla bir şeye rasyonel demek ya da bir şey için akla dayalı nedenler sunmak demek, böylesi bir tanrısal gücü haiz akıl kralının onayını ve rızasını almak demektir. Bu kral akıl, muhtemelen, buyruklarına uymayanları, yani kendisinden farklı fikir ve inanç taşıyanları ya asimile edecek, ya asıp kesecek ya da topraklarından sürecektir. Çünkü böylesi bir kral aklın farklılıklara tahammülü yoktur zira buyrukları zorunlu, mutlak ve genelgeçerdir. Ve cari felsefe tanımları, maalesef, böyle bir kral akli esas almakta ya da ona referansta bulunmaktadır.

Ne var ki bu kral akıl anlayışı ciddi bir yanılgıyı ihtiva etmektedir. Çünkü Hume'un, romantik, varoluşçu, pragmatist ve postmodernist düşünürlerin açıkça beyan ettikleri üzere, akıl tutkuların lekesinden tamamen arınamaz ve tutkular olmadan da bir adım mesafe kat edemez. Ayrıca tarihin, geleneğin, bilinçdışının, dilin, ekonominin, iktidarın vb. biçimlendirip yönlendirmedikleri bir nötr akıl nerede bulabiliriz merak ediyorum doğrusu! Öyleyse, kral aklın dışında başka tür akıllar vardır ve var olmalıdır: Nietzsche'nin duygulara ve değerlerle/yorumlarla yaratılan dünyasına hizmet eden akıl, pragmatistlerin araçsal akıl, Popper'ın kral gibi takılmayan eleştirel ve yanılabilir mütevazı akıl, Foucault'nun iktidar ve söylem tarafından biçimlendirilmiş ve normalleştirilmiş akıl, Kuhn'un ancak belli bir paradigmaya iman ederek ve sadakatle bağlanarak dünyayı algılayabilen ve açıklayabilen akıl, Feyerabend ve Bauman'ın belli bir dilsel bağlam ve kültür içerisinde anlamını ve işlevini kazanan görececi ve çoğulcu akıl, Baudrillard'ın nesnenin intikamına maruz kalmış ve simülasyonlar ve kusursuz cinayetler evreninde anlamını, yolunu ve işlevini kaybetmiş akıl, . . . Bu liste daha uzatılabilir. Şimdi, felsefenin akıl, hangi akıldır acaba?

Eğer rasyonellikten anlaşılması gereken, zorunlu, mutlak, kesin, evrensel ve nesnel bir temel olma vasfını taşıyan yarı tanrısal aklın otoritesine sığınmak ise, bu, her şeyden önce rasyonel despotluğun ve hegemonyanın meşrulaştırılması demektir ve rasyonelleştirilemeyenlerin dışlanmasını, değersizleştirilmesini gerektirir. Böylesi bir akıl, farklılığın ve sahici bir özgürlüğün düşmanıdır. Zorunluluk, mutlaklık ve evrenselliğin söz konusu olduğu bir yerde karar verme ve seçme özgürlüğü iptal edilmiş olur doğal olarak. Farklılıklar da daima bir risk, bir tehdit, bir yabancı, bir sümüksü vs. olarak görülür. Oysa düşüncelerin gelişimini ve zenginleşmesini bizler farklı fikirlerin karşılaşması ve çarpışmasına borçluyuzdur. Şu halde, böylesi kralcı bir tavır, daima hakikatin, özgürlük ve özerkliğin peşindeki felsefi ruha oldukça aykırı durmaktadır. Castoriadis'in haklı olarak işaret ettiği üzere, felsefenin önemi, onun, bize ne düşünmemiz ve nasıl yaşamamız gerektiğini empoze eden her tür dışsal otoriteyi reddederek özgürlük ve özerklik adına eleştirel düşünmeyi temsil etmesinde yatar. Özerk olmak, özgürlüğe ve hakikat amacına bel bağlamış olduğumuz anlamına gelir. Öyleyse, özgürlük ve özerkliğin sonu, felsefenin sonu anlamına gelecektir.⁵⁷

Felsefe, özgürlük ve özerkliğe giden yolu, hiçbir inancı peşinen ve gerekçesiz doğru kabul etmeksizin kuşku ve sorgulamalarla, karşılıklı eleştiri ve tartışmalarla açmış ve bu yolda da yürümeye devam etmektedir. Bununla birlikte özgürlük ve özerklik, belli türden bir akılcılığı gerektirmektedir. Bu akılcılık, kesin ve mutlak bir dille konuşan ve mutlak bir hakikatin peşinde olan akılcılık değil, sınırlarının ve olumsuzluğunun

57 Cornelius Castoriadis, *Dünyaya, İnsan ve Tabiata Dair*, çev. H. Tufan, İletişim Yayınları, İstanbul 1993, s. 53, 57, 70, 79.

farkında olan, yanılabilirliğini alçakgönüllüce kabul edip eleştirel düşünceye ve tartışmalarla, sınamalarla bir şeyler öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açık olan, sorumluluk ve dürüstlük gereği inançlarını tartışılabilir kanıtlara, gerekçelere, nedenlere dayandırarak oluşturabilen bir akılcılıktır. Böyle bir akılcılık, kamu önünde söylediğimiz ve yaptığımız her şeyin hesabını ve hakkını verme zorunluluğunu kendisinde hisseden bir akılcılıktır. Dolayısıyla bu akılcılık, sorunları yanılmaz ve mutlak otoritenin sesine ya da duyulanım ve tutkulara değil, açık tartışmalara dayanarak çözüme alışkanlığında olan bir akılcılıktır.⁵⁸

Zorunluluk ve kesinlik ancak mantık ve matematiğin dünyasında hükmünü sürebilir. Oysa olguların ve insanların dünyası, mümkünlerin dünyasıdır. Şayet mümkünlerin değil de zorunluluğun ve kesinliğin dünyası olsaydı, ya da bir başka ifadeyle, olguların ve insanların dünyası tamamıyla mantığın ve matematiğin dünyasına dönüştürülseydi, zorunluluğun tahakkümü nedeniyle özgürlük bizler için hiçbir zaman mümkün olmaz, farklılıklar aynılaştırılacağı için de hiçbir fikri gelişme hasıl olmazdı. Bu, insani varoluş olanaklarının kökten budanmasıdır. Ve ayrıca insanların dünyasında hakikat denen şey tarihe, geleneğe, dilsel bağlama, bilinçdışına vs. gömülüdür ve bunların dolayımı olmadan saf bir hakikate, yorum katılmamış bir gerçeğe ulaşmak hayali bir şey olacaktır. Şu halde, daima hakikatin ve özgürlüğün peşinde olan felsefeyi şimdiye kadar söylenenlerden ve iddia edilenlerden farklı bir biçimde tanımlama zarureti doğmuştur. Kısa ve özlü bir tanım yapacak olursak, felsefe, paradokstur. Şimdi bu iddiamızı, felsefe tarihinin, biri kadim diğeri modern iki önemli düşünürüyle, Herakleitos ve Derrida ile desteklemeye çalışalım.

Daha önce de ifade ettiğimiz üzere, felsefe tarihi, sürekli karşıt kavramların ve fikirlerin çatıştığı ve kıyasıya savaştığı bir düşünce alanı olmuştur ki, bu da aslında, hakikati düşünme ve araştırma yol ve yönteminin diyalektik bir mahiyet taşıdığına işaret etmektedir: Töz-ilinek, görünüş-gerçeklik, rasyonel-ir-rasyonel, akıl-duygu, bilim-din, zorunlu-olumsal, mutlak-görelî, öznel-nesnel, empirizm-rasyonalizm, madde-ruh vb. Herakleitos'un asırlarca önce belirttiği gibi, karşıtların savaşı, varlığın ve varoluşun esasını, dolayısıyla hakikatin de esasını oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, eğer karşıtlar arasındaki savaş olmasaydı, hiçbir şey olmazdı. Dolayısıyla düzen ve dinamizm içeren evren varlığını, sürekli savaş halindeki karşıtların birliğine ve uyumuna borçludur. Her şeyin Logosa göre olup bittiğine inanan Herakleitos'un sözlerine kulak verecek olursa, "Beni değil, Logosu dinlemek bilgelik; Uyuşmak her şeyin Bir olduğunda. . . Bir her şeyden doğar, her şey Bir'den. . . Bilin ki her şeyde ortak savaş; Çekişmedir adalet, çekişerek var olup yok olur her şey. . . İyi, kötü bir, aynı. . . Yukarı, aşağı yol, bir, aynı... Bütündür karşıtlar, bütün değil. Birbirlerini çekip iterek. Uyumludur uyumsuz."⁵⁹

Herakleitos bizlere şunu göstermek ister: Değişimin, oluşun, dinamizmin, yeniliğin ve yaratıcılığın gerisinde sürekli çatışma halindeki karşıt unsurlar vardır. Çatışmanın ortadan kaldırılması, hayatın durdurulması, dünyanın yok edilmesi demektir. Ve daha da önemlisi, Tanrı dışında her şey varlığını karşıtına borçludur. Sözgelimi kötülüğün olmadığı bir yerde iyilikten söz etmek mümkün değildir. İyilik, kötülüğü yaratmadan kendi tanımını kuramaz hiçbir zaman. Bu durumda, kötülüğü tamamen ortadan kaldırmak iyiliğin anlamını ve varlığını yok etmek demektir. Aksine, kötülük ne denli şiddetli ise, iyilik o denli yücelik kazanır. Ve son olarak, iyi dediğimiz bir şey bir açıdan iyi bir başka açıdan kötüdür; kötü de bir açıdan kötü bir diğer açıdan iyidir. Yani, hiçbir şey mutlak olarak iyi ya da kötü değildir.

Öyleyse, mutlak, kesin ve zorunlu bir hakikate ve temele ulaşamayışımızın gerisindeki esas sebep, kuş-kucuların, pragmatistlerin ve postmodernistlerin öne sürdükleri sebepleri bir yana koyacak olursak, karşıtlar arasındaki sürekli savaşın yarattığı değişim ve karşıtların uyumunun sürekli bozulmasıdır. Felsefenin yapmaya çalıştığı şeyse, sürekli bozulan uyumu, ahengi, bozulmanın sebeplerini analiz ederek ve tartışarak yeniden yaratmaktır. Değişimi değişmeyenle, öznel olanı nesnel olanla, mutlak olanı görelî olanla, kolektivizmi bireycilikle, rasyonalizmi irrasyonalizmle, akli kalple, modernizmi postmodernizmle dengelemek gibi. Bu açıdan filozof sanatçıya benziyor. Kierkegaard'ın çok yerinde tespitiyle, "Yaşam tıpkı müzik gibidir; mükemmel ayar doğru ile yanlış arasında gidip gelir; güzellik de burada yatar.

58 Cornelius Castoriadis, A.g.e., s. 91; Karl Popper, *Açık Toplum ve Düşmanları*, çev. H. Rızatepe, Cilt 2, Liberte Yayınları, İstanbul 2008, s. 290-300; Bertrand Russell, *Sorgulayan Denemeler*, çev. N. Anık, Tübitak Yayınları, Ankara 1998, s. 1 vd., 44 vd., 224 vd.

59 Herakleitos, *Kırık Taşlar*, çev. Alova, Bordo Siyah Yayınları, İstanbul 2003, s. 15, 21, 23, 29, 33.

Müziyen için mükemmel ayar daha sınırlı anlamda, tıpkı mantık, ontoloji ya da soyut ahlak – burada matematiksevidir – gibi yanlış olacaktır.”⁶⁰ Şu halde, nasıl ki bir sanatçı iklim koşullarına göre gevşeyen veya sertleşen telleri akort ederek farklı notalardan aynı anda ahenkli bir ses çıkarıyorsa, filozof da doğada, toplumsal ve siyasal alanda değişen koşullara göre düşünceleri akort ederek karşıtların birliği olarak hakikati tesis edecektir. Öyleyse hakikat karşıtlardan ne birinde ne de diğerindedir; bir başka deyişle hakikat, karşıtlardan hem birinde hem de diğerindedir. Dolayısıyla hakikat, karşıt düşüncelerin sürekli bozulan ve bu yüzden bir filozof kral edasıyla değil de sokratik arabulucu⁶¹ ya da bir müziyen edasıyla iş gören düşünürler vasıtasıyla sürekli ayar verilmesi gereken ahenkli, uyumlu birliğindedir. Ya da “birlik”, “ayar verme” kelimeleri nahoş çağrışımlar taşıdığı için şöyle de diyebiliriz: Filozoflar, karşıtlar ve farklılıklar arasında diyalog ve uzlaşım köprüleri kuran sıra dışı kişilerdir. Öyleyse felsefeyi mutlak, tek ve değişmez bir hakikatin sözcüsü gibi görmekten ve ondan böyle bir hakikati talep etmekten vazgeçmemiz gerekiyor.

Derrida ise kendini evrensel, mutlak, zorunlu hakikatin ayrıcalıklı temsilcisi, tektipleştirici ve her şeyin efendisi gören kendi kendine yeter Rasyonel Özneyi yıkmayı amaçlar. Derrida’nın yapıbozumu (dekons-trüksiyon), gerçekliğe dolaysız ulaşmanın, mutlak ve kesin bir bilgiye temel aramanın, müteakiliyetçi doğruluk kuramının, bir başlangıç ve merkez fikrinin, sabit ve evrensel bir öznenin, mutlak temeller ve ilk ilkelerin, dilden bağımsız saf bir anlam ve hakikat düzeninin olanaksızlığını dile getirir. Derrida, Batı düşüncesini, gerçeğin yapısının ve bu gerçeğe ilişkin dolaysız kesinliğin ve doğrunun akılda var olduğunu imleyen – ki bu, sözmerkezcilik ya da logosmerkezciliktir - bir ‘bulunuş metafiziği’ olarak niteler. Burada bütün inançlarımızın temelini oluşturan bir öz ya da doğruluğun varlığı, bir dayanak, bir ilk ilke söz konusudur. Ve Batı metafiziğinin madde, idea, akıl, öz, Tanrı gibi ayrıcalıklı ve egemen dayanakları ve ilk ilkeleri birer “bulunuş” terimleridir. Bu ilk ilkeler/egemen terimler hep dışladıklarıyla, diğer terimlere dair oluşturulan karşıtlıklarla tanımlanırlar. Bu dayanaklar ve ilk ilkeler, anlamı, kesinliği ve doğruluğu kendinden menkul olup diğer bütün terimlerin kendisine tabi olduğu ve kendi çevresinde döndüğü hi-yerarşik bir düşünce sistemi oluşturur. Bu hiyerarşik yapının ayırt edici özelliği ise, egemen bir terimin başka bir terimi kendi karşıtı olarak kurması ve bir öteki olarak olumsuzlamasıdır. Sözün yazıyı, aklın duyguyu, erkeğin kadını olumsuzlayarak kendisini kurması gibi.⁶²

Derrida öncelikle, dilin içine gömülü olduğumuza, bir başka ifadeyle dilin varlığın evi olduğuna ve dolayısıyla gerçeklik denen şeye dolaysız bir nüfuzun mümkün olmadığına işaret eder. Öyleyse dilin dışına çıkarak ya da dilin dolayımından kurtularak gerçekliğin kalbine inmemiz ve mutlak, zorunlu ve evrensel bir hakikat, saf bir anlam ve kimlik keşfetmemiz bir yanılsamadır. Derrida topyekün hayatı, sonsuzca yorumlanmaya açık ve hiçbir yorumun diğeriyle mukayese edilemeyeceği ucu açık bir metin olarak görür. Bir metnin anlamı ise, saf bir hakikat düzenine referansta veya kendiyile özdeşliğinde değil, metnin bizi başka metinlere göndermesiyle oluşan dilsel eğretilmelerdedir. Anlam olgusal gerçekliğe tekabüliyetle ya da saf bir kendilikte değil dilsel eğretilmelerde ise bu, anlamın sürekli elimizden kaçtığına, sürekli farklılaştığına ve sonsuzca ertelendiğine ve karar verilemez olanda ikamet ettiğine delalet eder.⁶³

Derrida’nın yapıbozumunun amacı ise, idea/madde, ruh/beden, söz/yazı, kültür/doğa, erkek/kadın, rasyonel/irrasyonel, akıl/duygu gibi ikili karşıtlıklar üzerine oturan Batı metafiziğinin ipliğini pazara çıkarmaktır. Batı Metafiziği, ikili karşıtlıkları oluşturan terimlerden birisine pozitif, ayrıcalıklı ve egemen bir konum tahsis ederken ayrıcalıklı terimin, değersizleştirdiği, ötekileştirdiği karşıtına olan bağımlılığını gizlemiş ve inkar etmiştir. Yapıbozumu, ötekileştirilen ve değersizleştirilen terimin, ayrıcalıklı terimin varlığının ve kimliğinin zorunlu ve özsel bir parçası olduğunu, ona anlamını veren şey olduğunu gözler önüne serer. Derrida yapıbozumuyla, bir metindeki hakim ve ayrıcalıklı terimin tahrif ettiği, değersizleştirdiği, gizlediği ve bastırdığı şeyi, yani o terimin olumsuzladığı karşıtını ortaya çıkarıp, tersine çevirme işlemiyle, değersizleştirilmiş terimi ayrıcalıklı terimin yerine koymak suretiyle yeniden değer kazanma-

60 Søren Kierkegaard, *Günlüklerden ve Makalelerden Seçmeler*, çev. İ. Kapaklıkaya, Anka Yayınları, İstanbul 2005, s. 145.

61 Sokratik arabulucu ifadesi için bkz. Richard Rorty, *Felsefe ve Doğanın Aynası*, çev. Funda Günsoy Kaya, Paradigma Yayınları, İstanbul 2006, s. 324.

62 Jacques Derrida, *Gramatoloji*, çev. İ. Berkan, Bilgesu Yayınları, Ankara 2011, s. 20-24, 86-87, 100-101, 108, 477.

63 Madan Sarup, *Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm*, çev. A. Güçlü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara 2004, s. 70-82

sını sağlar ve söz konusu ikiliğin yapısını bozuma uğratar. Sonrasında, yerinden oynatma işlemiyle de, değersizleştirilmiş ve ötekileştirilmiş terimin ayrıcalıklı ve egemen terimin varlığı ve kimliğinin zorunlu bir parçası olduğunu, ayrıcalıklı terimin farklı bir terimi bastırmadan, değersizleştirmeden ve olumsuzlamadan kendi varlığını, kimliğini, bütünlüğünü ve ayrıcalığını tesis edemeyeceğini göstermek amacıyla, değersizleştirilen terimi ayrıcalıklı terimin merkezine yerleştirir. Kısacası, yapıbozumuyla başarılan şey, karşıtlıklarda ayrıcalıklı olanın yerine değersizleştirileni, sözgelimi rasyonelin yerine irrasyoneli geçirmek değil, karşıtların kopmaz biçimde birbirine bağımlı olduklarını, birbirlerinin içine girdiklerini ve birbirlerinde içerildiklerini, nihai bir sentez ya da birlik kurmaksızın ayrılmaz olduklarını göstermek ve böylelikle karar verilemezden deneyimiyle özgürlüğe, farklılığa, çoğulculuğa, etik ve siyasi sorumluluğa kapı aralamaktır. “Karar-verilemezlik, kararı mesken tutmaya devam eder ve karar kendini karar-verilemezliğe kapatmaz.”⁶⁴ Ve Derrida bizi tam bir paradoksun içine sürükler ama özgürlüğe, sorumluğa ve karara imkan veren bir paradoks: Karşıtlıkları oluşturan terimlerden her biri diğerinin hem imkanıdır hem de imkansızlığı. Bir başka deyişle, bir imkanı kendi imkansızlığı olarak tanımlamak. Dolayısıyla karar verilemezlik, katedilebilecek ve alt edilebilecek bir şey değildir. Bu yüzden sağlam bir temele dayandığı ve kendi kendini garantilediği iddia edilen bir karar karşısında Derrida, “Bana tek bir kod, tek bir dil oyunu, tek bir bağlam, tek bir durum tahsis edecek bir söylemi kesinlikle reddediyorum; ve bu hakka kapris olsun diye ya da böylesi hoşuma gittiği için değil, etik ve siyasi nedenlerle sahip çıkıyorum” der.⁶⁵

Şimdi, Herakleitos ve Derrida’dan ilham alarak şunu rahatlıkla öne sürebiliriz: Hakikat ve özgürlük/özerklik arayışı olarak felsefe bizatihi paradokstur ve paradokslardan beslenir. Paradoks, hakikat araştırmasına bir son nokta koymaya direnir (çünkü hakikat, karşıtlar arasında gider gelir ve sürekli bir gerilim yaratır) ve böylelikle bilgelik sevgisini daimi kılar. Paradoks meselelerin derinine inmeye zorlar ve derin olanı dile getirmeye daha kabiliyetlidir. Paradoks, bütünü asla göremeyeceğimizi ve idrak edemeyeceğimizi imler. Çünkü bütünü ancak zıtlıkların ötesindeki Tanrı görebilir. Son olarak paradoks, belirsizliği ve karar verilemezliği canlı tuttuğu için bir yandan farklılık ve özgürlüğü besler diğer yandan da tartışmanın, uzlaşmanın ve hoşgörünün önünü açar. Oysa felsefeyi paradoksun bir kanadıyla tanımlamak, onu dondurmak, merak, kuşku ve eleştiriye zayıflatarak onun elini kolunu bağlamak, özgürlüğü ve farklılığı tehdit eden bir otorite, bir iktidar, bir hiyerarşi yaratmak demektir. Öyleyse, Bauman’ın varoluşçu Shes-tov’a yaslanarak dile getirdiği gibi, “Felsefenin görevi, bütün felsefi geleneğin söylediğinin tam tersine, ‘insanlara belirsizlik içinde yaşamayı öğretmek’tir; ‘Yatıştırmak değil, tedirgin etmek’tir. ‘Her yerde ve her adımda, hiçbir şey olmazken ve her şey olurken, nedenli ya da nedensiz, en sıkı kabul gören yargılarla dalga geçmek ve paradokslar ortaya atmak gerekir. İşte o zaman, kişi olanı biteni görecektir.”⁶⁶

Felsefeyi paradoks olarak, yani farklılıkta birlik ya da karşıtlar arasında denge olarak tanımladıktan sonra, şimdi eğitim alanında iş gören ve bitimsiz tartışmaları sürekli canlı tutan temel karşıtlıkları irdeleyebiliriz. Kanaatimizce, eğitime dair tartışmaları besleyen ve yönlendiren üç temel karşıtlık vardır: Birey-toplum, bilgi-değer ve akıl-duygu karşıtlığı. Bununla birlikte, eğitime dair tartışmaların gerisindeki en önemli karşıtlık birey-toplum karşıtlığıdır. Şayet eğitimdeki amacımız, bireylerin kendi yeteneklerinin farkına varmalarını, kendilerini geliştirmelerini, özgür ve özerk biçimde kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak ise, bu amaç, bireye yön veren ve ona doğruyu dikte eden her tür dış otoriteyi daha baştan reddedecek ve en uç biçimiyle, Rousseau’nun *Emile*’sinden ilham alan Stirner, Neill, Goodman, Godwin, Freire, Ferrer, Tolstoy, Illich gibi anarşist eğitim kuramcılarında olduğu gibi, hedefini, neyi nasıl öğrenmesi gerektiğini bütünüyle öğrencinin iradesine bırakan ve devlet, din ve toplum gibi kolektif güçlerin eğitime müdahalesini kökten yasaklayan bir yaklaşımı alkışlayacaktır.⁶⁷ Bu yaklaşım, bireylerin yaşayarak ve kendi doğaları ve istekleri ölçüsünde öğrenmelerine önem atfedecek ve yapılandırmacı bir eğitim yöntemine meyledecektir. Diğer yandan, devletin ve toplumun bekasını bireylerden daha öncelikli gören bir eğitim anlayışı ise, eğitimi, devletin ve toplumun sürekliliği ve ilerlemesi adına ihtiyaç duyulan nitelikli elemanları yetiştiren, yine devletin ve toplumun birliği, dirliği ve bekası adına farklılıkları ve

64 Jacques Derrida, “Yapıbozum ve Pragmatizm Üzerine Düşünceler”, *Yapıbozum ve Pragmatizm*, C. Mouffe (der.), çev. Tuncay Birkan, Sarmal Yayınevi, İstanbul 1998, s. 140.

65 Jacques Derrida, “Yapıbozum ve Pragmatizm Üzerine Düşünceler”, *a.g.e.*, s. 131.

66 Zygmunt Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*, çev. İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul 2003, s. 110

67 Geniş bilgi için bkz. Joel Spring, *Özgür Eğitim*, çev. A. Ekmekçi, Ayrıntı Yayınları, İstanbul 1991.

ayrışmaları minimize eden ve bunun için de yasanın, belli bir ahlaki bilincin, ortak dilin ve tarihin, belli bir kimlik modelinin içselleştirilmesini garantileyen bir biçimde tasarımılayacaktır. Bu yaklaşım da doğal olarak neyin nasıl öğretilmesi gerektiğini öğrencinin isteğine değil, otoritelere ve uzmanlara bırakacak, tepeden inme bir program ve müfredatı dikte edecek ve yöntem olarak daha ziyade takrire, nakle, ezbere ve ortak pratiklere ağırlık verecektir.

Bilgi-değer ve akıl-duygu karşıtlığı, birey-toplum karşıtlığıyla yakından ilişkilidir ve hatta iç içedir. Çünkü eğitimde akılcı ve bilimci bir yaklaşım daha ziyade bireyin özgürlüğü ve özerkliğine vurgu yapacak, rekabet, ilerleme, refah ve güç peşinde koşacak, topluma, devlete, eğitime, siyasete vs. rasyonel düzenlemeler öngörecektir. Hatta aşırı akılcı ve bilimci bir yaklaşım dinsel, manevi ve ahlaki değerleri ve geleneksel bağları anlamsız ve gereksiz sayarak tümünden iptal edecektir. Oysa birey-toplum ve akıl-duygu karşıtlığından sadece birini ayrıcalıklı ve üstün tutarak diğerini zayıflatmak ve değersizleştirmek, bizleri güçlü ve savunulabilir ve de istikrarlı bir eğitim anlayışından, stratejisinden ve politikasından mahrum bırakacak ve hep aşırılıklar ve çözümü güç sorunlar üretecektir.

Birey-Toplum

Bireyin kendini tanımasının, özgürlüğünün, ahlaklılığının imkanı başkasının varlığına dayanır. Bir başka ifadeyle, Sen yoksa Ben de yoktur. Toplumun varlık nedeniyle ilgili daha başka sebepler de zikredilmiştir düşünce tarihinde. Sebeplerden birisi, insan doğasında var olduğu söylenen merhamet, ünsiyet, acıma vb. özgeci duygulardır. İşbölümü ve dayanışma yoluyla insanın yükünün azaltılması, bireyin büyük bir çatı altında ve hakları koruyan bir hukuksallık içerisinde gerek harici güçlere gerekse dahili haksızlıklara karşı kendini koruması, hayatını güvenlik altına alması vs. açısından da toplum zorunludur. Toplumun varlığı ve devamlılığı için de farklılıklara sahip bireylerin varlığı zorunludur. Kısacası, bu ikisi birbirinden bağımsız düşünülemez. Ancak bireysellik toplumsallığı tehdit etmeyecek, toplumsallık da bireyselliği zayıflatmayacak. Burada insanlık tarihi boyunca hep var olmuş olan çözümü oldukça güç bir karşıtlık ve paradoksallık söz konusudur.

Asıl sorun değerler tartışmasıyla birlikte başlar. Nietzsche *Güç İstenci* adlı eserinde, değerler sorunu, değerlerin değerini tartışmaya açarak girer. Hayatın özü ve anlamı, değer koymaktır. Ancak değer koymanın amacı ne olacak ve bu değeri kim koyacak? Değerlerin belirlenmesinde amaç bireyin hak ve özgürlüklerinin artırılması, kendini gerçekleştirme ve güç istemi mi olacak yoksa toplumun huzur, güvenlik ve birlik içerisinde birada kardeşçe yaşamasına mı matuf olacak? Ve tabi ki, değerleri kimin koyacağı da önemli bir sorun. Her birey kendi değerini kendisi mi yaratmalı yoksa bireyleri aşan devlet, tarih, din vb. bir otorite mi buna karar vermeli? Öyle görünüyor ki değer koyma faaliyeti, yakasını hiçbir zaman bırakmayan gerilimli, çekişmeli bir paradoksallığın içerisinde yüzüp durmaktadır. Paradoksallık durumunun bir yakasında güçlü bir bireysellik ve otantiklik kültürü diğer yakasında ise yine güçlü bir kolektiflik ve toplumculuk ruhu vardır. Kanaatimizce, değerlerin yaratılması ve sağlam ve sürdürülebilir bir toplumsal, siyasal, dinsel, eğitimsel vb. yapının oluşturulması, bu ikisi arasında istikrarlı bir ahengi, dengeyi ve sentezi gerektirmektedir.

Yukarıdaki sorulara hangi tarafı tutarak cevap vermeliyiz acaba? İşin doğrusu hangi kanatta? Varoluşçular, anarşistler ve yükümsüz özne savunucusu liberalistler güçlü bir bireyciliği savunma konusunda ortaklık ederler. Nietzsche'nin toplumculuk, halk, birlik, eşitlik gibi kavramlara ve ideallere karşı tavrı çok serttir ve amacı kudret iradesini zayıflatmak, farklılığı ve yaratıcılığı öldürmek olan bu kavramlardan nefret eder. Çünkü "sürüde doğruculuğun ahlakı 'sen tanınabilir olmalısın, içini belirgin ve sabit işaretlerle ifade etmelisin – aksi halde tehlikelisin."⁶⁸ Aslında sürü içgüdü/köle ahlakı, güçsüzlerin güçlüler ve bağımsızlara karşı; acı çekenlerin ve kusurlu, yeteneksiz olanların mutlulara ve yeteneklilere karşı; ortalama, sıradan insanın istisnai olanlara karşı duyduğu hınçla, kinle beslenir. Güçlü bireylere karşı o düşmancadır, haksızdır, yalan-dolandır, sahtedir, acımasızdır, içten pazarlıklıdır, intikam alıcıdır. . . Sürü içgüdüünün ahlakının özünde ayrıcalıklı olanlara kin vardır; bu, çirkin, kusurlu yaratılmış ruhların güzel,

68 Friedrich Nietzsche, *Güç İstenci*, S. Umran, Birey Yayınları, İstanbul 2002, s. 155.

gururlu, sevinçli ruhlara karşı başkaldırısıdır. Bencillik kötülenir, doğal olan şeyler kötü ve günah sayılır. Böylece sürü tabiatı ululanır, sadece başkalarına yönelik davranışlara değer verilir, herkes eşitlenmiş olur. Davranışların değeri belirlenmiştir (devlet, Tanrı, toplum tarafından) ve her birey bu değerlendirmeye tabidir. Sürü içgüdü/köle ahlakı, benliği ve bencilliği zayıflatan sabır, merhamet gibi erdemler yaratarak bireyi bütünü içinde eritir, güçlü ve ayrıcalıklı olanlardan, onları sıradanlaştırarak ve boyun-duruk altına alarak intikamını alır. . . Kendisini bütünden çözenlere kin besler. Bireyleri öldüren toplum-cu köle ahlakı, kendi değerlerini yaratmaktan ve başkalarını kendi değerlerine göre yargılamaktan aciz olanların, kendi değer ölçüsünün sahibi olamayanların, irade ve kudret zayıflığı taşıyanların bir eğilimdir. Bu eğilim durmaya ve hayatın idamesine yöneliktir fakat onun içinde yaratıcı hiçbir şey yoktur.⁶⁹ “Aslında halk, doğanın gereksiz dolambaçlı yolu, altı ya da yedi büyük insanı yaratmak için. – Evet, onların çevresinde dolanmak için.”⁷⁰ (Nietzsche, 2009: 88)

Kierkegaard’ın toplumculuğa karşıtlığının altında da Nietzsche’ninkine benzer nedenler vardır: bireycilik ve bireyin özgürlüğü. Onun sözleriyle, “Aslında insanların en büyük suç olarak gördüğü ve en zalimce cezalandırıldığı şey; başkaları gibi olmamaktır. Onların hayvanlar alemine ait yaratıklar olduğunu kanıtlayan şey budur. Serçeler, kendilerine benzemeyen serçeyi haklı olarak gagalarıyla öldürürler; çünkü burada tür o bireyden daha yücedir; yani serçeler hayvandır; ne daha fazlası ne de daha azıdır. İnsanı karakterize eden özellik ise; aksine her bir bireyin başkalarından farklı olması, kendi özgün özelliklerine sahip olmasıdır.”⁷¹ Bu yüzden, hemen tüm varoluşçuların dile getirdiği üzere, insan kendisini seçen, kendisini kuran, kendi özünü belirleyebilen özgür bir varlıktır. Bireyin kendisi olabilmesi özgür olmasına ve kendi kararları ve seçimleriyle kendi özünü inşa edebilecek bir kudret sergileyebilmesine bağlıdır. Bireyin kendi kaderini, kendi değerini, kendi varoluşunu tayin hakkını bireyin elinden alan her tür otorite veya kurum, bireyin ahlaki bir fail olma özelliğini de yok etmiş demektir. Çünkü özgürlüğün ve sorumluluğun olmadığı bir yerde ahlaktan ve ahlaklılıktan bahsedilemez. Tıpkı Hayek’in söylediği gibi, “Bireyin erdemi ancak, ona uğruna kişisel arzularından vazgeçebilmeyi göze alabileceği doğrunun ne olduğunu şahsen değerlendirme fırsatı verildiğinde tartışılabilir. Başka bir anlatımla, insanlara ancak, kendi şahsi çıkarlarına ilişkin sorumluluklar yüklenme ve gereğinde onları feda etme özgürlüğü tanındığı takdirde, kararlarının ahlaki değerlerinden söz edilebilir.”⁷²

Birliği ve toplumculuğu en çok amaçlayan ve bu amaçla koyduğu değerlerinin doğruluğu, mutlaklığı ve sorgulanamazlığını Tanrıya dayandıran dinler, bireyin özgürlüğü ve özerkliği adına konuşan Nietzsche gibi varoluşçuların ve Bakunin gibi anarşistlerin en büyük düşmanları olmuşlardır. Nitekim Nietzsche’nin gözünde, dünya tarihinin en büyük kindarları ve insanlığın en şeytani düşmanları din adamlarıdır. Çünkü güçsüzdürler ve güçsüzlüklerinin yarattığı güçlülere yönelik hınç ve kin, ancak güçlülerden intikam almak, onları Tanrının karşısında boyun eğdirmek suretiyle, kısacası şeytani planlarla, yalanlarla, yapmacıklıklarla teskin bulabilir. Bu, insanları köleleştirmenin en acımasız ve en sahtekarca yoludur. Bakunin de Nietzsche’den farklı düşünmez: “Tanrı efendi olduğu için, insan köledir. İnsan adaleti, gerçekliği ve ölümsüz yaşamı kendi başına bulmakta yeteneksiz olduğu için buna yalnız Tanrısal bir vahiy ile erişilebilir. Fakat bir kez vahiy söz konusu eden, vahyolanları, Mesihleri, peygamberleri, rahipleri ve Tanrının bizzat esinlediği yasa koyucuları da söz konusu eder. Ve bunlar bir kez Tanrının yeryüzündeki temsilcileri, insanlığın, Tanrının onu kutsallığın yoluna yöneltmek için bizzat seçtiği öğretmenleri olarak kabul edildiklerinde, zorunlu olarak mutlak bir iktidar kurmak durumundadırlar. Tüm insanlar onlara sınırsız ve edilgin bir itaat borçludur, çünkü Tanrısal aklın karşısında, insansal bir akıl yoktur ve Tanrının adaleti önünde dünya adaleti var olamaz. Bu da devlet kilise tarafından kutsal olarak kabul edildiği sürece, insanlar Tanrının kölesi olarak kilisenin ve devletin de kölesi olmak zorundalar. . . Tanrı düşüncesi insan aklından ve adaletinden vazgeçilmesini içerir, insan özgürlüğünün en kesin inkarıdır ve teoride ve pratikte zorunlu olarak insanın köleliğine götürür.”⁷³

69 Friedrich Nietzsche, *Güç İstenci*, s. 145-162; Friedrich Nietzsche, *Ahlakın Soykütüğü*, çev. A. İnam, Yorum Yayınları, İstanbul 2001, s. 37-61.

70 Friedrich Nietzsche, *İyinin ve Kötünün Ötesinde*, çev. A. İnam, Say Yayınları, İstanbul 2009, s. 88.

71 Søren Kierkegaard, *Günlüklerden ve Makalelerden Seçmeler*, s. 377.

72 F. A. Hayek, *Kölelik Yolu*, çev. T. Feyzioğlu ve Y. Arsan, Liberte Yayınları, Ankara 1999, s. 266.

73 Mihail Bakunin, *Tanrı ve Devlet*, çev. M. Tüzel, Belge Yayınları, İstanbul 2013, s. 107, 108, 142.

Bireysel varoluşa, bireyin kendisini belirleme ve kendi hayatına şekil verme özgürlüğüne (herkes mutluluğu kendince arar, kimsenin kendi mutluluk anlayışını başkasına dikte etmeye hakkı yoktur), bireysel hak ve özerkliğe vurgu yapan varoluşçuluk, anarşizm ve liberalizm bireyi güçlendirirken maneviyatı, dayanışmayı, kardeşliği, birlik ruhunu zayıflatmakta ve böylece bireyi yalnızlığa, toplumsal anomiye ve güvensizliğe mahkum etmektedir. Güçlü bir bireycilik durumunda toplumcuların/kollektivistlerin korkusu, değerlerde görelileşme ve dolayısıyla anarşi ve yönetimsizlik tehlikesidir. Bir kez toplum dağılmaya başlayınca ve yönetimsizlik tehlikesi baş gösterince, toplumu oluşturan bireylerin özgürlükleri ve en temel hakları tehlikeye girecektir. En azından birey, kendisinden daha güçlü gruplar ya da topluluklar karşısında kendi varlığını, kendi hak ve özgürlüklerini savunamayacak ve zayıf düşecektir.

Diğer yandan birliğe vurgu yapan dinsel, milliyetçi, sosyalist vb. akımlar ise bireyin özgürlüğü, hakları ve özerkliği fikrini önemsizleştirmekte ve daha çok davanın bekasını sağlayacak değerler yaratmakta ve bu değerleri beyin yıkama, baskı ve güç yoluyla korumaya çalışmaktadır. Bu ikisi arasında denge yaratabilmek, bireyci anlayışa kolektif ruh, toplumcu anlayışa ise bireyci ruh aşlamakla mümkün gibi görünmektedir. Bir başka deyişle, mesele, “farklılık içinde birlik” yaratabilecek değerler manzumesi oluşturabilmektir. Bunun nasıl başarılabileceği üzerinde ciddi analizlere girişmek ve pozitif düşünceler üretmek, değerler tartışması açısından, hayati bir öneme sahiptir. Rawls’ın siyasal adalet/kamusal akıl fikri ve Rorty’nin *Olumsuzluk, İroni ve Dayanışma* adlı eseri bu konuda atılmış iki önemli adım olarak değerlendirilebilir.

O halde, toplumculuk toplumun varlığını devam ettirecek değerler yaratmalıdır çünkü bireyin varlığı ve emniyeti toplumun varlığına bağlıdır. Ancak toplum değerler yaratımını, çoğulculuğu önemsizleştirerek ve bireylerin farklılıklarını, özgürlüklerini, özerkliklerini, haklarını budayarak ya da silerek yapmamalıdır. Aksi halde kararlarının ahlakiliğinden söz edilmesi mümkün olmayan birbirinin benzeri insanlar yaratmış oluruz. Ayrıca farklılıklar tanınmazsa rekabet ve yaratıcılık ölür, gelişme ve ilerleme de gerçekleşmez. Toplumcu söylemler, ama bunlardan özellikle dinsel olanı kolektif değerler yaratırken aynı zamanda bireyin özgürlüğü ve özerkliğini temellendirecek argümanlar üretmelidir. Bununla birlikte, bireyci görüş de toplumculuğa kökten karşı tavır almamalı ve dayanışma ve birliği sağlayacak ortak/toplumsal değerler üretimine katkıda bulunmalıdır. Öyle değerler üretmeliyiz ki, farklılık içinde birlik tesis edilebilsin.

Sonuç olarak, eğitimin amaçlarını, programını, müfredatını, yöntemini vs. belirlerken kaygımız hem bireylerin özgür ve özerk biçimde kendilerini geliştirmelerini ve inşa etmelerini teşvik etmek hem de toplumsal birlik ve dayanışmayı güçlendirmek olmalıdır. Çünkü biliyoruz ki, bireylerden olmadan toplum, toplum olmadan da bireyler olamaz. Öyleyse bireylerin amaçları kadar toplumun ve devletin amaçları da (tabi ki bu amaçlar baskıyı ve dayatmayı meşrulaştırmamalıdır) önemsenmelidir; bilim ve sanatlar kadar geleneksel, kültürel ve toplumsal varlıklar ve değerler de önemsenmelidir; modern eğitim yöntemleri kadar geleneksel öğretim yöntemleri de dikkate alınmalıdır.

Bilgi-Değer

Aslında olgu/olgusal bilgi ile değer arasındaki karşıtlığın kökeninde iyinin ve genel olarak değerlerin kaynağı problemi vardır. Kısaca ifade edecek olursak, değerler sırf insanın kurgusundan veya tutum ve duygularının dışı vurumundan mı ibarettir yoksa değerlerin insanın ötesinde olgusal bir temeli var mıdır? Bu problem aynı zamanda değerlerin nesnelliği, bilişselliği ve rasyonelliğiyle de doğrudan ilişkilidir. Hume, *İnsan Doğası Üzerine* adlı eserinde, betimleyici olgusal önermelerden tümdengelimsel bir mantık yoluyla değer hükümleri çıkarmanın mümkün olmadığına işaret etmişti. Kısacası, olgu ile değer arasında kapatılması mümkün olmayan bir boşluk vardır. Moore da, aynı çizgide ilerleyerek, bu iki alan arasında birbirine geçiş olmadığını savunmuş ve değer bildiren bir ifadenin doğal veya doğaüstü olgu bildiren bir ifadeden çıkarılmasını “doğalcılığın yanılması” olarak tanımlamıştır.⁷⁴

Bu konuda mantıkçı pozitivistin yaklaşımı belki de en sert ve kışkırtıcı olanıdır. Wittgenstein’in ifade-

74 Hakan Poyraz, *Dil ve Ahlak*, Vadi Yayınları, Konya 1996, s. 51 vd.; Recep Kılıç, “Olgu ve Değer Problemi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 1996, s. 356 vd.

siyle, “Dünyanın içinde her şey nasılsa öyledir, her şey nasıl olup bitiyorsa öyle olup biter; içinde hiçbir değer yoktur – olsaydı bile, hiçbir değer taşımazdı.”⁷⁵ Şu halde değer, dünyanın bir parçası değildir. Anlamli olan önermeler, yalnızca olguların resmi olan ve gösterilip doğrulanabilen önermeler olduğu için, değer bildiren ifadeler anlamsızdır. Aynı okula mensup Ayer ve Stevenson için de değer yargıları doğrulanamadıklarından birisi için anlamsızdırlar diğeri için sadece psikolojik bir anlama sahiptirler. Değer yargılarının tek işlevi duyguların dışavurulması, başkalarında duygusal tepkiler uyandırmak ve onları yönlendirmektir.⁷⁶

Sadece olguları kabul edip değerleri yok ya da anlamsız sayan mantıkçı pozitivistin karşısında Nietzsche yer alır. Ona göre hayatın özü değer koymaktır. Değerler koyarak yaratırız bizler dünyayı. Kısaca, her ne varsa değerden ibarettir. Onun sözleriyle, “Dünyanın değerinin bizim yorumumuzdan kaynaklandığı doğrudur. . . Tek başına bilgi ne olabilir? ‘Yorum’, bir şeyin içine anlamı koymak, ‘açıklamak’ değil. Hiçbir olgu bağlamı yoktur, her şey akıcıdır, kavranamazdır, elimizden kaçandır, en devamlısı bizim görüşlerimizdir. . . ‘Gerçek ve görünür dünya’ kavramının eleştirisi. Bunlardan ilki sırf bir fiksiyondur, sadece, sırf zihnen uydurulmuş şeylerden oluşur. . . Görünen dünya, bu demektir ki değerlere göre görülen bir dünya. . . Değerlerimiz nesnelerin içine yorumlanmıştır. . Nesnelerin teşekkülü, kesinkes tasavvur edenin, düşünenin, isteyen, hissedenin eseridir. . . Gerçek, orada var olan ve bulunacak, keşfedilecek olan bir şey değildir, tersine yaratılması gereken bir şeydir. . . Hayır, düpedüz olgular yoktur, sadece yorumlar vardır. Biz ‘zati’ olarak hiçbir olguyu tespit edemeyiz. Belki de öyle bir şeyi istemek saçmalıktır. İnsan sonunda nesnelerde onun içine sokup yerleştirdiğinden daha başka bir şeyi bulamaz. Tekrar bulmanın adı bilimdir.”⁷⁷ Dahası Nietzsche, bilimin ortaya çıkışının hayatın belirli bir kısıtlanması ve seviye alçaltması olduğuna inanır.⁷⁸

Nietzsche’nin izinden giden postmodernistler de gerçekliği çoğunlukla dile ve kültüre göreli kılmışlardır. Bir başka ifadeyle, yorumsuz hiçbir saf tecrübe mümkün değildir. Dünya tecrübemiz daima tarihselliğimiz, zamansallığımız, dilimiz, inançlarımız, kavramlarımız, arzularımız vs. tarafından hem biçim hem de içerik olarak belirlenir ve koşullanır. Dünyaya ilişkin tecrübemizden, mantıkçı pozitivistin ve fenomenolojinin yapmaya çalıştığı gibi, yorumu hiçbir zaman ayıklayamayız ve dolayısıyla gerçekliği ya da gerçek dünyayı saf bir biçimde algılayamayız. Kısacası, her gözlem, her bakış yorum yüklüdür, değer yüklüdür. Denebilir ki, ne kadar farklı dil/yorum varsa, o denli çok farklı dünyalar vardır.

Bu iki karşıt görüşten çıkarabileceğimiz netice kanaatimizce, Kant’ın bilgi sorununa çözüm ararken ortaya koyduğu “Algısız kavramlar boş; kavramsız algılar kördür” hükmüne koşut olacaktır. Kant’ın çözümü aslında karşıtların birliği olarak hakikat fikrimizi doğrulamaktadır. Çünkü bilgi ne sadece zihinde ne de sadece olguda temellenir. Duyusal veri olmazsa zihin, içi boş metafiziksel kavramlar üretir; zihin olmazsa da işlenmemiş duyusal veriler bir anlam ifade etmez. Dolayısıyla bilgi, duyusal verilerle zihnin karşılaşmasından, bir biçimde birleşmesinden doğmaktadır. Aynı şekilde, hayat/dünya dediğimiz şey de, olgu ve olaylarla insan bilincinin karşılaşmasından doğmaktadır. Bir başka ifadeyle, hayat/dünya dediğimiz şey ne sadece olgudadır ne de sadece değerde. Bu ikisinin birliği hayatı doğurmaktadır. Öyleyse ne mantıkçı pozitivistin yaptığı gibi değerleri yok ve anlamsız saymalıyız ne de Nietzsche ve postmodernistlerin yaptıkları gibi olguları yok hükmünde ve önemsiz görmeliyiz. Öyleyse değerler, salt duygulardan ya da insanın kurgularından ibaret değildir. Değerler bilincin çeşitli varlık düzenleriyle karşılaşmalarından doğarlar. Bilincin madde ile karşılaşmasından teknik değerler, doğa ve hayatla karşılaşmasından sanatsal değerler, diğer insanlarla olan karşılaşmalarından ahlaki değerler, sonsuzla ya da Tanrıyla karşılaşmalarından ise dinsel değerler doğar.⁷⁹

Kabul edilmelidir ki, olgusal olanda değer yoktur (burada teleolojik görüşü tartışmak istemiyoruz. Çünkü bu, çözümü mümkün olmayan birçok metafiziksel sorunları beraberinde getirmektedir); değerlerde de olgu. Yararcılar, pozitivistler gibi değerleri olguya indirgemek de idealistler, spiritüalistler veya post-

75 Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, s. 165.

76 Hakan Poyraz, *Dil ve Ahlak*, s. 60-63.

77 Friedrich Nietzsche, *Güç İstenci*, s. 251, 280, 285, 286, 302, 305, 307.

78 Friedrich Nietzsche, *A.g.e.*, s. 402.

79 Recep Kılıç, “Olgu ve Değer Problemi”, s. 361.

modernistler gibi olguları değerlere indirgemek de, kanaatimizce doğru bir yaklaşım değildir. Bunlardan birisi tarih, zaman ve kendilik bilinci olmayan, iradi eylemleri bulunmayan ve doğal bir yasalılık ve zorunlulukla hareket eden olguların dünyası; diğeri özgürce eyleyen, isteyen, kendi özünü kendisi belirleyen, tarihsellik ve zamansallık bilinci olan, duyguları, arzuları, bilinçdışı yönelimleri olan insanların dünyasıdır. Ne değerleri olgusal olmadıkları ve olgusal olana özgü anlam ve doğrulama ölçütleriyle doğrulanamadıkları için (çünkü değerlerin yaratıcısı ya da keşfedicisi olan insan tarih, zaman ve kendilik bilincinden yoksun bir madde değildir. O, olduğu gibi olan/olmak zorunda olan değil, kendi seçimleriyle olmakta olan bir varlıktır) önemsiz ve anlamsız görmek doğrudur; ne de olguları bizatihi (estetik, ahlaki, düşünsel ya da Tanrısal) değer taşımadıkları için önemsiz ve değersiz görmek doğrudur. Bu ikisi arasında sürekli bir gerilim ve çatışma vardır. Hayatın ve dünyanın anlamı, işte bu çatışmayı yaratan karşıtların uyum ve ahenginde ortaya çıkmaktadır. Sürekli terör, afet, ölüm, sahtekarlık vb. olaylarla karşılaşan bir insanın bir süre sonra karamsarlığa düşmesi ve dünyanın kötü bir yer olduğu hükmüne varması son derece doğaldır. Yani, olgu ve olayların dünyasındaki değişimler ve sıra dışılıklar insanda kimi değerlerin oluşmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte, insanın sahip olduğu değerler de olgu ve olayların dünyasını biçimlendirmektedir. Bir bataklıkta gülistanı çeviren, renkler, sesler ve biçimlerden güzellikler yaratan, doğası gereği az olanı çoğaltan, zayıf olanı güçlendiren, yani doğanın dengesiyle oynayan da insanoğludur. Sonuç olarak, doğa kendi yasasını bilince dikte ettiği gibi, bilinç de kendi düşünce ve değerlerini doğaya dikte eder. Ayrıca, sadece bilgi sahibi olmakla insan eksiktir. Bilginin nasıl kullanılabileceği, hangi değerlerin hizmetinde olacağı çok daha önemlidir. Dolayısıyla olgu değerden hiçbir zaman ayrılmaz. Hatta Nietzsche'yle birlikte diyebiliriz ki, değerler sorunu bilgi ve kesinlik sorunundan çok daha önemlidir. Zihnini, ruhunu terbiye etmemiş ve ahlaki bir bilinç kazanmamış herhangi birinin bilim yapmasına hoşgörülle bakılmamalıdır, zira üreteceği bilginin felaketler getirmesi çok muhtemeldir.

Akıl-Duygu

Bu karşıtlık daha ziyade ahlaki, dini ve siyasi değerler alanında (nasıl yaşamamız ve birbirimize nasıl davranmamız gerektiğine dair değerler koyan alanlardır bunlar) hayati bir önem arz etmektedir. Çünkü en ölümcül kavgaların verildiği alanlardır bunlar. Peki, nasıl yaşamalıyız ve birbirimize karşı nasıl davranmalıyız? Buna akıl mı yoksa duygularımız mı karar verecek? Değerlerin kaynağında salt duyguları görür ve değer ifadelerinin, tıpkı Ayer ve Stevenson'un iddia ettikleri gibi, birer duygu dışavurumları olduğunu söylersek kendimizi muhtemelen ilke ve ölçütlerin olmadığı bir anlaşmazlık, parçalanmışlık, nefret ve düşmanlık dünyasının içinde buluruz. Çünkü duyguların hakim olduğu bir yerde iki kişi arasındaki uyuşmazlık, olgusal bir meseledeki uyuşmazlık gibi değildir. Olguya ilişkin uyuşmazlık rasyonel ya da deneysel bir araştırma ile kolaylıkla giderilebilir. Oysa tutumlar açısından uyuşmazlık rasyonel bir yolla halledilemez. Dolayısıyla duyguya dayandırılan bir ahlakta uyuşmazlıklar sonsuz olabilir ve uyuşmazlığı gidermenin tek yolu, eğer anlaşma ve bir arada yaşama zorunluysa, bizimle aynı duyguyu paylaşmayan kişiye baskı, telkin ve şiddet yoluyla duyguyu aşılmasıdır. Yoksa anlaşmazlık baki kalacaktır ki, hiç kimse kendisini, anlaşma ve huzurun olmadığı bir yerde rahat ve güvende hissetmez. "Herhangi bir görüş rasyonel nedenlere dayanmaktaysa, insanlar bu nedenleri ortaya koyar ve etkilerini beklerler. Böyle durumlarda bunları ateşli bir şekilde savunmazlar; sükunetle benimserler ve nedenleri soğukkanlılıkla açıklarlar. Ateşli bir şekilde savunulan görüşler asla iyi bir temele dayanmayan görüşlerdir; gerçekten de şiddetli duygusallık, görüş sahibinin rasyonel kanıtlardan yoksun olduğunun bir göstergesidir. Politika ve din konularındaki görüşler hemen hemen tümüyle aşırı duygusallık ile bağıntılı türdendir. . . İnsanların uğrunda savaşmayı ve zulmetmeyi göze aldıkları fikirler"⁸⁰ duygusallığa dayanan irrasyonel fikirlerdir.

Popper'ın da kanaati yukarıda düşüncelerini aktardığımız Russell'inkinden farklı değildir. Onun sözleriyle, "Kuvvetle inanıyorum ki, akıldışıcılığın duygulanım ve tutkular üzerindeki bu ısrarı, ancak cinayet olarak betimleyebileceğim bir sonuca varır. Bunun bir nedeni, en iyisinden, insanların akıldışıcı yapılarına boyun eğmek, en kötüsünden, insan aklını hor görmekten ibaret olan bu tutumun herhangi bir anlaşmazlıkta hakem olarak şiddete ve hayvani güce başvurulmasına yol açacağıdır."⁸¹ Duygular bir kere

80 Bertrand Russell, *Sorgulayan Denemeler*, s. 3.

81 Karl Popper, *Açık Toplum ve Düşmanları II*, s. 302.

insanda hakim olmaya başladıktan sonra insanları dost ve düşman diye ayırmaya başlar ve insanların eşitliğine inanmama eğilimini taşımaya başlarız. Ve insanları kendi duygusallığımızdan güç alan değerlerimizde yargılamaya ve onlar için istediğimiz mutlu hayatı onlara kabul ettirmeye ve böylelikle ruhlarını kurtarmaya yelteniriz.⁸²

Ahlaki karar verme ve kişiliğini oluşturma sürecinde salt duygularını esas alan birisi hayatını gelip geçici, istikrarsız, değişebilir ve güvenilmez bir zemine dayandırmış demektir. Ahlaki tutumu tamamen o an ne hissettiğine bağlı olan birisi, sürekli bağlılık isteyen herhangi bir iş, görev, ödev veya davanın muhtemelen güvenilmez bir yandaşı olacaktır. Daha da kötüsü, duyguların, indirgemeci bir akıl yürütmeye önyargılara dönüşüp katılaşmasıdır. Herhangi bir grup veya millettten birisiyle olan ilk talihsiz karşılaşmadaki hissettiklerine göre o grup ya da millete karşı genellemeci bir tavırla önyargı geliştirmek sık karşılaşılan bir örnektir. Dolayısıyla, bir şeyin yanlışlığına veya doğruluğuna yalnızca onu böyle hissettiğimiz için karar verdiğimizde, ahlak felsefesi açısından yaşanacak en önemli güçlük, o kişiyle iletişim kurma ve tartışmanın neredeyse imkansızlaşması ve bir arada yaşamının güçleşmesidir.⁸³

Duyguların şiddete ve hayvaniliğe sürüklediğine dikkat çekerek herkesin akılcılığa iman etmesiyle dünyanın daha iyi bir yer olacağına inanan düşünürlerin bu iddiası gerçekten doğru mudur? Herkesin akılcı olması durumunda dünyanın daha iyi bir yer olacağı iddiası, kanaatimizce, doğru değildir. Dünya savaşları ve bu savaşlarda gerçekleştirilen katliamlar ve soykırımlar akılcı medeniyetin eşitlikçilik ve barışçılığın gölge düşürmektedir. Yine Amerika ve Avrupa gibi akılcı devletlerin hala güçlü silahların geliştirilmesi ve üretilmesine dudak uçuklatan bütçeler ayırması bizlerde ciddi kuşkular uyandırmaktadır. Ve biliyoruz ki, akılcı devletler ancak çıkarları varsa sözümona insanlık gösterilerinde bulunurlar. Dün olduğu gibi bugün de buna şahitlik etmekteyiz. Nitekim kendisini bir akılcı olarak niteleyen Russell bizim burada sergilediğimiz kuşkuları doğrulamaktadır: “Bizde fikir ayrılıkları hemen bir “ilke” sorununa dönüşür: İki taraf da diğer tarafın kötü olduğunu, ona katılmanın suçluluğu paylaşmak demek olduğunu düşünür. Bu da anlaşmazlıkları şiddetlendirir ve uygulamada hemen kuvvete başvurmayı akla getirir. Çin’de kuvvete başvurmaya hazır silahlı kuvvetler var olmuştaysa da onları kimse, hatta askerlerin kendileri bile ciddiye almamıştır. Hemen hemen kansız denebilecek savaşlar yapmışlar, bizim Batı’daki daha şiddetli çatışmalarımızdan edindiğimiz deneyimlere bakılırsa, beklenenden çok daha az zarar vermişlerdir. . . Günlük yaşamda anlaşmazlıklar, çoğunlukla üçüncü bir kişinin dostça arabuluculuğu ile çözülür. Kabul gören ilke uzlaşmadır; çünkü iki tarafın da aşağılanmaması gereklidir. . . Bütün dünya Çin gibi olsaydı bütün dünya mutlu olurdu. Diğer uluslar kavgacı ve kuvvetli olduğu sürece, Çinliler de, . . . bizim kötülüklerimizi taklit etmek zorunda kalacaklardır. . . Eğer Çinliler ile aramızdaki farkı tek bir cümle ile özetlemem gerekirse şunu söyleyebilirim ki, temelde, zevk almayı amaç edinmişlerdir; bizler ise, temelde, güçlü olmayı. Biz diğer insanlara ve Doğa’ya karşı güçlü olmaktan hoşlanıyoruz. Bunlardan ilki için güçlü devletleri, ikinci için de Bilim’i geliştirdik.”⁸⁴

Gerçekten de Batıya karşıt olarak Doğu mistik bir karaktere sahiptir ve akıldan ziyade duyguya, içsellığe ve kalbe yönelir. Çok ilginçtir ki, mistik karakterli kişiler ve toplumlar daha barışçıl ve hoşgörülüdürler. Mistikliklerinin [varlığın birliği] bir gereği olarak bütün varlıkları bir olarak görürler ve bütün varlığa evrensel bir şefkat ve sevgiyle yaklaşırlar. Bir Doğulu için kalbini kaybetmiş bir insan insanlığını kaybetmiştir. Carl Gustav Jung’un Pueblo Kızılderililerinin reisi Ochwiay Bianco ile yaptığı görüşme, bu açıdan, oldukça ders vericidir: “Ochwiay Bianco, ‘Beyazların ne denli acımasız göründüklerine bak! Dudakları ince, burunları da sivri. Yüzleri kırışıklardan değişmiş. Gözlerinden bir arayış içinde oldukları anlaşılıyor. Hep bir şeyler arıyorlar. Ne arıyorlar acaba? Beyazlar hep bir şeyler isterler ve her zaman huzursuzdurlar. Ne neyin peşinde olduklarını biliyoruz ne de onları anlayabiliyoruz. Bizce onlar deli,’ dedi. Ona tüm beyazlara neden deli gözüyle baktığını sordum. ‘Kafalarıyla düşündüklerini söylüyorlar,’ diye yanıtladı. Şaşıracak, ‘Tabi ki öyle yapacaklar,’ dedim. ‘Siz neyle düşünüyorsunuz?’ Kalbini göstererek, ‘Burasıyla’ dedi. Uzun bir süre susup düşündüm. Yaşamımda ilk kez, biri bana gerçek beyaz adamın resmini çizmişti.”⁸⁵

82 Karl Popper, *a.g.e.*, s. 303-307.

83 Ray Billington, *Felsefeyi Yaşamak: Ahlak Düşüncesine Giriş*, çev. A. Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul 1997, s. 131-134.

84 Bertrand Russell, *Sorgulayan Denemeler*, s. 114, 117-118.

85 Carl Gustav Jung, *Anılar, Düşler, Düşünceler*, çev. İ. Kantemir, Can Yayınları, İstanbul 2002, s. 255.

Sonuç olarak, eğitimde, ahlakta, siyasette vs. aklın mı yoksa duygunun mu sesine kulak vermeliyiz? Kabul edilmelidir ki, bir kişi bir şeyin yanlışlığı veya doğruluğuna sadece bunu böyle hissettiği için karar verdiğinde ortaya çıkacak en önemli güçlük, o kişiyle iletişim kurma ve tartişmanın neredeyse imkansız hale gelmesidir. Bu tavır bilgisizlik, akla karşıtlık ve önyargılarla beslendiği zaman gerçekten tehlikeli hale gelir. Bu açıdan erdemleri öven ve duygular üzerinde aklın kontrolünü öngören mutluluk ahlakları son derece haklıdırlar. Ancak kalbi ve duyguları önemsemeyen bir akılcılık da yukarıda anlattığımız üzere tehlikelidir, eksiktir, huzursuzdur. O halde, karşıtların birliği olarak hakikat tanımımızın gereğince diyebiliriz ki, akılsız duygu krdr; duygusuz akıl ise topal.

KAYNAKÇA

- Bakunin, Mihail, *Tanrı ve Devlet*, çev. M. Tüzel, Belge Yayınları, İstanbul 2013
- Bauman, Zygmunt, *Modernlik ve Müphemlik*, çev. İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul 2003
- Billington, Ray, *Felsefeyi Yaşamak: Ahlak Düşüncesine Giriş*, çev. A. Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul 1997
- Castoriadis, Cornelius, *Dünyaya, İnsan ve Tabiata Dair*, çev. H. Tufan, İletişim Yayınları, İstanbul 1993
- Derrida, Jacques, *Gramatoloji*, çev. İ. Berkan, Bilgesu Yayınları, Ankara 2011
- , "Yapıbozum ve Pragmatizm Üzerine Düşünceler", *Yapıbozum ve Pragmatizm*, C. Mouffe (der.), çev. Tuncay Birkan, Sarmal Yayınevi, İstanbul 1998
- Hayek, F. A., *Kölelik Yolu*, çev. T. Feyzioğlu ve Y. Arsan, Liberte Yayınları, Ankara 1999
- Herakleitos, *Kırık Taşlar*, çev. Alovera, Bordo Siyah Yayınları, İstanbul 2003
- Jung, Carl Gustav, *Anılar, Düşler, Düşünceler*, çev. İ. Kantemir, Can Yayınları, İstanbul 2002
- Kılıç, Recep, "Olgu ve Değer Problemi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 1996
- Kierkegaard, Søren, *Günlüklerden ve Makalelerden Seçmeler*, çev. İ. Kapaklıkaya, Anka Yayınları, İstanbul 2005
- Nietzsche, Friedrich, *Ahlakın Soykütüğü*, çev. A. İnam, Yorum Yayınları, İstanbul 2001
- , *Güç İstenci*, S. Umran, Birey Yayınları, İstanbul 2002
- , *İyinin ve Kötünün Ötesinde*, çev. A. İnam, Say Yayınları, İstanbul 2009
- Popper, Karl, *Açık Toplum ve Düşmanları*, çev. H. Rızatepe, Cilt 2, Liberte Yayınları, İstanbul 2008
- Poyraz, Hakan, *Dil ve Ahlak*, Vadi Yayınları, Konya 1996
- Rorty, Richard, *Felsefe ve Doğanın Aynası*, çev. Funda Günsoy Kaya, Paradigma Yayınları, İstanbul 2006
- Russell, Bertrand, *Sorgulayan Denemeler*, çev. N. Arık, Tübitak Yayınları, Ankara 1998
- Sarup, Madan, *Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm*, çev. A. Güçlü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara 2004
- Spring, Joel, *Özgür Eğitim*, çev. A. Ekmekçi, Ayrıntı Yayınları, İstanbul 1991
- Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus Logico-Philosophicus*, çev. Oruç Aruoba, YKY, İstanbul 2001

Türk Eğitim Sisteminin Bir Eğitim Felsefesi Var Mı?

Yrd. Doç. Dr. Mehmet OKUTAN

(ÖZET)

“İnsan Yetiştirme Düzeni” olarak da değerlendirilen eğitim sistemimizin, bir eğitim felsefesinden mahrum olduğuna ilişkin yaygın bir inanç vardır. Bir eğitim felsefesinden yoksun eğitim sisteminin, bilgi toplumuna uygun insanlar yetiştiremeyeceği açıktır. Sistemin yetiştirdiği insanlara bakarak, eğitim sisteminin felsefesizlikle damgalamak büyük bir haksızlık olmasa gerek. Bu çalışmanın amacı, Türk Eğitim Sisteminin amaç ve ilkeleri bağlamında irdelenerek, ‘eğitim sisteminin felsefesinin var olup olmadığı’ sorusuna bir cevap bulmaya çalışmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere sistemin amaç ve ilkelerinin eğitim felsefeleri açısından incelenip tartışılmıştır. Sistemin yetiştirdiği insan tipinin genelde “sorgulamayan, büyüklerin her dediğinin doğru olduğuna inanan ve ‘gözlerimi kaparım, vazifemi yaparım’, otoriteye mutlak itaat eden, vb.” özelliklere sahip olduğuna bakılınca, sistemin “felsefesiz” olduğu kanaati kendini göstermektedir. Oysa sistemin bir felsefesi var, ama bu felsefenin ne olduğu üzerindeki rivayetler çeşitlidir. Bu oturumda sistemin eğitim felsefesi tartışılıp, yeni bir felsefe oluşturabilmek için neler yapılabileceğine ilişkin öneriler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Felsefe, Eğitim Felsefesi, Türk Eğitim Sistemi Felsefesi

GİRİŞ

Bir filmde izlemiştim: İki kişi aralarında konuşuyorlardı. Üçüncü bir kişiden bahsederken, biri dedi ki, “Onun saçmalaması normaldir, çünkü felsefe okudu.” Öte yandan bizim kültürümüzde de “felsefe yapmak” makbul sayılmaz; bununla ilgili şarkımız bile var(Mustafa Topaloğlu).

Nitekim Montaigne de felsefenin toplumda itibarsız bir hale geldiğini şöyle anlatıyor: “Çağımızda işler o hale geldi ki, felsefe, anlayışlı insanlar arasında bile, ne teorik, ne de pratik hiçbir faydası olmayan boş ve kuru bir laf olup kaldı(Montaigne 2001: 14)”. Ziya Gökalp’e göre de Türklerin tamamen soyut düşünce anlamını taşıyan ve hiçbir pratik yararı bulunmayan felsefe ile ilgilenmelerinin zamanı daha gelmemiştir. Sürekli savaşlar ve güç iktisadi koşullar altında yaşayan bir toplumun düşünce güçlerini felsefe gibi bir lükse bağlaması gereksizdi(Heyd 2002: 31). Oysa Sokrates diyor ki, herkese biraz felsefe bulaşmalıdır, hele öğretmene daha çok bulaşmalıdır(Turgut 1994: 3). Öte yandan Sokrates, sorgulanmayan hayatı yaşanmaya değmez olarak değerlendirir.

Felsefe Nedir?

Felsefe, insana yaptığı iş üzerinde düşünme fırsatı verir. Yaptığı iş üzerinde düşünmeyen insan, işini bilinçsizce yapıyor demektir. Z. Gökalp’ in “Gözlerimi kaparım, vazifemi yaparım” mısraları öğrenciliğimizde sıkça duyduğumuz sözlerdendi. Oysa felsefenin ulaşım yolu, düşünce ve etrafıca incelemedir(-Günaltay 1994: 22). Felsefe, ruhun evren üzerindeki serüveninin bir betimlemesi olup, insanın anlama ihtiyacını tatmin etmek için vardır(Yıldırım 1998: 28). Felsefe insanın kâinat görüşüdür. Felsefe, bir milletin benliğinden çıkarak, kâinatın her tarafına doğru uzanan iradesinin sistem halinde ifadesidir. Felsefe, millette irade halinde doğar ve onun tarihine istikamet verir. Felsefesi olan milletin kalbi de vardır(Topçu 1970: 11).

Halide Edip Adivar’ın felsefenin insan hayatı için ne kadar önemli olduğunu Adnan Adivar’ın Halide Edip’e yazdığı mektubunda şöyle anlatıyor: “Çok yıl önce Orta Avrupa’nın bir şu kentinin gösterişsiz bir

otel adasında, sen hastalığın, ben de üzüntü ve sıkıntılarımı yaşıyorduk. Küçük kentin bütün sokaklarını, ormanlarını, parklarını yürüyerek gezmiş, her şeyi görmüş bitirmiştım. Bir gün, yaşamında artık yapacak bir şeyi kalmamış bir adam sıkıntısıyla otururken, sen birden bire: ‘Sen yaşamıyorsun. Ruhunla, aklınla biraz yaşasan, örneğin felsefe okusan, bu sıkıntıdan kurtulursun.’ dedin(Adıvar 1987: Sunu)”. Burada felsefenin insan hayatı için ne kadar işlevsel olduğuna işaret edilmektedir.

Kavrama ve inceleme çabalarının sürekli ve eleştirel bir biçimde gözden geçirilmesi de süreç olarak felsefenin kapsamı içindedir(Ertürk 1988). Felsefe, insanı düşünceye yönelterek, hazır cevaplardan kurtulmayı, yeni sorunlara yeni cevaplar yaratmayı zorunlu kılar(Ertürk 1988). Felsefe soru sordurarak insanın düşünmesini sağlayan bir etkinliktir. Ne var ki, eğitim sisteminde “felsefe” olması gerektiği gibi yoktur. Çünkü eğitim sistemi “soru sormayan, uslu, sorulan sorulara cevap veren bireyler” yetiştirmeyi daha çok istemektedir. “Soru soran”, sorulan sorulara farklı cevaplar veren çocuklar “itaatsizlikle” suçlanabilmektedir.

Türk Eğitim Sistemi ve Felsefe

Eğitim sistemimiz çocuğu boş bir küp olarak kabul ediyor; bu küpü ansiklopedik bilgilerle dolduruyor. Üstelik bu bilgilerin sorgulamasını yapmıyor(Turgut 1994). Neredeyse bir asırdır medreselere küfrettik, ama aynı yöntemi sürdürdük(Turgut 1994). Osmanlı ulema sınıfı tekrarlayıcıdır. Kur’an’ın, hadislerin ve daha önceki imam ve müçtehitlerin tekrarlayıcısıdır. Tanzimat’tan sonraki aydınlar da tekrarlayıcıdır, Avrupalı yazarların tekrarlayıcısı(Meriç 1978:390). Bunun sonucunda hiçbir eğitim kurumunda düşünmeyi öğretmez bir duruma geldik(Kaya 1981 :374). Türkiye’de uzun süredir “nakilcilik” varlığını gösteredurmuş; yaratma çabasına girişmeye –adeta- karşı çıkıladurulmuş, “çağdaş uygarlık düzeyine” ulaşma hırsı ile “aktarmacılık” birleşince ilerleme güçleştirilerek, yaratıcı eğilimler hep engellenmiştir(Ertürk 1988). Oysa felsefesini yapmamış, yani kendini düşünmemiş, hayatına mana vermemiş, kaderinin bilmecesine hiç cevap aramamış bir neslin köylüsü, dağ başında çorak ve ölü bir toprakla karşı karşıya oturur; bir mehdi beklercesine öldürücü, kahredici bir sabırla kurtuluşunu bekler(Topçu 1972: 63). Günümüz neslinin durumu da bu tanımlamaya tam olarak uymaktadır.

Türk Eğitim Sisteminin Kuruluş Felsefesi Ne İdi?

Z. Gökalp, bir otokton düşünür olarak Türk ihtilâl liderinin manevi babası kabul edilmekte(Türkdoğan 1994: 128) ve çağdaş Türk devletinin teorik temellerinin Z. Gökalp tarafından atıldığına inanılmaktadır(Heyd 2002. Sunuş). Eğitim iki şeyi gerçekleştirecekti: 1)Ümmetten millete geçişin planlaması, 2) Milli kültür eksenini etrafında milletleşme sürecinin hazırlanması(Türkdoğan 1994: 128). Türk inkılâbının manevi babası olarak kabul edilen Z. Gökalp’in “Türkleşmek, İslâmlaşmak ve Modernleşmek” üçlemesi, daha sonra “Laikleşme, Batılılaşma ve Türkleşme” sloganlarına terk ediyordu(Türkdoğan 1994: 129). Z. Gökalp’in öğretisinin temeli, Hüseyin Zade Ali’den almış olduğu bu üçlemedeki “İslamlaşma” daha başlangıçta pek az yer almaktaydı(Jöschke 1972: 15). Z. Gökalp’in bu üçlemesini Atatürk şu ifadelerle somutlaştırıyordu: “Milli Eğitim siyasetimizin ana hatları şöyle olmalıdır; bütün köylüye okumak, yazmak ve vatanını, milletini, dinini ve dünyasını tanıtabilecek kadar coğrafi, tarihi ve ahlaki bilgiler vermek ve hesap öğretmek, maarif programımızın ilk hedefidir.(MEB: 1981, 75)”. Ne var ki daha sonraları, Milli Eğitim Sistemimizin oluşumunda Milli kültür politikası, Türk Hümanizması ve salt Batılılaşma tezi derin izler bırakmıştır(Türkdoğan 1994: 131). Bu bağlamda okul, bir inkılap rejiminin dogmalarını öğretmek ve o inkılabın ideal saydığı insan tipini yetiştirmek üzere faaliyette bulunur ve dışarıda başka bir tesir vasıtasından uzak tutulan gençler, çoğunlukla bu terbiyeyi benimsemiş şekilde yetiştirlerdi(Güngör 1978: 265-266). Hükümetçe laiklik esaslarının kabul edilmesi, tabiatıyla, mektep programlarından din derslerinin kaldırılmasını icap ettirmişti(Ergin 1977: 5, 1702). Bu durum Cumhuriyetin kuruluşunda eğitim sisteminin “dini dışlayan” bir düşünceye dayandırıldığına önemli bir işareti olarak değerlendirilebilir. Din derslerinin noksan da olsa, okul programlarından çıkartılarak yerine hiçbir şey konulmamış olması, gençlerimiz arasında bir ahlâk buhranı husule getirmiş ve bunun memlekette çok mühim sarsıntıları görülmüştür(Ergin 1977: 5, 1702). Bütün geçmişe ait değerleri dışlayan ve kaderini Batı ile aynileştiren

ren oluşum, Türk Batılılaşma modelinin ana felsefesini oluşturmaktadır(Türkdoğan 1994). Bu düşünce Türk eğitim sisteminin de ana felsefesini oluşturmaktadır(Türkdoğan 1994). Nitekim İsmet İnönü'nün şu cümlesi de eğitim sistemimizin temel felsefesi hakkında önemli ipuçlarını taşımaktadır: “Terbiye ve tedriste takip edilecek usul, malumatı insan için fazla bir süs, bir tahakküm vasıtası veyahut manevi bir zevkten ziyade maddi hayatta muvaffak olmayı temin eden ameli ve kabili istimal(kullanmak) bir cihaz haline getirmektir(Vatandaş İçin Medeni Bilgiler 1931: 188).” Bu ifade, eğitimin salt “birey” yetiştirmek amacıyla olduğunu anlatmaktadır. Oysa insan sadece maddi boyutlu bir varlık değildir. Mevlana insan-da iki can bulunduğundan bahisle şöyle diyor: “Hayvani can, insanı yaşatan, geliştiren, içiren, cinsini üreten kabiliyettir; insani can ise, insandaki anlayış, söyleyiş, düşünüş, hayra yöneliş, kendini toplumun hayrına veriş kabiliyetidir(Mesnevi 4:79)” Görüldüğü gibi, “insani can” bireyin “insan” olması ile ilgili önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Birey bu boyutu ile “benlikten” kurtulup sosyal bir varlık olan “in-san” olabilir. H. Ziya Ülken’e göre de, “Davamız bir millet teşkile etmek değil, 10 asırda meydana gelmiş olan bir milleti tamamıyla Batılı bir hale getirmek olmalıdır(Türkdoğan 1994: 131)”. Eğitimin amacı, bütün vatandaşların Cumhuriyeti iyi tanıyıp sevmeleri, din ve itikat kayıtlarını dünyadaki yaşayış hududunun haricinde bir mefhum olarak tanımları, bilginin telkin edeceği en mühim esaslardandır(Türkdoğan 1994:187). Bu amaç, eğitimin temel felsefesinin dindışı bir hayat felsefesi olduğuna işaret etmektedir. Oysa eğitimin ruhu ve kaynağı dini değerlere göre biçimlenir(Türkdoğan 132 :1994). İsmet Paşa bir konuşmasında şöyle diyordu: “Milli maarif istiyoruz, bu ne demektir? Bunun zıddı ile daha açık anlarız. Bunun zıddı dini terbiye ya da beynelmilel(evrensel) eğitimidir. Siz öğretmenler, dini ve beynelmilel değil, milli eğitim vereceksiniz. Dini terbiye bir bakıma beynelmilel eğitimidir. Bizim eğitimimiz ise kendimizin olacak ve kendimiz için olacaktır(Sakaoğlu 27 :1992)”. Mardin’e göre(1981) Atatürk de ilmi toplumu şekillendirmek için kullanmak isteyerek, bu açıdan pozitivistizmin getirdiği anlamda kullanıp, eğitimin salt “birey” yetiştirmek üzere kurgulanması gerektiğine dikkati çekmiştir(Akt. Yiğit 1992:31). Çünkü Kemal Atatürk “Genç Türklerin” özellikle onlar arasında milliyetçi, pozitivist ve Batıcı kanadın bir varisi idi(Lewis 290 :1970). Bugün Türk çocuğu, her işte yanlış ve muzır akidelere göre değil, pozitif ilimlerin ilmi metodlarla elde ettikleri hakikatlere göre düşünecek, karar verecek ve iş yapacak bir yolda ve karakterde yetişmektedir(Ergin 5:1636 :1077). Bu durum da yetişmekte olan Türk çocuklarının “pozitivist” felsefeye uygun yetişmekte oldukları anlamına gelmektedir. Bugünkü okulları bu haliyle “ulusal bir kurum” kabul etmek, eğitim sistemimizin önemli bir açmazı olarak değerlendirilebilir. Eskiden okul, bu felsefeye dayanarak bir inkılap rejiminin dogmalarını öğretmek ve o inkılabın ideal saydığı insan tipini yetiştirmek üzere faaliyet bulunur; dışarıda başka bir etki vasıtasından uzak tutulan gençler, çoğunlukla bu terbiyeyi benimsemiş bir şekilde yetişirlerdi(Güngör 266 :1978). Islahat çağı olarak kabul edilen bu dönemde aydın, hem iyimser, hem de idealisttir. Yani eğitim yoluyla toplum yaşamının düzene kavuşacağına, benimsediği toplum idealine varılacağına inanılırdı(Hilav 167 :1997). Bu durum milli eğitimin kimine göre, Osmanlı Devletinin dinci ve disiplinci terbiye anlayışına karşıt laik ve demokratik bir eğitim ideali(Başgöz 1995:129) olduğu anlamına geliyordu.

Bu anlayışla doksan yıllık bir tecrübeden sonra görünen o ki, yetiştirdiğimiz insan tipi tartışılır bir insan olarak değerlendirilmektedir. “Yararlı insan”, “verimli insan”, “Yaratıcı insan” artık değer endekslerinde yer almıyor. Bu değer endekslerinde “marka giyen”, “spor arabası olan”, “kimseyi takmayan”; “ne başkası, ne kendisi olan”, “ne hedefi, ne tasası olan” yeni bir tüketim toplumu üyesi biçimleniyor(Atabek 2010: 20). Bunca yıldan beri uygulamaya çalışılan eğitim sisteminden istenilen insan tipini elde edemediğimiz açıktır. Türk eğitim sisteminin insan yetiştirme konusunda istenen düzeyde olmadığı tartışılmaktadır. Özbaydar(1972) Türkiye’de hocalık yapmış ve Türkleri seven bir profesörden şunları naklediyor: Bakıyorum, sevimli Türk çocukları, başka ülkelerde gördüğüm akranlarından çok daha zeki şeyler, ama merak ediyorum, sonra hangi metodu kullanıyorsunuz da be zeki küçüklerden şu farklı büyükleri elde ediyorsunuz?(Akt. Kaya 1981:374-375). Görüldüğü gibi Türk Eğitim Sisteminin kuruluş felsefesi, günümüzde tartışılır olmaya devam etmektedir. Türk Eğitim Sisteminin günümüzdeki felsefi arka planını anlayabilmek için öncelikle sistemin genel amaçlarına bakmanın gerekli olduğuna inanılmaktadır. Çünkü bir sistemin felsefi alt yapısı en iyi genel amaçlarında ve temel ilkelerinde görülebilir.

Türk Eğitim Sisteminin Genel Amaçları

Türkiye Cumhuriyeti kurulurken eğitim sisteminin oturttuğumuz düşünce 1973 yılında çıkarılan temel bir kanunla biçimlendi. 1923'te kurulan Cumhuriyetin "Temel Eğitim Kanunu"nun 50 yıl sonra çıkarılmış olması anlamlıdır. İsrail 1948'de kuruldu ve 1949'da "Temel Eğitim Kanunu"nu çıkardı. İsrail eğitim sisteminin istediği insan tipini yetiştirmede başarılı olması bu durumla ilişkili olabilir mi?

Şu anda yürürlükte olan Milli Eğitim Temel Kanunumuzun "Genel Amaçlar" kısmı eğitim felsefemiz hakkında bir fikir verebilir.

Türk Eğitim Sisteminin Genel Amaçları;

Türk milletinin bütün fertlerini,

1-Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektedir.

Bu amaç sistemin "iyi vatandaş" yetiştirmeye dönük yüzüdür. Bu paragrafta yetişmekte olan bireylerin "iyi vatandaş" olarak yetiştirilmeleri gerektiği üzerinde duruluyor. Bu amaç "milli-ulusal" bir amaca yöneliktir. Ne var ki, kriterler konusunda netlik yoktur. Örneğin "ülkesini sevmenin" kriteri nedir? Arabasının arkasına, "Ülkemi çok seviyorum" diye yazan birey, gerçekten ülkesini seviyor olur mu? "Atatürk milliyetçiliği" nasıl test edilecek? Kaldı ki, gençliği Atatürkçülük dışındaki tüm fikirlere kapamak acaba iletişim çağında ne kadar mümkündür?(Serter 1997: 133). Ayrıca bu çabaya girmek, demokrasi ve özgürlük düşüncesiyle nasıl bağdaşır? Atatürkçülük kendini koruyamayacak kadar zayıf temellere mi oturtulmuştur ki, onu tartışmaya açmak, vatana ihanetle eşdeğer tutulmaktadır?(Serter 1997: 133). Bu amaçta ayrıca "önce Devlet, sonra insan" anlayışı açıkça görülmektedir. Oysa günümüzde devletler insanı önceleyen bir anlayışla örgütlenmekte ve yönetilmeye çalışılmaktadır.

2-Beden, zihin, ahlâk ve ruh bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektedir. Bu amaç, sistemin "iyi insan" yetiştirmeye dönük yüzüdür. Sistem bu amaçla "dengeli ve evrensel değerlerle" donanık insanlar yetiştirme amacını ortaya koymaktadır. Yetişmiş insanların ve gençlerin "ben nesli" olmalarına bakıp, bu amacın gerçekleşmediğini söylemek mümkündür. Çünkü "ben"liği öne çıkmış insanların "birey" olarak kalması kaçınılmazdır. Salt "birey" olan insanın "dengeli" olması zordur.

3-İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarına sağlamaktır. Sistem bu amaçla "iyi meslek adamı" yetiştirme amacını ortaya koymaktadır.

Türk Eğitim Sisteminin eğitim felsefesi ile ilgili bilgi kaynaklarından biri de Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan "Temel İlkeler" dir. Kanunda "Temel İlkeler" olarak sıralanan 14 madde var. Bunlar şunlardır:

- Genellik-eşitlik
- Ferdin ve toplumun ihtiyaçları
- Yöneltilme
- Eğitim Hakkı

- Fırsat ve imkân eşitliği
- Süreklilik
- Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği
- Demokrasi
- Laiklik
- Bilimsellik
- Planlılık
- Karma eğitim
- Okul-aile işbirliği
- Her yerde eğitim

Bu ilkelerden özellikle “laiklik”, “demokrasi” ve “Atatürk milliyetçiliği” ilkeleri tartışmalara neden olmaktadır. Örneğin demokrasi ilkesinin kendi içinde çelişkili olduğu yönünde tartışmalar yapılmaktadır. N. Serter’e göre, “Hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinden bahsedilmekte ancak yine aynı maddede ‘eğitim ve öğretim kurumlarında Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez’ denilerek kendi içinde bir çelişki yaratılmaktadır (Serter 1997: 133). Gerçekten de “demokrasi ilkesi” okullarda demokrasinin bir kültür haline gelmemesinin bir nedeni gibi durmaktadır. Ayrıca “laiklik” ilkesi de “tanımlanmamış” bir kavram olarak sisteme monte edilmiştir. Laiklik ilkesi başlığı altında “din eğitimi” amacıyla konulmuş “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersinin zorunlu olarak okutuluyor olması da kendi içinde bir çelişki oluşturmaktadır. Çünkü bir tarafta “laik eğitim”, bir tarafta da “zorunlu din dersi” gibi bir durum çelişkilidir; laik bir eğitim sisteminde “din eğitiminin zorunlu olması” çelişkili bir durumdur.

Türk Eğitim Sistemi İle Nasıl Bir İnsan Yetiştirmek İstiyoruz?

Zamanın Milli Eğitim Bakanı Avni Ayol, “Milli Eğitim Politikası Olarak Nasıl Bir İnsan?” sorusuna şöyle cevap vermiştir (MEB 1991: 203-204):

İnsanımızı milli kültürümüz içinde; sevgi, akıl ve bilim temellerine, milli, çağdaş, laik ve demokratik ilke ve değerlere, iyilik, güzellik, doğruluk ve sorumluluk duygu ve erdemlerine dayalı ve bağlı olarak, milli ve manevi ortak duygumuzu, ruhumuzu ve birliğimizi koruyarak ve güçlendirerek, kendisine, ailesine ve toplumuna yabancılaştırmadan;

Kişilikli ve bilinçli,

Kendisine güvenli ve yeterli,

Gerçekçi, araştırmacı, üretici ve yaratıcı,

Kendini sürekli yenileyen ve geliştiren,

Kendi kendisiyle ve başkalarıyla yarışan,

Kendi mutluluğu ile yetinmeyen,

Kendi mutluluğunu sağlama yanında, bunu, başkalarının, toplumun ve insanlığın mutluluğu, huzuru ve barışı için de değerli ve anlamlı bulan, uzlaşabilen ve paylaşılan,

Eleştirici bir dimağ ve medeni cesaret sahibi olan,

Kendini ve milletini daima yüceltmeye çalışan,

Görevini, sorumluluğunu ve onurunu,

Hak ve adaleti her şeyin üstünde tutan,

Ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelere ve faaliyetlere, hem bağımsız olarak, hem de işbirliği ile katılmaya istekli, azimli, cesur ve atılgan,

Fert ve millet olarak hür ve bağımsız yaşayabilmek için düzenli ve disiplinli düşünmeye, sürekli çalışma, yarışma, başarıma mücadele duygusu, heyecanı, çabası ve idaresi içinde, kalbi insan ve vatan sevgisi ile dolu, çağdaş, akılcı, laik davranışlı

Bir kişilik ve ahlaki karakterde yetiştirmektir.(Akyol 1991: 203-204).

Görüldüğü gibi zamanın Milli Eğitim Bakanı, Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki "genel amaçları" daha ayrıntılı bir biçimde tekrarlamaktadır. Bu açıklamalardan Türk Eğitim Sisteminin eğitim felsefesinin bazı ipuçlarını yakalamak mümkün görünmektedir. Yetişmekte olan insanımızın Cumhuriyetin kuruluşunda-ki fikri alt yapısı ile donanık olarak yetişmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Sonuç

Türk Eğitim Sisteminin Bir Eğitim Felsefesi Var Mı?

Türk ihtilal liderinin manevi babası olarak kabul edilen Z. Gökalp' e göre, eğitimin temel felsefesi, ümmetten millete geçişi planlamak ve milli kültürün etrafında milletleşme sürecini hazırlamaktır. Gökalp bunu "Türkleşmek, İslamlaşmak ve Batılılaşmak" üçlemesi ile ifade ediyordu. Ne var ki, bu üçleme, daha sonraki süreçte "Laikleşme, Batılılaşma ve Türkleşme" sloganı haline geliyordu. Atatürk, "Genç Türkler" in özellikle onlar arasında milliyetçi, pozitivist ve Batıcı" kanadın bir varisi olarak, Batı'nın modern uygarlığından başka bir çıkış olmadığına inanıyor ve bu düşüncesini "Muasır Medeniyet Seviyesine çıkış" biçiminde formüle ediyordu. Batılılaşma fikrinin hayata geçirilebilmesi için "pragmatizm" felsefesinin eğitime yansıyan "Yeniden kurmacılık" ve "İlerlemecilik" felsefelerinin benimsenmesi ve eğitimin bu felsefelere göre kurgulanması gerektiği üzerinde kararlılıkla durulmuştur. Atatürk'ün, "Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır." sözü, tam da "yeniden kurmacılık" felsefesini yansıtıyordu. Denilebilir ki, Cumhuriyeti kuran irade, Batılılaşmayı her alanda olduğu gibi, eğitimde de temel felsefe olarak kabul etmiştir.

Bu duruma göre, "Türk Eğitim Sisteminin bir eğitim felsefesi var mı?" sorusunun cevabı: Evet, vardır. Türk Eğitim Sistemi, pragmatizm felsefesinin eğitim felsefeleri olan "İlerlemecilik" ve "Yeniden Kurmacılık" felsefeleri üzerinde kurgulanmıştır. Ne var ki, uygulamada daha çok klasik eğitim felsefelerinin etkin olduğu bilinmektedir. Örneğin "İlerlemecilik ve Yeniden kurmacılık" felsefeleri, "öğrenci merkezli eğitimi" savundukları halde, Türk eğitim sisteminde "öğretmen merkezli eğitim" uygulanmaktadır. Aynı zamanda bu felsefeler "yapılandırmacılık" anlayışını savundukları halde, okullarda klasik eğitim yöntemlerinin uygulandığı bilinmektedir.

Öte yandan okullarda eğitim programları ile sınıf yönetimi ve disiplin anlayışı klasik okulun alışkanlıkları ile sürdürülmektedir. Eğitim programları düşünceyi öncelemek yerine, "gözlerimi kaparım, vazifemi yaparım" anlayışına uygun bir anlayışı ortaya koymaktadır. Bu haliyle eğitim sisteminde, eğitim felsefesinin varlığından söz etmek güçtür. Okullar öğrencilerin düşünmesine imkân verecek bir anlayışla kurgulanmamış, ansiklopedik bilgilerin ezberlenmesi biçiminde düzenlenmiştir.

Türk Eğitim Felsefesinin zorunluluğu, aynı zamanda güçlüğü üzerinde durarak, vurgulamak gerekir ki,

aktarmacılıktan kurtulalım, doğru, fakat en temeldeki engelimiz olan direnen tehlike dogmatizmden kurtulmadıkça ilerleyişimiz olası değil(Ertürk 1988). Eğitim sisteminin daha sağlıklı bir konuma gelebilmesi için mutlaka bir eğitim felsefesinin gerçekleştirilebilmesi gerekir. Eğitim felsefesini gerçekleştirmek demek, yetismekte olan bireylere “soru sormasını” ve “düşünmesini” öğretmek demektir. Bu haliyle eğitim sisteminin bir felsefi alt yapısının uygulamada olmadığını görmek mümkündür. Ertürk’ e göre, eğitim felsefesini gerçekleştirme dileğindeyse, ileri ülkelerde yapılabilmisleri alıp kopya etmek marifet değil; Atatürk’ten başlayarak olmuş, gelişmiş büyükleri alıp tekerrüre girişmek, çıkar yol değil; dünyayı etkilemiş, güçlü bir filozofu alıp uygulamaya kalkışmak ya da halen yaşamakta olan seçkinlerimizi alıp onlara göre yönelmek meziyet değildir(Ertürk 1988). Önemli olan yetismekte olan neslin okullarda “soru soran”, “düşünen”, “düşündüğünü özgürce ifade edebilen” kişiler olarak yetismesine fırsat vermektir. Bu da ancak felsefeyi öğretimin öznesi yaparak mümkün olabilir. Okullar, bugünkü haliyle salt “ezberleyen”, “test çözen” kişiler yetiştirmekle meşgul görünmektedir. Bu haliyle Türk Eğitim Sisteminin bir felsefesi var mı sorusunun cevabı: Hayır, yoktur! Felsefesi olmayan bir okul geleneği sürdürülerek, okullarımızdan “kendi olan”, “düşünen”, “sorgulayan”, “hayatı sorgulayabilen” kişilerin yetismesini beklemek boşuna bir beklenti olarak kalacaktır.

Öneriler

Türk Eğitim Sisteminin düşünen insanlar yetiştiren bir örgüt olabilmesi için okulların “demokrasi kültürü” ile özdeşleşmesi zorunludur. Mevlana’nın “pergel metoforu” ile açıkladığı hususun sistemin temel paradigması yapılması, sistemin felsefi alt yapısını yeniden kurgulamaya fırsat verebilir. “Ben pergele benzerim, bir ayağım kendi kültürümde sabit durur, diğer ayağımla tüm dünyayı dolaşır, nerede bir ‘hikmet’ bulursam, onu alır kendi kültürümle özdeşleştiririm.” Bu anlayış yeni bir medeniyet algısının yaratılmasını şart koşmaktadır. Okullarımız düşünen, soru soran, düşündüğünü ifade edebilen nesiller yetiştirmedikçe “felsefesizlik” problemi devam edecektir. Bu da “mutlak itaatin” olmadığı okulların kurulması ile mümkün olacağından, okulların yeniden kurulmasına imkân verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adivar, A.(1987). **Tarih Boyunca İlim ve Din**, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Akyol, A.(1991). **Milli Eğitim: Milletleşme, Demokratikleşme, Çağdaşlaşma**. Ankara: MEB Yayınları
- Atabek, E.(2010). **Tüketilen Değerler ve Gençlik**, İstanbul: Cumhuriyet Kitapları
- Başgöz, İ.(1995). **Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- Devlet Basımevi(1931). **Vatandaş İçin Medeni Bilgiler**, İstanbul
- Ergin, O.(1977). **Türk Maarif Tarihi**, 5 Cilt, İstanbul: Eser Matbaası
- Ertürk, S.(1988). "Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu", **H.Ü. E. Fak. Dergisi**, s.3
- Günaltay, M. Ş.(1994). **Felsefe-i Ula**, İstanbul: İnsan Yayınları
- Güngör, E.(1978). **Türk Kültürü ve Milliyetçilik**, İstanbul: Ötüken Yayınları
- Heyd, U.(2002). **Türk Uluşçuluğunun Temelleri**(Çev. Kadir Günay). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- Hilav, S.(1997). **Felsefe El Kitabı**, İstanbul: Gerçek Yayınları
- Jöschke, G.(1972).**Yeni Türkiye'de İslamlik**(Çev. Hayrullah Örs), Ankara: Bilgi Yayınevi
- Lewis, B.(1970). **Modern Türkiye'nin Doğuşu**, (Çev. Metin Kıratlı), Ankara: TTK Yayınları
- M.E.B.(1981). **Atatürk Diyor Ki**, İstanbul
- Meriç, C.(1978). **Mağaradakiler**. İstanbul: Ötüken Yayınları
- Mevlana(1974). **Mesnevi**, 4. Cilt(Çev. Abdülbaki Gölpınarlı), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Montaigne(2001). **Denemeler**(Çev. Sebahattin Eyüboğlu), İstanbul: MEB Yayınları
- Sakaoğlu, N(1992). **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi**, İstanbul: İletişim Yayınları
- Serter, N.(1997). 21. **Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim**, İstanbul: Sarmal Yayınları
- Topçu, N.(1970). **Kültür ve Medeniyet**, İstanbul, Hareket Yayınları
- Topçu, N.(1972). **Yarınki Türkiye**, İstanbul Yağmur Yayınları
- Turgut, İ.(1994). "Eğitim Sistemimizde Eksik Olan Şey: Felsefe", **I. Eğitim Felsefesi Kongresi**, Van
- Türkdoğan, O.(1997). "Milli Eğitim Sisteminde Kimlik Arayışı", **I. Eğitim Felsefesi Kongresi**, Van
- Yıldırım, C.(1998). **Bilim Felsefesi**, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yiğit, A. A.(1992). **İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası**, İstanbul: Boğaziçi Yayınları

**Muallim-i Evvel, Muallim-i Sani, Muallim-i Salis'in Eğitim Felsefesi ve
Çağdaş Pedagojiye Yansımaları**

Dr. Yar Ali METE*

Özet

Bu araştırmanın amacı, bilim tarihinin temelleri olan birinci (MÖ 384- MÖ 322), ikinci (870-950) ve üçüncü (980-1037) öğretmen olarak nitelendirilen Muallim-i Evvel (Aristoteles), Muallim-i Sani (Farabi) ve Muallim-i Salis'in (İbn-i Sina) eğitim üzerine düşüncelerini analiz edip ve yeni eğitim akımını başlatan günümüz pedegoglarının görüşleri ile karşılaştırmaktır. Araştırmada öncelik olarak muallim-i evvel, ikinci olarak muallim-i sani ve son olarak muallim-i salis incelemeye alınmıştır. Bu üç filozof araştırmanın konusu ile ilgili doğrudan eser vermediğinden dolayı eserlerindeki kısmi ve paragraf aralarından alınan eğitim, öğretim ve öğretmen ile ilgili düşünceler bir bütünlük oluşturacak şekilde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Aristoteles'in ahlak ve erdem anlayışının kademelere göre farklılaşma görüşü ile oyun ve eğitimi yaşamına hazırlama düşüncesi, Farabi'nin kuram ve eylem birleştirilmeli düşüncesi ile eğitimin sıra ile beden, ruh ve zihin gelişimi şeklinde olmalı görüşleri; İbn-i Sina'nın her yaşın bir hali vardır idesi, yeni eğitim akımının pedagoglarının düşünceleri ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Muallim-i Evvel, Muallim-i Sani, Muallim-i Salis, Çağdaş Pedagoji

MUALLİM-İ SANİ "870 – 950"

Farabi, Türkistan'da Türklerin "çayardı" arapların "Maveraünnehir" bölgesinde bulunan Otrar (farab) kasabasının Vesic (askeri bir kalae) köyünde 870'de dünyaya gelmiştir. İlk eğitimini Vesic'te aldıktan sonra Bağdat'a gitmiştir. Bağdat'ta Mantık eğitimi almıştır. Fârâbî, ayrıca Arapça grameri, Astronomi, Musikî, Tıp, dil ve tabiî ilimler öğrenimi gördü . Bağdat'taki siyasi çekişmelerden rahatsız olup Şam'a yerleşmiştir ve hayatının sonuna kadar şamda yaşamıştır. Ortaya koyduğu bir çok eserin yanı sıra ilk felsefe ansiklopedisi niteliğindeki "et-Ta'limu's-Sani" eserinden sonra Muallim-i Evvel ünvanlı Aristoteles'ten sonra ikinci öğretmen anlamına gelen "muallim-i sani" ünvanını almıştır.

Fârâbî'nin yetişmesine ve eserlerine yansıyan düşüncelerine kaynaklık eden üç önemli unsur vardır. Bunlar; Türk kültürü, Yunan felsefesi ve İslam dinidir. Farabi Platon, Aristo ve Yeni Eflatunculukla İslâmiyet'i birleştirmeye çalışan ilk Türk-İslâm filozofudur. 80 yıl yaşam süren Farabi 100'den fazla eser kaleme almıştır. Fârâbî, eğitim-öğretime ilişkin özel bir yapıt kaleme almamıştır; bununla birlikte, onun yapıtları incelendiğinde, genel felsefesine uygun olarak, dağınık bir biçimde de olsa, eserlerinde çeşitli paragraflarında, yeri geldikçe eğitim-öğretime ilişkin görüşlerini ifade etmiştir.

Farabi Türk eğitim tarihinde eğitim ilk kez doğrudan eğitime ilişkin görüşler ileri sürdüğü düşünülen ilk filozof'dur. Farabi'nin felsefi sisteminde, eğitim en önemli sosyal olgulardan birisidir. Ona göre insanın

* Eğitimci, Akademisyen

yaratılışından getirdiği özellikler ve karakteri eğitim yoluyla oluşur. Fârâbî, gerek *Kitâbü'l-burhân* gerekse *Tahsîlü's-sa'âde*'de, öğretim ve eğitimi bir birinden ayırmaya çalışır. Farabi eğitim kavramını açıklamak için, disiplin "terbiye", düzeltme "taqwim", yetiştirme "terbiye", rehberlik "tasdid" ve uygulama gibi kavramları kullanır. Farabi eğitimin tanımını, '*belli bir zaman diliminde ve belli kültürde, insanın belli değerleri, bilgileri ve pratik becerileri kazanması*' olarak özetlenebilir. Farabi'nin eğitim felsefesinde eğitim öğrenme ve pratik eylemlerin bir bütünü olarak açıklanır. Farabi'ye göre eğitim faaliyetlerinin bir çok hedefi vardır, ancak en önemli hedefi birey açısından özgürleştirmek, devlet açısından ise bekasını sağlamaktır.

Farabi öğretimi ise, şehirlerde kuramsal erdemleri var etmek demektir. Temel olarak farabi öğretimin kuramsal, eğitimin ise davranış değiştirmeye ağırlık veren bir uğraşı olarak görmektedir. Farabi özünde öğretimi bilgi aktarmak olarak görürken, *eğitimi ise uygulama* olarak görmüştür. Fârâbî'nin öğretim kuramının temelini, zihinde anlamını oluşturmak suretiyle bir şeyi anlamak; anlaşılan şeyin kabulünü sağlamaktır. Öğretim (ta'lîm), genel anlamda, 'milletlerde ve şehirlerde kuramsal erdemleri yaratma; eğitim (te'dîb) ise, 'toplumda, ahlaksal erdemleri ve eylemsel sanatları var etme yoludur. Ona göre akılsal erdemler öğretimle, ahlaksal erdemler ise eğitimle kazandırılır.

Eğitim yoluyla bireye beceri ve kişilik kazandırılır. Bu ise yaşanarak gerçekleşir. Farabi'ye göre eğitim öğretim faaliyetlerinin planlı ve programlı olmalıdır. Ona göre, genel olarak eğitim-öğretim, insan nefsiyle ilgilidir ve birey onun sayesinde, daha erken yaşlardan itibaren ideal devletin/toplumun bir üyesi olmaya hazırlanır; yetenekleri onun sayesinde gelişir ve mükemmelleşir, yaratılış amacına onun sayesinde ulaşır. Farabi'ye göre öğrenme içsel bir olaydır. Öğrenme duyu organları yoluyla gerçekleşir ve öğrenme için kişinin fiziksel olarak hazır olması gerekir.

Farabi'de mükemmel insan oğlu (insani kamil); teorik erdeme, zihinsel zekaya ve pratik değerlere sahip ve kendi ahlaki davranışlarında mükemmel hale gelen kişidir. Farabi insanların yaratılıştan kaynaklı farklılıklarının ve doğuştan yatkın olduğu becerilerinin olduğunu savunur. Farklılıklarından dolayı insanların eğitim ve öğrenme özellikleride bir birinden farklıdır. Bu farklılık temelde yetenek ve potansiyellerinden kaynaklanmaktadır. Farabi'ye göre insanların doğuştan yatkın olduğu alanlar vardır. Eğer insanlar doğuştan yatkın olduğu bilim yada sanat türünde öğrenimini yada eğitimini yaparsa bu bilim türünde yada sanat türüne yatkın olmayanlara göre daha üstün ve başarılı olurlar. Bundan dolayı öğretim, insanın varlığının başlangıcından itibaren kendisinde bulunan bu yetiler üzerine kurulmalıdır.

Farabi'ye göre insanların farklı özellik taşıması nedeniyle mutluluğun ne olduğunu ve bu konuda neler yapmaları gerektiğini tek başlarına bilemezler. Tek kişinin yalnız başına, diğerlerinin yardımı olmadan, bütün olgunlukları elde edemeyeceğini savunur. Bundan dolayı insanlar bir öğretmene (muallim), bir rehber (mürşit-klavuz) ihtiyaçları vardır. Kimilerinin rehber ihtiyacı az iken kimilerinin ise çoktur. İnsanlara güçleri oranında, gerçek mutluluğu öğretecek, onları öte dünyada ulaşacakları sonsuz mutluluğu elde etmeleri konusunda yol gösterecek öğretmen (*mu'allim*) ve kılavuzlar (*mürşid*) gerekmektedir. Bu öğretmenin en temel görevi kuramsal, düşünsel ve ahlaki erdemler ile pratik sanatları şehirlerde varlığa getirmektir.

Fârâbî, eğitici veya öğreticiyi üçe ayırmaktadır. *Aile reisi* aile içindekilerin eğitici ve öğreticisi; öğretmen de çocukların ve gençlerin eğitici ve öğreticisidir. *Devlet başkanı*, yani siyasal önder ise, milletlerin eğitici ve öğreticisidir. O'na göre bir eğitici ve öğretici de doğuştan gelen ve sonradan kazanılan iki tür nitelik bulunmalıdır. Doğuştan gelenler; beden, zekâ, bellek, güzel konuşma öğrenme ve öğretme sevgisi, yeme, içme ve kadına düşkün olmama, doğruluğu sevmeye, yumuşak huylu, azim ve irade sahibi olmaktır. Sonradan kazanılanlar ise, bilgelik, bilginlik, aklını kullanabilme, toplumun yararını gözetme, iyi bir öğretici olma, güçlülere ve yorgunluğa dayanmadır. Ona göre öğretmenlik gönüllü yapılmalıdır.

Farabi'ye göre, eğitici iyi bir karaktere sahip olmalı, dünyevi arzularından kaçınmalı ve sadece doğruyu arzulamalıdır. İnsanların eğitimi ve öğretimini üstlenen kişi, insansal erdemleri ve mantıksal sanatları mutlaka bilmelidir. Ona göre, öğretmen sorulan soruları yanıtlama, kendi bildiğini diğerlerinin anla-

masını sağlama, sanatına giren herhangi bir bozukluğu giderme ve sanatını bozmaya dönük girişimlere karşı çıkabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Ona göre, iyi bir öğretmen ne fazla sert ve öfkeli, ne de fazla mütevazı ve yumuşak olmalıdır. Birinci halde, o öğrencileri yıldırır ve öğrencinin öğretmenine bağlılığı sarsılır, öğrenmekte olduğu şeylere şevki kırılır. İkinci halde ise, öğrenciler hem öğretmeni hem de öğrenmekte oldukları dersleri küçümserler. Aynı zamanda erdemli eğiticiler, öğrencilerini, erdemli başkalarının belirlediği amaç, koyduğu görüş ve davranışlar doğrultusunda eğitmelidirler. Farabi'ye göre bildiklerini diğerlerine kavrata bilme yeteneğine ve sanatına girebilecek her türlü eksikliğe karşı tedbirli olma becerisine sahip olmalıdır. Benzer bir şekilde Fârâbî'ye göre, öğrencinin de, öğrenmeye ve çalışmaya çok istekli olmalı, su damlalarının uzun süre içinde taşı aşındırması gibi, öğrendiklerini tekrar etmede sabırlı olmalı, zihnini başka tarafa çelen hiç bir şeye izin vermemelidir. Çünkü öğrenci, dikkatini farklı şeylere yöneltirse, kavramları ve düşünceleri birbirine karıştırır ve öğrenme gerçekleşmez. Öğretmen, erdemli başkanı nitelikleri ve amacı yönünden izlemelidir. Başkanın amacı öğretmenin amacı olmalı ve öğretmen ayrı amaç edinmemelidir. Öğretmen öğrencilerini bu amaç etrafında toplamalıdır. Yani hedef başkan, öğretmen, aile ve öğrencide aynı olmalıdır.

Farabî'nin görüşüne göre, eğitim öğrenme ve pratik eylemin bir araya gelmesidir. Farabi'ye göre insanları üç özelliğe sahip olmalıdırlar; bilgi, uygulama ve erdemdir. Gerçek bilim ve bilginin, pratik ve uygulama doğrultusunda elde edilen alışkanlık tarafından oluşturulması gibi, ahlak alışkanlık, uygulama ve erdemler ile şekillenir. Eğer teorik bilimler uygulamadan öğrenilirse, bu akıl (bilgelik) kusurludur. Fârâbî'nin görüşüne göre, eğitim-öğretimin önemli işlevlerinden biriside, kazanılmış kuramsal ve eylemsel erdemleri bütünleştirmek ve eyleme geçirilmesini sağlamaktır. Çünkü bilginin amacı, uygulanmasıdır ve Fârâbî'nin, Sokrates kökenli '*bilgi-eylem koşutluğunu*' varsayan anlayışına göre, mükemmel eylem bilgiye dayalı olarak gerçekleşir. Ona göre her bir bilim uygulama eğitimine dayanılarak öğretilmelidir ve öğretmenler zekâyâ ve bilgiye hitap edecek şekilde öğretmeliler. Bu yüzden, bilimler pratik gerçekliğe uygulanmadıkça anlamsızdır; diğer bir deyişle geçersiz/boş ve yararsızdır. Bunun da ötesinde, eylemsel uygulamaya elverişli olmayan spekülâtif bilgilere dayalı bilgelik, sahte bilgeliktir. Ona göre anlamak ezberlemekten daha iyidir görüşüne sahiptir. Bilginin anlamlandırılması sürecinde zorlamayı kabul etmez.

Farabi'ye göre öğretim yöntemlerini; **Burhan** (kanıtlama), **cedel** (tartışma), **ikna** (inandırma) ve **temsîl** yöntemi olarak ayırır. Ona göre bu yöntemler içinde en güvenilir olan burhan yöntemidir. Berraklaştırma veya açıklığa kavuşturma olarak kullanılan burhan, ister bir düşüncenin doğruluğunu kanıtlamak ister yanlışlığı göstermek için olsun en güvenilir yöntemdir. Bu yöntem seçkinlere yöneliktir ve daha çok kuramsal ve ussal erdemlerin öğretiminde kullanılmalıdır. İkna yöntemi ise kesinliğe ulaşmadan dinleyicinin zihnini hoşnut edecek nesnelerle onu insandırmaktır. Bu yöntem daha çok ahlaksal erdemlerin kullanılmasında etkilidir. Konuşma ve eylem ile birlikte kullanılan ikna yöntemi daha çok halkın bilgilendirilmesinde kullanılmalıdır. Ayrıca din eğitiminde de bu yöntemin kullanılması gerektiğini savunur. İkna yöntemi kullanılırken mecazlar ve örnekler kullanılmalıdır. Cedel yöntemi ise karşıtları yenmede, belli bir görüşü onlara karşı savunmada kullanılır. Bu yöntem, inatçı insanlara karşı kullanılır. Bu yöntem özellikle halkın düşüncelerinin düzeltilmesi, desteklenmesi, savunulması ve halkın zihinine yerleştirilmesinde etkilidir. Farabi'ye göre insanlar yaratılıştan farklı oldukları için her bir insan için farklı yöntemler kullanılmalıdır. Bu yöntemler kullanılırken ödül ve cezaların kullanılmasını savunur. Zorlama ve cezanın davranış değiştirmede etkili olamadığı görüşü vardır. Ona göre öğrencilerin ilgi, eğilim ve teşviklerine dikkat etmek gerekir. Farabi, eylemleri yapmak için başlatıcı olarak yönelim ve teşviklere dikkat etmiştir. Ceza yada baskı yerine ilgiye çok önem vermiştir ve gelişimin faktörü olarak görmüştür.

Fârâbî'nin öğretim kuramının temelini, zihinde anlamını oluşturmak suretiyle bir şeyi anlamak; anlaşılan şeyin kabulünü sağlamak oluşturmaktadır. Ona göre bir şeyi anlamak, ya akıl aracılığıyla bir şeyin özünü kavramak ya da hayal yetisi düzeyinde bir başka şeye benzeterek kavramakla mümkündür. Öğretim konusunda kolaydan zora gidilmesi gerektiğini savunur. Ayrıca bir konu kazanılmadan diğerine geçilmemesi gerektiğini vurgular. Farabi ölçme ve değerlendirme ile ilgilide düşünceler dile getirmiştir. Ona göre çıktıların değerlendirmesini yapmak öğretimin önemli bir boyutudur. Farabi çalışılan alanda öğrenen kişinin seviyesinin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Belli bir disiplinin tamamlanma-

sının ardından, öğrenen kişinin öğrenme seviyesini tespit etmek için test edilmelidir. Bu açıdan hem eğitimsel hem de deneysel türde olmak üzere soru sorulabilir. İlk durumda, bir şeyler bilmesi beklenen çocuğa, bilgisini göstermesi için çocuğa yönelir. Kişi metodolojik mi yoksa nicel bir hatamı yaptığını bilmek için kendini test edebilir. Bu amaçla, pusula, cetvel, teraziler, abaküs, astronomik özet tabloları vb. kontrol etmemize yardımcı olması için aletler uygun hale getirilir. Farabi eğitim, öğretim, öğretmen ve öğretim yöntemleri ile ilgili düşünceleri asırlar sonra yeni eğitim akımını oluşturan eğitimcilere ilham verdiği söylenebilir.

MUALLİM-İ EVVEL “384 – 322”

MÖ 384 veya 385’te, günümüzde Athos tepesi olarak adlandırılan tepenin yakınlarında ufak bir Makedonya kenti olan Stageira’da, Makedonya kralı II. Amyntas’ın (Philippos’un babası) hekimi olan Nikomakhos’un oğlu olarak dünyaya gelir. MÖ 367 veya 366 ‘da 17 yaşında Platon’un Atina’daki akademisine (Akademeia) girmesiyle Platon’un en parlak çömezlerinden biri olur. Tütör yahut yardımcı hoca olarak çalıştığı dönemde, okuma tutkusuyla tanınır; (Platon, belki de bir tür tenezzülle, ona “okuyucu” lâkabını takar). Platon MÖ 347’de öldüğünde, Akademeia’nın başına ardılı olarak Spevsippos’u atamıştır. Bu atamadan dolayı Aristoteles’in Akademeia’yı terk eder. Atina’da uzun yıllar çok büyük önem taşıyan bir felsefe okulu olan Lyceum’u kurmuş ve felsefi konular olan metafizik, mantık, etik, astronomi, zooloji ve botanik gibi doğa bilimlerine ilişkin eserler vermiştir. Atina’da faaliyet gösteren Platon’un Akademisi ile Sokrates’in hitabet okulunun ciddi bir rakibi olmuştur. Sokratesin okulunda Yunan kolonilerden alınan devşirmeler, Platonun okulunda soylulardan ve Aristoteles’in lisesinde ise orta sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Müfretad olarak akademi daha çok matematik, metafizik ve politika, sokratesin okulunda hitabet ve aristotelesin okulu ise daha çok doğa bilimlerinde sivrilmıştır.

Platon’un en parlak öğrencisi ve tüm dünyaca ünlü Büyük İskender’in öğretmeni olan Aristoteles; ilk büyük bilimsel kütapeni kurmuş, ilk doğa tarihi müzesini oluşturmuş, ilk bilimler sınıflamasını yapmış olan Aristoteles, müslüman filozoflar tarafından ilk öğretmen (Muallim-i evvel) ünvanını almıştır. Aristoteles’e göre insan sosyal bir varlıktır. Ona göre insan biri ruh diğeri beden olmak üzere iki temel bileşenden oluşur. Ruh cisimsel olmayıp, bedeni hareket ettiren ve ona egemen olan en temel kuvvettir. Ona göre ruh bitkisel, hayvani ve insani olmak üzere üçe ayrılır. Bitkisel ruh beslenme ile ilgili, hayvansal ruh duyularla ilgili ve insani ruh ise akıl ile ilgilidir. Bu ruhların her insanda aynı oranda olmadığını savunan Aristoteles, bitkisel ruhun kölelerde, hayvansal ruhun tüccar ve sanatkarlarda baskın olduğunu savunur. İnsani ruhun ise akıl yönünden üstün olanlarda bulunduğunu kabul eder.

Aristoteles’e göre insan doğa, alışkanlık ve akıl ile diğer canlılardan ayrılırlar. Eğitim alışkanlık ve akıl ile ilgilidir. Ona göre eğitim çocuklara şahsiyet, yetenek ve becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra toplum ve kültürün arzu edilen düzeye çıkarılmasını amaçlar. Eğitim bir yandan devletin politik amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken, diğer yandan da yurttaşların mükemmel yada mutlu bir şahsiyet olarak yetiştirilmesini sağlar. Aristoteles’e göre eğitimin ana amacında sosyal bir varlık olan insanı içinde yaşadığı toplum yada devletin erdemli bilgili bir ögesi yapmaktır. Bunu sağlayacak olan ise eğitimidir. Eğitimden sorumlu temel olarak devlete aittir. Devletin başta gelen görevlerinden birisi, gençleri yasalara uygun biçimde eğitmek ve onlara sosyal yada ahlaki erdemleri kazandırımıdır. Ona göre bir devlet yada toplum ancak varlığını bu şekilde sürdürebilir. Çocukların eğitilmesi kamuyu ilgilendiren bir sorun olarak gören Aristoteles, çocukların eğitiminin anne-babaya bırakılmamasını doğrudan devlet tarafından yapılmasını gerektiğini savunur. Filozofa göre devlet hem öğretmen hemde öğrencidir. O bütün müfredatı düzenler; o bu müfredata göre kurulur işler. Eğitim yasalarla düzenlenmeli ve yürütülmelidir. Ona göre eğitim okuma –yazma, beden eğitimi, müzik ve resim konuları üzerine kurulmalıdır.

Ona göre çocuklar geleceğin yöneticileri ve egemen sınıfı olacaktır. Bundan dolayı ülke yönetiminde bulunanların asli birinci görevi gençlerin eğitim işini düzenlemek ve yönetmek olmalıdır. Böylece hem

devlet davamını sağlayacak, hemde gençlerin erdemli bir yurttaş olmasını sağlayacaktır. Ona göre iyi bir eğitim her yurttaş için zorunlu olan ortak ölçütleri olan ve ailelerin seçimine bırakılmamış olan eğitimidir. Ona göre yurttaşlar bireysel değil, herkes için ortak olan şey topluca öğretilmelidir. Okullarda çocuklara ve gençlere çok gerekli bilgiler verilmelidir. Okullarda çalışma zamanı kadar dinlenme zamanında değerli olduğunu savunur. Aristoteles'e göre daha önce belirttiğimiz gibi insan doğa, alışkanlık ve akıldan oluşan bir varlıktır. Bunların üçünde bir biri ile uyum içinde olması gerekir. Ancak bazı özellikler insanın doğası gereği yaratılışta olabilir ancak alışkanlıklarla değişebilir. Bu uyumu sağlayacak eğitimidir. Eğitim bundan dolayı hem psikolojik hemde biyolojik olarak çocuğa uygun yapılmalıdır. Ona göre eğitim yaş ve kademelere göre farklılaşmalıdır. Aristoteles eğitimi 0-5 yaş, 5-7 yaş, 7-14 yaş ve 21 yaş ve sonrası olmak üzere dört kademede yapılmasını savunur.

Eğitimle oluşturulacak her türlü alışkanlığın çok erken dönemlerden itibaren yerleştirilmeye başlanması savunur. Ona göre doğum öncesi dönem bile çok önemlidir. Bitkilerin güçlerini topraktan almaları gibi, daha doğmamış bebekler de iyiliklerini kendilerini taşıyan analarından alıyorlar diyen filozof, kadınların gebelik dönemlerinde dikkat etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Hamilelik döneminde kadınlar hafif yiyeceklerle beslenmeli ve kısı yürüyüşler yapmalıdırlar. Beş yaşına kadar verilecek eğitimin bir program veya biçime bağlı olamamalıdır. Bu dönemde çocuk oyun yoluyla vucutlarını çalıştırmalıdır. Bu dönem diğer dönemlerin belirleyicisi olacaktır. Bundan dolayı bu dönemde oynayacakları oyunlar, oyuncaklar ve dinledikleri masallar belirli bir düzenden yoksun olmamalıdır. 5-7 yaş arasındaki çocuklar birer seyircidir ve en çocuk gözlemlerle öğrenir. Bundan dolayı çevresi iyi bir model olmalıdır. 7 yaşından itibaren gerçek eğitim başlar. 7-14 yaşlar arasında uygun değerlerin ve moral alışkanlıklarının geliştirilmesinin yanı sıra, daha sonraki çalışmalarında ihtiyaç duyacakları okuma, yazma, hesap yapma becerileri geliştirilmelidir. Bu dönemdeki çocukların bedensel gelişimi için bedensel hareketlerde yapılmalıdır. Bu dönemde; aritmetik, geometri, dilbilgisi, edebiyat, etik ve politika gibi dersler verilmelidir. 21 yaşında sonra ise metafizik, mantık psikoloji, biyoloji ve fizik gibi daha karmaşık zihinsel disiplinler öğretilmelidir.

Yaş dönemlerinden de anlaşılacağı üzere beden eğitimi zihinsel eğitimde önce gelmelidir. Ona göre önce beden, sonra ruh ve en son akıl eğitilmelidir. Alışkanlıkları akıl için, bedeninin ise ruh için eğitilmesini savunur. Ona göre vücudun bakımı zihnin bakımından önce gelmelidir ve çocukların beden eğitimi almaları çok önemlidir. Çünkü ruhtan ve akıldan önce beden eğitilmesi gerekir. Ancak ergenlik dönemine kadar çalışmalar hafif ve kolay olmalıdır. Gelişmeyi engelleyecek sert ve zorlu alıştırmalar yapılmamalıdır. Bu eğitimler verilirken çocuğa kural ve düzen konulmalıdır. Ona göre beden ve zihin aşırı ölçüde çalıştırılmasının eş zamanlı olmasını istemez. Ona göre zihin ve beden birbirine karşıt yönde işlemekte, beden çalışması zihnin, zihnin çalışması da beden gelişmesini engellemektedir. Aristoteles'in eğitim programına ilişkin görüşlerini ortaya koyduğu "politika" adlı eserinde, zihinsel gelişim öngördüğü konuların nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin bilgilerin olmadığı görülmektedir. Koybolduğu düşünülen bu bölümlerden günümüze sadece müzik eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Aristoteles'e göre insanın eğitimi belirli bir süreçte gerçekleşir. Eğitim belirli bir zaman ve deneyim gerektirir. Onun eğitim anlayışında toplum bireyden önce gelir. Bundan dolayı öncelikli ve ağırlıklı olarak toplumsa eğitim verilmelidir. Toplumda farklı tipte insanlar bulunur. İnsanlar arasındaki farklılığı ortadan kaldırıp, aynı şeyler üzerinde uzlaşmalarını sağlayacak olan ise eğitimidir. Bu uzlaşmayı sağlayacak ise devlettir. Anlaşılacağı gibi onun devlet ve eğitim teorisi bir birine sıkı sıkıya bağlıdır.

Ona göre insanlar hazla etkinlikte bulunduğu her bir şeyi daha iyi değerlendirir, daha kesince iş görür, söz gelişi geometriden hoşlananlar geometrici olmalı. Filozofa göre gençlerin öğrenmesi gereken birtakım temel konular vardır, fakat bütün faydalı şeyleri öğrenmeleri gerekmez, çünkü biz özgür bir adama yakışacak ve yakışmayacak şeyler arasında bir ayırım gözetmiyoruz, öğreneni mekanik yapmayan bir bilginin eğitime girmesi gerektiğini savunur. Başkasını mutlu eden veya hoşnut eden uğraşlarla uğraşanların köleler olduğunu savunur. Aristoteles eğitimde kişiyi özgürleştirecek boş zaman etkinliklerine büyük önem vermiştir. Onda boş zaman karşılığı (okul) terimini kullanmıştır ama bu, ona göre avarelikle geçirilecek bir zaman olmayıp tersine kişilerin kendilerini yetiştirecekleri, değerli ; rutin (mekanik) olmayan konularla uğraşacakları ve bu şekilde özgürlüklerini hissedecekleri bir etkinlik zamanıdır. İste-

yerek seçilen bu yaşantılar, kişilerin zihinsel ve sanatsal yetilerini olabildiğince geliştirecek ve sonuçta bu kişileri doyuma ulaştırarak, mutlu olacaktır. Burda şunu belirtmek lazım, boş zaman terimi daha sonra latince ve diğer batı dillerinde okul anlamı yüklenmiştir. Klasik okul eğitimin başladığı dönemde günümüze kadar ise okul ve eğitim kavramları Yunan dünyasındaki kavramların tersine kişilerin mekanik konuların döngüsüne sokularak bireyselliklerini unuttukları, konuları içsel değerleri için değildedışardan empoze edilen maddesel faydalar için öğrendikleri ve bireysel mutluluğun yaşanmadığı kavramlar haline gelmiştir. Ona göre tartışma ile eğitimde herkese aynı metodun uygulanması doğru değildir. Çünkü bazı insanlar ikna edilmeye, bazıları ise mantıksal zorlamaya ihtiyaç gösterirler. Aristoteles kendi okulunda diyalog yöntemini terk ederek yeni bir öğretim tarzı olan konferans veya takrir tarzını benimsemiştir.

Muallim-i Salis'in (980-1037)

Buhara yakınlarındaki Afşana köyünde (Özbekistan) Hicri 370 (M.S 980) yılında dünyaya gelmiş ve Hamedan şehrinde (İran) 427 Hicri (Miladi 1037) tarihinde vefat etmiştir. Tıp ve Felsefe alanına ağırlık verdiği değişik alanlarda 200 kitap yazmıştır. Buhara'da iyi bir eğitim aldı. 14 yaşına geldiğinde öğretmenlerini geçmeye başlamıştı. 16 yaşında tıbbı döndü ve bu konudaki bilgileri öğrenmekle kalmayıp yeni tedaviler de geliştirdi. 19 yaşında doktor ünvanı elde etti ve ücret almaksızın hastaları tedaviye başladı. Bir Hamedan seferi sırasında şiddetli bir kolik atağına yakalandı. Güçlkle ayakta duruyordu. Hamedan'a vardığında önerilen tedavileri uygulamadı. Ölüm yatağında mallarını yoksullara bağışladı, kölelerini azat etti. 1037 Haziranında Ramazan ayında 57 yaşında vefat etti.

İbni Sina daha gençlik yıllarında döneminin felsefe, tıp, tabiiyat, teoloji, matematik vs. alanındaki tüm bilgileri öğrenmiş ve kendisine Aristoteles ve Farabi'den sonra gelen üçüncü öğretmen, Üstad anlamında Muallim-i Sali ünvanı verilmiştir. İbn Sina gerek Türk, gerekse dünya düşünce - tıp ve eğitim tarihinde çok önemli bir yer tutar. Tıp alanında olduğu kadar, şimdiye kadar çok üzerinde durulmayan eğitime dair görüşleriyle de batıyı etkilemiş ve asırlar sonra «Yeni eğitim» akımını başlatan ve geliştirenlere önderlik yapmıştır. Avrupalı pedegoglara göre İbni Sina kendi döneminin Rousseau'sudur.

İbni-Sina insanların iyiye yönelimli olduklarına inanır. Onlar gözlem ve tecrübeye dayalı olarak ahlak ve karakter değişebilirliğine savunur. İnsanlar mutluluğun anlamını bilmelidirler ve daha sonra ona ulaşmaya çalışmalıdırlar. Çünkü yaratılmanın amacı mutluluğa ulaşmaktır. İnsanların ruhları bu dünyada kendi orijinal memleketlerini ararlar. Bu yüzden eğitim insanlara orijinal yerlerini bulmaları için rehberlik etmelidir. O eğitimi, insanın yeteneklerini ortaya çıkarılması olarak tanımlar. Filozofa göre her çocuk kendi zevki ve yeteneğine göre bir meslek öğrenmelidir. Bunu da sağlayacak olan eğitimidir.

Onun görüşüne göre eğitim hem bu dünyada hem de diğerinde mutluluğu elde etmek için yapılan sosyal politikalardır. Ona göre eğitimin ilk amacı iş, para kazanma ve evlenme gibi hayatın temel ihtiyaçlarını tatmin etme olarak görülür. Eğitim ile bireyler erdemler eler ve yeteneklerle uyumlu bilim dalında ilerler. Eğitim nihai amacı ise öz yapılanma ve arınmayı elde ederek allahın tatminine ulaşmaktır. İbni Sina eğitimi devletin görevi gibi siyasal açıdan bakmamış, bunu babanın ananenin görevi olarak düşünmüştür. Ona göre hangi sınıf ve statüde olursa olsun her çocuğun eğitilmesi gerekir.

İbni Sina eğitim faaliyetlerinin belirli bir sıra ve düzende yapılmasını savunur. Bundan dolayı insanın gelişimsel aşamaların ayrıntılı sınıflamasını yapmıştır ve her bir basamağın özel bir programa sahip olduğuna inanmıştır. Bu basamaklar şunları içerir;

- 1- Meme beslenmesinden sonraki basamak (2 yaş ve sonrası)
- 2- Vücut gelişimi, vokal (sesle ilgili) ve buluşsal gelişimden sonraki basamak
- 3- Meslek öğrenimi basamağı
- 4- Çalışma basamağı
- 5- Evlilik basamağı.

İbni-Sina bu basamaklara belli yaşlar belirlememiştir.

İbni-sina okulu “Maktab” olarak adlandırmıştır ve çocuklar 6 yaşına geldikleri zaman akıllı bir öğretmenin rehberliğinde öğrenmesi için okula gönderilmesi gerektiğini belirtmiştir ve 14 yaşına kadar okul öğretiminin devam etmesi gerektiğini savunmuştur. Okul çocuklar için eğlenceli bir yer olmalıdır.

İyi ailelerin çocukları yaşlıları arasında olmalıdır çünkü onlar birbirlerinden öğrenirler. Okuldaki çocuklar teker teker değil, birlikte eğitilmelidirler; çünkü tek tek eğitim hem çocuğa, hem de öğretmene zorluk ve sıkıntı çıkarır. Üstelik teke tek eğitimde, öğrencilerin birbirlerinden öğrenecekleri de olmaz. Ayrıca böyle bir eğitim ortamında, öğrenciler birbirlerine saygılı olmayı, başkasının haklarını korumayı da yaşayarak öğrenirler. İbni Sina’ya göre okulda müfredatı şu şekilde olmalıdır; Kur’an, din kuralları (Şeriat), dil, ahlâkî şiirler, beden eğitimi, sanat, meslekî beceriler vb.dir. Beden eğitimi dersinde; yürüyüş, yüksek atlama, top oynama, ip atlama, koşma, güreş, ata binme, kılıç kullanma vb. gibi beceriler kazandırılmalıdır. Din kuralları dersinde, İslâm’ın temel ilkeleri, bilimin yararları ve üstünlüğü, cahilliğin kötülüğü örneklerle işlenmelidir. İbn-i Sina’ya göre eğitim türleri ; zihni öğretim, Sinaî öğretim, Telkini öğretim, Tedibi öğretim, Taklidi öğretim ve Tenbihi öğretim olmak üzere altıya ayrılır.

- ✓ Zihni (düşünsel) öğretim; öğretmen bu metod ile genel bir konuyu, yaşamdan örnekler vererek açıklar.
- ✓ Sinaî (iş içinde) öğretimde ; öğretmen çeşitli araç ve gereçlerin yardımı ile bir iş yapmayı öğretir.
- ✓ Telkini (ezberle) öğretimde öğretmen kavramları tekrar ettirerek öğretir.
- ✓ Tedibi (Öğütle) öğretim değerleri çeşitli hikayelerle öğüt alacakları şekilde gösterir.
- ✓ Taklidi öğretim ile öğretmen yaptıklarını ve söylediklerini öğrencilerin hemen yapmasını sağlayarak öğretmesidir.
- ✓ Tenbihi öğretim ile öğrencinin çevresinde karşılaştıkları olayların nedenlerinin öğretilmesidir.

İbni-sina çocuk ve yetişkinlerin eğitiminde çocukların öğretmenlerinin zeki, bilgili, uygun İslami etiklere sahip, saygılı ve becerikli olması gerektiğine inanmaktadır. Bireysel farklılıkların farkında olmalı sosyal geleneklere yakın olmalı, açık niyetli, sabırlı, haysiyetli olmalıdır. Ona göre eğitimcilik herşeyden önce bir uzmanlık işidir. Ona göre, herkesin eğitimci olması mümkün değildir. Eğitimci en başta kendisini tanımalı ve kendisiyle ilgili bilgi sahibi olmalıdır. Filozofa göre eğitimci davranışlarıyla öğrencilerine örneklik edeceği için önce kendini eğitmeli, şahsiyetini tanımalı, terbiye etmeli ve geliştirmelidir. Öğretmen faaliyet alanını iyi belirlemeli, hedeflerini iyi tayin etmeli, daha sonra da başarı için köklü tedbirler almalıdır. Ona göre eğitimciler, sağlam fikirli, iyi niyetli, düşünce ve kanaatlerinde tedbirli kişiler. O; çocuğa karşı, ne onun küstahlık yapabileceği kadar yumuşak; ne de korkup soru sormayacağı kadar sert davranmalıdır. Öğretmen, meslek ve iş eğitiminde, gereken ortamlarda öğrencinin çabuk öğrenmesini ve davranışın kalıcılığını sağlamak için araç-gereç (eğitim teknolojisi) kullanmalıdır görüşünü savunur.

Ona göre öğretmen eğitim sürecinde farklı yöntemler kullanılmalıdır. İbni-Sina’a eğitim faaliyetlerinin belirli metodlarla yürütülmesini savunur. Bu spesifik methodları şöyledir;

- ✓ Grup öğretimi
- ✓ Affetme methodu (öğrencilerin küçük hatalarını görmezden gelmek daha iyidir)
- ✓ Aristo akıl yürütmesi
- ✓ Dini kitapları yorumlama

- ✓ Hikaye anlatımı
- ✓ Alıştırma ve oyun

Eğitim faaliyetlerinde çocuğa çok fazla baskı yapılmamasını ister. Hataları uygun bir biçimde düzeltilmeli, gerekirse azarlanmalıdır; dayak en son çare olarak kullanılmalıdır. Çocuk suç işlerse cezalandırılması için acele edilmemelidir. Ceza ve baskı çocukta kızgınlık, hüznün, korkaklık, tembellik yada her şeye kayıtsı bir kişilik olmasına sebep olur. Bundan dolayı davranışlar düzeltilirken araçlar ve öğütçülerden yararlanılmalıdır. Ona göre çocuk öncelikle korkutma, yakınlık gösterme, yalnız bırakma, bir defalık övme, bir defalık azarlama, şiddetli azarlama ve en son dayak önermiştir. İbni-Sina öğrencilerin beceri ve yeteneklerine uygun meslek ve sanatları bulmak amacıyla öğretimden önce öğrencilerin doğasının değerlendirilmesine inanmıştır.

KAYNAKLAR

- Abbas, M., LIDA. K. & Batol, M.(2014). A Comparative Study of Muslim and Western Pedagogues' Educational Perspectives: Contextualization of Comparative Education as a University's Discipline. *International Journal for Educational Studies*, 6(2) February 2014
- Akpunar,B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi turkish studies - international periodical for the languages, literature and history of turkish or Turkic Volume 6/4 fall 2011, p. 353-365,
- Akyüz,Y. (2004). Türk Eğitim Tarihi. Gözden Geçirilmiş 28 baskı. Pegem A. Ankara
- Arezo, M. ve Asadolah, A.(2014). Principles of Education from Farabi's Point of view. *Journal of Social Issues & Humanities*, Volume 2, Issue 11, November
- Asadollah, A. ve Arezo,M.(2014). Comparative Study of Avicenna and Farabi Attitudes on Children (5-12). *Journal of Social Issues & Humanities*, Volume 2, Issue 12, December
- Atay,H. (1965). Farabi'nin Üç Eseri. Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi. Yayın No:115
- Aydın,h. (2010). dinî-felsefî temelleri ışığında fârâbî'nin eğitim ütopyası. kelam araştırmaları 8:1 (2010), ss.123-150
- Çağlar,A. (2004). *İbni Sina Felsefesinde Ahlak*. M.U. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı,6, Sayfa, 38-29
- Çelikkol, N. (2010). Farabi'de ahlak ve ahlak eğitimi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış doktora tezi. Kayseri,2010.
- Elçibey,E. (çev: Muhammet Kemaloğlu). Ebülfez Elçibey'in Yaklaşımıyla İbn Sina. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 2014 / Cilt:1 / Sayı:2 / Mayıs
- Göz,K. (2011). İbni Sina'da Aşk ve Varlık. AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 2011, 39-49
- Hatunoğlu,a (2014). psikoloji biliminin oluşum ve gelişimine katkıda bulunan doğu islam medeniyeti. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, yıl: 2, sayı: 2/1, haziran 2014, s. 272-279
- Işıkdogan, D. (2014) Eğitim ve Din Eğitimi Kaynaklarında Öğretmen Nitelikleri (Tarihsel Süreç). *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, Sayı:XI Nisan 2014
- Kabadayı, T. (2013). Aristoteles: On Virtue Education. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı,14, Sayfa,77-84
- Kahyaoglu,E.E. (2011). Greklerde ve Aristoteles'te eğitim. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Muğla,2011
- Kaygısız,İ. (1997). Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. Eğitim ve Yaşam, Sayı 13, sayfa, 5-15
- Muhammad, R.,Mushtaq, A. veZafar, I.(2013). Al-Farabi's Philosophy Of Education. *Educational Research International*, Vol. 1 No. 2 April 2013

- Okuyan,S. (2011). Doğu Kültürünün Batıda Yansımaları. SAÜ Fen Edebiyat Dergisi,II
- Seyhan,n. (2013). aristoteles'te ve fârâbî'de özgür irade. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ... Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir, 2013
- Süngü,a. (2009). ibn haldûn'un eğitim felsefesi. yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri, Isparta,2009
- Taşken, A. (2009). Fârâbî, İbn Sînâ ve İbn Rüşd'de Estetik. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2009
- Tülücü,S. (2009). Fârâbî Bibliyografyası"Na Bazı İlâveler-IV. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, sayı:31, Erzurum 2009
- Turan, S. (2011). Platon'un "Cumhuriyet" ve Aristo'nun "Politika" eserlerinde eğitim kavramı. Eğitim ve Bilim, Cilt,36, Sayı,162
- Uysal. E. (2004). EğitimE Felsefî Antropoloji Çerçevesinde Kavramsal Bir Yaklaşım. Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: VIII / 2, s.81-99, Aralık
- Yılmaz, M. (2010) . Aristotes'te Eğitim Kavramının Politik İşlevi. Kaygı, Sayı,10
- Yılmaz, Z. (2004). Aristoteles'in Eğitim Anlayışı. Kazımkarabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı, 10

MEMLER VE EĞİTİMDEKİ ÖRNEKLERİ

Fulya Koyuncu*

Dr. Sabiha Sunar**

Özet

Biyolojik aktarımın temel yapıtaşı olarak bilinen genler, en basit tanımla ebeveynlerden çocuklarına geçen ve belirli bir karakteristik taşıyan biyolojik birimdir. Genetik iletim ve kültürel iletim arasındaki paralellikten faydalanılarak gen ve genetiğe benzer şekilde mem ve memetikten bahsedilebilmektedir.

Literatürde mem kavramının ilk çıkışına yönelik farklı görüşler yer alsa da, detaylı olarak yapılan ilk tanıma 1976 yılında Richard Dawkins tarafından Gen Bencildir kitabında yer verilmiştir. Daha sonrasında ise “mem”ler üzerine sosyolojik, felsefik ve antropolojik temelli çeşitli çalışmalar yapılmıştır.

Richard Dawkins özetle; insan kültürünün kendini kopyalayan ve hayatta kalmak için rekabet eden memlere indirgenebileceğini savunur. Kalıtsal özellikler nasıl genlerle nesilden nesile aktarılıyorsa, bazı kültürel ve fikirsel öğeler de memler aracılığıyla nesilden nesile aktarılmaktadır. Memler tüm sosyal kurumlar gibi eğitimde ve okullarda da karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın ana amacı ise, memlerin kültür temelinde toplumsal yapılarıdaki yayılışını eğitim perspektifinden örneklerle açıklamaktır.

Anahtar Sözcükler: Mem, Memetik, Eğitimde Memler

GİRİŞ

Mem kavramının ilk defa kim tarafından ortaya atıldığı bir tartışma konusu olsa da, günümüzdeki en yoğun tartışmaları başlatan yayın Richard Dawkins’ın Gen Bencildir kitabıdır. Dawkins insanı diğer canlılardan ayıran en önemli farklılığın “kültür” olduğunu belirtir ve kültürün de genetik evrimde olduğu gibi “taklit” aracılığı ile kişiler arasında aktarıldığını, yani kültürel bir iletimin olduğundan bahseder (Dawkins, 2007). Bu kültürel iletimin taklit yeteneğimiz ile sağlandığını öne sürdüğünden -ki taklit yeteneğimiz diğer türlerden farkımızı ortaya koyan diğer bir özelliğimizdir (Blackmore, 2011)- kültürel iletim birimi olarak da yunanca da taklit anlamına gelen “mimeme” kelimesinden türetilmiş “mem” sözcüğünün kullanılmasını önerir. Bu önerinin diğer nedeni, memetik ve genetik arasında bir analogi kurma arzusu, genetik iletimin birimi olan “gen”e benzer tek heceli bir kelime tercih etme isteğidir (Dawkins, 2007).

Memleri anlamak için sorulması gereken başlıca iki ana soru vardır: “Mem nedir?” ve “Memlerin aktarımı nasıl olur?”

* Eğitimci, Yönetici

** Eğitimci, Yönetici

MEM NEDİR?

Dawkins'e (2007) göre tüm kültürel öğeler, fikirler, sloganlar, ezgiler, bir ürün elde etmek için izlenen tüm basamaklar vs. aslında memdir ya da birçok memin bir araya gelmesinden üremiş kompleks memlerdir. "Tıpkı genlerin sperm ya da yumurtalar yoluyla bir bedenden diğerine atlayarak gen havuzunda çoğalmaları gibi, memler de, geniş anlamda taklit denilebilecek bir süreç yoluyla, bir beyinden diğerine zıplayarak kendilerini gen havuzunda çoğaltırlar. Bir bilim adamı güzel bir düşünce duyduğunda ya da okuduğunda, bunu arkadaşlarına ve öğrencilerine aktarır. Yazılarında ve derslerinde bundan söz eder. Bu düşünce tutunursa, beyinden beyine yayılarak kendini çoğalttığı söylenebilir." (Dawkins, 2007, s.312).

Blackmore (2011) ise bir kişinin diğer bir kişiyi taklit etmesi yoluyla geçen her şeyin mem olduğunu belirtmektedir. Özetle bir şeyin mem olması için taklit yolu ile kopyalanabilir olması gerekmektedir. Örneğin birinden duymuş olduğumuz bir fikir bir memdir. Bu fikri birinden duyarız ve duyduğumuz bu fikir bize taklit yolu ile aktarılmış olur. Daha somut örneklerden gidecek olursak, yemek yapmayı da kişileri taklit ederek öğreniriz. Doğrudan bir kişinin o yemeği nasıl yaptığını görmeden, bir yemek kitabından okumuş olsak bile yemek yapma prosedürünün hepsi birer memdir. Bu noktada açıklanması gereken diğer soru karşımıza çıkar: "Memlerin aktarımı nasıl olur?". Bu sorunun yanıtlanabilmesi için genetik ve memetik arasında kurulan analogiden yararlanmak daha açıklayıcı olacaktır.

1. MEMLERİN AKTARIMI NASIL OLUR?

Darwin genetik evrimi açıklarken üç temel argüman ortaya koyar: Değişim, seçim ve retansiyon (kalıtım). Değişim olmasındaki temel neden, tüm canlıların birbiri ile aynı olmamasıdır. Bu değişimden doğan farklılık sonucunda, ortama en iyi adapte olan birey hayatta kalabilmekte ve bu da seçilime işaret etmektedir. Son olarak seçilen bu bireyin seçilmesine neden olan özelliklerini bir sonraki nesle aktarması gerekmektedir. Bu aktarım da kalıtımla, yani genetik iletim ile olur.

Memetikte de benzer bir iletim olduğundan bahsedilmektedir (Blackmore, 2011). Ortam koşullarına en iyi adapte olan, yani birçok açıdan diğerlerine kıyasla daha çok beğenilen memlerin insanlar tarafından taklit edilmesi ile kalıtımı sağlanmış olur. Bu Darwin'in üçüncü argümanı olan kalıtıma tekabül etmektedir. Memlerin de genlerdeki mutasyona benzeyen değişimleri vardır. Bir mem, örneğin bir fikir, kişiden kişiye aktarıldığında o kişi o fikri değiştirebilir ve/veya geliştirebilir. Bu fikirlerden en çok kişi tarafından beğenileni ya da ortama en uygun olanı daha çok kişi tarafından taklit yolu ile kopyalanır ve böylece iyi olan mem seçilmiş olur.

Her ne kadar memetik ile Darwin'in evrim teorisi arasında analogi kurulmuş olsa da, memler ve genler arasında farklılıklar vardır. Memler ve genler arasındaki en önemli farklılık; genler biyolojik âlemde yer alırken, memlerin kültürel âlemde bulunmasıdır. Genler hücrelerde bulunur ve bireylerin üremesi ile çoğalır, memler ise temel olarak beyinlerde bulunduğu için taklit yoluyla çoğalırlar. Farklılıklardan bir diğeri ise, genlerin nesiller boyunca dikey, yani bir nesilden diğerine geçecek yapıda ilerlemesine karşın, memler yatay olarak da, yani bir nesildeki farklı kişiler arasında da yayılabilmektedir (Blackmore, 2011). Memlerin de genlerin de eşleyici olmaları dışında tamamen ortak olan başka bir özellikleri yoktur. Memler ve genler arasında kurulan bu benzetme dışındaki benzetmelerin kullanılması akılcı değildir. (Blackmore, 2011).

Memlerin aktarımını aydınlatmak için üstünde durulması gereken bir nokta da "taklit" ile neyin kastedildiğidir. Daha önce de belirtildiği gibi insanlardaki taklit yeteneği memlerin kendini eşlemeleri yani kopyalanmalarını sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, taklit yeteneğimiz olmadan memlerin eşlenebilmesi mümkün değildir.

Öğrenmeyi ise iki ana temelde ele alırız: klasik koşullanma ve edimsel koşullanma. Memetik açısından

baktığımızda klasik ve edimsel koşullanmada, çevresel durumları beynimize kopyalarız ancak bunlar beyinde kalır ve bir başka beyne taklit yolu ile aktarılamaz. Ancak bir başkasına taklit yoluyla aktarılmayan davranışlar mem sayılmazlar (Blackmore, 2011). Memetikte kullanılan taklit teriminin temeldeki tanımı bir hareketin yapılışını görerek onun yapılmasını öğrenmektir (Thorndike, 1898). Öte yandan tüm insan öğrenmelerini mem kapsamına alan bilim insanları da vardır (Brodie, 1996).

Şimdiye kadarki aşamalarda memlerin bir kişiden diğerine aktarımı sırasında memlerin hep beyinden beyine geçtiğinden, memlerin beyinlerde depolandığı ve taklit yoluyla diğer bir kişiye geçtiğinden bahsettik. Ancak memlerin tek depolandıkları yerler beyinler değildir, memler aynı zamanda kitaplar veya icatlarla da depolanabilir; böylece memler kitapları okuyan ya da bir şekilde bu icatlar konusunda bilgi sahibi olan kişilere de geçecektir (Blackmore, 2011).

Ayrıca birey olarak her konuştuğumuzda ya da her yazdığımızda mem üretiriz. Ancak zihnimizde canlanan bir memi yazılı ya da sözlü olarak ifade etmediğimizde yayılmasına imkan sağlayamayız. Üretilen bir memin daha çok kişiye yayılmasını sağlayan ifadelerimizdir ve bir mem ne kadar çok kişi tarafından beğenilirse, yani uygun ortamı yakalarsa o kadar çok yayılacaktır. Burada da genetikte olan seçim ilkesine benzer bir analog devreye girmektedir. Memlerin beğenilmesi ve diğer kişiler tarafından kullanılması, onların kopyalandığı anlamına gelmektedir. Ayrıca aynı konuda birden çok mem oluşabilir ancak bu memlerden kişilerin dikkatini çeken ya da diğer kişiler tarafından beğenilen, ilgi gören, yani daha çok kişi tarafından kopyalanan mem daha çok yayılacaktır. Yani bu durumda o mem diğer memler arasından seçilmiş olacaktır. Daha az beğenilen yani diğer kişiler tarafından kopyalanmayan ya da daha çok kişiye aktarılmayan memler ise, seçilmemiş yani rekabeti kaybetmiş olacaktır.

2. MEMLER VE EĞİTİM İLİŞKİSİ

Memetik biliminin ana konusu kültürün nesilden nesile ya da nesiller arasında aktarılması sırasında meydana gelen değişimin nasıl oluştuğunu ortaya koymaktır. Memetik tüm sosyal yapılarda karşımıza çıkmaktadır bu sebeple eğitim de bir sosyal yaşam alanı olduğundan okullarda memetiğin nasıl işlediğini ortaya koymak büyük bir öneme sahiptir. Selçuk (2014) memlerin eğitimdeki önemini *“Eğitim biliminin memlerle ilgilenmesi tüketim kültürünün yaymaya çalıştığı memleri anlamak, olumlu kültür memlerini tabiatı dairesinde canlı tutmak bakımından önemlidir. İyiliği güçlendirmek ve kötülükten alıkoymak için memlerin nasıl bir işlev gördüğü bu bağlamda inceleme konusu olabilir.”* (s. 237) ifadesi ile vurgulamıştır. Aslında tüm düşünce, öge ve fikirler birer memdir. Bu sebeple eğitimde yer alan birçok kavram memetik kapsamında değerlendirilip incelenebilir. Bu çalışmada ise örtük müfredat ve mem ilişkisi incelenecektir.

3. ÖRTÜK MÜFREDAT NEDİR?

Örtük müfredat kavramı eğitimdeki birçok kavrama kıyasla yeni bir kavramdır ve ne zaman, kimin tarafından ortaya konulduğu konusunda farklı görüşler bulunsa da, ilk defa 1968 yılında Jackson tarafından Sınıftaki Hayat kitabında kullanıldığı konusunda genel kabul oluşmuştur. Örtük müfredat tanımlamalarında çok büyük çeşitlilikler yer alsa da, bu konuda çalışanlar arasında ortalık sağlanan görüş, okullarda iki tür program bulunduğu ve dolayısıyla da okullarda iki tür programa göre öğrenmenin olduğudur (Hemmings, 2000; Pinar, Reynolds, Slattey ve Taunmam, 1995). Bu ortaklığın yanı sıra, bazı düşünürler örtük müfredatı beklenmeyen (amaçlanmayan) öğrenme sonuçları, bazıları eğitim sisteminin yapısından kaynaklı olarak ortaya çıkan ve açık olmayan mesajlar, bazı düşünürler de öğrenciler tarafından ortaya konulan faaliyetler olarak tanımlamaktadır (Jackson, 1968; Gordon, 1982; Synder, 1971). Ancak mevcut çalışmada genelde kabul gören, ‘resmi olmayan veya açıkça belirtilmemiş, fakat öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği mesajlar’ tanımı tercih edilmektedir.

Diğer görüşlerde de hakim olduğu üzere bu tanımdan yola çıkıldığında, örtük müfredatın okulun örgütsel yapısı ile doğrudan ilişkisi olduğu ve önemli bir ölçüde okuldaki eğitim kalitesini de doğrudan etkilediği görülmektedir. Bu doğrultuda örtük müfredat üç kapsamda incelenebilir: 1) Okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri, 2) Okul-çevre arasındaki etkileşimler ve 3) Sınıf iklimi (Yüksel,2004).

Yüksel (2004) örtük müfredatın kapsamlarını açıklarken; okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemelerinin; okuldaki kuralları, okulun mimari yapısını ve dekorasyonunu öğrencilerin sınıflara dağıtılmasını, derslere ayrılan zamanı ve ders dışı faaliyetlere yönelik ayrılan zamanı, maddi ve insani kaynakları kapsadığını belirtmektedir. Okula atfedilen toplumun istek ve beklentilerini yerine getirebilen ve uyumlu bireyler yetiştirme işlevinden kaynaklı olarak, okul-çevre arasındaki etkileşimler başlığı altında toplumsal norm ve değerlerin, ideolojinin ve ders kitaplarının yer aldığını ifade etmektedir. Sınıf iklimi başlığı altında ise öğretmenlerin görüş ve beklentilerinin, öğretmenlerin önyargılarının, sınıf kurallarının ve öğretmen davranışlarının yer aldığını açıklamaktadır (Yüksel, 2004). Bu kapsamdaki memler öğrencilerin örtük müfredatın doğrudan hissettikleri alanlardır.

4. MEMLER VE ÖRTÜK MÜFREDATTAN ÖRNEKLER

Eğitimin her alanında memler yer aldığı gibi, üç temel örtük müfredat alanında da memlere rastlanmaktadır. Bu alanlardan ilki olan okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemelerin kapsadığı memler, okullarda başlayan ve sürekli kendini üreten memlerin en çok rastlandığı alanlardır. Okul-çevre arasındaki etkileşimler sonucunda ortaya çıkan örtük müfredatta yer alan memler ise, toplum tarafından oluşturulmuş ve okullara aktarılmış memlerin en yoğun hissedildiği alanlardır. Son alan olan sınıf iklimindeki memler, öğrencilerin ağırlıklı olarak maruz kaldıkları örtük müfredat memleridir. Ancak sosyal bir organizma olan okullardaki tüm memler birbiri ile ilişkilidir; birbirini etkilemekte ve birbirinden etkilenmektedir. Okulda varlık gösteren bir veya birkaç memin başarılı bir şekilde diğer nesillere aktarılması ya da diğer eğitim ortamlarına yayılmasında bu üç alandaki memlerin etkisini görmek mümkündür.

Bu kapsamda bir örnek ile ilerlemekte fayda görülmektedir. Öğretmenler sahip oldukları fakat yazılı müfredatta yer almayan kişisel inanç, görüş ve değerleri öğrencilerine ve hatta okuldaki diğer öğretmenlere, velilere ve diğer paydaşlara aktarmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları bu görüşler, öğrenciler hakkındaki önyargıları tetiklemektedir ve bu önyargılar davranışlarına yansımaktadır.

Sınıf iklimi başlığı altında öğretmenlerin görüş ve beklentileri, öğretmenlerin önyargıları, sınıf kuralları ve öğretmen davranışları yer almaktadır. Bu kapsamda geleneksel öğretimi benimsemiş öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, “öğrencilerin çiçek olup oturmaları ve dersi dinlemeleridir.” ve bu bir memdir. Bu memin ilk çıkış noktası bilinmese de, ilk olarak birinin zihninde canlanmış olduğunu ve sonrasında yazılı materyallere geçerek ya da geçmeden sözel yollarla nesilden nesile ve aynı nesildeki bireyler arasında yayılmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi memetik, genetikteki üç temel prensibi korumaktadır: değişim, seçim ve retansiyon (kalıtım).

Örneğimizin anlaşılır olması için bu işlemi prensiplerin işleyişini basite indirirsek; bir kişinin zihninde oluşan bu mem, diğer bir kişi tarafından beğenilir, yani seçilir. Bu seçilmiş olan mem taklit yolu ile diğer öğretmenlere geçer ve böylece bu memin kalıtımı sağlanmış olur. Eğer bu mem birçok kişi tarafından beğenilirse, ki öğrencilerin çiçek olup oturmalarına yönelik beklentinin özellikle geleneksel eğitimde oldukça yaygın olduğunu biliyoruz, bu mem daha fazla beyne sıçramış ve kalıtımı daha fazla sağlanmış olur. Çiçek olup oturma memi bir kişinin beynine girdiğinde o kişinin beyninde de değişime uğrayabilir ve “papatya gibi oturma”ya dönüşebilir. Bu da memetikteki “değişim” ilkesine denk gelmektedir. Bu mem de beyinden beyine sıçrayarak birçok kişi tarafından benimsenebilir, yani kalıtımı sağlanabilir. Bu durumda birçok kişinin zihninde “çiçek olup oturma” ve “papatya olup oturma” memleri rekabete girecektir ve hangisi daha çok kişi tarafından benimsenirse, yani seçilirse, o memin hayatta kalma ihtimali daha yüksek olacaktır.

Hepimizin bildiği ve dünyadaki birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de yapılandırmacı yaklaşım benimsenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin dersi dinlemeleri değil, derse katılmaları esastır. Bu durumda ister “çiçek olup oturma” ister “papatya olup oturma” memi daha kuvvetli ve yayınlan mem olsun, bu memler aslında doğal seçim ile ortadan kalkacaktır. Yani artık yeni beyinlere sığayamayacak ve kalıtlarının hızı zamanla yavaşlayacak ve yok olacaktır.

Yazılı olmayan ve öğretmen ya da yöneticiler tarafından öğrencilere sözel yollarla aktarılmayan, öğrencilerin öğretmen, yönetici veya diğer öğrencilerin davranışlarından öğrendikleri kurallar da örtük müfredat kapsamındadır. Bu kapsamda verilebilecek örneklerden biri, öğrencilerin öğretmen sınıfa girdiğinde ayağa kalkmalarıdır (Yüksel, 2004). Otoriter öğretmen anlayışının benimsendiği özellikle geçmiş dönemlerde daha çok gözlemlenen bu davranış, artık demokratik okul anlayışının benimsendiği okullarda çok sık gözlenmemektedir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin öğretmenler sınıfa girdiklerinde ayağa kalkmaları “mem”i artık yeni beyinlere sığayamamaktadır ve yayılımı azalmaktadır. Böylece bu “mem” varlığını koruyamayarak zaman içinde yok olacaktır.

Eğitim sosyal bir yapı olduğundan, farklı alanlardan da etkilenmektedir. Bu kapsamda verilebilecek “mem” örneklerinden biri de Türkiye’deki sınav merkezli eğitim sisteminin getirisi olarak baskınlaşan, merkezi sınavlarda çıkacak konulara odaklanılmasıdır. Belirli bir sınıf düzeyinde olan öğrencilerin ve hatta öğretmenlerin resmi müfredatta yer almasına rağmen merkezi sınavlarda çıkmayacak konulara odaklanmamaları da örtük müfredat örneklerinden biridir.

SONUÇ

Örtük müfredat zaman zaman yazılı müfredattan daha güçlü olabilmektedir (Yüksel, 2004). Eğer biz eğitimdeki iyi uygulamaları güçlendirmek ve kötü olanlardan eğitim sistemimizi arındırmak istiyorsak, memlerin işleyiş mekanizmalarını yazılı müfredatlarda, öğretmen eğitiminde olduğu gibi örtük müfredat aracılığı ile de yararlanabiliriz. Bu noktada;

1. Yayılmasını istediğimiz memlerin seçilebilir olması gerekmektedir. Bu da genetik bilimde olduğu gibi, uygun ortamın oluşturulması ile mümkün olacaktır. Dolayısıyla yayılmasını istediğimiz memlerin benimsenebileceği ortamlar yaratmamız gerekir.
2. Eğer bir mem yayılmış ise, o ortam o mem için uygun ortamdır. Bir memin yayılmasını istemiyorsak o mem var olduğu ortamın koşullarını değiştirip, o meme uygun olmayan hale getirmemiz gerekir.
3. Bir memin daha fazla kalıtımının sağlanması, yani daha fazla insan tarafından benimsenmesi için daha çok kişiye ulaşması gerekmektedir. Bu kapsamda memi yaymayı amaçladığımız hedef kitlemizi artırmamız gerekmektedir.

NURETTİN TOPÇU’NUN EĞİTİM ANLAYIŞININ GÜNÜMÜZE YANSIMASI; EĞİTİM FELSEFEMİZ ÜZERİNE DÜŞÜNCELER

Adem YAMAN*

“Babam beni gökten yere indirdi. Hocam beni yerden göğe yükseltti.”

Büyük İskender.

“Bir millet okuluyla millettir. Medeniyet kervanına yol gösteren maariftir, kültürdür.”
“Platon’un Akademisi’nin, Montessori’nin okulunun hala biliniyor olması,
arkalarında bir eğitim felsefesi ve ruhu içermeleri ile açıklanabilir.”

Nurettin Topçu

“Öğretmen öğrencilerine, disiplin ile muhabbeti bir arada verebilmelidir.”

Prof. Dr. Ahmet Davutoğlu

Özet

20. ve 21. Yüzyıldaki değişim, zamanda içinde yaşanan toplumda her kültürden örnekler barındıran, maarif ve kültürel düzeyde birçok kavrama yüklenen anlamların da değiştiği kozmopolit desenli evrensel olma iddiasında yapılar ortaya çıkarmıştır. Bu durum, dürüstlük, iyilik, doğruluk, güzel ahlaklı olmak gibi evrensel değerlerle birlikte, milli ve manevi değerlerin bireysel ve toplumsal anlamdaki yerini de etkilemiştir.

Özellikle son çeyrek asırda görsel basında ve özellikle şehir sokakları şiddet ve gayr-i ahlaki unsurlarla doludur. Gazetelerin ikinci ve üçüncü sayfaları her gün ayrı vahşetlerle yüzleşmektedir. Dedesi ile torunu birbirini anlayamamakta ve ortak paydaları sürekli kan kaybetmektedir. Modernleşme hevesinin önü alınamaz bu ilerleyişi karşısında millî ve kültürel değerler son derece olumsuz etkilenmektedir.

Acaba bu durumun ana nedeni nedir? Toplumu kim nasıl yönlendirmektedir? Verilen eğitim sistemi adil midir? Ve acaba çözüm nerede aranmalıdır?, bu olumsuz ilerleyiş nasıl tersine çevrilebilir ve tam da bu noktada eğitimcinin ve maarifin sorumluluğu nedir?

Burada düşünülmesi gereken nokta, “eğitim teorimiz” ve kültürel kodlarımıza uyan bir “okul” ve “maarifimizin” nasıl bir felsefi temelini olması gerektiği yönünde olmalıdır. Tarihimizde önemli bir yeri ve etkisi olan Nurettin Topçu’nun eğitime bakışı da gözönüne alınarak “maarifimiz” yeniden sorgulanmalı ve değerlendirilmelidir.

Nurettin Topçu ve Ona Göre Eğitim

Türkiye eğitiminin politika belgeleri, Millî Eğitim Temel Yasası ile değişimin yönünü belirleyen üst politika belgeleri olan kalkınma planları ve millî eğitim sûra kararlarının tamamının ortak gayesine göre; eğitimin ana görevi “insan”ın yetiştirilmesidir. Bir ülkenin gereksinimleri ve hedefleri, o ülkenin yetiştirmesi gereken insan örneğini belirler. Türkiye’de geçmişten günümüze yetiştirilmesi amaçlanan “iyi insan, iyi yurttaş ve örnek insan” kavramı da günümüzün ve geleceğin gereksinimi olan demokratik toplum ve çok boyutlu insan istemine uygun olarak değişim geçirmektedir.

Nurettin Topçu⁸⁶, yakın çağımızda yetişmiş özgün fikirleri ile ön plana çıkan düşünürlerden biridir. Nurettin Topçu’nun fikri yapısı içinde okulun, sadece dört duvar masa ve öğretmenden ibaret olmadığını ve eğer ruhlara yön verilebilmiş ise hayatın kendisi de okul olabilir ifadesi ile okul ve eğitim konusunda bambaşka bir pencere açmaktadır.

Nurettin Topçu, Müslüman türkün okulunu; maarif, metafizik ve ahlak prensiplerini Kur’an’dan alarak Anadolu insanının ruh yapısına serpen ve orada besleyen, insanlığın üç bin yıllık kültür ağacının asrımızdaki meyvelerini toplayacak evrensel bir ruh ve ahlak cihazı olarak tanımlamaktadır.

Ona göre, millet ruhunu yapan maariftir. Ahlak eğitimi, kademeli zorunlu eğitim sistemimizde tüm sınıflarda ve özellikle ilköğretim kademesinde yoğun olarak verilmelidir. Nasıl ki devlet olma idealimizi kendi ruh ve köklü mazimizden alıyoruz, aynı şekilde de kendimiz için kendi kültürümüze uygun bir eğitim sistemimizin kurgulanması tercih edilmelidir. Ancak bu suretçe diğer ülke uygulamalarını da yakından takip edip olumlu olarak değerlendirilen hususları ülkemiz eğitim modeline kazandırmalıyız. Fakat sistem kopyalamak tercih edilmemelidir.

Yeterli ölçüde insanı tanıtan ahlak eğitimi ve metafizik konuları verilmez ise gençlerimiz idealsiz, inançsız ve karakter eğitimi yeterince verilememiş olacaktır. Hayat çok gayeli eğitim yapar, okul ise tek gayeli öğretim yapar. Öğrencilere saadette fazileti, ilimle politikayı, gerçeğe ideali ve birbirlerinden farkı öğretmen öğretecektir.

Yine Topçu’ya (2013)⁸⁷ göre tahammülsüzlüğün, şikayetin başladığı yerde öğretmenlik davası biter. Öğretmen daima muvaffakiyetsizliğinin ve zaaflarının sebebini arayarak kendini düzeltmeye çalışmalıdır. Öğretmen, kaderin karşısına çıkardığı engellerle mücadele ederken sonuna kadar nefsinden fedakârlık yapmayı göze alabilen cesur insan olmalıdır⁸⁸.

86 Üstad Nurettin Topçu’nun öz geçmişi şöyledir: Nurettin Topçu, 1909 yılında İstanbul’da doğdu. Asıl adı Osman Nuri Topçu’dur. Nurettin Topçu’nun babası Topçuzâde Ahmet Efendi Erzurum’lu, annesi Fatma hanım ise Eğilni (Erzincan’ın Kemaliye ilçesinin eski adı) ’dır. Topçu ailesi Topçuzâdeler diye tanınmaktadır. Dedesi Osman Efendi, Erzurum’un Ruslar tarafından işgali sırasında Türk ordusunda topçuluk yapmıştır, bu lakap da oradan gelmektedir. Nurettin Topçu, öğrenim hayatına altı yaşında Bezmiâlem Velide Sultan Mektebi’nin ana kısmında başladı. İlkokulu Büyük Reşid Paşa Numûne Mektebi’nde okudu. İlkokuldan sonra Vefa İdadisi’nde öğrenimini sürdüren Nurettin Topçu, birinci sınıfa iken babasını kaybetmiştir. Lise tahsilini İstanbul Lisesi’nin Edebiyet Bölümü’nde pekiyi derece ile tamamlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın açmış olduğu Avrupa imtihanlarına girmiş ve kazanmıştır. Fransa’nın Türkiye’deki liselerin denkliliğini kabul etmemesinden dolayı Topçu buradaki eğitimine Paris’teki Bordeaux Lisesi’nde başlamıştır. İki sene sonra Strazbourg’a giden (1930) Topçu, burada üniversite tahsiline başlamış; psikoloji ve güzel sanatlar, genel felsefe ve mantık, çağdaş sanat tarihi, sosyoloji ve ahlak, ilk zaman sanat ve arkeolojisi dersleri almıştır. Strazbourg’da tamamladığı doktorasını 1934 yılında Sorbon Üniversitesi’nde vermiştir. Sorbon Üniversitesi’nde okuyan ilk Türk öğrenci olmuştur. **Başlıca Eserleri:** Türkiye’nin Maarif Davası, İsyân ahlakı, Yarınki Türkiye, İslam ve İnsan, Ahlak Nizamı, İrâdenin Davası, Mehmed Akif, Felsefe, Büyük Fetih, Bergson, Amerikan Mektupları Düşünen Adam Aranızda, Ahlak, Devlet ve Demokrasi, Sosyoloji, Millet Mistikleri, Psikoloji, Mantık, Mevlana ve Tasavvuf, Reha, Kültür ve Medeniyet, Taşralı, Varoluş Felsefesi, Hareket Felsefesi ve Var Olmak (Kaynak: <http://www.ozelnurettintopcu.k12.tr/sayfa/nurettintopcu>).

87 Türkiye’nin Maarif Davası, Dergah Yay. 2013, İstanbul.

88 Nurettin Topçu Sorbon Üniversitesi’ndeki eğitimini tamamladığında çok önemli bir hadise cereyan eder. Topçu’nun çalışması Sorbone Üniversitesi Felsefe Jürisi tarafından yılın en başarılı doktora tezi seçilir. Üniversitenin geleneklerine göre birinci olan öğrenciler mutlaka ödüllendirilir. Bunun üzerine yetkili Profesör, Nurettin Topçu’nun yanına gelerek durumu anlatır ve ödül olarak neyi istediğini sorar:

- Efendim, bir altın saat mi? Amerika veya Kuzey Avrupa’ya bir mavi yolculuk mu?

Hangisini tercih ederseniz onu alacaksınız veya o ülkeye ziyarete gideceksiniz!

Nurettin Topçu, kararlı ve gayet kendinden emin bir şekilde bu soruya şöyle cevap verir:

- Hiçbiri değil!

- O zaman ne istiyorsunuz?

- Sorbonne Üniversitesi’nin giriş ve çıkış kulelerinde yirmi dört saat ay-yıldızlı Türk bayrağının dalgalanmasını istiyorum!

- Derhal bu isteğiniz yerine getirilecektir!... <http://www.ozelnurettintopcu.k12.tr/sayfa/nurettintopcu>.

Nurettin Topçuya göre eğer çocuklar, büyüklerden daha kurnaz, yaşlılarsa çocuklardan daha ümitsiz bir hayatın kurbanı haline gelmişler ise orada öğretmen vazifesini yapamamıştır. Muallimin ilim ve ideal adamı olabilmesi için her şeyden evvel gönlü, fikri ve istiklali olmalıdır. Bugün talebelik artık ilim yolculuğu değil, diploma avcılığıdır. Okullarda disiplin çok sarsılmıştır. Mektebin içinde ve dışında öğrencilerin rol ve davranışlarında tasvip edilmeyen oranda bir artış olmaktadır. Yazılı ve görsel basında bu durum hemen hemen her gün haberleştirilmektedir. O nedenle ceza sistemi ile rol ve sorumluluklar yeniden kurgulanmalıdır.

Her öğretim yılı sonunda öğrenciler bütün bir yıl birlikte eğitim-öğretim hizmeti aldıkları öğretmenleri hakkında değerlendirmeler yapabilmelidirler. Aynı şekilde de bu değerlendirmeler müteakip öğretim yılında il ve ilçe Millî eğitim müdürlerince göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle de öğretmenler alanlarında kendilerini sürekli güncel tutacak ve otokontrollerini sağlamış olacaklardır. *Ortaöğretimde temel hedef*⁸⁹:

1. Genel kültür vermek
2. Hemen hemen tüm bilim alanlarına kısmen temas sağlamak
3. Ruhsal inkişafı sağlamak-manevi kültürü tanıtmak olmalıdır.

Bir devrin vicdan hatalarını, o devrin neslini yetiştirmiş olan öğretmenlerin ruh düşkünlüğünde aramak hakkımızdır. Daha henüz fakültede okurken köylünün altınlarını nasıl toplayacağını hesaplayan doktor, hangi vasıtalar ile zengin olacağını tasarlayan hukukçu genç elbette öğretmenlerinden yeterince insani bir merhamet terbiyesi almamış demektir.

Topçu, maarif meselesindeki sorunları temelde belirli noktalar ile açıklamaktadır. Avrupa'nın körü körüne taklit edildiğini ileri süren Topçu, "batı taklitçiliği" yapıldığını ve taklit sürecinin tüm hızıyla devam ettiğini belirtmektedir. O nedenle de ilmin hayatî menfaatler için araştırmaları ve tekniğin de putlaştırıldığını söylemektedir.⁹⁰

Nurettin Topçu, Türkiye'nin Maarif Davası (2006, 5. Baskı) adlı eserinde eğitime dair belirttiği önemli görüşlerden bazıları şöyledir:

"Çoğunluğa göre ise her fikir ve hareketin doğruluğunun, delili dışarıdadır; değerlerin ve hakikatlerin bütün delilleri, bütün belgeleri Batı'da bulunmaktadır. Bir fikir ileri sürüyorsunuz; lâkin acaba Almanlar da öyle mi düşünüyor? Bir iş yapacaksınız; acaba Amerikalılar da öyle mi yapıyorlar? Aşağılık karmaşasından gıdalanan bu taklit içgüdü, zehirleyici bir parazit gibi bütün hür düşüncüyü ve bahtiyar iradeyi bizde boğmuş bulunuyor."

"Muallim, gençlere bilmediklerini öğreten bir nakledici değildir. Bu iş, kitabın işidir, bilmediklerimiz hep kütüphanelerde bulunmaktadırlar. Her sahada yalnız bilinmeyi bilmekle eski devrin "scolastique" tahsili elde edilir. Kitaplardaki örümcek kafamıza nakledilir. Ancak sınıfta okutacağı bilgilere sahip olan insanın yapabileceği iş ise bundan ileri gidemez. Bunun için kültürlü adam, kafaları işletmesini bilen adam lâzımdır."

"Talebeyi imtihan tarzı ve metodları çürütülmüştür, şu mânada ki, imtihanlar muallimin talebe hakkındaki bilgisine bir şey ilâve etmiyor. Onun sene içindeki kanaatini tekrar ederken buna yalnız bir imtihan şansını ve birkaç haftalık emeğin süzgecinde kalan hafıza ağırlığının şefaatinin ilâve ediyor. Her muallim, bilhassa kültür derslerinin imtihanında, kendi zihnî imkânlarına göre öğrettiklerini talebeden istiyor ve her biri kendine göre notlar takdir ediyor. Neticede herhangi bir mektepte fena bir notla

89 Ortaöğretime verilen rol ve sorumluluk ile ilgili Bilkent Üniv. Öğretim Üyesi Hilmi Yavuz, Bakanlığımız İnsan Kaynakları Gen. MüDr. (Zirvediler,2013) tarafından organize edilen bir panelde "...bir öğrencinin eğitim yaşamında en önemli zamanın ortaöğretim-lise döneminin olduğunu..." dünya uygulamalarından örneklerle anlatmıştır. Kazandırılması gereken değerlerin ve bilincin özellikle bu dönemde mutlaka verilmesi gerektiğini beyan etmiştir. Bu durumda bu sözleri, Üstad Nurettin Topçu ile örtüşmektedir.

90 Kaan Yiğenoğlu – Açık Görüş, "Nurettin Topçu ile Türkiye'nin Maarif Davası", <http://akilvefikir.org/2014/10/20>.

muvaffakiyetsizliğe uğrayabilecek bir talebe, kendi mektebinin muallimleri tarafından takdirle karşılanıyor ve muvaffak olmuş sayılıyor.”

Yapılan bir araştırmada⁹¹; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık %43’ü, “geleneksel” (öğretmen merkezli, pasif-sessiz, niteliksiz) öğretmen yetiştirildiğini ifade etmektedir. Bu şekilde yetişen öğretmenlerin geleneksel öğretmen davranışlarını sergileme ve geleneksel öğrenim stratejilerini uygulama olasılıklarının fazla olması mümkündür. YÖK tarafından eğitim fakülteleriyle ilgili olarak 2007 yılında yapılan bir araştırmada, öğretim elemanlarının çoğunluğunun, nitelikli öğretmen yetiştirmenin tam anlamıyla gerçekleşmediği noktasında birleştiklerini göstermektedir.⁹²

Pek çok gelişmiş ülkede öğretmen niteliğini güvence altına alan güçlü kurumlar bulunmaktadır. ABD’de hükümetten bağımsız olarak kurulan Eğitici Yetiştirme Akreditasyon Konseyi, Eğitim Bakanlığı’na bağlı tüm eğitici yetiştirme programlarını akredite etme yetkisine sahiptir. Avustralya’da Öğretim ve Okul Liderliği Kurumu, tüm hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının nitelik değerlendirmelerini yürütmektedir. Almanya 2000’lerin başıyla birlikte tüm ülke genelinde uygulanması zorunlu öğretim standartları ve öğretmen yetiştirmede kalite güvence sistemi oluşturmuştur. Hindistan 1993’te Ulusal Öğretmen Eğitimi Konseyi’ni ve 1994’te Ulusal Değerlendirme ve Akreditasyon Konseyi’ni oluşturmuştur. Bu kurumların tamamının ortak amacı hizmet öncesi öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim süreçlerinin sürekli iyileştirilmesi ve öğretmen niteliğinin kabul edilebilir bir düzeyin altına düşmemesinin sağlanmasıdır.

Öğretmen olmanın günümüzde bu kadar zorlaştığı pek çok sınav ve değerlendirmelerden sonra öğretmen adaylarının mesleğe alındığı bir dönemde hali hazırda çalışan öğretmenlerin de alan bilgilerinin, ruhsal yapılarının, genel kültür ve pedagojik alt yapılarının belli dönemlerle izlenmesi ve değerlendirilmesi, mesleki gelişimlerine yönelik sistemli bir yaklaşımın olması gündeme alınmalıdır.

Türkiye, Finlandiya, Fransa, Almanya, Japonya, Kore, İspanya ve Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmenliğin hemen hemen tüm kademelerinde hizmet öncesinde göreve başlamak için sınav yapılmaktadır⁹³. Türkiye’de öğretmen yeterliklerine ilişkin esaslı çalışmalara Eylül 2002’de başlandığı söylenebilir. 2006’da Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve 2008’de Özel Yeterlikleri belgeleri yayımlanmıştır. Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) modeli geliştirilmiştir. Fakat yapılan bu çalışmalar halen beklentiler ölçüsünde uygulamaya geçirilememiştir⁹⁴.

Sonuç

Eğitim iklimini sevdiren, bilim ve başarıya ulaşmada heyecan oluşturacak, memleket ve insan sevgisinin pekiştirilebilecek başta tv dizisi olmak üzere çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin TRT1 de gösterilen “Yedi Güzel Adam” da edebiyat ve şiir sevgisi başarılı bir şekilde verildiği söylenebilir.

Kendine meslek arayan ve sınavları kazanamamış gençlere baktığımızda, hobisi olmayan, sınavlara koşturmak yüzünden yeterince sosyalleşememiş, girişimcilik yeteneği zayıf yüz binlerce genç insana yönelik daha faydalı ve etkili projeler yapmalıyız. Bu konuda yapılacak çalışmalar, Türkiye’nin 2023 hedeflerini ve küreselleşmenin dinamikleri dikkate alınarak yapılmalıdır. Eleştirel düşünmeyi yerleştirmek için temel bir zihniyet dönüşümü elzemdir. Her öğrencinin, aşağıdaki kazanımları Millî eğitim felsefesine uygun edinilmesi sağlanmalıdır.

Dershanelerin özel okula dönüştürülmesi ve kamudaki öğrencilere özel okullardan yararlanma imkânının sağlanması kamu eğitim sistemindeki okul/derslik ihtiyaçlarına çözüm olması ve kamu eğitim

91 Şahin, İ. (2014). Öğretmen Adaylarının Nasıl Yetiştirildiklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22, 1, 241-258.

92 YÖK (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (2007-1982). Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.

93 Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik (Retorik ve Pratik), (2013), Eğitim-Bir-Sen Yay.Bekir S. Gür ve ark.

94 Eğitim Reformu Girişimi, İzleme Raporu, 2014.

kurumlarındaki ihtiyaçların giderilmesi konusunda önemli bir çözüm için sadece başlangıç olabileceği düşünülmektedir. Türkiye'nin eğitim, bilim ve araştırmadaki birikimlerini yaymak, uluslararası öğrenci ve araştırmacılar için çekici hale getirmek ve nitelikli beyinleri ülkemizin bilim ortamına kazandırmak için yapılacak epey önemli işler bulunmaktadır.

Yarının nesli önemseniyor ise taviz verilmeden öğretmen niteliğimizin arttırılması elzemi üzerinde gayretle çalışılmalıdır. Aday yetiştirme sürecinde öğretmenler, mevcut denetim-rehberliği (denetim elemanlarınca yapılan) yerine meslektaş / akran rehberliği ön plana taşınmalıdır. Ayrıca yetiştirme sürecinde teorik çalışmalar kadar pratik düzeyde de önemli ölçüde çalışma yapılmalı ve bu gelişimler aday lehine raporlanmalıdır.

Yarının sahibi olan genç neslin donanımının layıkıyla sağlanabilmesi konusunda memleketimizin önemli eğitimcilerinden merhum Nurettin Topçu⁹⁵ maarif konusunda şöyle söylemektedir; Eflatun, akademisinin kapısında "geometri bilmeyen buradan giremez" yazısı bulunmaktadır. Bu düşünceyi günümüze indirgediğimizde ise 21. Yüzyılda okullarımızın kapısına "felsefesi olmayan milletin mektebi de olamaz" yazmak mümkün olacaktır. Buradan hareketle kendimize özgü bir okul yönetim modelimiz ve yönetim teorimiz bulunmamaktadır. Okul ve eğitim-öğretim kurumlarımızda makine aşığı değil ruh ve vicdan aşığı yetiştirmeyi hedeflemeliyiz.

19. Yy. bakış açısı ile 21. Yy öğrencisi yetiştirilmez. Öğretmenlerimiz, eğitim ve öğretimdeki mevcut paradigmaların dönüşümü sürecinde gerekli eğitimleri almalarının sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirilmesi çoktan seçmeli sorular yerine açık uçlu soru ve muhakeme yeteneğini ortaya çıkaracak bir değerlendirme ölçeklerinin kullanılması, müfredatın içerik ve detaylarına yönelik ortak çerçeve kullanılması ve bu durumun esnetilmesi daha makul sonuçlar doğuracaktır. Eğitim fakültelerinin mevzuat kurgusu 1998 yılına dayanmaktadır. Ki o dönemde toplam 36 eğitim fakültesi bulunmaktadır. Hali hazırda ise 100'ün üzerinde fakülte bulunmaktadır. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren bölümleri içerik ve metodoloji bakımından yeniden tasarlanmalıdır.

Türkçeyi, tüm öğrencilerimize/vatandaşlarımıza doğru ve etkili öğreten önemli bir süreci yöneten kurum olarak dünya dili olmaya aday olan dilimizin, tüm dünya vatandaşlarına sevdirmeyi hedefleyen örnek bir öğretim metodolojisinin kurgulanması gerekmektedir.

Yararlanılan Kaynaklar

Gür Bekir S. ve ark. (2013)., Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik (Retorik ve Pratik), (2013), Eğitim-Bir-Sen Yay.

Şahin, İ. (2014). Öğretmen Adaylarının Nasıl Yetiştirildiklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22, 1, 241-258.

Topçu N. (2013)., Türkiye'nin Maarif Davası, Dergah Yay. İstanbul.

Topçu N. (2006)., Türkiye'nin Maarif Davası, Dergah Yay. İstanbul.

Yiğenoğlu K. (2014), Açık Görüş, "Nurettin Topçu İle Türkiye'nin Maarif Davası",

<http://akilvefikir.org/2014/10/20>.

YÖK (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.

<http://erg.sabanciuniv.edu/>, Eğitim Reformu Girişimi, İzleme Raporu, 2014. <http://www.ozelnu-rettintopcu.k12.tr/sayfa/nurettintopcu>.

<http://www.moe.gov.my>

DEVLET YÖNLENDİRMELİ BAĞIMSIZ ÖZEL OKULLAR VE DERSLER

Doç.Dr. Hasan ARSLAN*

Özet

Bu araştırmanın amacı, eğitim sistemimizde devletin ağırlığını azaltarak rekabeti artıracak alternatiflerin tartışılmasını sağlamaktır. Bu amaçla, radikal eğitim reformları arasında gösterilen verimsiz olarak çalışan okulların ve bazı derslerin, özel eğitim işletmelerine devredilerek devlete maliyeti artırmadan eğitimin kalitesini artırmayı sağlamaktır. Bu kuramsal tartışma Milton Friedman'ın 'Eğitimsel Seçim' kuramı ile zenginleştirilerek, eğitim sistemimizde uygulanmasının olumlu ve olumsuz yönleri ele alınacaktır. Sonuç olarak, radikal eğitim reformlarının olası Türkiye uygulaması kuramsal olarak tartışılarak, alan uygulayıcılarının uygulamaya ilişkin düşünceleri alındıktan sonra, Türk Eğitim Sisteminde özel okulların yerinin nasıl artırılabilirliği tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: 1. Özel okullar, 2. Eğitimde Farklı Yaklaşımlar, 3.Özerk Okullar

Giriş

Devlet okullarında eğitimin kalitesinin artırılması ile ilgili çalışmalar çok eskiye gitmektedir. Özellikle merkeziyetçi bir yönetim şekline sahip ve öğrenci sayısının bizim gibi milyonlarla ifade edilen ülkelerde, devlet okullarının eğitim kalitesinin düşük olması, tartışılan en önemli konulardan birisi olarak gündemini korumaktadır.

Devlet okullarının özel okullar gibi rekabet gerektiren unsurlara sahip olmaması, yönetici ve öğretmenlerinin kadrolu olmaları ve performansa dayalı bir ödeme sistemi olmaması gibi nedenlerle, eğitim kalitesini artırmada sorunlar yaşamaktadırlar. Devlet okullarında ayrıca zorunlu öğretimin parasız olması anayasa ile güvence altına alındığı için, velilerde bu okullarda eğitim hizmetinin parasız olarak verildiğini düşünmekte ve hizmet parasız olarak sunulduğu içinde, veliler tarafından eğitimin kalitesinin yeterince sorgulanmadığı görülmektedir. Aslında verilen hizmetin parasının doğrudan veliler tarafından ödenmemiş olması onun niteliğinin düşük olmasını gerektirmemektedir. Velilerin çocukları için eğitim ücreti ödememesi, bu hizmetin bir maliyeti olmadığı anlamına gelmemesi gerekir. Devlet eğitim kademelelerine göre her bir öğrenci için 2500-3500 dolar arasında bir harcama yapmaktadır. Burada tartışılması gereken soru, devlet eğitimin ücretini ödediği halde, eğitimin kalitesi niçin istenilen seviyede değildir ve bu eğitimin kademesini nasıl artırabiliriz?

Devlet okullarının kamu malı olması ve gerçekte kişi, kişiler ve şirketlere bağlı olmaması ve bunun yanında, hizmeti alanların da eğitim seviyesi ve sosyal olgunluk seviyesinin düşük olması nedeniyle, aldıkları eğitim hizmetini sorgulamamalarına neden olmaktadır (Leslie, & Brinkman, 2008). En azından toplum eğitimin kalitesinin yetersiz olduğunu sorgulamasa bile, hizmeti alan velilerin doğrudan bu olumsuzluktan etkilendiği için, eğitimin kalitesini sorgulamaları gerekmektedir. Çünkü bu eğitim hizmetinin ücreti, devlet tarafından yani hepimiz tarafından ödeniyor ve eğitiminde belirli standartlar seviyesinde olması gerekmektedir.

* Eğitimci, Akademisyen

Alternatif Yaklaşımlar

Dünyada devlet okullarında eğitimin kalitesini artırmak için farklı modeller uygulanmaktadır. Bu uygulamalardan bazıları bu çalışmada şu başlıklar altında yer almaktadır:

1. Devlet okullarında öğrenim ücretinin ödenmesi,
2. Eğitimi satın alma çekinin uygulanması
3. Ayrıcalıklı okul ve sınıf uygulamaları

Yukarıda sözü edilen ve aşağıda ayrıntılarıyla açıklanacak olan bu uygulamalar, özellikle gelişmiş ülkelerde uygulanan modellerdir. Uygulandıkları ülkelerde, ülke genişliğinde uygulanmasalar da, uygulandıkları bölgelerde son derece başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Yukarıda sözü edilen modellerin ortak noktaları, hemen hemen hiç birinin devlete ilave bir eğitim maliyeti getirmeden, eğitimin kalitesini artırma çabası olarak görülmektedir. Bizim ülkemizde de, kendi özelliklerimize göre değişikliklere uğratarak, başarılı bir şekilde uygulanma olasılığı muhtemel olarak gözükmektedir. Belki de ülke çapında tek bir eğitim modeli uygulamak yerine, farklı coğrafi özelliklere sahip ve farklı sosyo-ekonomik durumu olan bölgelerde farklı eğitim modelleri uygulamak olası olabilir. Bu uygulama, yeni uygulanacak modellerin tümünden başarısız olma olasılığını da ortadan kaldıracaktır. Varolan eğitim sistemimizde de, tek bir merkezden aynı eğitim programlarımızı uygulamamamıza rağmen başarının farklılaştığı görülmektedir.

1. Devlet Okullarında Öğrenim Ücretinin Ödenmesi

Devlet okulları dünya genelinde eğitim politikası olarak, zorunlu eğitime devam eden öğrencilerden öğrenim ücreti almayarak eşitlik politikası uygulamaktadırlar. Böylece okula giden bütün çocukların eşit haklara sahip oldukları varsayılmaktadır. Öğrencilerin eşit bir şekilde öğrenim ücreti ödememesi, ilk başta eğitimsel eşitlik gibi görünse de, ardında' acaba adaletli bir uygulama mı?' sorusunu akla getirmektedir. Gladiex (1989), Pherson & Shapiro (1991) ve Mumper (1990) devlet okullarında bütün öğrencilere, bu öğrencilerin maddi ve bireysel zenginliklerine bakılmaksızın düşük ücret alınması veya hiç alınmaması, başlı başına bir adaletsizlik olarak görmektedirler. Bütün öğrencilerin aile gelirlerinin birbirine eşit olmadığını düşündüğümüz zaman, bu uygulamanın eşit ama adaletli olmadığı sonucuna hemen ulaşabiliriz. Devlet, uygulamanın kolay olması ve ayrıntıya girilmemesi ve eğitimin bir zorunlu bir kamu hizmeti olduğu düşüncesiyle bu uygulamayı devam ettirmektedir (Johnstone, 2003).

Yukarıda sözü edilen genel uygulamaların dışında, daha adaletli uygulamalarında uygulandığı görülmektedir. Bu uygulama 'gelire göre öğrenim ücreti ödeme' olarak tanımlanmaktadır. Buna benzer uygulamalar sağlık hizmetlerinde daha yaygın olmasının yanında, yavaş yavaş eğitim harcamalarının artması ve daha adaletli uygulama olması nedeniyle eğitim sektöründe de uygulanmaya başlanmıştır ve birçok eyalet veya ülkede de uygulanması konusu tartışılmaya başlanmıştır (Arslan, 2000; Lucas, 1986). Nasıl sağlık sektöründe kişiler geliri oranında sağlık harcamalarını karşılıyorlarsa, eğitim alanında da geliri oranında eğitim harcamalarını karşılayabilirler.

'Gelire göre öğrenim ücreti ödeme' uygulaması şu şekilde uygulanmaktadır. Devlet okulları okula çocuklarını kayıt ettirmeye gelen ailelere, yıllık aile gelirlerinin ne kadar olduğu sorulmakta ve ailelerin kimlik numaraları alınmaktadır. Bu aşamada ailenin öğrenim ücreti verip vermeyeceği, verecekse ne kadar vereceği belli olmamaktadır. Ama aileler uygulamadan haberdar oldukları için, genel hatlarıyla nasıl bir sonuçla karşılaşacaklarını aşağı yukarı tahmin etmektedirler. Ardından kimlik numaralarına dayalı yapılan araştırmada ailenin yıllık gerçek gelirinin ne kadar olduğu elektronik sistemde tespit edilmektedir. Elde edilen sonuca göre, eğer ailenin ekonomik durumu belirli ekonomik standartların altında ise, bu ailelerden çocukları için öğrenim ücreti alınmamaktadır. Bununda ötesinde, ücretsiz okul servisinden, ücretsiz sabah kahvaltısından ve ücretsiz öğlen yemeğinden yararlanmaktadır. Eğer ailenin geliri orta düzeyde ise, aile çocuğunun devlete olan eğitim maliyetinin bir kısmını ödemektedir. Aile aldığı okul

servisi, kahvaltı ve öğlen yemeği için ilave ücret ödemektedir. Eğer ailenin ekonomik durumu iyi ise, aile o zaman devlete mal olan öğrenci maliyetinin tümünü karşılamaktadır. Böylece uygulamada eşit olmayan ama adaleti olan bir sistem uygulanmaktadır (Massy, 2006). Burada bilinmesi gereken, devlet kar amacı güden bir ücreti velilerden talep etmemektedir. Devlet okullarında ekonomik durumu iyi olan ailelerden talep edilen ücret, eğitimin devlete olan maliyetini karşılamaktan ibarettir (Hauptman, 1990). Talep edilen ücret, özel eğitim kurumlarının talep ettiği ücretle karıştırılmaması gerekmektedir.

Ülkemizde teknik olarak uygulanabilir olarak gözüken bu uygulama, ekonomimizde kayıtsız gelirlerin çok fazla olması nedeniyle uygulamayı zorlaştırmaktadır. Ekonomik durumu çok iyi olan aileler bile, düşük gelir gösterip düşük vergi ödemeleri nedeniyle bizde adaletin sağlanmasında bazı soru işaretlerini de beraberinde getirecektir. Kayıtlı ekonominin oranının yüksek olduğu ülkelerde uygulamalarda başarılabilmektedir. Bunun yanında yüzde yüz adaletin sağlandığını söylemek pek olası değildir. Çünkü bütün ülkelerde küçüğe olsa, kayıt altına alınamayan gelir bulunmaktadır.

2. Eğitimi Satın Alma Çeki Uygulaması (Educational Choice - Eğitimde Seçme)

Eğitimde satın alma çeki uygulaması Milton Friedman (2002) tarafından 'Capitalism and Freedom' başlıklı kitabında ortaya konmuştur. Ünlü bir ekonomist olan, Friedman serbest piyasa koşullarının bütün sektörlerde kaliteyi ucuza yakalamamıza yardımcı olacağını savunmaktadır. Friedman ekonominin diğer alanlarında olduğu gibi, eğitimde de rekabetin kaliteyi artıracak olduğunu iddia etmektedir. Friedman'ın temel savı şu şekildedir. Her öğrencinin devlete ortalama bir maliyeti vardır. Devlet öğrencilere bu masrafi yapmasına rağmen istenilen eğitim kalitesine ulaşamamaktadır. Çünkü rekabet koşulları oluşmamaktadır. Bu nedenle Friedman (2002), velilerin ellerine eğitimin devlete maliyeti olan rakamı eğitimi satın alma çeki olarak verilmesini savunmaktadır. Böylece veli elindeki çekle kendisine en yakın ve eğitim kalitesi en yakın okulu seçecektir. Böylece okullar arasında rekabet artacak ve okullar daha fazla öğrenci almak için veya ellerindeki öğrenciyi kaçırmamaya çalışacaklardır. Böylece her bir okul topladığı çeklerle kendi maliyetini karşılayacak ve devletten ilave bir destek talep etmeyecektir. Bu uygulamanın devlete ilave bir maliyet getirilmeden eğitimde kaliteyi artıracak savunulmaktadır.

Yukarıda sözü edilen eğitimi satın alma çeki uygulaması, bazı bölgelerde ve özellikle okul sayısı çok olan bölgelerde başarıyla uygulanmaktadır. Okulların yapısını değiştiren ve okulların kendi gelirleriyle eğitimi sürdürmelerini sağlayan bu uygulamanın benzerleri sağlık sektöründe de uygulanmaktadır. Sağlık sektöründe harcamalar hizmeti satın alandan karşılanırken, eğitim sektöründe devletin her bir öğrenci için eğitim maliyetini veliye ödemesi şeklinde olması beklenmektedir.

Friedman'ın savunduğu gibi serbest piyasa ekonomisi, serbest piyasada bir malın satılabilmesi için hem ucuz hem kaliteli olmasını gerektirmektedir. Bunu gerçekleştiremeyen özel sektör firmaları, rekabete dayanamamakta ve fabrikalarını kapatmak zorunda kalmaktadırlar. Devlet sektöründe öğrenci bulamayan okullarda bu durumda, çalışanlarına ücret ödeyemeyince veya düşük ücret ödedikleri zaman farklı yönetsel sorunların çıkması kaçınılmaz olacaktır. Ayrıca, sendikacılığın güçlü olduğu veya kadrolu öğretmenlerin oranının çok olduğu ülkelerde bu sistemin uygulanması oldukça zor gözükmektedir.

Ülkemizde bu uygulamanın teknik olarak gerçekleşebilmesi için, devletin her bir öğrenci için yapmış olduğu harcama oranlarını artırması ve öğretmenlerin kadrolu statülerinde değişiklikler yapması öngörülmektedir.

3a. Devlet Okullarında Ayrıcalıklı Okullar (Charter Schools)

Devlet okullarında ayrıcalıklı okullar uygulaması (charter school) bazı ülkelerde başarılı bir şekilde uygulanmaktadır. Bu uygulama öğrenci başarısının artmasında son derece olumlu sonuçlar vermektedir. Uygulama şu şekilde olmaktadır. Şehirlerdeki ve özellikle sosyo-ekonomik seviyesi düşük bölgelerdeki başarısız devlet okullarının başarısını artırmak amacıyla yapılan bir uygulamadır. Kronik bir şekilde başarısızlığı tekrarlayan okulların özel eğitim şirketlerince işletilmesinin gündeme getirilmesinden oluşmak-

tadır (Windham, (1976). Devlet tarafından bir türlü eğitim kalitesi artırılamayan ve başarısı düşük olan okullar, eğitim şirketlerine işletilmesi için verilmektedir. Devlet, ilgili okulun kendine maliyeti ne kadarsa veya bundan belirli bir oran fazlasını özel eğitim şirketine vermekte ve kendi eğitim kadrosunu okuldan çekmektedir. Özel eğitim şirketi de eğitim öğretimi gerçekleştirecek kendi eğitim kadrosunu kurup okulu işletmektedir. Kendi yöneticisini, kendi öğretmenini ve kendi yardımcı personelini oluşturmaktadır. Okul yönetiminin okuldaki eğitim kalitesini iki yıllık bir süre içinde şehir ortalamasına ulaştırması beklenmektedir. Eğer getiremezse okulu işletme hakkı elinden geri alınmaktadır. Okulun özel eğitim işletmesine verilmesi, devlete ilave bir maliyet getirmemektedir. Bunun yanında eğitim seviyesi düşük okullarda eğitimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlamaktadır.

Uygulama özel eğitim şirketinin kendi öğretmenlerini seçmesi ve yönlendirmesini sağlamaktadır. Okullar özel okul mantığıyla çalıştıkları için, öğretmenler arasında rekabetin arttığı ve sonuç olarak da öğrencilerde anlamlı bir şekilde başarının arttığı gözlemlenmektedir. Öğretmenlere devlet okullarına göre daha düşük ücret ödenmesi önemli sorunlardan birisi olarak görülmektedir.

Ülkemizde de birçok okul kronik bir şekilde eğitim başarısızlıklarını tekrarlamaktadır. Bu okullarda yönetici ve öğretmenler uzun süre çalışmama eğilimi göstermektedirler. Bu okullardan mezun olan öğrencilerde toplumda sorunlu olmaya neden olmaktadır. Yukarıda sözü edilen uygulamanın, Türk Eğitim Sisteminde uygulanma ve başarılı olma olasılığı yüksek görülmektedir. Ülkemizde birçok başarılı özel okul işletmesi veya dershaneler tarafından işletilebilecek birçok devlet okulu bulunmaktadır. Bu okullar elde ettikleri deneyimleri bu okullara aktararak başarısının kısa bir zamanda artırılmasına katkı sağlayabilirler.

3b. Özel Okullarında Ayrıcalıklı Okullar (Charter Schools)

Devlet okullarında uygulanan ayrıcalıklı okul uygulamasının bir değişik formatı özel okullarda da uygulanmaktadır. Bu uygulama ile özel eğitim sektörü yeni gelişen bölgelerde devletin izniyle okul yapmaktadır ve çevredeki öğrenciler buradaki okullara gitmektedirler. Devlette okula giden öğrenci sayısına göre okul işletmesine ödeme yapılmaktadır. Diğer bir deyişle özel sektörden eğitim hizmeti satın alınmaktadır. Nasıl devlet özel enerji şirketlerinden sabit bir fiyatla uzun yıllara dayalı olarak enerji almayı garanti altına alıyorsa, bu okullardan da eğitim hizmetinin alınması garanti altına alınmaktadır. Böylece devlet ilave okul yaptırma maliyetinden kurtularak, öğrenci başına maliyeti ödeyerek eğitim hizmetini satın almaktadır.

Bir önceki uygulamaya göre, uygulanmasının daha zor olduğu bir uygulama olarak gözükmektedir. Özel eğitim şirketinin uzun vadede karlılık görerek yatırım yapması beklenmektedir. Demografik değişimler okulun uzun vadede öğrenci kayıtlarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

3c. Ayrıcalıklı Sınıflar (Charter Classes)

Ayrıcalıklı sınıflarda bazı bölgelerde uygulanan farklı bir yaklaşımdır. Devletin başarısız olduğu bazı derslerin işletimi özel eğitim şirketlerine verilmektedir. Böylece devlet okullarında bir türlü başarıyı yükseltemeyen yabancı dil, fizik, kimya veya matematik gibi derslerin başarısı bu eğitim şirketleri marifetiyle yükselmektedir. Devlet başarısı düşük olan okulların bu derslerinin işletme hakkını özel şirketlere verir ve başarı durumun nasıl gittiğini gözlemler. Eğer başarı devam ederse, eğitim şirketi dersi işletmeye devam eder. Tekrarlayan başarısızlıklar durumunda, dersin işletimini özel eğitim şirketinden geri alır. Devlet bu dersleri yürüten kendi öğretmenlerini, norm fazlası olarak görerek başka okullara atar. Böylece devlete küçük bir maliyet artışıyla, uzun yıllar başarısı artırılmayan derslerin başarısı artırılmaya çalışılır.

Özel okullar veya dershaneler bu uygulamalara talip olabilirler. Kendi deneyimlerini, yöntem ve tekniklerini bu derslere aktararak öğrenci başarısını artırabilirler. Uygulaması son derece kolay gözükmektedir. Başarılı olan okullarda ve bu okulların derslerinde uygulanmasına gerek yoktur. Hatta bazı okul gruplarında İngilizce dersi için hizmet satın alınırken, bazı okul gruplarında ise *Matematik*

dersi için hizmet satın alınabilir. Önemli olan başarısı kronik bir şekilde düşük olan derslerin başarısını artırmaktır.

Eğitim sistemimizde devletin her bir öğrenci için yapmış olduğu maliyetin düşük olması nedeniyle, aynı maliyetlerle özel eğitim şirketlerince bu derslerin yürütülmesi biraz zor gözükmemektedir. Devletin kendi yapmış olduğu harcamadan daha fazlasını harcamasını gerektirebilir.

Sonuç

Eğitim sistemimizin merkeziyetçi bir yapıya sahip olması, öğrenci sayısının Avrupa'nın birçok ülkesinden daha fazla olması ve sistemin çok sık değişikliğe uğraması nedeniyle birçok okul seviyesinde ve bazı derslerde istenilen başarı bir türlü elde edilememektedir. Başarısızlığı ortadan kaldırmak için, sistemin tümünün değiştirilmesi yeni başarısızlıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Sistemin tümü üzerinde değişikliklere gidilmesi yerine, merkeziyetçi sistemin yapısının değiştirilmesi öğrenci başarısının artmasına yardımcı olacaktır. Yukarıda tartışılan uygulamalar, özel eğitim kurumlarının eğitim sistemimizde daha fazla sorumluluk almasını sağlayacak ve eğitimde rekabetin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Türk Eğitim Sisteminde başarılı bir şekilde sorumluluklarını yerine getiren özel eğitim kurumları, ayrıcalıklı okullar ve/veya ayrıcalıklı sınıflar gibi uygulamalarda, öğrenci başarısının artmasına olumlu katkı sağlayabilirler.

Kaynakça

- Arslan, H. (2000). Öğrenim Ücretini Kim Ödüyor ve Kim Ödemeli? Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Sayı 23, 345-351.
- Friedman, M. (2002). Capitalism and Freedom. Chicago: University of Chicago Press.
- Hauptman, A. (1990). The Tuition Dilemma. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- Johnstone, B.D. (2003). Sharing the Costs of Higher Education. New York: College Entrance Examination Board.
- Leslie, L. & Brinkman, P. (2008). The Economic Value of Higher Education. New York: American Council on Education and Macmillan.
- Lucas, J.C. (1986). Crises in Academy. New York: St.Martin's Press.
- Massy, W.F. (2006). Resource Allocation. Michigan: The University of Michigan Press.
- Mumper, M. (1990). Removing College Price. Albany: State University of New York.
- Windham, D.M. (1976). Social Benefits and the Subsidization of Education. Higher Education: Vol 5, 237-252.

Öğretmenlerin Özel Eğitim Kurumlarında Çalışmaktan Kaçınma Nedenleri

Yrd. Doç Dr. Zeynep AKDAĞ

Giriş

Öğretmen adayları öğretmenlik yapmak istiyorlarsa çalışmak için önlerinde özel okullar ve devlet okulları olmak üzere iki seçenekleri bulunmaktadır. Bu çalışma öğretmen adaylarının bu tercihleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmen adayları çalışmanın ikinci kısmı için takip edilmiş devlet okullarında çalışmaya başlayanlarla tercihleri üzerine tekrar görüşülmüştür. Öğretmen adayları iki okul tipi için de çeşitli endişeler taşımaktadır çünkü iki seçenekte kendi avantaj ve dezavantajlarına sahiptir. Eğitim Fakültesi mezunlarının önemli bir sorunu olarak karşımıza çıkan atanamayan öğretmenler çıkmazı öğretmen adaylarının daha çok devlet okullarında çalışmaya yönlendiklerini düşündürmektedir. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının bu yönelimlerini araştırmaktır.

Özel Okullar

Ülkemizde özel eğitim kurumlarının tarihi Osmanlı İmparatorluğuna kadar uzanmaktadır. Özel okullara duyulan ihtiyaç gerek resmi gazete Takvim-i Vekâyi'de gerekse şahıslar eliyle çıkarılan gazete ve dergilerde bahsedilmektedir. Eğitim kurumlarına yönelik memnuniyetsizlik öğretmenler ve öğrenciler tarafından dile getirilmiş ve eğitim kurumlarının yenileştirilmesi istenmiştir. Eğitimin yenileştirilmesi amacıyla devlet eliyle yapılan düzenlemeler ve açılan yeni okullar beklenen sonucu verememiş; gerekli adımlar kararlılıkla atılamamıştır. Bunun iki nedeni bulunmaktadır. Birincisi bu yeniliklerin bazı çevrelerin tepkisini çekmesi, diğeri ise nitelikli öğretmenlerin olmayışıdır. Eğitim için ayrılan kaynağın yetersizliği ise okulların gelişmemesinin bir diğer nedenidir (Şimşek, 2014). Devlet eliyle geleneksel okulların yenileştirilmesi ve dönüştürülmesi gerçekleştirilemezse bu görevi özel kurumlar yerine getirirler. Bu dönemde de belirli bir kesimde oluşan talebi karşılama ve başka bir kesimden gelen direnci kıracak bir formül bulma girişimleri de özel okulların doğuşunu hızlandırmıştır. 19. yüzyılın ikinci yarısında şahıslar eliyle bazı özel okullar açılmış, bu okullar hızlı biçimde ve rekabet halinde kısa sürede yaygınlaşmıştır. Örneğin 1882 yılına ait Devlet Salnamesinde dokuz özel okuldan bahsedilirken, beş yıl sonra bunların sayısı neredeyse iki katına çıkmıştır. Bu dönemden itibaren devlet yetkilileri, özel okul açmak isteyenlere kolaylık göstermiş; maddi destek sağlamışlardır (Şimşek, 2014).

Cumhuriyetten itibaren yaygınlaşan özel eğitim kurumlarını seçerken ailelerin tercihlerinde ön plana çıkan değişkenler; ailenin aylık toplam geliri, toplam gelirin okulda okuyan çocuğa ayrılan kısmı, babanın yaşı, babanın mesleği, annenin mesleği ve annenin maaşıdır (Keskin, Bilgin-Turna, 2010). Söz konusu okulöncesi eğitim olduğunda ailelerin okul tercihlerinde daha farklı değişkenler de rol oynamaktadır. Okulun tam gün ya da yarım gün eğitim vermesi ve yaşanan mekâna yakınlığı bunlardan bazılarıdır.

Devlet okulları ve özel okullar öğretmenler için farklı çalışma koşulları sunmaktadır. Devlet okullarında ve özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenleri iş doyumu açısından karşılaştırıldıklarında, özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin elde edilen gelir, çalışma şartları, okul yönetimi, arkadaşlık ve iletişim ortamları ve teşvik sağlanması açısından devlet okullarında çalışanlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır (Karaca & Balci, 2011). Benzer şekilde özel

okullarda çalışan rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, hem rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlere hem de devlet ilköğretim okullarında çalışan rehber öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur (Kağan, 2010).

Devlet okullarında çalışan öğretmenler, müdürleriyle sorunlarını açık ve rahat bir şekilde konuşamadıklarını, okulda alınan kararlarda kendi görüşlerine yeterince başvurulmadığını, okul içindeki olumlu hareketlerinin yeterince takdir edilmediğini, müdürlerin konuları gereği bilgi ve tecrübeleriyle kendilerine yeterince güven vermediğini, okullardaki çalışma ortamını yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir (Kocabaş & Karaköse, 2005).

Ülkemizde Cumhuriyetin ilanı ile birlikte okuma yazma seferberliği başlatılmıştır ve bütün kaynaklar ilköğretimi yaygınlaştırmaya harcanmıştır (Oktay, 1999). Bu nedenle ilköğretim kadar güçlü bir tarihsel gelişime sahip olmayan okulöncesi eğitim kurumları daha yetersiz kalmaktadır. Bu durum okulöncesi eğitim sunan özel eğitim kurumlarının yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bu çalışma öğretmenlerin bu iki kurumda çalışmayı hangi şartlar altında tercih ettiklerini araştırdığından sonuçları devlet okullarındaki ve özel okullarındaki çalışma koşullarına ışık tutacaktır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Türkiye'nin en iyi üniversitelerinden biri olarak bilinmektedir. Bu çalışmada bütün katılımcılar ODTÜ mezunu olduklarından bu çalışma devlet okulları ve özel okullara iyi eğitim almış öğretmenleri nasıl işe alacaklarını dair geri bildirim verecektir.

Yeni Öğretmenler

Her sene pek çok okul göreve yeni başlayan öğretmenlere kapılarını açmaktadır. Yeni öğretmenler için öğretmenliğin ne kadar zor ve emek isteyen bir meslek olduğu daha ilk günden aşikârdır. Bazı yeni öğretmenler bu zorluklarla baş edememekte ve öğretmenliğin ilk yılı aynı zamanda onların öğretmenlik mesleğindeki son yılları olmaktadır (Roehrig, Pressley & Talotta, 2002).

İyi bir eğitim almak ve çok idealist olmak ta her zaman göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıfta başarılı olacakları anlamına gelmemektedir, çünkü öğretmenlik mesleğinin öngörülemez bir doğası vardır. Şüphesiz ki, destekleyici bir çalışma ortamı öğretmenlerin karşılaştığı belirsizlikleri azaltmaya yardımcı olduğu gibi onların başarıya ve doyuma ulaşmalarına da yardımcı olur. Ancak, öğretmenler çok ağır iş yükü, destek vermeyen müdürler, ve materyal yoksunluğu gibi sorunlarla karşılaşınca içsel motivasyonlarını kaybedebilirler (Johnson & Birkeland, 2003).

Sınıfta bütün eğitim öğretim aktivitelerinden sorumlu olan tek kişi olmaktan dolayı pek çok göreve yeni başlayan öğretmen hayal kırıklığı, kaygı, stres, güvensizlik, yetersizlik, disiplin problemleri, baskı, düşük özgüven ve endişe yaşamaktadır (Achinstei, 2006; Evans, 1997; Gold, 1996; Huberman, 1992; Ingersoll, 2001; Stokking, Leenders, Jong, & Tartwijk, 2003; Veenman, 1984). Bütün bu nedenlerden dolayı göreve yeni başlayan öğretmenler idealizmlerini, heves ve isteklerini kaybetmekte hatta öğretmenliği bırakmaya karar vermektedirler (Delgado, 1999).

Metot

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamadan önce özel okullar ve devlet okulları üzerine algılarını, beklentilerini ve kaygılarını ardından da devlet okullarında göreve başladıklarında ki görüşlerini incelemektir. Bu çalışma özellikle öğretmen adaylarının devlet okulu ya da özel okulda çalışmayı tercih etmelerinin altında yatan nedenleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama kapsamında 2008-2009 öğretim yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Programından mezun olmak üzere bulunan 25 öğretmen adayı ile gelecekteki mesleklerine yönelik algıları ve beklentileri hakkında derinlemesine görüşme yapılmıştır.

İkinci aşama ilk çalışmaya katılan öğretmenlerden devlet okullarında öğretmenlik yapmaya başlayanlar ile gerçekleştirilmiştir. İlk çalışmaya katılan öğretmenlerden 16 tanesi Türkiye'nin çeşitli illerinde devlet okullarında öğretmenlik yapmaya başlamıştı. Bu 16 öğretmen adayı ile iletişime geçilmiş ve devlet okullarında ilk dönemlerini tamamladıktan sonra devlet okullarında çalışmayı tercih etme nedenleri ve özel okullarda çalışmaktan kaçınma nedenleri üzerine derinlemesine görüşme yapılmıştır.

Bu çalışma doğası gereği nitel bir çalışmadır. Bu nedenle, veri toplama yöntemi temel olarak katılımcılarla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerdir. Bu nitel çalışmada bir grup insanın yaşadığı olayları açıklamaya ve anlamlandırmaya odaklanan olgu bilimsel araştırma deseni çalışmanın metodu için benimsenmiştir (Creswell, 2007). Katılımcıların öğretmenliğe başlamadan önceki beklentileri ve başladıkları sonraki yaşantıları çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Örnek vermek gerekirse öğretmen adaylarının devlet okullarında ve özel okullarda çalışmaya başlayınca karşılaşılabilecekleri zorluklar, devlet okullarındaki ve özel okullardaki fiziksel, eğitimsel ve yönetsel durumlar bu çalışma kapsamına alınmıştır.

Olgu bilimsel analiz her türlü deneyimi konuyu inceleyebilir. Bu yüzden o olayı deneyimleyen kişileri olayın dışında tutarak nesnel bir analiz yapmaz. Tam tersine olayların kişiler tarafından nasıl tecrübe edildiği ile ilgilenir (Giorgi, 2009). Olgu bilimsel araştırmalarda araştırma sorusu belirgin bir konu ya da problem üzerindeki çok yoğun ve güçlü araştırma ilgisinden ortaya çıkar. Olgu bilimsel desen çıkarım ya da neden sonuç ilişkisi aramak yerine insan yaşantılarının anlamını ve tanımını tüm hakikatiyle derinlemesine ortaya koymaya çalışır (Moustakas, 1994). Aynı zamanda kişisel yaşantıları umumi bir tanıma indirgemeyi amaçlar (van Manen, 1990). Çok çeşitli yaşantılar olgu olarak kabul edilebilir. Örneğin, yas, öfke veya uykusuzluk olgu olarak incelenebilecek konulardır (Moustakas, 1994).

Olgu bilimsel desende iki temel yaklaşım vardır: Hermeneutic olgu bilim (van Manen, 1990) ve transcendental olgu bilim (Moustakas, 1994). Hermeneutic olgu bilim ağırlıkla yaşantıları neyin oluşturduğunu yorumlamaya dayanır (van Manen, 1990). Fakat transcendental olgu bilim yaşantıları yorumlamak yerine açıklamaya odaklanmıştır. İncelenen olgunun önyargılardan arınması için disiplinli, organize ve sistematik bir çalışma gerekmektedir. Araştırmacı incelediği olguya ait önyargılarını, inançlarını ve bilgilerini bir kenara koymalı ve tamamen açık, kabullenici ve önyargısız olarak katılımcıların olguyu açıklamalarını dinlemelidir. Bu çalışma göreve yeni başlayan okulöncesi öğretmenlerinin devlet okullarında çalışmayı tercih etme özel okullarda çalışmaktan kaçınma nedenlerini araştırırken araştırmacının inançlarından ve önyargılarından bağımsız olarak anlatmak için Moustakas'ın transcendental yaklaşımını benimsemiştir.

Nitel analizde analiz sırasında çıkan kodların mı yoksa önceden belirlenen kodların mı kullanılacağı halen tartışılan bir konudur. Olgu bilimsel çalışmalarda katılımcıların algılarını çözümlemeye, olguyu nasıl yaşadıkları ve anlamlandırdıklarını ortaya koymaya çalışıldığı için analizin kendinden çıkan kodların daha uygun olacağı belirtilmektedir (Creswell, 2007). Bu çalışma Türkiye kontekstine çok bağlı olduğu için alan yazınından çok fazla kod alınmamıştır.

Veri analizinde Moustakas'ın (1994) olgu bilimsel analizi kullanılmıştır çünkü veriler yalnızca öğretmenlerin devlet okulları ve özel okullar hakkındaki yaşantılarına dayanmaktadır. Olgu bilimsel araştırmalarda veriler gayri resmi etkileşimli ifadeleri içeren çok uzun ve derinlemesine görüşmelerden oluşur. Bütün görüşmeler deşifre edip kodlamak üzere ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Sadece ikinci çalışmada üç katılımcı ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilememiş ve bu katılımcılar görüşme sorularına yazılı cevap vermişlerdir. Kelimesi kelimesine deşifre edilen görüşmelerde öncelikle katılımcıların olguyu nasıl deneyimlediklerini açıklayan önemli ifadeler bulunur. Ardından birbiri ile ilişkili olan ifadeler horizontalizing denen süreç içinde belirlenir. Daha sonra araştırmacı tarafından tekrarlanan ya da benzer ifadeler

çıkarılır ki, toplum algısı, çalışma arkadaşlarıyla ilişkiler ve okul koşulları gibi temalar oluşturulabilsin (Moustakas, 1994). Oluşturulan temalara dayanarak okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenliğe başlamadan önce devlet okulları ve özel okullar hakkındaki düşünceleri ve öğretmenliğe başladıklarındaki deneyimleri anlamlandırılıp öz ortaya konabilir.

Nitel çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirlik için nicel çalışmalarda olduğu gibi kesin bir görüş birliği yoktur. Geçerlilik ve güvenilirlik genellikle nitel çalışmalarda aynı anlamda kullanılmaktadır ve kredibilite iki kavramı da içeren manadadır. Nicel çalışmalarda çalışmaların kalitesi geçerlilik ve güvenilirlikle ölçülürken nitel çalışmalarda kalite daha çok araştırmacının çabasına ve emeğine bağlıdır (Golafshani, 2003). Bogdan ve Biklen (2007) nitel çalışmalarda kredibilitiyi arttırmak için farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılarak farklı verilerin toplanmasını ve araştırmanın her adımının çok ayrıntılı bir şekilde anlatılmasını tavsiye etmektedir. Bu çalışma Bogdan ve Biklen'nin tavsiyelerini benimsemiştir. Kodlayıcı güvenilirliği ve direk alıntılama araştırmacının yapacağı çıkarımları azaltmak için kullanılmıştır. Bulgular öğretmenlerin devlet okulları ve özel okullardaki çalışma koşullarına işaret etmektedir. Herhangi bir karışıklığı önlemek amacıyla katılımcıların ifadeleri verilirken katılımcılar K ve onlara verilen bir numara ile belirtilmiş, verilen ifadenin hangi çalışmada geçtiğini belirtmek için Ç1 ya da Ç2 şeklinde verilmiştir. Bu çalışma aşağıdaki sorulara cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilmiştir:

1. Okul öncesi öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine başlamadan önce devlet okullarında ve özel okullarda çalışmayı nasıl algılamaktadırlar?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamadan önce devlet okulları ve özel okullar hakkındaki beklentileri ve kaygıları nelerdir?
3. Devlet okullarında göreve başlayan öğretmenlerin tercihini etkileyen faktörler nelerdir?

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Devlet Okullarında Çalışmak İsteme Nedenleri

Bu çalışma yürütüldüğü sırada öğretmen adaylarını kariyer planı tamamen muğlak ve katılımcıların nerede çalışmak istedikleri tamamen belirsizdi. Henüz Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen kontenjanlarını açıklamamış ve katılımcılar henüz KPSS sınavına girmemişlerdi. Bu belirsiz koşullar altında öğretmen adayları iş arayışına başlamış ve özel okullarla görüşmelerinde bulunmuşlardır. Katılımcılar özel okullarla yaptıkları umut vermeyen görüşmelerin ardından kariyer seçimleri devlet okullarına yönelmeye başlamıştır. Öğretmen adaylarından dokuzu özel kurumlarla görüşme yapmış bunlardan sekizi özel okullarda çalışmaktan vazgeçmiştir. Sadece bir öğretmen adayı özel okulda çalışmak istemektedir fakat bu okul diğerleri gibi küçük değil kurumsallaşmış bir okuldur. **Öğretmen adaylarının özel okullara karşı olumsuz tutumları daha çok kurumsallaşmamış anaokullarına yöneliktir:**

“Küçük bir anaokulu ile görüşme yapmaya gittim. Beni ilk olarak o okulun bir işletme olduğunu unutmamam için uyardılar ve ailelerle iyi iletişim kurmam gerektiğini söylediler. Kurallarını sıraladılar. Oruç tutamayacağımı bile söylediler. En sonunda da eksantrik çalışma saatlerini eklediler. Sabah 8'den akşam 7'ye kadar. Herkes MEB'de kendimizi geliştiremeyeceğimizi söylüyor ama bu kişinin kendi çabasına bağlı”. (K7-Ç1)

Özel okulda yaşadıkları çok kısa deneyimin ardından katılımcılardan birisi özel okullara dair fikrini çok kısa sürede değiştirmiştir:

“Bir deneme süresi olsun dedim bir gün gittim yarım gün durdum sonra ben sizinle çalışmak istemiyorum dedim. Sonra dedim acaba devlette öğretmenlik en iyisi çünkü en azından benim de rahatım önemli

yani çalışırken ben sabah 5 akşam 8e kadar çalışıp 900 lira maaş alırsam benden verim beklenemez ki'. (K13-Ç1)

Öğretmen adaylarından beşi devlet okullarında çalışmanın avantajlarını önceden belirlemişlerdir. Devlet okullarında çalışmanın özel okullarda çalışmayla karşılaştırılınca neden daha elverişli olduğunu K1 sıralamaktadır:

'Kesinlikle devlet okulunda çalışmak isterim çünkü çocuklara eğitim vermek dışında başka bir sorumluluğunuz yok. Özel okullarda ailelere tatmin etmek zorundasınız. Kendimi okulda özgür hissetmek istiyorum. Ayrıca devlette iş güvencesi daha iyi, daha az yoruluyorsunuz ve insanlar size daha fazla saygı duyuyor. Benim gözlemlerime göre özel okullarda öğretmenler eziliyorlar'. (K1-Ç1)

Öğretmen Adaylarının Özel Okullarda Çalışmak İsteme Nedenleri

Öğretmen adayları devlet okullarında çalışmaya karşı bazı önyargılar taşımaktadırlar. Bu önyargıların en önde geleni devlet okullarında öğretmenden beklentilerin düşük olduğu için öğretmenlerin köreleceklerine inanmalarıdır.

'En son istediğim şey devlette çalışmak. Özel sektör bana her zaman daha cazip geliyor. Hep devlette körelirsin sıkılırsın diyorlar'.

Bazı katılımcılar MEB ve Özel okulda çalışmak arasında kararsızlık yaşıyordu ve K11 ikisinin avantaj dezavantajlarını sıralamaktadır:

'Bence devlet ve özel dengede. Ben büyük şehirde çalışmak ve sosyal yaşamımı devam ettirmek istiyorum. Hem kurumsallaşmış kolejler bale, yüzme, tiyatro gibi imkânlar sağlıyorlar fakat devlet okulları bunları sunamazlar. İkisi arasında kararsızım'. (K11-Ç1)

Yüksek lisans yapmak isteyenler için özel okulda çalışmak katılımcılar için tek seçenek olabiliyor çünkü öğretmenler MEB'de ilk kez göreve başladıklarında şehir merkezlerine atanma ihtimalleri düşüktür. Katılımcıların birçoğunun Ankara'da yüksek lisans yapmak istedikleri göze alınırsa bu ihtimal daha da düşmektedir. Fakat Ankara'da özel okullarda çalışma imkânı bulma şansı öğretmen adayları için daha yüksektir:

"MEB artık yüksek lisans için kolaylık sağlamıyor. Öğretmenler doğuya gitmemek için bunu kötüye kullanmışlar. Öğretmenlik yaparken yüksek lisansa devam etmek istiyorum. BU yüzden özel okulda çalışmak zorundayım'. (K9-Ç1)

Devlet Okulunda Çalışmaya Başlayan Öğretmenlerin Devlet Okulunu Seçme Nedenleri

Öğretmenlerin devlet okullarında çalışmayı tercih etmelerinde öğretmen eğitim programında yaptıkları stajlar büyük rol oynamaktadır. Ayrıca devlet okulunda ya da özel okulda çalışmak branşa bağlı olarak da farklılık göstermektedir ve okul öncesi öğretmenleri için özel okullarda çalışmak daha dezavantajlı görünmektedir.

'Zaten en başından beri öyle düşünüyordum çünkü özel sektörde çalışmanın zorluğunu staj yaparken de fark ettik oradaki ortam biraz daha farklıydı. MEB'de hem veliler olsun hem herkesin bakış açısı orda

daha bir öğretmen gibisin ama özel eğitimde hele birde anaokuluysa iyice artık bir çocuk bakıcısı muamelesi hani öyle bir izlenim var insanın kafasında. Bir de çalışma saatleri özellerin çok daha fazla oluyordu bu daha mantıklı geldi. Hani sonu görünmeyen bir şey gibi geldi bana özel sektörde çalışmak o yüzden MEB'i tercih ettim'. (K1-Ç2).

Özel okullar bütün finansal ihtiyaçlarını kendileri karşılamak zorunda oldukları için devlet okulları ile karşılaştırıldıklarında maddi kaygıları daha yüksektir. Bu maddi kaygılarını da küçük okullar öğretmenlere yansıtmaktadırlar:

'Özel kreşlerde staj yaptığım dönemde öğretmenlerin yaşadığı bazı zorlukları gördüm. Yönetici kadrosunun okulu eğitim mekânı değil de ticaret mekânı olarak görmesi beni rahatsız etti. Özel okullarda çalışırken kendimi öğretmen olarak hissedemeyeceğimi düşündüğüm için milli eğitimde çalışmaya karar verdim'. (K2-Ç2)

Devlet okullarının tercih edilmesinde rol oynayan en önemli faktör iş güvencesi olarak ortaya çıkmaktadır. Hiçbir özel okul devlet okullarındaki kadar güçlü bir iş güvencesini sağlayamamaktadır. Bu nedenle de öğretmenler tarafından tercih edilmektedir:

'Türkiye koşullarında yaşıyoruz ve ne olacağı hiç belli değil. Bence Türkiye' deki birçok insan hani bunu düşünüyor. Garantiye alayım bir güvencem olsun istiyor. Yani bir garanti bir güvence olduğundan dolayı. Özel kurumda bir kere stresin oluyor iş stresin oluyor. Bir kriz oluyor mesela öğretmenleri de çıkarabiliyorlar. Eğitim sektörü olmasına rağmen çıkarıyorlar. Batabilir iflas edebilir. Hem de bir devleti deneyim dedim. Bir görevim bir stajyerliğim kalsın bir görevim memnun kalmazsam zaten yolumu değiştirim diye düşünmüştüm?' (K4-Ç2)

Öğretmenlerin devlet okullarına dair olumsuz inanışları MEB'deki olanakları araştırdıkça değişmiştir. Öğretmenler kendilerini MEB'in olanakları ile de geliştirebileceklerini düşünmeye başlamışlardır.

'Kendimi geliştirmek adına hani araştırınca baktım kendimi geliştirmek istiyorsam eğer amacım buysa MEB'de pek çok fırsat var yurtdışı bağlantılı projeler var kendi içlerinde çalışan. Hani siz istedikten sonra geliştirmek adına pek çok şey yapabilirsiniz ve şeyde ekonomik olarak büyük farklar yok. Hatta tam tersi bana MEB çok iyi geldi. MEB'de çalışmak çok daha avantajlı gibi. Haklarınız daha çok özlük haklarınız çok daha fazla iş güvenceniz daha iyi o yüzden MEB'i tercih ettim ben'. (K16-Ç2)

Tartışma

Öğretmen eğitim programı öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamaktaki en önemli unsur olarak kabul edilmektedir. Öğretmen adayları okul deneyimleri sırasında eğitim aktivitelerine aktif bir şekilde katılarak gelecekteki sorumluluklarını öğrenirler. (Moffett, John, & Isken, 2002). Bu nedenle öğretmen adayları devlet okulları ve özel okullarda yeterli staj imkânı sağlamalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığını politikalarına göre bütün öğretmenler belli bir süre merkezden uzak bölgelerde çalışmak zorundadırlar. Bu bölgeler pek çok kültürel, sosyal ve güvenlik sorunu ile karşı karşıyadır. Bu yüzden öğretmenler bu bölgelere atanmaktan büyük korku ve endişe duymaktadırlar. Öğretmen eğitim programının kendilerini bu koşullara hazırlamadığını savunmuşlardır. Bu nedenle öğretmen adayları devlet okullarında çalışmaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların hepsi Ankara'da eğitim görseler de başkentte dahi taşra koşullarındaki olanaksızlıklara sahip okullar bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının bu okullarda staj yapmaları sağlanarak onları gelecekte devlet okullarında çalışırlarsa nelelerin beklediğini görmeleri açısından önemlidir.

MEB 600 binden fazla öğretmen, 70 bine yakın okul ve 15 milyondan fazla öğrenci ile Türkiye’deki en büyük bakanlıktır. Bu kadar büyük bir bakanlık ancak çok karmaşık ve karışık yönetmeliklerle yönetilebilmektedir. Fakat bu merkeziyetçi sistem çok etkili bir şekilde hayata geçirilememekte ve kontrol mekanizması da iyi işlemediği için eğitim sisteminde boşluklar ortaya çıkmaktadır. **Öğretmen adaylarının devlet okullarında çalışmaya karşı geliştirdikleri köreleceklerine dair inanışları devlet okullarının işleyişi hakkında ilginç bilgiler sunmaktadır. Öğretmen adayları devlet okullarında kendilerinden beklentinin çok düşük olacağını bu nedenle bir rehavete kapılıp öğrencilikleri sırasında sahip oldukları idealistliklerini kaybedeceklerini düşünmektedir. Katılımcıların hemen hemen hepsinin bu düşünceye sahip olması tesadüfle açıklanamaz. Ayrıca katılımcılar devlet okullarında daha rahat olacaklarını belirtmişlerdir. Burada dikkat çeken katılımcıların rahatlıktan kastettiklerinin kendilerini anlayan ve ihtiyaçlarına cevap veren bir idari kadro, daha iyi fiziksel şartlar ve materyaller, ya da ailelerin çocukların eğitimleri ile daha ilgili olacağı inancı değildir. Ne yazık ki öğretmenler devlet okullarında kendilerinden beklenti düşük olacağı için daha rahat olacaklarına inanmaktadırlar. Bu bulgu eğitimde kalitenin artırılmasını sürekli tartışıldığı ülkemize devlet okullarındaki eğitim kalitesini yansıtmaması açısından önemlidir.**

Türkiye’de öğretmenlerin kariyer seçimleri büyük oranda Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) bağlıdır. Bu çalışma içinde durum farklılık göstermemiştir. Katılımcıların çoğu KPSS’den düşük puan almıştı ve devlet okullarına atanmayı beklemiyordu. Fakat okulöncesine son yıllarda artan ilgi 2009 yılında en üst seviyeye ulaşmıştı. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okulöncesindeki okullaşma oranını artırmak için 15 binden fazla öğretmen ataması yapacağını açıkladı. MEB’in atama politikaları çok değişken olduğu için öğretmen adayları devlet okullarındaki bütün boş pozisyonlar dolabileceğini ve ileriki yıllarda tekrar atama yapılmayacağını düşünmeye başladılar. Bu durum MEB’de çalışmayı düşünmeyen öğretmenleri dahi devlet okullarına başvurmaya sevk etti. Bu yüzden bazıları mastır yapma planlarını ertelemiş bazıları da özel okullarla imzaladıkları kontratları fes etmişlerdir.

MEB özel okullarla kıyaslanınca daha iyi çalışma koşulları sunmasına rağmen, aynı zamanda kendi sisteminden kaynaklanan pek çok sorunu da barındırmaktadır. Göreve ilk başladıkları andan itibaren öğretmenler çeşitli sorunlarla karşılaşmışlar ve ilk yılları boyunca sorunların türü ve şiddeti değişiklik arz etmiştir. Araştırmanın bulguları göstermiştir ki öğretmen adayları devlet okullarında karşılaşabilecekleri pek çok zorluğun farkında ve bunları kabullenmiş durumdadırlar. Öğretmen adaylarının devlet okullarında çalışmaktan duydukları en büyük endişe doğu ve taşra bölgelerinde çalışmaktır. Bu bölgeler çeşitli güvenlik sorunlarının yaşanması yanında pek çok sosyal, kültürel ve lojistik eksikliği de barındırmaktadır. Merkezden uzak yerlere atanan öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer sorun da çok düşük sosyo-ekonomik seviyeden gelen çocukları eğitmek gelmektedir. Ayrıca Türkçe bilmeyen çocuklara eğitim vermek te öğretmenlerin bu bölgede çalışmaktan çekinmelerine neden olan başlıca korkuları arasında yer almaktadır.

Özel okullarda personel güçlendirmede yöneticilerin tutumlarını inceleyen araştırmasında Parlar (2012) bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenlerin özel okullarda çalışmaktan kaçınmalarının başlıca nedenlerinden biri yöneticilerin, çalışanların her yaptıkları işi takip ve kontrol ettikleri ve özgürlüklerini kısıtladıkları düşüncesidir. Öğretmenlerin performansı yeterliliklerini arttıran, işlerinin anlamlı olmasını sağlayan, kontrol gücüne sahip oldukları ve tercih haklarını kullandıkları ortamda artmaktadır (Parlar, 2012). Bütün çalışanlar gibi öğretmenlerin de kendi kendilerine karar vermeleri ve riskleri göze aldıklarında, cezalandırılmak yerine desteklendiklerini hissetmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde, herhangi bir işi yaparken, işi nasıl daha iyi yapabileceklerini değil, hata yapmaları durumunda nasıl af dileyebileceklerini düşünmenin yollarını arayacaklardır. Hataları ceza aracı değil, öğrenme aracı olarak gören okullar verimli ve rekabette avantajlı olacaklardır. Parlar (2012) çalışmasında özel okul yöneticilerinin önemli bir kısmının personel güçlendirme ile sadece moda bir kavram olması nedeni ile ilgilendikleri ve personel güçlendirmeye öncelikle kendilerinin inanmadıkları ortaya çıkmıştır. Yöneticiler, okul çalışanlarının kurallara sıkı sıkıya bağlı olup, sadece okul politika ve süreçlerini takip etmelerini istedikleri sürece gerçek anlamda güçlendirmeden bahsedilemeyecektir. Yöneticiler, okuldaki herkesin

ilerlemesini, kendini geliştirme yönünde davranışlar sergilemesini istiyorlarsa, çalışanların bireysel girişimde bulunabilecekleri, yüksek beklentilere sahip olabilecekleri, çabalarının takdir edildiği ve kıymetlerinin bilindiği ve yeni işler yapmaya heyecan duydukları bir personel güçlendirme stratejisini bir an önce hayata geçirmelidirler. Bunu başaran kurumsallaşmış özel okullar öğretmenlerin çalışmayı tercih ettikleri okullardır.

Kaynakça

- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(2), 123-138.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston: Pearson
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Delgado, M. (1999). Lifesaving 101: How a veteran can help a beginner. *Educational Leadership*, 56, 27-29.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikayetler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(6), 135-149.
- Essa, E. L. (2003). *Introduction to early childhood education* (4th ed.). Canada: Delmar Learning.
- Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validation in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39, 319-331.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. Retrieved April 01, 2010, from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>
- Gold, Y. (1996). *Beginning teacher support: Attrition, mentoring and induction*. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teaching education* (pp. 548-594). New York: Macmillan.
- Huberman, M. (1992). *Teacher development and instructional mastery*, in: D. Hargreaves & M. Fullan (Eds) *Understanding teacher development*. New York: Longman Publishers.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Johnson, S.M., & Birkeland, S.E., (2003). Pursuing a 'sense of success': New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.
- Karaca, B., & Balci, V. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini üzerine ampirik bir çalışma: Ankara'daki devlet okulları ile özel okullar karşılaştırması. *SPORMET-RE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(1), 33-40.
- Kağan, M. (2010). Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 39-55.
- Keskin, H. D., & Turna, G. B. (2010). Ailelerin devlet ya da özel okul tercihlerini etkileyen faktörler (Rize örneği). *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 411 – 426.

- Kocabaş, İ., Karaköse, T., (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-91.
- Moffett, K. L., John, J. S., & Isken, J. A. (2002). Training and coaching beginning teachers: An antidote to reality shock. *Educational Leadership*, 34-36.
- Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. Thousand Oaks, CA: Sage
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon.
- Parlar, H. (2012). Özel okullarda, özel okul sahiplerinin ve üst düzey yöneticilerinin güçlendirilmiş bir iş çevresi yaratmaya ne kadar istekli ve hazır olduklarının tespitine ilişkin bir araştırma. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(21), 127-146.
- Roehrig, A. D., Pressley, M., & Talotta, D. A. (2002). *Stories of beginning teachers: First year challenges and beyond*. Notre Dame, IN: Notre Dame Press.
- Stokking, K., Leenders, F., Jong, J. D., & Tartwijk, J. V. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329-350.
- Şimşek, H. (2014). Osmanlı Devletinde Özel Okullar ve İlk Türk Özel Okulunun Tarihçesine Dair Yeni Bilgiler. *BİLİG*, 68, 209-230.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experiences: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York Press.

Eğitim Finansmanında Özel Okulların Rolü ve Alternatif Bir Model Olarak Sözleşmeli Okullar

Dr. Ramazan YİRCİ*

Doç.Dr. İbrahim KOCABAŞ*

ÖZET:

Toplumsal kalkınma ve ilerlemede temel faktörlerden biri olan eğitim, onun verilmesine rehberlik edecek eğitim politikaları ve eğitimin nasıl finanse edileceği konuları her dönemde çok tartışılan konulardan biri olmuştur. Eğitim, girdisi ve çıktısının insan olması, her dönemde ona olan talebin ve beklentilerin yüksek olması, nitelikli insan gücünü yetiştirmesi, ekonomi ile arasındaki karmaşık ilişkilerden dolayı sadece eğitimcilerin değil diğer bilim dallarından araştırmacıların da ilgi odağı olmuştur. Bu kapsamda ekonomik alanda meydana gelen değişim ve yenilikler eğitim ekonomisi ve eğitim finansmanına doğrudan etkiye sahip olmuştur. 1980'den sonra iktisadi alanda daha fazla yer bulmaya başlayan neoliberal ekonomi politikaları devletin iktisadi alandaki tekelinin kısıtlanması gerektiğini öne sürmüştür. Bu bağlamda eğitim alanında da özel teşebbüsün daha fazla varlık göstermesi gerektiğini savunanlar olmakla birlikte buna karşı çıkanlar da olmuştur. Bu kapsamda bu çalışmanın temel amacı eğitim finansmanında özel okulların rolünü Türkiye özelinde incelemek ve eğitim finansmanında alternatif bir model olarak sözleşmeli okulları detaylı olarak ele almaktır. Araştırmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular özel okullarının eğitim finansmanında önemli etkilerini ortaya koymakla birlikte sistemdeki yapısal kronik eksikliklerin eğitimde finansman ve nitelik sorununu çözmede özel sektörün ya da kamunun tek başına başarılı olamayacağı göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim finansmanı, özel okul, sözleşmeli okullar, ekonomi

Giriş:

Kalkınmanın ve ekonomik gelişmenin sadece fiziki üretim faktörlerine yapılacak yatırımlarla sağlanması imkânsızdır. Sosyal ve yapısal değişimin gerçekleştirilmesi için insan kaynaklarının geliştirilmesi öncelikli olarak ele alınmalıdır. Çünkü insana yönelik kaynakların geliştirilmesi için yapılacak yatırımların sosyal ve yapısal değişimi hızlandırıcı ve üretim düzeyini arttırıcı önemli etkileri vardır. Eğitim de iktisadi kalkınmada temel bir güç olup, iyi eğitilmiş ve sağlıklı insan gücüne (beşeri sermayeye) sahip olan ülkeler daha hızlı kalkınmaktadır. Bugün gelişmiş ülkeler arasında saydığımız Güney Kore, Japonya ve Almanya bunun en iyi örneklerini oluşturmaktadır. İnsanın niteliklerini arttırmaya yönelik yapılacak yatırımlar içerisinde en önemlisi olarak kabul edilen eğitim, iktisadi kalkınmayı belirleyen sosyo-ekonomik, politik ve kültürel gelişmeler, teknolojik gelişme ve uluslararası rekabet edebilirlik açısından da son derece önemlidir. Bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar, uzun dönemde eğitime yapılan yatırımların

* Eğitimci, Akademisyen

** Eğitimci, Akademisyen

geri dönüş hızının fiziksek sermayenin geri dönüş hızından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Karataş ve Çankaya, 2010).

Eğitim ve ekonomi arasındaki karmaşık yapıli ilişkiler eğitim faaliyetlerinin ekonomik faaliyetten bağımsız olamamasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle ekonominin temel sorunları eğitim faaliyetlerine de aynı şekilde yansımaktadır. Eğitimde finansman sorunu eğitimde yaşanan pek çok sorunun sebebinin teşkil etmektedir. Eğitimde finansman sorunun çözümü diğer sorunların da çözülmesinin önünü açacaktır (Dura,1996). Bu bağlamda eğitimin ekonomik boyutunun incelenmesi eğitimde kalite ve verimlilik kavramlarının daha derinlemesine araştırılmasını sağlamıştır. Günümüzde çok sık duyduğumuz, eğitimde toplam kalite yönetimi, etkililik gibi kavramlar aslında eğitimin ekonomik yönünün araştırılması ve geliştirilmesi yönündeki çabaların bir sonucudur denebilir (Yirci, 2014:60).

Eğitim Finansmanı

Eğitimin finansmanı, eğitim hizmetlerinin sunumu için gerekli parasal kaynakların elde edilmesi ve bunların gerekli yerlerde harcanması sürecini kapsamaktadır (Dura, 1996; Güngör ve Göksu, 2010; Levin,1995:426 akt. Tuzcu, 2006). Dünyadaki ülkede uygulandığı şekliyle eğitim sisteminin finansmanı işinin çoğunlukla kamu kesimince karşılandığı ancak daha düşük oranlarda gerçekleşmesine rağmen kaynaklarda bir çeşitlenme olduğu gözlenmektedir. Eğitime kaynak ayırma işinde yaygın olarak bilinen üç yaklaşımdan söz edilebilir. Birinci yaklaşım finansmanın kamu tarafından sağlanması yani kamu finansmanıdır. İkinci yaklaşım ise eğitimde parasal kaynakların öğrenciler ve ailelerinden alınması yani özel finansmandır. Üçüncüsü ise eğitimden dolayı ya da doğrudan yararlanan herkesin eğitime para harcaması gerektiği görüşüdür ve buna da karma finansman denmektedir (Devrim ve Tosuner, 1987; Kurul Tural, 2002:191-192).

Eğitim finansmanında devlet bütçesinden yapılan yatırımların oranı diğer kesimlere göre daha fazladır. Ancak 1980 yıllarından sonra devletin küçülmesini ve ekonomik alandaki varlığını özel sektöre devretmesi gerektiğini savunan neoliberal politikalar eğitim finansmanında özel sektörün yerini gözden geçirmesine sağlamıştır. Buna bağlı olarak özel kesimin de eğitim alanındaki yatırımlarının artmaya başladığı görülmüştür. Neoliberal fikirlerin yol açtığı paradigma değişimi ve bunun eğitim sitemindeki politikalara etkisi yeni kavramların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Okul tabanlı yönetim, rekabet ve kalite bu kavramlar arasında en çok öne çıkanlar arasındadır. Okul merkezli yönetim aracılığıyla okulun eğitim piyasasında rekabetçi bir yapıya bürünmesinin temel odağı gerçekte eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi kaygısından çok ekonomik amaçlara dayanmaktadır (O'Neill, 2011). Bütün bu yaşanan gelişmelere rağmen dünyada eğitim faaliyetlerinin yalnızca özel sektör tarafından sunulduğu bir ülke bulunmamaktadır (Adem, 1993:83).

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkiye'de özel sektörün eğitim finansmanı içerisinde daha sesli bir şekilde bahsedilmeye başlanması 1980'li yılların ortalarına rastlamaktadır. Özel öğretim kurumları 1965 tarihli 625 sayılı kanun hükümlerine göre açılmaktayken özel öğretim kurumlarının açılış, işleyiş, yönetim ve eğitim öğretim bakımından tâbi olacakları esasları belirleyen yönetmelik ilk defa 23.6.1985 yılında çıkarılmıştır. Yine özel öğretim kurumlarının bina ve donatımı ile ilgili standartların tespiti 1985 yılından sonra gerçekleştirilmiştir. Standardın bir gelişmişlik göstergesi olduğu ve belirli ölçütleri getirmesi göz önüne alındığında özel okul açacak kişiler için gerek mimarî gerekse donatım açısından önemli bir temel çerçeve getirilmiştir (Hesapçioğlu ve Özcan, 1995).

Ekonomik ve sosyal alanda Türkiye'deki eğitim politikalarına yön veren önemli belgelerden olan kalkınma planlarında da eğitim finansmanı konusu ele alınmıştır. Örneğin 8. Beş Yıllık Kalkınma Planında bütün eğitim kademelerinde özel öğretim kurumlarının artırılmasına yönelik ihtiyaçların devam ettiği belirtilmektedir. 9. ve 10. Beş Yıllık Kalkınma Planında ise şöyle denmektedir:

“Eğitime ayrılan özel kaynaklar eğitimde fırsat eşitliğine imkan sağlayacak şekilde yönlendirilecektir. Bütün eğitim kademelerinde özel sektörün payı artırılacak, kamu kaynaklarının en fazla ihtiyaç duyan kesimlere yönlendirilmesi sağlanacaktır. Etkin bir kalite değerlendirme ve denetim sistemi kurulması koşuluyla özel yükseköğretim kurumlarının açılabilmesine imkan sağlanacaktır. Ortaöğretim ve yükseköğretime hazırlık dershanelerinin özel okullara dönüştürülmesine yönelik teşvikler sağlanacaktır.”

“Eğitimde alternatif finansman modellerinin geliştirilecek, özel sektörün eğitim kurumu açması, özel kesim ve meslek örgütlerinin mesleki eğitim sürecine idari ve mali yönden aktif katılımı özendirilecektir (Kalkınma Bakanlığı,2014a).”

Onuncu Kalkınma Planı çerçevesinde Eğitim Özel ihtisas komisyonu tarafından hazırlanan raporda da eğitim finansmanını ilgilendiren önemli öneriler vardır. Eğitime ayrılan kamu ve özel kaynakları çeşitlendirmek ve artırmak için dile getirilen önerilerden bazıları şöyledir:

- a) Olanakları olan ailelerden katkı payları alınmalıdır.
- b) Özel sektörün eğitim kurumu açmasını özendirecek ve kolaylaştıracak yasal ve idari tedbirlerin geliştirilmesi, bu konuyla ilgili bürokrasi azaltılmalıdır.
- c) Okul bina ihtiyaçlarının giderilmesi için kiralama yöntemi de bir alternatif olarak değerlendirilmelidir.
- d) Her okulun asgari ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için okullara okul türü, öğrenci sayısı göz önüne alınarak bütçe tahsis edilmelidir (Kalkınma Bakanlığı,2014b: 34-35).

Görüldüğü üzere kalkınma planlarında ve özel ihtisas komisyonu raporlarında eğitim finansmanında yeni finansman seçeneklerinin gözden geçirilmesi gerektiği ve özel sektörün daha fazla bu alanda faaliyet göstermesi gerektiği düşüncesi paylaşılmıştır. Arabacı (2010)’nın belirttiğine göre Türkiye’de kamu harcamaları içerisinde en büyük pay eğitim harcamalarına verilmesine rağmen Türkiye eğitim finansmanı açısından OECD ülkeleri içerisinde tüm eğitim kademelerinde ve toplamda en az kaynak ayıran ülkedir. Bunda eğitimden yararlanmakta olan nüfusun büyüklüğü, eğitim sektörü içerisinde çalışan personel sayısının fazlalığı, bölgelerarası eşitsizlikler, Gayri Safi Milli Hasıla oranı gibi birçok faktör etkili olabilmektedir. Ayrıca kamu kaynaklarının hızla artan eğitim talebini karşılamakta yetersiz kalması daha iyi koşullarda eğitim almak isteyen, okul seçiminde söz sahibi olmak isteyen aileleri özel okullara yönlendirmektedir. Bu da özel sektörü eğitim finansmanında daha aktif hale getirmektedir.

2010 yılı verilerine göre, OECD ülkelerinin eğitime ayırdıkları bütçe GSMH’nin ortalama %6,3’ü kadardır. 21 Avrupa Birliği ülkesinde ise bu oran, %5,9’dur. Türkiye ise 2010 yılında GSMH’nin %3,42’sini, 2013 yılında ise %3,99’unu ayırmıştır. Ekonomik İş Birliği Ve Kalkınma Örgütü’nün (OECD) 2013 yılı verilerine göre eğitime ayrılan bütçe ABD’de GSMH’nin %7,3’ünü, Yeni Zelanda’da %7,4’ünü, Danimarka’da %8’ini ve Güney Kore’de ise %7,6’sını oluşturmaktadır. Bu rakamlar Türkiye’de eğitime yapılan kamu harcamalarının yetersizliğini ortaya koymaktadır.

Eğitim Finansmanında Özel Okulların Rolü

Özel öğretim kurumları, maliyeti, gelir ve gideri gerçek veya tüzel kişilerce karşılanan, denetim ve gözetimi ise Millî Eğitim Bakanlığınca yapılan kurumlardır. Bu kurumlar 5580 sayılı “Özel Öğretim Kurumları Kanunu”na göre açılmakta ve faaliyet göstermektedir (MEB,2009:111). Esas olarak devlet okullarında olduğu gibi milli eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmek üzere açılan özel okullar personel istihdamı, okul yönetimi, bütçe gibi konularda devlet okullarından işleyiş olarak farklılaşmaktadır.

Türkiye’de eğitim planlamalarında esas alınan temel husus zorunlu eğitimin devlet tarafından finanse edilmesi, zorunlu eğitim dışındaki eğitim düzeylerinden yararlananların hizmetin maliyetine katılması,

eğitim harcamalarında olabildiğince tasarruf sağlanması, eğitime ayrılacak kaynakların bütçe dışı desteklerle artırılması ve eğitim alanında özel girişimin payının artırılması olmuştur (Küçüker, 2012). Bu durum Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu stratejik plan hedeflerine de yansımıştır. Bu hedefler arasında:

- 1) Özel sektörün finansal gücünden faydalanmak üzere bakanlığa bağlı örgün özel öğretim kurum oranını % 5.21'den plan dönemi sonuna kadar % 9'a çıkarmak.
- 2) Örgün eğitimdeki öğrenci sayısına göre özel öğretimin genel eğitimimiz içindeki payını 2014 yılı sonuna kadar % 2.76'dan % 5'e çıkarmak bulunmaktadır (MEB,2009:112).

Tablo.1 Özel Okul Öğrencilerinin Oranı (%)

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Tüm Kademeler	1,9	2,1	2,4	2,6	2,7	2,8	2,9	3,2	3,3	4,0
Okulöncesi Eğitim	4,1	5,2	5,7	6,0	5,1	5,2	5,4	9,5	11,6	12,8
İlkokul	-	-	-	-	-	-	-	-	3,0	3,3
Ortaokul	-	-	-	-	-	-	-	-	3,2	3,3
İlköğretim (Toplam)	1,7	1,8	2,0	2,1	2,3	2,4	2,5	2,8	3,1	3,3
Genel Ortaöğretim	4,2	4,2	4,8	5,6	5,8	5,8	6,0	6,7	7,1	7,4
Mesleki Ve Teknik Ortaöğretim	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,9	3,2

Kaynak: ERG (2013:118)

Tablo 1'de yıllara göre özel okul öğrencilerinin devlet okullarındaki toplam öğrenci sayısına oranı görülmektedir. Okul öncesi ve genel orta öğretimde okuyan öğrenci sayısı diğer gruplara göre daha fazladır. Okul öncesi eğitim alanındaki talep artışı diğer gruplara göre en yüksek seviyede gerçekleşmiştir. Buradan kamunun okul öncesi eğitim alanında yeteri kadar yatırım yapmadığı sonucu da çıkarılabilir.

Tablo 2. Özel Okulların Tüm Okullara Oranı (%)

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Tüm Kademeler	3,2	3,8	4,3	4,7	4,5	4,5	4,8	6,6	6,5	10,8
Okulöncesi Eğitim	3,5	5,1	6,0	6,4	5,3	5,6	5,9	12,1	13,4	14,7
İlkokul	-	-	-	-	-	-	-	-	3,4	3,8
Ortaokul	-	-	-	-	-	-	-	-	5,3	5,7
İlköğretim (Toplam)	1,9	2,1	2,2	2,5	2,7	2,6	2,7	2,9	4,1	4,5
Genel Ortaöğretim	21,1	18,4	18,9	18,6	19,3	17,4	18,9	20,1	21,5	26,9
Mesleki Ve Teknik Ortaöğretim	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,5	0,5	0,8	2,0	6,7

Kaynak: ERG (2013:118)

Tablo 2'de ise özel okulların tüm okullara oranı görülmektedir. Tüm kademelerde en büyük artışın 2013-2014 yılları arasında gerçekleştiği görülmektedir. Genel ortaöğretimdeki okul oranının artışında hükümetin 6528 sayılı kanunla dershanelerin özel okula dönüşümünü amaçlaması da etkili bir rol oynamıştır.

2011 yılı itibariyle özel okullarda halen 57.000'e yakın yönetici ve öğretmen, 55.000 civarında diğer personel olmak üzere yaklaşık 112.000 personel istihdam edilmiş ve okul öncesi dâhil 498.000 öğrenci öğrenim görmüştür (TOBB,2012:7). Özel okulların eğitim sistemindeki yararları sadece istihdam ile sınırlı değildir. Özel okullar:

- a) Devlet bütçesine doğrudan ve dolaylı olarak katkıları sağlamaktadır. Devletin vermek mecburiyetinde olduğu eğitim hizmetini gerçekleştirerek kamunun yükünü azaltmaktadır.
- b) Eğitim alanında kurumlar arası rekabeti güçlendirmektedir.
- c) Devlet kurumlarının daha yüksek maliyetle gerçekleştirdikleri faaliyetleri daha az maliyetle gerçekleştirerek kaynakların etkin ve verimli kullanımını sağlamaktadır.
- d) Yönetim ve işleyişindeki esnek yapısından dolayı değişime ve yeniliğe daha açıktırlar.
- e) Hizmet alımı yapan velilere karşı hesap verebilirlik anlamında daha şeffaf bir yönetim sergilerler.
- f) Öğrenci ve veliler için daha fazla seçme imkanı sunarlar.
- g) Derslik, laboratuvar, spor salonu gibi fiziki imkanlar bakımından devlet okullarına göre daha iyi durumda olduklarından öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimleri için daha sağlıklı bir ortam sunarlar (Hesapçıoğlu ve Özcan, 1996; Korkut ve Doğan, 2002; Madsen, 1996: XV, Uygun,2003).

Özel okulların sahip olduğu önemli bir avantaj olarak derslik başına düşen daha az öğrenci sayısı dikkat çekicidir. Resmi ortaokullarda 42 olan derslik başına düşen öğrenci sayısı, özel ortaokullarda yalnızca 17 iken ortaöğretimde resmi okullarda derslik başına sırasıyla 33 öğrenci düşerken, bu oran özel liselerde sırasıyla 13'e inmektedir (ERG, 2012). Bu durum özel okullara daha rahat bir ortamda hizmet sunumu yapılmalarına imkan verirken, velilerin kalabalık devlet okullarını tercih etmeyip özel okulu tercih etmelerinde önemli bir etken olmaktadır.

Sahip oldukları imkânlarla ve eğitim finansmanındaki olumlu etkilerine rağmen özel okullar sosyal adaleti zedeledikleri, eğitimi bir meta haline dönüştürdükleri ve ticari kaygıların eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirme görevini ihmal ettikleri gerekçesiyle eleştirilmektedir. Bu eleştirileri yapanlar özel okulların yaygınlaşmasının toplum içindeki eşitsizlikleri artıracığını eğitimin belirli bir zümrenin ayrıcalıklı olarak faydalandığı bir ekonomik faaliyet alanına dönüşeceğini savunmaktadırlar (Yirci, 2014).

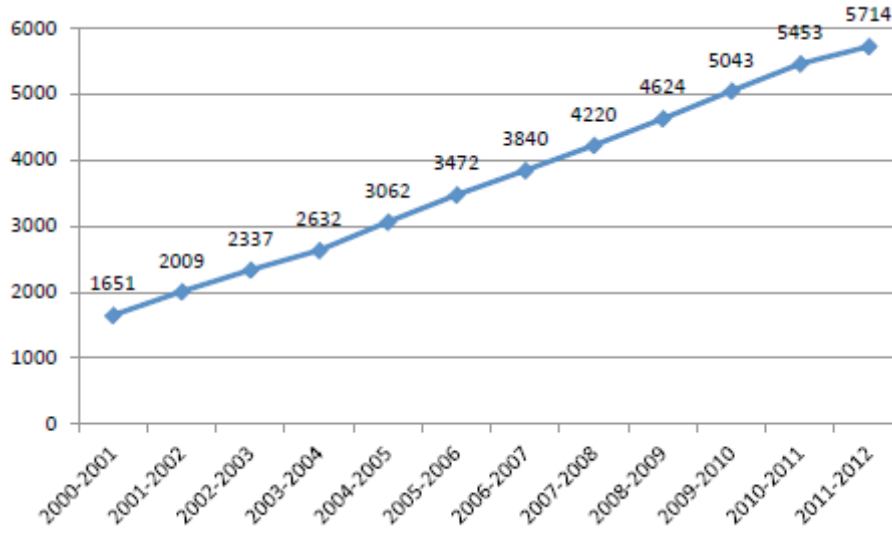
Alternatif Bir Model Olarak Sözleşmeli Okullar

Amerika Birleşik Devletleri'nde sözleşmeli okullar ile ilgili alanyazın Ray Budd tarafından yazılan "*Sözleşme ile Eğitim: Okulu yeniden Şekillendirmek*" isimli kitabından sonra gelişmeye başlamıştır. Kitabında devlet okullarını geliştirmeyi öneren Budd yeni bir okul modeli sunmuştur. Buna göre oluşturulacak model öğretmenlere ve yöneticilere okul programlarını değişik altyapılardan gelen öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda oluşturmada geniş bir yetki ve sorumluluk veriyordu. Buna göre kamu bütçesini kullanacak olan okullar kamudan en az müdahaleyle kendi yenilikçi programlarını uygulama özgürlüğüne sahip olacaktı (Wells,2002; Murphy, & Shiffman, 2002). 1988 yılında ise Amerikan öğretmen federasyonu başkanı Albert Shanker geleneksel okul sisteminin öğretmenlerin yaratıcılığını engelleyen yasakçı bir yapıda olduğu eleştirisini getirerek öğretmenlerin yeni öğretim metotları uygulayabileceği okul yapıları oluşturma fikrini ortaya attı (Finn, Manno ve Vanourek, 2000:18; Murphy & Shiffman, 2002). Buna göre sözleşmeli okullar modeli hesap verebilirlik, rekabet ve merkeziyetçilikten uzaklaşma temellerine dayandırılarak oluşturuldu. Böylece öğretmenler ve okul yöneticileri bilgi ve becerilerini daha serbest bir hareket alanı bularak öğrencilere aktarma imkânına kavuştu (Fuller, 2002: 30).

Sözleşmeli okullar adını okulun açılmasını talep eden işletmeciler ve yasal kamu otoritesi arasında belirlenen sözleşmeden almaktadır. Bu sözleşmeler 3 ile 5 yıl arasında olacak şekilde düzenlenebilmektedir. Okulun işletmecileri öğretmenler, yerel kesimdeki halk temsilcileri veya işadamları olabilir. Bu konuda bir sınırlama yoktur. Bu okullara gelen öğrenciler ailelerinin bilinçli tercihi ile gelirken orada görev yapan öğretmenler de kendi istekleriyle görev yaparlar (Finn, Manno ve Vanourek, 2000:15; Brouillette, 2002).

Minnesota eyaleti ABD’de sözleşmeli okul modelini hayata geçiren ilk eyalet olmuştur. 1991 yılında geleneksel devlet okullarına ve kupon yöntemine alternatif olarak sözleşmeli okullar ile ilgili yasal düzenleme hayata geçirilmiştir. Böylece sözleşmeli okullar bağımsız devlet okulları olarak faaliyete başlamıştır. 1992-1993 eğitim yılına gelindiğinde ise Minnesota eyaletinde iki sözleşmeli okul açılmış oldu (Nathan, 1999). Sözleşmeli okulların açılmasında mevcut devlet okullarından duyulan memnuniyetsizlik de önemli bir rol oynamıştır.

Günümüzde ABD’de 39 eyalette eğitim hizmeti sunan 5.714 sözleşmeli okul ve yaklaşık iki milyon öğrenci bulunmaktadır (Consoletti, 2011). Şekil 1’de yıllara göre sözleşmeli okulların sayısındaki artış görülmektedir.



Şekil 1. Yıllara Göre Sözleşmeli Okul Sayısındaki Değişim

Kaynak: Center for Education Reform akt.Guvercin, M. (2013).

Sözleşmeli okulların sayısındaki her geçen yıl gerçekleşen bu artışın sebebi olarak Wells, Slayton, ve Scott (2002) üç temel gerekçe ortaya atmışlardır. Bunlardan birincisi velilere daha fazla seçme ve kontrol imkanı verilerek onlara müşteri gibi davranılması gerektiği algısının oluşmasıdır. İkincisi devlet okullarının uymak zorunda olduğu ve çoğunlukla zaman kaybına sebep olan pahalı yasa uygulamalarından serbest olma isteğidir. Üçüncüsü ise gerek öğrenci sayısını artırarak gerekse de maliyetlerde kısıtlamaya giderek (daha ucuz iş gücü istihdam ederek) daha fazla para kazanmaktır. Brouillette (2002) ise sözleşmeli okul hareketinin üç temel prensibe dayandığını belirtmektedir. Bunlar bürokrasi karşıtlığı, piyasa temelli yaklaşım ve öğretmenlerin profesyonelleşmesi olarak belirtilmektedir.

Sözleşmeli okullar öğrencilerden ya da velilerden para talep etmeyen ve devlet tarafından finanse edilen yani kamu fonlarını kullanan bir yapıya sahiptir. Bu okullar özel sektördeki yatırımcılar tarafından belirli bir süre için faaliyet göstermek üzere açılır. Okul açmak için başvuru yapan yatırımcı, okulun adı, örgütsel büyüklüğü, yönetim yapısı, müfredat ve öğrenci başarısının sağlanmasında alınacak tedbirler de dahil olmak üzere baştan sona detaylı bir okul açma projesini eyalette komisyona sunar. Proje onay-

lanınca okul açılır, kayıtlar o bölgedeki tüm öğrencilere açık bir şekilde yapılır ve yatırımcı okuldaki öğrenci başına devletten para alır. Bu okullar devlet okullarının uymak zorunda olduğu bazı yönetmelikler uymak zorunda kalmazlar. Örneğin personel seçiminde, müfredat seçiminde, kendi bütçelerini oluşturmada serbesttirler. Bu serbestlik beraberinde bazı yükümlülükleri de getirmektedir. Bu okullar devletin her sene yaptığı genel başarı ölçme sınavına girmek ve belli bir başarıyı yakalamak zorundadır. Ayrıca belirli zaman aralıklarında denetlenerek bu okullar için konulmuş standartların korunup korunmadığı tespit edilir. Bu açıdan bakıldığında sözleşmeli okullar öğrenci başarısı açısından hesap verebilir olmak zorundadır (Güvercin, 2013:45; Salomone, 2000:245; Brouillette, 2002).

Sözleşmeli okullar devlet tarafından belirtilen başarı şartını sağlayamadıklarında kapatılmaktadırlar. İstatistiklere göre 1992 yılından günümüze kadar kapatılan okul sayısı 1.036'dır. Bu rakam toplam sözleşmeli okullar içinde %15'lik bir orana karşılık gelmektedir. Bu okulların kapatılma gerekçesi akademik başarısızlık, mali sebepler ve işleyiş süreçleriyle ilgili problemlerdir. Ancak akademik başarısızlık sadece sözleşmeli okullarda gerçekleşen bir durum değildir. Devlet okulları akademik yönden çok kötü performans sergilemelerine rağmen uzun yıllar açık kalırken sözleşmeli okullar hemen kapatılmaktadır. Bu da sözleşmeli okullar ve devlet okulları arasındaki önemli bir farklılıktır (Consoletti, 2011; Güvercin, 2013).

Sözleşmeli okullar kuruldukları sosyal çevrede nitelikli eğitim alamayan dezavantajlı halk kitlelerini okula çekip kaliteli eğitim sunmak, geleneksel devlet okullarının sunduğu eğitim hizmetine bir alternatif olmak amacıyla açılırlar. Zaten sözleşmeli okulları açanlar bu okulları şehirlerin düşük gelir grubundaki bölgelerinde hizmete sokmaktadırlar. Bu yönüyle bu okulların övgüyü hak ettiği belirtilmektedir (Hill and Lake, 2010). Ancak sözleşmeli okulların amaçlarına ne kadar hizmet ettiği ile ilgili tartışmalar hala devam etmektedir. Bazı yazarlar sözleşmeli okulların geleneksel okul sistemi içinde ayrımcılığa yol açtığını, dezavantajlı grubun eğitimi için olağanüstü bir çaba harcamadığını belirtmektedir. Bu görüşü savunanlar devlet okullarına kıyasla sözleşmeli okullara kayıt olan öğrencilerin daha çok azınlıklara ya da siyahi kökene mensup olduklarını belirtmektedirler (Rapp ve Eckes, 2007; Cowgill, 2014).

Sözleşmeli okullar neoliberal ekonomi anlayışı ve serbestleşme taraftarları tarafından oldukça desteklenmektedir. Bu okullar ile ilgili dile getirilen önemli bir eleştiri konusu ise personel politikası ile ilgilidir. Sözleşmeli okullara verilen personel seçimindeki geniş özgürlük çoğu zaman sertifikasız ve sendikasız öğretmenlerin bu okullarda çalıştırılmasına imkân vermektedir (Wells, Slayton ve Scott, 2002). Kar amacının öne çıkması daha düşük ücretle daha niteliksiz elemanların istihdamına sebep olabilir. Bu da eğitim hizmetlerinde kaliteye olumsuz yansıyabilir.

Hesapçıoğlu ve Çelebi (2011) sözleşmeli okulların alternatif okullar olarak değerlendirilmeyeceğini belirtmektedir. Alternatif kavramı, hedefe ulaşmada izlenen yol anlamında kabul edildiğinde incelenen eğitim modelleri için "alternatif" kavramı kullanılabilir. Ancak sözleşmeli okullar Amerikan eğitim sisteminde tamamlayıcı bir modeldir ve bu eğitim sisteminin bir parçası olarak düşünülmesi gerektiğinden alternatif olmadıkları söylenebilir. Yine de bu okullar çeşitli eğitim sorunlarına cevap verebilecek farklı eğitim modelleri olarak incelenmelidir.

İncelenen literatür ışığında sözleşmeli okulların olumlu yönleri şöyle sıralanabilir:

- a) Velilere daha fazla seçme özgürlüğü verilir,
- b) Ailelerin okula daha fazla katılımını ve okulda daha fazla söz sahibi olmalarını sağlar,
- c) Müfredat, çalışma takvimi, personel seçimi, yönetim kademelerinin belirlenmesi gibi konularda serbest hareket alanı vardır. Bu durum yerel şartların göz önüne alınmasını kolaylaştırır,
- d) Kendi bütçesine sahip olan okullar bunu yönetmede de söz sahibidir,
- e) Okulların ihtiyaca yönelik olarak hafta sonları ya da ders saatleri dışında daha farklı etkinlikler yapma imkânları vardır,

- f) Her sözleşmeli okul belirli başarı kriterlerini sağlamak zorunda olduğundan daha etkili çalışır.
- g) Sözleşmeli okulların olumsuz yanları için şunlar söylenebilir:
- h) Eğitim hizmetlerinin sunumunda ticari kaygılar ön plana çıkabilir,
- i) Personelini kendisi seçtiği için düşük nitelikli ucuz personel istihdam edebilir ya da personelin hak ettiği ücretin altında çalıştırılması gibi durumlar yaşanabilir,
- j) Okulların kapatılma ihtimali öğrenci ve öğretmenlerde psikolojik baskı unsuru olabilir,
- k) Devlet okullarına göre daha kolay kapatılabilen sözleşmeli okullar istikrarlı bir eğitim hizmeti sunumunu aksatabilir.

Türkiye için Çıkarımlar ve Sonuç

Eğitimde finansman sorunu Türk eğitim sisteminin uzun süredir çözemediği kronik bir sorun halini almış görünmektedir. Her ne kadar son yıllarda eğitime ayrılan bütçe ve yapılan yatırımlar önemli mesafeler kaydedilmesini sağlasa da bölgeler arası eşitsizlikler devam etmekte ve eğitiminde nitelik tartışmaları sürmektedir. Bu tartışmalar arasında eğitim finansmanında kamu yatırımlarının en büyük paya sahip olduğu görülmektedir. Eldeki sayısal verilere bakıldığında bütçeden eğitim alanına yapılan yatırımların GSYH oranı diğer ülkelerle kıyaslandığında olması gerekenden daha az olduğu görülmektedir.

Eğitim finansmanı ile ilgili olarak devlet ölçeğinde yapılan planlamalarda özel sektörün teşvik edilmesi, eğitim yatırımlarında özel sektörün payının artırılması için tedbirler alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum dünyada 1980'lerden sonra daha fazla kabul görmeye başlayan ekonomik alandaki neoliberal politikaların bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitimde özel sektörün ve özel okulların sayısının arttığı görülmektedir. Bu artışta özel okullara olan ilgi ve talebin artmış olması da önemli bir paya sahiptir. Ancak Uygun (2003)'ün belirttiğine göre bu okullarla ilgili ciddi tartışmalar da yapılmaktadır. Bu tartışmalar genellikle de ideolojik kapsamda değerlendirilebilecek olan, özel okulların işleyişinden çok, varlıklarına ilişkin yapılan değerlendirmelerden oluşmaktadır. Bu çerçevede "eğitim hakkı", "eğitim özgürlüğü", "eğitimde fırsat eşitliği", "paralı eğitim", "eğitimde nitelik arayışları ve rekabet" gibi kavramlar tartışmalardaki konu başlıkları olarak belirtilebilir. Özel okullara en çok yöneltilen eleştirilerden birisi, bu okulların eğitimde fırsat eşitliğine zarar verdiği görüşüdür. Ancak yapılan tüm tartışmalara rağmen özel okulların devlet okullarına oranındaki artış devam etmektedir. Bu artış çok yüksek seviyelerde olmasa da gelecekte artış eğiliminin devam edeceğinin işaretlerini vermektedir. İstihdam ettikleri personel ve eğitim hizmeti sundukları kişi sayısı göz önüne alındığında özel okullarının devletin yükünü finansman anlamında hafiflettiği görülmektedir. Ayrıca sahip oldukları imkânlar ve devlet okullarına oranla düşük sınıf mevcutları özel okulları aileler için tercih sebebi yapmaktadır. Ancak devlet okullarındaki kalabalık sınıflar eğitimde kaliteli hizmet sunumunun önünde önemli bir sorun olarak durmaktadır. Bu bağlamda ABD'de genel eğitim sistemi içinde faaliyet gösteren sözleşmeli okulların incelenmesi Türk eğitim sistemindeki sorunların çözümü üzerinde daha kapsamlı düşünme imkânı verebilir.

Sözleşmeli okulların daha yerel ve daha fazla serbestliğe dayanan yapıları pek çok olumlu etkiyi beraberinde getirmesine rağmen bu durumun olumsuz sonuçları da olabilmektedir. Örneğin personel seçimini okulların yapması okullara daha fazla özerklik verirken bu personelin seçiminde maddi kaygıların ön plana çıkarak daha az maliyetli ama daha az niteliğe sahip personelin işe alınması gibi olumsuz sonuçların yaşanması mümkün olabilmektedir.

Türkiye bağlamında baktığımızda Türkiye'de özel okul imkânlarından yararlanmayan dezavantajlı grup-

ların sözleşmeli okullar aracılığıyla nitelikli eğitim almalarının önü açılabilir. Hesapçıoğlu ve Önder'in de (2011) belirttiği üzere kamusal finans kaynaklarından beslenen bu nedenle bir ölçüde özel eğitim kurumlarına benzemekle birlikte parasız eğitim vermeleri yönünden farklı bir özellik taşıyan sözleşmeli okullar üzerinde düşünmeye değer bir proje olarak görülmektedir. Ancak burada sözleşmeli okulların kurulacağı bölgelerin iyi belirlenmesi gereklidir. Özel okullar örneğinde olduğu gibi büyük metropollerde toplanan sözleşmeli okullar kuruluş amaçlarına hizmet etmekten uzak kalabilirler. Yine sözleşmeli okullarda çalıştırılacak personel için gerek maaş gerekse de özlük hakları açısından devlet okullarına kine benzer ölçütler getirilerek onların da hak kaybına uğramaları önlenmelidir. Sözleşmeli okulların kendi müfredatını oluşturma özgürlükleri okulların yerelleşmesini ve bölgesel ihtiyaçlara daha kolay cevap verebilmesini sağlayacaktır. Ancak Türkiye gibi çok kültürlü bir yapıya sahip ülkede ortak değer ve kültür oluşturmada bazı sorunlara yol açabilir. Bu kapsamda başka ülkelerde başarılı bir şekilde işleyen güzel örnekleri olduğu gibi kopyalamak yerine bunlardan ilham alarak kendi eğitim sistemimize uygun, yeni bir özel okullar modeli geliştirmek daha uygun olur. Bu çerçevede sözleşmeli okul sistemi politika yapıcılar için bir fikir sunabilir.

Kaynakça:

- Adem, M. (1993). *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:172.
- Arabacı, İ.B.(2010). Türkiye’de ve OECD ülkelerinde eğitim harcamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (35), 100-112.
- Brouillette, L. (2002). *Charter schools: Lessons in school reform*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Consoletti, A. (2011). *The State of Charter Schools: What We Know-and What We Do Not -About Performance and Accountability*. Washington, D.C.: The Center for Education Reform
- Cowgill, K.(2014). *Comparing the Home School and Charter School of Columbus-Area Students*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kent State University, ABD.
- Devrim, F. ve Tosuner, M. (1987), *Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Finansmanında Son Gelişmeler*, 3. Türkiye Eğitim Maliye Sempozyumu Bildiri Kitabı, İstanbul..
- Dura, C. (1996) Eğitim ve Ekonomi ilişkileri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 18- 47.
- ERG (2013). *Eğitim İzleme Raporu 2013 Basın Dosyası*, <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2013%20Ozet%20Degerlendirme19.06.14.pdf> Erişim Tarihi: 08.10.2014.
- Finn, C.E, Manno, B.V. ve Vanourek, G. (2000). *Charter Schools in Action Renewing Public Education*, New Jersey: Princeton University Press.
- Fuller, B. (2002). *Inside Charter Schools: The Paradox of Radical Decentralization* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Güngör, G. Ve Göksu, A. (2010). Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma, *Yönetim ve Ekonomi*, 20(1), 59-72 .
- Güvercin, M.(2013). *Academic Optimism, Organizational Citizenship Behaviors, and Student Achievement At Charter Schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Houston-Clear Lake.
- Hesapçioğlu, M. & Özcan, H. (1995). Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Özel Okullar Sorunu. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7,149-167.
- Hesapçioğlu, M. ve Çelebi, N. (2011). Magnet ve Charter Okullarının Eğitim ve Finans Yapıları, M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 79-101.
- Hill, P. T., & Lake, R. J. (2010). The charter school catch. *Journal of School Choice*, 4, 232- 235.
- Kalkınma Bakanlığı. (2014a). *Beş Yıllık Kalkınma Planları*, <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx> Erişim Tarihi: 14.10.2014
- Kalkınma Bakanlığı (2014b). Onuncu Kalkınma Planı, Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması, Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara: Yayın No: KB: 2893 - ÖİK: 734.

- Karataş, M. ve Çankaya, E. (2010). İktisadi Kalkınma Sürecinde Beşeri Sermayeye İlişkin Bir İnceleme, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 29-55.
- Korkut, H. Ve Doğan E. (2002). Eğitimde Özelleştirme ve Özel Eğitim Kurumlarının Sorunları, *Eğitim Araştırmaları*.8, yaz, s.31-42.
- Kurul Tural, N. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçük, E. (2012). Türkiye’de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 9-26.
- Madsen, J. (1996). *Private and Public School Partnerships: Sharing Lessons about Decentralization*. London: Falmer Press.
- MEB (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı*, Ankara: MEB.
- Murphy, J., & Shiffman, C. D. (2002). *Understanding and assessing the charter school movement*. New York, NY: Teachers College Press.
- Nathan, J. (1996). *Charter Schools: Creating Hope and Opportunity for American Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- National Alliance for Public Charter Schools. (2014). <http://www.publiccharters.org/>. Erişim Tarihi:16.10.2014
- Rapp, K. E., & Eckes, S. E. (2007). Dispelling the Myth of “White Flight” An Examination of Minority Enrollment in Charter Schools. *Educational Policy*, 21(4), 615-661.
- Salomone, R. C. (2000). *Visions of schooling: Conscience, community, and common education*. New Haven: Yale University Press.
- TOBB (2012). *Türkiye Eğitim Meclisi Sektör Raporu 2001*, Ankara: TOBB Yayınları
- Tuzcu, G. (2006). *Eğitimde Vizyon 2023 ve Avrupa Birliğine Giriş Süreci*, <http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/EgitimdeVizyon2023veAvrupaBirligineGirisSureci.PDF> Erişim Tarihi: 14.10.2014.
- Uygun, S. (2003). Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Kullara Bir Bakış (Gelişim Ve Etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, (1-2),107-109 .
- Wells, A. S. (2002). *Where charter school policy fail: The problem of accountability and equity*. New York, NY: Teachers College Press.
- Wells, A.M., Slayton,J., Scott,J.(2002). Defining Democracy in the Neoliberal Age: Charter School Reform and Educational Consumption. *American Educational Research Journal* 39, (2), 337–361.
- Yirci, R. (2014). *Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Öğretim Elemanlarının Algılanan Örgütsel Destek, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Yükseköğretimde Özelleştirmeye İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yeni Bir Uygarlığın İmkkanı ve Kök Değerleri

Prof. Dr. Hasan ONAT*

Hepinizi sevgi ve saygıyla selamlayarak sözlerime başlamak istiyorum. Bugün, sizleri birlikte düşünmeye davet ediyorum ve diyorum ki, gelin birazcık gelecek hakkında, ülkemizin, insanlığın geleceği hakkında düşünmeye çalışalım. Gelecek, daima gelecek hakkında projesi olanların istedikleri doğrultuda şekillenmektedir. Gelecek hakkında herhangi bir projeniz yok ise, mevcut projelerin hedefi ya da en iyi ihtimalle bir parçası olmaktan asla kurtulamazsınız. Türkiye’de, içinden geçtiğimiz zor süreçler, bir yandan bar-
dağın hep boş tarafını görmek, kendi gerçekliğimizi fark etmemek gibi “öğrenilmiş çaresizlik”i besleyen unsurları öne çıkartırken, diğer yandan da gelecek hakkında hayal kurmayı bile neredeyse imkansız hale getirmektedir. Tarih algımız sağlıklı olmadığı ve toplumun tümü tarafından benimsenebilecek, sinerji yaratmayı kolaylaştıracak yüksek hedeflerden yoksun olduğumuz için, hem en küçük bir sorunda bile kolayca kutuplaşabiliyoruz, hem de başta kendimiz ve öz değerlerimiz olmak üzere önümüze çıkan her şeyi tahrip edebiliyoruz. Oysa, bizim özgür ve onurlu bir şekilde yaşamaya ve özne olmaya ihtiyacı-
mız var; insanlığın da İslam’ın insanı insan yapan yüksek değerlerine ihtiyacı var. Bu bakımdan yeni bir uygarlık, bizim için bir tür varlık-yokluk ve onur mücadelesi, insanlık için ise insanca yaşayabilmenin yeni bir güvencesi... Diyoruz ki, gelin hep birlikte unuttuğumuz, İslam medeniyetine vücut veren kök değerlerimizi yeniden keşfedelim ve yeni bir medeniyet / uygarlık yürüyüşü başlatalım... Böylesi kutsal ve onurlu yürüyüşün öncüleri, elbette siz öğretmenler olacaksınız... Daha önce uygarlık yaratmayı baş-
armış olanlar, ikinci kez daha kolay başarabilirler...

Müslümanlar, maalesef, son iki asırdır, önce medeniyet yarışının dışında kalmışlar; sonra da medeni-
yet bilinçlerini yitirmişlerdir. Oysa İslam bir Medeniyet dinidir; Müslüman insana yüklenen en mühim sorumluluklardan birisi “iyilik, güzellik, doğruluk yolunda yarışmak”; sinerji oluşturarak, “birbirini tanı-
yarak ve anlayarak”, değer üreterek, yaratıcı yetileri etkin kullanarak medeniyet yaratmaktır. Kur’an’ın ilk nazil olan ayetinin ilk sözcüğü olan “oku!” emriyle başlayan Medeniyet yürüyüşü, Hicret’le birlikte, Yesrib’i Medine’ye dönüştürerek somutlaşmaya başlamıştır. Kur’an’ın aklın önündeki bütün engelleri kaldırması, bilginin değer olduğunu ilan etmesi; Hz. Peygamber’in akli olmayanın dininin de olmayaca-
ğını belirterek, bilim / ilim talep etmenin kadın-erkek her Müslümana farz olduğunu söylemesi, hem bilimi, hem de medeniyeti teşvik anlamına gelmektedir. Artık Müslümanlara düşen, Yüce Yaratıcı’nın insana verdiği “yaratıcı” yetileri etkin kullanarak, Varlık’ın varoluş yasalarını anlamak ve açıklamak; Al-
lah’ın insana bir emaneti olan tabiatı, yaşanılabilirliğini koruyarak güzelleştirmek, imar etmek olmuş-
tur. Bilgiye öğrenmeye açık olan Müslüman, bir yandan bütün insanlığın birikimine, tecrübesine talip olurken, diğer yandan da bilimsel yöntemlerle bilim üretmeye ve yeni bir bilimsel birikim oluşturmaya başlamıştır. Kısa süre içinde muazzam bir medeniyet yaratılmıştır. İtiraf etmek, kabullenmek insanın can-
nını acıtsa da, Müslümanlar medeniyet yarışının dışında kaldıkları için İslam Medeniyeti maalesef “ölü medeniyetler”in safındaki yerini almıştır. Bu gerçeğin en açık kanıtı, beşeri yaratıcılığın zirvesi olan bilim ve san’at alanında Müslümanların olmayışıdır... Biz, bu tecrübeden, insanlığın mevcut birikiminden de yararlanarak, İslam Medeniyeti’nin kurucu ilkelerinden hareketle yeni bir medeniyetin imkkanı ve niçin
böyle bir medeniyete bütün insanlığın ihtiyacı olduğunu tartışmak istiyoruz. İnsanlığın yeni bir medeni-

* Eğitimci, İlahiyatçı, Akademisyen

yete ihtiyacı vardır. Diyoruz ki, bu millet daha önce böylesi görkemli bir medeniyet yaratabildiğine göre, yeni bir medeniyet pekala mümkün olabilir; bunun beşiğinin Anadolu, mimarının da Türk milleti olması için hiçbir sebep yoktur. Hem insanlığın insanca yaşayabilmek için, hem de bu milletin özne olarak varlığını sürdürebilmesi için, yeni bir medeniyet hamlesi hayat-memat meselesi niteliğindedir. Öyle ise, önce kültür ve uygarlık konusuna kısaca göz atmakta fayda vardır.

Kültür ve Uygarlık

Kültür ve uygarlık konusundaki tartışmalara ve ayrıntılarına girmek istemiyoruz. Her iki kavrama benzer anlamlar verenler olduğu gibi, uygarlığın evrensel boyutuyla kültürden ayrıldığını iddia edenler de vardır. Biz, hem medeniyet ve uygarlık kavramlarını aynı anlamda kullanıyoruz, hem de kültür ve uygarlığın birbiri ile irtibatlı fakat farklı olduğu kanaatindeyiz. Her insan, bir şekilde düşünür, tasavvur eder, iş yapar; yani kültür yaratabilir. Medeniyetten söz edebilmek için, yerleşik hayattan, ortak zihniyetten, inançtan, değerlerden söz etmek gerekecektir. İnsan, varlığını sürdürebilmek için bile, tabiatta hazır buldukları ile yetinemez. Onun varlık yapısı, beslenme, barınma, hayatta kalabilme gibi temel gereksinimler bakımından, var olanı değiştirme ve dönüştürmeyi adeta zorunlu hale getirmektedir. İnsan, diğer canlı varlıklardan farklı olarak kelime ve kavram üretme, soyut düşünme imkanına sahiptir; beşeri planda yaratıcı yetilerle donatılmıştır. Akıl, hür irade ve yaratıcılık, insana madde üzerinde tasarruf gücü ve imkanı sağlamaktadır. Böylece insan, çevresini “dünya” haline getirmekte; yaratıcı yetilerini etkin kullanabildiği zaman kültür ve uygarlık yaratabilmektedir. İnsanın tabiatta hazır bulduklarına yaptığı her türlü katkı, “yaşarken insanın zihniyle ve eliyle meydana getirdiği her şey” (Özakpınar, Kültür Değişimleri ve Batılılaşma Meselesi, 1999, 295) en genel anlamda kültürdür.

İnsan varoluşsal olarak kültür yaratabilen bir varlıktır; fakat varlığını idame ettirebilmesi, insanlığını gerçekleştirebilmesi toplum içinde mümkün olmaktadır. Toplumsal hayat beraberinde birlikte yaşama ile ilgili kültürü getirir. Bu kültür, insanca yaşayabilmek için gerekli olan değerleri, ahlak nizamını, birtakım kural ve kurumları, üretim tarzlarını içinde barındırdığı gibi, zamanla, kültürün şekillenmesinde etkin olan değerleri, kurumları ve zihniyeti de yaratır. Bunun için asgari düzeyde güven kültürünün yaratılmasına, insanların hayatını sürdürebilmesinden daha fazla gelir ve üretime, sıradan olmayan bilgi birikime / bilime; öğrenmeye, gelişmeye, değişmeye açık bir toplumsal yapıya ihtiyaç vardır. Aslında insanlık tarihinin akışı, doğrusal bir çizgi izlememekle beraber göçebelikten yerleşik hayata, İbn Haldun’un ifadesiyle “Bedevilikten Hazarilik’e” doğrudur. “Hazarilik (uygarlık) hallerinin bedevilikten (göçebelik ve köy hayatı) doğmuş ve uygarlığın temellerinin bedevilik olduğu görülmektedir.” (İbn Haldun, Mukaddime, I, 308) İşin gerçeği, kültür ve medeniyet arasında çift yönlü bir ilişki mevcuttur. Önce, doğrudan insanın varlık yapısı ile irtibatlı olan, mahalli nitelikleri önplanda bulunan kültür yaratılır. Kültür belirli bir olgunluk düzeyine ve etki gücüne kavuştuğu andan itibaren, kültürün / kültürlerin yaratılmasında esas alınacak olan zihniyeti ve ana çerçeveyi belirlemeye başlar. Artık evrensel bir boyut söz konusudur. Toplumda kabul gören inanç sistemi, ahlak nizamı, değerler, bilim ve teknoloji, bir ucu evrensele açık olarak “kültür”ün yaratılmasında ileri düzeyde belirleyici olmaya başladığı andan itibaren medeniyetten / uygarlıktan söz etmek gerekecektir.

“Medeniyet” kelimesinin Türkçe’de 19. asrın ilk yarısında “civilisation” kelimesine karşılık olarak kullanılmaya başlanmıştır. “Civilisation” kelimesinin Fransızca’da 1756, İngilizce’de 1772’lerde kullanılmaya başlandığı bilinmektedir. “Bu kavram Batı toplumunun XVIII. yüzyılın son yarısında ulaştığı maddi ve manevi seviyesinin bir işaretidir. Batı Avrupa, özellikle Fransa, bir yandan Hristiyanlık, diğer yandan Yunan-Roma geleneklerinin teknik ilerleme ile kaynaşmış şeklini ‘medeniyet’ olarak tanımlamıştır.” (Baykara, Osmanlılarda Medeniyet Kavramı, 1992, 72) Türkçe’ye medeniyet olarak çevrilen “civilisation” kelimesinin XVIII. asırdan önce kavramsallaşmamış olması, üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir husustur. Batı Düşüncesi’nde bu kavramın ortaya çıkmasında ve gelişmesinin İbn Haldun’un fikirlerinin bir şekilde etkili olduğu akla gelmektedir... “Batı dillerinde “medeniyet” karşılığı olan civilisation da Latince’de “şehirli” anlamına gelen civilis kelimesinden türetilmiştir. “Civilisation” teriminin modern Batı düşüncesi içinde kazandığı anlamları karşılamak üzere son devir Osmanlı Türkçesi’nde me-

deniyet kelimesi kullanılmış, modern Arapça'da ise daha ziyade hadâre yaygınlık kazanmıştır. 'Belli yasalara uyarak şehirde yaşayan halk' mânasındaki uygurdan türetilen uygarlık kelimesi de günümüz Türkçe'sinde medeniyet karşılığı olarak belli bir yaygınlığa sahiptir. Medeniyet teriminin düşünce tarihi boyunca kazandığı anlamların ortak noktası şehir hayatının sosyal, siyasal, entelektüel, kurumsal, teknik ve ekonomik alanlarda mümkün kıldığı birikim, düzey ve fırsatları ifade ediyor olmasıdır." (Kutluer, "Medeniyet", DİA, c. 28, s. 286)

İsterseniz, kültür ve Medeniyet ilişkisini Yılmaz Özakpınar'ın ifadeleriyle daha derinden kavramaya çalışalım: "Bizim tasarımıma göre medeniyet, insanı biyolojik bencilliğinin ve ferdi heveslerinin üstüne çıkaran bir ruhsal ve toplumsal yükseliştir. Medeniyetin ruhsal temeli bir inanç, toplumsal temeli ise o inançtan kaynaklanan bir ahlak nizamıdır. Bütün medeniyetler bir inanç ve ahlak nizamı koymuştur. Her bir medeniyet, kendi inanç ve ahlak nizamı çerçevesinde kültür eserleri meydana getirmiştir. Bu tasarıma göre, medeniyet bir inanış, bir temel prensip, kültür eserlerini hem doğuran hem de onları sınırlayan ve kuşatan bir manevi çerçeve oluyor. Medeniyet bir inançtan kaynaklanarak kültür eserlerini doğuran ruh ve heyecandır. İnanç, ona ortaklaşa inanan insanlara bir ruh ve heyecan vermekle kalmaz; o insanların ilişkilerini düzenleyerek bir hayat tarzı, bir ahlak nizamı da getirir. İşte bir inancın gereği olarak bağlanan belli bir hayat tarzı ve ahlak nizamı, topluma güven ve istikrar verir. Bir inançtan kaynaklanan ruh ve heyecan ile belli bir hayat tarzı ve ahlak nizamı içinde yaşayan insanlar, biyolojik ihtiyaçlarını ve bencilliklerini aşan kültür eserleri meydana getirirler. Böylece medeniyet, kültür eserlerini teşvik eder, doğurtur; meydana getirilen kültür eserleriyle de kendini kanıtlar ve yücelir. Medeniyet, aynı zamanda kültür eserlerini belirleyici, değerlendirici ve seçici bir prensiptir." (Özakpınar, Kültür Değişimleri ve Batılılaşma Meselesi, Ankara 1999, 191)

Niçin Yeni Uygarlık?

Öncelikle, gerçekten de yeni bir uygarlığa ihtiyaç olup olmadığı hususu üzerinde biraz düşünmek istiyoruz. Bizim tespitimiz ve beklentimiz yeni bir uygarlığın, insanlığın geleceği açısından, kaçırılmaması gereken tek şans olduğu doğrultusundadır. İşin gerçeği, akli Kilise'nin ipoteğinden kurtararak, bilimin rüzgarını arkasına alan Batı dünyası, bugün küresel ölçekte etkin olan, daha öncekilerden farklı olarak, kendisi gibi olmayana yaşama imkanı tanımayan, bir uygarlık yaratmıştır. Ancak geline nokta, dünya, her yönden, yaşanılabilir bir mekan olma imkanını yitirmeye başladığı gibi, hem insanı insan yapan yüksek değerler, hem de insanlığın insan olma yolundaki bütün kazanımları yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadır. Dünyada onurlu bir şekilde insanca yaşayabilmek, gittikçe daha zor hale gelmektedir. Bilim ve teknolojinin beraberinde gelen "güç" artışı, her geçen gün kontrol altında tutulma imkanını daha fazla yitirdiği gibi, insanlığın kaderinde tek belirleyici olmaya başlamıştır. Biz küresel ölçekte etkin olabilecek yeni bir uygarlığın, insanlığın geleceği açısından hayati önem taşıdığı kanaatindeyiz. Sadece aşağıda sıraladığımız başlıklar, niçin böyle düşündüğümüz konusunda bir fikir verebilir:

- Batı uygarlığının başat değerleri yine Batılılar tarafından tahrip edilmektedir; insanlığın ortak tecrübesinin ürünü olan birtakım yüksek değer ve güzelliklerin solup gitmesine göz yummak doğru değildir.
- Mevcut uygarlık, dünyayı barut fıçısına döndürmüştür; dünyanın yaşanılabilir bir yer olarak bizden sonraki nesillere bırakılması, bugün yaşayanların görevidir.
- İnsanlığın yeni bir bilim anlayışına ihtiyacı vardır.
- İnsanlığın daha insani bir teknolojiye ihtiyacı vardır; mevcut teknoloji, insanı esir etmeye başlamıştır.
- Mevcut bilim ve teknolojinin beraberinde gelen güç artışı, insanın hırsını ve açgözlülüğünü tetiklemektedir. Bu gücün bir şekilde kontrol edilmesi, insanlığın geleceği açısından bir zorunluluktur.

- İnsanlığın yeni bir insan anlayışına ihtiyacı vardır.
- İnsan, Tanrı ile tekrar barışmak zorundadır.
- İnsanın tabiat anlayışının değişmesi lazımdır. Her şeyi üretime, paraya dönüştürmek isteyen insanoğlu, bindiği dalı kestiğinin farkında değildir.
- İnsanoğlu, insanca yaşayabilmenin ortak paydasını kaybetmiştir. İnsanca yaşamayı mümkün kılacak yeni bir ortak paydaya ihtiyaç vardır.
- Yeni bir uygarlık yaratılamazsa, insanoğlu, insan olma onurunu bütünüyle yitirecektir.
- İnsanoğlunun şimdiye kadar oluşturduğu birikim yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadır. Modernite geleneği yıkmış; ancak alternatifini üretememiştir. Popüler kültür, insanların geçmişi sağlıklı bir şekilde değerlendirmelerini engellemektedir. İnsanların sağlıklı bir tarih bilincine ihtiyaçları vardır.
- Zenginlerle fakirler arasındaki uçurum gittikçe artmaktadır.
- San'at, bir tüketim aracı haline gelmiştir.
- Gelişmiş ülkeler, kendileri için tehdit olarak algıladıkları her şeyi yok etmeye çalışmaktadırlar.
- Batılılar, özeleştiri imkanını kaybetmişlerdir. Sahip olunan güçten kaynaklanan aşırı güven duygusu, bütün insanlığa zarar vermeye başlamıştır.
- Bütün insanlık, ileri düzeyde "varoluşsal engellenme" ile karşı karşıyadır. Dünyanın efendileri, kendi çıkarları doğrultusunda bir insan ve toplum yaratmaya çalışmaktadırlar.
- Batı uygarlığı, insanları "varoluşsal boşluk" (W. Frankl) içine sürüklemiştir.
- İnsanların "varoluşsal nihai kaygıları" (I. Yalom), gittikçe derinleşmektedir; ölüm korkusu artmaktadır; insanlar kendilerini daha yalnız hissetmektedirler; özgürlükler yok edilmektedir; hayatın anlamı konusundaki belirsizlikler insanları saldırganlığa, şiddet ve teröre, intiharlara zorlamaktadır.
- İnsanların "yaşam, güvenlik, ait olma ve şefkat, saygı ve özsaygı, kendini gerçekleştirme gibi temel gereksinimleri" (A. Maslow) sağlıklı bir şekilde karşılanmamaktadır.
- İnsan doğası tahrip edilmektedir. (Nükleer atıklar, kimyasal ilaçlar, hormonlu gıdalar...).
- Doğanın dengesi bozulmaktadır. (Küresel ısınma, çevre kirliliği, doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi..).
- Adalet kavramının içeriği boşaltılmıştır.
- Batı, bir süre daha teknolojik üstünlüğü elinde tutacaktır; teknoloji, aynı zamanda bir silahtır. Bu silahın geri tepmesi de imkan dahilindedir. Teknoloji konusunda fazla bir şey yapılabilecek gibi görünmemektedir; ancak, Bilim'in, insanlığın geleceği açısından Batı tekelinden kurtarılması, hiç de kolay olmamasına rağmen bir zorunluluktur.
- Batı uygarlığı, Hristiyanlık damgası taşımasına rağmen, Tanrı'yı hayatın dışına itmiştir. Tarih-sel tecrübe, insanın Tanrı'sız yapamadığını göstermektedir. Tanrı'yı unutan insan, ya tanrılık iddiasına kalkışır; ya da köleliği, ezilmişliği içselleştirerek, önüne çıkan her şey tanrılaştırma yoluna gider. İnsan, insan olabilmek için Tanrı'ya muhtaçtır. Tanrı'nın varlığı düşüncesi bile, insanın insan olma onurunu hissetmesi açısından yeterlidir.
- İnsanların insanca yaşayabilmeleri için gerekli olan ahlaki zemin kaybedilmiştir. Bütün insanlık için ortak payda görevi görecektir, evrensel boyut taşıyan, insan fitratına uygun yeni bir ahlak anlayışına ihtiyaç vardır.

Bu tespitler, insanoğlunun, dünya dediğimiz bu küçük gezegende insanca yaşayabilmek için, yeni bir insan, bilim, evren, metafizik ve değerler sistemine ihtiyaç duyduğunu açıkça ortaya koymaktadır. İnsanın din, bilim, sanat ve metafizikle ilgili farklı bir bakış açısı ve farklı bir anlayış geliştirmesi, bunun bir bütün halinde evrensel bir boyut taşıması, yeni bir medeniyet anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda temel belirleyicinin “din” olduğunu belirtmekte fayda vardır. Din, bir tür paradigma işlevi gördüğü için, din alanında küçük olumlu bir değişim, hayatın bütününde kocaman bir değişim olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanlık tarihinde, din alanındaki evrensel boyut taşıyan bütün değişimler, tarihsel medeniyet yürüyüşünde varlığını daima hissettirmiştir. Bu yüzden, İslam’ın, insanlığın son 14 asrına damgasını vurduğunu söylemek, abartı değil, sadece ve sadece insaflı bir tespit olacaktır. (Bk. Hasan Onat, Niçin Yeni Bir Uygarlık Niçin Türkiye, www.hasanonat.net) Toynbee’nin şu tespitleri, hem mevcut uygarlıkla ilgili ciddi bir değerlendirme, hem de niçin yeni bir uygarlığa ihtiyaç olduğu konusunda bir takım ipuçları niteliği taşımaktadır: “Uygarlık diye adlandırdığımız gelişme teknolojiye, bilimde ve gücün kişisel olmayan biçimde kullanılışındaki gelişmedir; dürüstlükte yani ahlakta bir gelişme değildir. Her teknolojik gelişme beraberinde bir güç artışı getirir ve güç de iyiye veya kötüye kullanılabilir. Günümüz toplumunun en ürkütücü yanı teknolojinin sağladığı gücün şimdiye kadar görülmemiş bir ölçüde ve oranda artmasına karşın, çok büyümüş olan bu güçü kullananların ortalama ahlak veya ahlaksızlık düzeylerinin ya sabit kalmış ya da daha aşağılara düşmüş olmasıdır.” (Toynbee-Ikada, Yaşamı Seçin, 1992, 352) Gerçekten de insanlığın yeni bir uygarlığa ihtiyacı vardır...

Müslümanlar Yeni Bir Uygarlık Yaratabilir mi?

Bu soruya cevap ararken, Toynbee’nin şu tespitlerinin işimizi kolaylaştıracağını düşünmekteyiz: “Yeni bir uygarlık oluşturmayı ve sürdürmeyi başarabilecek gelecekteki dinin, insanoğlunun bugün toplumun sü-rekliliğine ciddi tehditler oluşturan kötülüklerle başa çıkmasına ve onları ortadan kaldırmasına olanak sağlayacak bir din olması gerekecektir. Bu kötülüklerin en tehlikelisi, aynı zamanda en eski olanlarıdır; yaşamın kendisi kadar eski olan hırs ve uygarlık kadar eski olan savaş ve sosyal adaletsizlik. Bunlardan daha az tehlikeli olmayan yeni bir kötülük de insanoğlunun bilimi hırsların hizmetinde teknolojiye uygulaması sonucu yaratılan yapay çevredir.” (Toynbee-Ikada, 1992, 340) Eğer İslam, Kur’an’ın kurucu ilkeleri etrafında, insanlığın birtakım varoluşsal sorunlarına çözüm üretilmesini kolaylaştıracak şekilde yeniden anlaşılabilirse ve Müslümanlar bilginin gücüne sahip olabilirlerse, ne bir uygarlık elbette mümkün olabilir. Bu doğrultuda, birtakım küresel sorunları ve muhtemel çözüm önerilerini düşünmekte fayda vardır. En ciddi sorun, insanın insan olma onurunu kemiren küresel şiddet ve terördür. Masum insanların kanı aktığı müddetçe, bırakın uygarlığı, insanlıktan söz etmek, işin gerçeği abesle iştigalden başka bir şey değildir...

İnsanlığın özellikle şiddet-terör ve kimlik konusunda içine sürüklendiği küresel ölçekte etkin olan kriz, kelimenin tam anlamıyla bir uygarlık krizidir. Bu doğrultuda akla gelebilecek üç ihtimalden söz edilebilir: 1. Batı uygarlığı, köklü değişiklikler yaparak tıkanan damarları açabilir; var olan uygarlık tortularından arınarak, yenilenerek varlığını sürdürebilir. Gidişat, bu ihtimalin çok güçlü olmadığını düşündürmektedir. Çünkü kriz giderek daha da derinleşmekte, fıtratı bozmakta, insanı insan yapan yüksek değerleri eritmektedir. Bu denli güçlü olan, kendisinin dışında, kendisine benzetemediği hiçbir alana yaşama hakkı tanımayan uygarlıkların kendini yenileme şansı çok yüksek değildir. 2. Eski Doğu Bloku veya Çin alternatif bir uygarlık yaratabilir. Rusya’nın biraz toparlandığı doğrudur; ancak uygarlık için cazibe merkezi olabilmesi, bir güven adasına dönüşmesi, bilimi ve parayı çekebilmesi mevcut verilerin ışığında yüksek bir ihtimal gibi görünmemektedir. Çin’in ekonomik açıdan güçlenmesine rağmen, bulunduğu ortam ve insan anlayışı, mevcut haliyle uygarlık için gerekli olan sinerjinin yaratılmasına pek uygun değildir. 3. İslam’ın daha önce uygarlık yaratılmasını mümkün kılan, uyuyan hücrelerinin harekete geçmesiyle, insanlığın birikimine açık, eski uygarlık tecrübesinden yararlanan yeni bir uygarlık hareketinin başlaması ve bu sürecin Türkiye merkezli olması yeni bir uygarlığın yolunu açabilir. Yeni bir uygarlıktan söz edebilmek, ancak paradigma niteliği taşıyan konulardaki köklü değişikliklerle mümkün olabilir. Şimdilik, uygarlığın belirleyici kurucu unsurunun din olduğunu söylemekle iktifa etmek durumundayız. Diyoruz ki, din alanında ortaya çıkacak fıtrata uygun köklü değişiklikler, her zaman kültür ve uygarlık alanında

muazzam değişim ve dönüşüm süreçlerine öncülük eder. Her ne kadar, Türkiye’de, İslam’ın mevcut anlaşılma biçimi, daha çok Selefilğe doğru bir eğilimi akla getiriyor ise de, din alanında bir eleştirel yaklaşımın, bilgi ve belge arayışının bir tür “dip dalga” halinde geliştiğinin tezahürlerini görebilmekteyiz. Din alanında gelişecek sağlıklı bir akılcılık ve eleştirel yaklaşım, yeni bir uygarlık için en mühim ümit ışıklarından birisi olarak değerlendirilebilir. Biraz düşündüğümüz zaman, Türkiye’nin şimdiki konumunun bir zamanların Endülüs’ünü andırdığını fark edebiliriz. Endülüs Müslümanların bilimsel birikiminin, uygarlık tecrübesinin Batı kafasıyla buluştuğu yer oldu. Müslümanların oluşturdukları bilimsel bilginin Latinceye tercüme edilmesi, Müslümanların yanında yetişen İbn Meymun gibi bilim adamları, yeni bir sürecin ilk müjdecileri ve öncüleri oldular. İşte Rönesans ve Reform, bu tohumların meyvesi olarak ortaya çıktı. Şimdilerdeki Türkiye ise, İslam’ın uygarlığa vücut veren kök hücrelerinden sağlam kalanların, insanlığın birikimi ile yeniden buluştuğu ve mayalanmaya başladığı bir mekan olarak tarihi bir misyon üstlenmiştir. Türkiye’nin sömürge olmayışı, Türk Devlet geleneği, Cumhuriyet, demokrasi ve laiklik bu sürecin alt yapısını oluşturmaktadır. Her ne kadar, zor koşullardan, iç karartan süreçlerden geçiyor isek de, umutlu olmayı gerektirecek sebepler mevcuttur.

Müslümanların yeni bir uygarlık yaratabilmeleri elbette mümkündür. Ancak öncelikle öğrenmeye açık olmaları, eleştirel düşünebilmeleri ve bilhassa Batı’ya / Batı uygarlığına yönelik önyargıları aşabilmeleri gerekmektedir. Bizim medeniyet ya uygarlık ne dersek diyelim, bu konulardaki düşünce, tutum ve tavırlarımız bilgi temelli olmaktan yoksun ve daha çok da tepkiseldir. Bazı tecrübelerimi sizlerle paylaşarak, bu düşüncelerime açıklık kazandırmak istiyorum. Ben Yozgat Lisesi’nde eskilerin tabiri ile Leyli Meccane, yani “Parasız Yatılı” olarak okudum. Bana tarihi sevdiren, kültür ve medeniyet meselesiyle ilgilenmemi sağlayan bir öğretmendi; Mualla Ulusoy Hoca idi... Kültür ve medeniyet arasındaki farkı anlatmaya çalıştım. Konu benim için bir hayli ilginçti. Rahmetli Nurettin Topçu’nun Kültür ve Medeniyet isimli kitabını okudum o zamanlar. Ziya Gökalp’in bu konuyu açıklamaya çalıştığını gördüm. İlahiyat Fakültesi’nde Mümtaz Turhan’ın Kültür Değişimleri benim başucu kitaplarımdan birisi oldu. Osman Turan’ın Din ve Medeniyet’ini 1980 yılında, yeni asistan iken okudum. Toynbee ve Spengler o sıralarda dikkatimi çekti. İsmail Hami Danişment’in “İslam Medeniyeti”ni unutmak haksızlık olur. Sezai Karakoç İslam’ın Dirilişi’nden söz ediyordu. Akif’in “Medeniyet dediğin tek dişi kalmış canavar”, “Medeniyet denilen maskara mahluku görün: / Tükürün maskeli vicdanına asrın, tükürün!” şeklindeki sözlerini anlamaya çalışıyordum. Bu arada okuduğum ve benim gibi pek çok kimseyi de anlamaksızın “Batı” düşmanı olmaya yönlendiren, Sömürge ortamlarında üretilmiş, tercüme edildikten sonra Türkiye’de din alanındaki boşluğu doldurmaya talip olmuş, ödünç kavramlarla düşünen, tepkisel dindarlığı matah bir şey sanan bir din anlayışına öncülük eden pek çok kitap var... Seyyid Kutub’un bir din alimi olmadığını bize kimse söylemedi. Reşit Rıza’yı reformculukla suçlayanlar, Hasan el-Benna’nın Reşit Rıza’dan sonra Menar dergisi çıkartmaya devam ettiğini görmediler bile... Bu tür kitaplar, İslam bir tür kurtuluş ideolojisine indirgendiği için, din ve siyaset arasındaki farkı görmemekten öte, İslam ve siyaseti özdeşleştiren bir yaklaşımla kaleme alınmışlardı. Bu yazarlar Ehl-i Sünnet müdafii olduklarını iddia etmelerine rağmen, savundukları anlayışın Şia’nın özgün düşüncesi olduğunu ya bilmiyorlardı, ya da gizliyorlardı... Türkiye’de ahlak temelli din anlayışının erimesinde, Müslüman kafanın siyaseti tek çıkış yolu kabul ederek “iktidar” odaklı bir din anlayışına yönelmesinde, tercüme kitapların çok etkili olduğunu hatırlamakta fayda vardır... İran İslam Devrimi sonrası İran’da kitaplarının okunması istenmeyen Ali Şeriatî’nin ve devrimin ideologlarının kitaplarının Türk okuyucusunun gözüne, kulağına hoş gelecek şekilde tercüme edilerek piyasaya sürülmesi, “siyasal İslam” denilebilecek süreç açısından yeni bir aşama niteliği taşımaktadır. Tercüme kitaplar, bilgi temelli olmayan bir Batı karşıtlığının mütedeyyin gençler arasında kökleşmesine yol açmıştır... Bu süreçte Sigrid Hunke’nin Avrupa Üzerine Doğan İslam Güneşi, Ahmet Gürkan’ın İslam Kültürünün Garbı Medenileştirmesi gibi kitapların da bir hayli okunduğunu hatırlayabiliriz...

Doktora tezini 1986’da tamamladım. Müslümanların niçin paramparça olduklarını, niçin bir araya gelemediklerini biraz da olsa anlamaya başlamıştım. Din ve Kültür arasındaki irtibatla ilgili farkındalık yoktu ve Müslümanlar geleneği din gibi algılıyorlardı. Mevcut din anlayışındaki açmazlardan birisinin geleceğin dinleştirilmesi olduğunu fark etmiştim. Müslümanların din anlayışlarının görme özürülülerin fil tanımından farksız olduğu ortadaydı. Her mezhep sadece kendisini Müslüman olarak görüyordu. Erken

dönemle ilgili “Asr-ı Saadet” adı altındaki idealizasyon, hem medeniyet yarışından niçin kopulduğunu, hem de niçin maziye mahkum olduğumuzu anlamamızı kolaylaştırıyordu. 1993 yılında böylesine karmaşık duygular içinde, Batı Uygarlığı’nın çökeceği ile ilgili beklentilerle dopdolu olarak altı aylığına, Türk Petrol Vakfı’nın verdiği bir bursla Londra’ya gitme imkanı buldum. Batı Uygarlığı’ndaki çatlakları görmek, ne zaman yıkılabileceğini tahmin etmek istiyordum. İngiltere tecrübesi bana, öncelikle, bizim gibi Avrupa’ya ilk ayak basanların değil, Batı’da tahsil görmüş “aydın” dediğimiz kimselerin pek çoğunun da Batı’yı ve Batı Uygarlığı’nı hiç anlamadıklarını gösterdi.

İngiltere ve bir yıl sonraki İtalya tecrübesi, uygarlık konusundaki anlayışımın neredeyse bütünüyle değişmesine sebep oldu. Öncelikle, şimdiye kadar okuduklarımın önemli bir kısmının “hamaset”ten öte gitmediğini, bilgi temelli olmadığını gördüm. Batı batacak, çöktü çökecek denilen Batı Uygarlığı’nın köklerini, bilgi temellerini biraz da olsa anlamaya çalıştım. Bilim ve teknoloji, belki bütün uygarlıklarda etkiliydi; fakat Batı uygarlığı için en temel belirleyici olmuştu. Londra’da metro, 1864 yılında çalışmaya başlamıştı. O tünellerin nasıl açıldığı, ne kadar insanın o dehlizlerde çürüyüp gittiği, elbette ayrı bir araştırma konusudur. Ama Oxford, Cambridge gibi üniversiteleri, Londra’daki eğitim öğretimle ilgili yapıları görmek, SOAS’ı gezmek, insanın başını döndüren kitapçıları dolaşmak uygarlık ve bilim ilişkisini fark edebilmek için yeterliydi. 1993 yılında Manchester Üniversitesi’nin kütüphanesine iki buçuk milyon kitap mevcuttu. Roma Gregoriana Üniversitesi’nin kütüphanesinde ise 900.000 kitap vardı. O yıllarda Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kütüphanesi’nde 000 .40 civarındaki kitap gözümüze çok geliyordu. Kütüphanedeki beşbin kadar yazma eserlerin tasnifi ancak 2000’li yıllarda yapılabildi...

Batı Uygarlığı’nın anlayabilmek için, Avrupa’nın pek çok yerinde fark edilebilecek tarih algısına, tarihi eserlere gösterilen ihtimama ve tarih bilincine dikkat etmek gerekmektedir. Bir takım müesseseler gururla 1800’lerde kurulduğunu kapılarına yazarlar. Londra’da aristokrat kesimin oturduğu bir mahallede, halen kullanılan bakımlı bir binanın kapısında inşa tarihi olarak 1840 yılını görmek beni çok şaşırtmıştı. İngilizler’in muhafazakarlığını biliyordum ama, tarih bilinçlerinin bu denli yüksek olabileceğini hiç düşünmemiştim. İngiltere’nin ilk sanayi bölgelerinden olan Iron Bridge bölgesinde, bir köyün 1900’in başındaki haliyle canlı bir müze olarak varlığını sürdürdüğünü görmek, benim için ufuk açıcı olmuştu. Anladım ki, geçmiş kutsallaştırmak, öykünmek biraz da içinde geçmişe yönelik öfkeyi barındırmış; kutsallaştırılan geçmiş anlaşılmadığı için, yok edilmesi daha kolaydır. Belki de bu yüzden bizler, tarihi kutsallaştırırken, tarih düşmanlığı yapıyoruz.

Batı Uygarlığı, her ne kadar beslenme kaynakları ile ilgili bilgileri büyük ölçüde karartmış ise de, Müslümanların birikiminden çok, hem de pek çok istifade etmiştir. Özellikle de bilim ve felsefe alanında... Batı Uygarlığı’nın hayatın bütün alanlarında meydana getirdiğini birikimi görmezlikten gelerek yeni bir uygarlığın hayalini kurmak bile mümkün değildir. Uygarlıktan laf edebilmek için, olumlu ve olumsuz yönleriyle, bir bütün olarak mevcut uygarlığı anlamak, hem de doğru anlamak gerekmektedir. Yaratıcı yetileri yüksek ve başarılı insanlar, başkalarının tecrübesinden yararlanmasını bilen ve zamanı etkin kullanan insanlardır. Uygarlık beşeri yaratıcılığın zirvesi anlamına gelmektedir... Müslümanların yeni bir uygarlık yaratabilmeleri için, mevcut haliyle “ölmüş” olan İslam uygarlığını doğru anlamaları, Batı uygarlığının evrensel niteliklerini ve İslam kültürünü eleştirel bir çerçevede değerlendirmeleri ve en başta da fitrata uygun yeni bir din anlayışı inşa etmeleri gerekmektedir. Yeni bir din anlayışı hayatın tümünde yeni bir bakış açısı, yeni bir yaratıcılık anlamına gelmektedir... Bilim ve san’at olmadan uygarlık olmaz...

Bilim, San’at ve Spor: Beşeri Yaratıcılığın Zirvesi

Uygarlıktan söz edebilmek için, beşeri yaratıcılığın belli bir olgunluk düzeyini yakalaması ve evrensel ölçekte değer üretilmesi gerektiğine işaret etmiştik. Beşeri yaratıcılığın zirvesinde üç şey vardır: Bilim, san’at ve spor. Özellikle bu üç alan, hem toplumsal gelişmişliğin düzeyini, hem de uygarlıkla ilgili temel ölçütleri içinde barındırır. Daha açık bir ifadeyle, toplum temel gereksinimlerinden daha fazla üretim yapıp, ekonomik açıdan belirli bir düzeyi yakaladığı zaman, bilim, san’at ve spor alanında gelişmeler başlar. Aslında uygarlığın üç temel taşıyıcı unsuru böylece ortaya çıkar. Bilim ve san’at, ekonomik refah düzeyi, hem düşünme hem de üretim tarzlarının farklılaşmasına yol açar. Bilim ve teknoloji, para, daima güvenli

ortamları sever. Beşeri yaratıcılığın zirvesini oluşturan bilim ve san'at, ancak özgür ve güvenli ortamlarda gelişir. İnsanlık tarihi boyunca, bütün uygarlıkların omurgasını bilim, teknoloji ve san'at oluşturmuştur.

Beşeri yaratıcılığın sağlıklı gelişebilmesi ve etkin olabilmesi için öncelikle toplumda takdir yetisinin var olması gerekir. Yaratıcılık fark edilmek ve takdir görmek ister. Aslında bütün insanların fark edilmeye ve takdir görmeye ihtiyacı vardır. Bu durumun insanın sosyal bir varlık olmasıyla ilgili olduğunu düşünüyorum. İnsanın zihinsel gelişmesi, yetilerini kullanabilmesi toplum için mümkün olmaktadır. İçinizde torun sahibi olanların bir hayli fazla olduğunu düşünüyorum. Çocuklarınızın veya torunlarınızın emekleme safhasından sonra ilk ayağa kalktığı anı hatırlıyor musunuz? Ayakta durmayı başardığı zaman ne yapar çocuklar? Gözleri kendisini görecektir, sevgi ve şefkat dolu bir çift göz arar. Başarsını paylaşmak, fark edilmek ister. Annesinin, babasının ya da sevdiği bir insanın kendisini görmesine, yaptığı işi fark etmesine ihtiyacı vardır, o yavrunun... Sıcacık, sevgi dolu bir "aferin", küçücük bir alkış, çocuğun yürümesi ve koşması için yeterlidir. Bizler, hiç kuşkusuz çocuklarımızı çok seviyoruz. Bazen öyle fazla seviyoruz ki, onların bizim gibi bağımsız, özgün bir birey olduklarını bile unutuyoruz. Öyle çok seviyoruz ki, onlar adına ödevlerini biz yapıyoruz. Öyle çok seviyoruz ki, onlar adına biz yaşamaya çalışıyoruz. Marazi sevgimizle çocuklarımızı boğduğumuzun, onların kişiliklerinin sağlıklı gelişmesini engellediğimizin farkında bile değiliz. Oysa bu sevginin, özgürleştirici ve yaratıcı sevgi olması gerekiyor. En az sevgi kadar, belki de daha fazla saygıya, ilgiye ve takdire ihtiyaç olduğunu hatırlamakta fayda vardır.

Beşeri yaratıcılığın yeni bir uygarlık yaratabilecek düzeyde gelişebilmesi için, her şeyden önce sağlıklı bir eğitime ihtiyaç vardır. Eğitim ve öğretim öncelikle insanın hayatta kalabilmesi için gerekli olan temel bilgi ve becerileri insanlara kazandırır. Bilgi insanı özgürleştirir. Hz. Peygamber'in Bedir Savaşı sonrası, esir alınan putperestleri, Müslümanlara okuma yazma öğretmeleri karşılığında özgür bırakması, insanlık tarihindeki ilk okuma-yazma seferliği olduğu gibi, eğitim ve özgürlük arasındaki irtibatın en görkemli örneklerinde birisi olarak tarihteki yerini almıştır. Eğitim-öğretimle ilgili kurumsal yapılar ne kadar sağlıklı ise, yetişen insanlar da o kadar kaliteli olur. Eğitim-öğretimden amaç, hiçbir zaman sadece bilgilendirme olmamalıdır. Esas amaç, var olan birikimi doğru anlamak ve bilimsel yöntemlerle yeni bilgi üretmektir. Bunun adı malumata mahkum olmak değil; malumata hakim olmaktır. Yeni uygarlık için din, dil ve tarih konusun üst seviyede bilgiye ve bilince ihtiyaç vardır.

Uygarlığın Kurucu Unsurları: Din, Dil, Tarih ve Tarih Bilinci

Uygarlığın kurucu unsurlarının başında dil, din ve tarih bilinci gelir. Kültür de, uygarlık da, insanı insan yapan yüksek insani değerler de, insanın düşünebilmesiyle, kelime ve kavram üretebilmesiyle doğrudan ilgilidir. Düşüncenin, bilimin gelişmesi, dil üzerinden olmaktadır. Medeniyet için gerekli bilgi birikimi, ancak yazılan ve çizilenlerle mümkündür. Yazı, düşüncenin, tecrübenin, bilimin, edebiyatın yeni nesillere ulaştırılmasını ve yeniden üretilmesini sağlar. Tarih boyunca her uygarlığın bir taşıyıcı dili olmuştur. Uygarlığın ihtiyaç duyduğu evrensellik, yazılan kitaplarla, söylenilen şarkılarla, yaratılan san'at eserleriyle görünür hale gelmiştir. Kullandığımız dil, hem birikimimizi, kültür düzeyimizi, hem de aklımızın, hür irademizin ve yaratıcı yetilerin ne kadar etkin olduğunu gösterir. Uygarlık için seçkin bireyler her zaman öncü olmuştur; ancak uygarlık uygarlık yaratabilecek düzeyi yakalayan toplumlar tarafından yaratılmıştır. Uygarlık, her zaman bireyi aşan bir boyuta sahiptir. Bireyin rolünü görmezlikten gelmek elbette doğru değildir. Bireylerden oluşan toplum, sinerji yaratmayı başardığı zaman, enerjisini uygarlık doğrultusunda kullandığı zaman uygarlık için kapı aralanmış olur.

Geçmişte Müslümanların yarattığı uygarlıkta Arapça'nın rolü elbette tartışılmaz. Arapçanın yanında Türkçe ve Farsça olmasaydı, İslam uygarlığı herhalde bugün bile göz kamaştıran ihtişamını yakalayamazdı. İslam öncesi dönemde de, Müslüman olduktan sonra da Arapça, Araplar için en önemli övünç kaynaklarından birisidir. Ancak Arapça'nın medeniyet dili olmasında, Arap olmayanların katkıları hiçbir şekilde küçümsenemez. Büyük dillilerin içinde Arap olmayanların sayısı az değildir. Zemahşeri'nin bir Hacc mevsiminde, Arafatta, Cebelu'r-Rahman denilen yüksekçe yere çıkarak, "Ey Araplar! Gelin size dilinizi, Arapçayı öğretelim" şeklinde seslendiği, hala yankısı devam eden bir çağrıdır. Ünlü Mu'tezili alim Zemahşeri bir Türk'tür. İslam dünyasının yetiştirdiği, anlayış ve yorumlarıyla İslam'ın medeniyet

dini olmasında büyük pay sahibi olan Ebu Hanife ve İmam Maturidi'di Arapça yazmış olmalarına rağmen Türk'tür. İslam medeniyetinde en büyük payın Araplar'dan çok Arap olmayan Müslümanlara ait olduğunu söylersek, işin erbabı pek de abartmadığımızı anlayabilecektir. Araplar idarecilikle, siyasetle uğraşırken, küçümsedikleri, aşağıladıkları gayr-ı Arap Müslümanlar, yaşayabilmek ve varlıklarını kanıtlayabilmek için bilim yolunu seçmişlerdir. İşin gerçeği bütün Müslümanlar bugün "Mevali" durumundadır. Onurlu ve özgür yaşayabilmek için, tek çıkış yolu yine bilimdir... Bu doğrultuda, bütün iş öncelikle sorumluluk sahibi gönüllü bireylere düşmektedir. Müslüman kafa, maalesef güç merkezli düşünmekte, devleti ele geçirerek, siyasetle bütün sorunların üstesinden gelebileceğini hayal etmektedir. Devlet de, siyaset de elbette önemlidir. Ne var ki, İslam açısından meseleye bakıldığı zaman, devletin gücünün, siyasilerin başarısının ilmiyle amil bilim adamlarının yetişmiş ve sözlerinin dinlenilir olmasına bağlı olduğu görülebilir. Kaldı ki, içinden geçtiğimiz süreçlerde, devletler de ayakta kalabilmek için küçülme zorundadır. Tasavvur edilen devlet ile, var ve olacak olan devlet arasında çok büyük farklar vardır. Devlet imkan sağlar, gelişmiş toplumlar uygarlık yaratır...

Kültürün de, uygarlığın da temelinde yatan unsurdan birisi "dil"dir. İnsanın düşünen bir varlık olduğu sıklıkla dile getirilir. Beşeri yaratıcılığın temeli olan bu "düşünme" insanın yarattığı kelime ve kavramlarla gerçekleşmektedir. Sanılanın aksine diğer canlılar da düşünmektedirler. Fakat soyut düşünemedikleri gibi, düşündüklerinin de farkında değildirler. Kur'an, "halife" olarak yaratılan insana (2/30) "isimlerin öğretilmesi"nden söz eder (2/31). İşte beşeri yaratıcılık, bu "isimleri öğrenme, isimlendirebilme, kelime ve kavramlarla düşünebilme" ile birlikte başlamaktadır. Nitekim meleklerin insana secde etmesi de doğrudan bu hususla ilgilidir (2/34). Bu süreci birazcık daha anlamaya çalışalım. Biz gördüğümüz her şeyi, işittiğimiz her sesi, dokunduğumuz her yeri tanımak, anlamak istiyoruz. Tanımak, anlamak, açıklamak, bir anlamda tanımlamak ve kontrol edebilmek demektir. İşte isim vermek, sadece gördüğümüz şey için "taş", "toprak" demekten öte, onunla bir şekilde irtibata geçmek anlamına gelmektedir. Bu insanın diğer varlıklar üzerinde tasarruf imkanı olduğunu göstermektedir. Akıp giden ırmağın üstüne baraj inşa ettiğiniz zaman, suyu kontrol ederek biriktirir, sulamada ve elektrik üretmede kullanabilirsiniz. Ham demiri eritir, çelik haline getirebilirsiniz. Kur'an'da Casiye suresinde şöyle buyrulmaktadır: "Denizi sizin istifadenize sunan Allah'tır. Ta ki gemiler, O'nun buyruğu ile denizde yüzüp gitsin de siz bu sayede O'nun lutfundan payınızı arayasınız ve şükredesiniz. Göklerde ve yerde bulunan şeyleri, kendisinden bir lutf olarak size boyun eğdirdi. Şüphesiz bundan düşünen bir toplum için dersler vardır." (45/ 12-13) İşin gerçeği kültür de, bilim de, san'at da Cenab-ı Hakk'ın insana tanıdığı bu tasarruf gücü ile ilgilidir. Bu gücü kullanabilmek için maddeyi tanımak, anlamak ve onu var kılan ilkeleri keşfetmek gerekmektedir. İnsan hayatını sürdürebilmek için, sadece doğada hazır buldukları ile yetinememektedir. Bir başka ifadeyle insanın varlık koşulları, onu kültür ve uygarlık yaratmaya adeta zorlamaktadır. Burada belki de, insan ile, onun yarattığı kültür, bilim, teknoloji ve medeniyet arasındaki hassas dengeye işaret etmekte fayda vardır. İnsanın yarattığı kültür ve medeniyet, bir müddet sonra insanı yaratmaya, daha yumuşak bir ifadeyle insanı biçimlendirmeye başlamaktadır. Hiçbir kimse, içinde yetiştiği ortamdan bütünüyle bağımsız olamaz. Ağzımızdan çıkan her söz, geriye dönüp bizim kaderimizi belirlemektedir. Kendi ürünümüz olan teknolojiye bağımlı hale gelmekteyiz. İnsanın madde üzerindeki tasarruf gücü, aynı zamanda insan özgürlüğünün sınırlarını da belirlemektedir. O zaman, ne sorumluluk bilincinden bağımsız özgürlük, ne de fitratı, yaratılışın yasalarını görmezlikten gelen yaratıcılık mutluluk getirebilir.

Din, insanın olduğu her yerde var olan, insanı insan yapan yüksek insani değerlerin köklerini taşıyan, insanca yaşayabilmenin ortak paydasını insana kazandıran bir olgudur. Tarih boyunca bütünüyle dinden ve dini değerlerden uzak bir toplumun var olduğu tespit edilememiştir. İşin ilgin yanı, bütün uygarlıkların merkezinde bir şekilde "din" ve dini değerler vardır. İnsanı da, insanın yarattığı kültür ve uygarlıkları da anlayanın anahtarının din olduğunu söylersek, sanıyorum pek de abartmış sayılmayız. Bu durum, uygarlıkla ilgili yeni tasavvur ve düşüncelerin de dinden bağımsız olamayacağını göstermektedir. Gustave Le Bon'un şu tespitleri üzerinde düşünmeyi hak etmektedir:

"Dinsel inançlar ulusların yaşamında ve dolayısıyla da tarihinin daima en önemli unsuru oldular. Tarih olaylarının, en etkili sonuçları olan belli başlıları tanrıların doğumu ve ölümü olmuştur.

Yeni bir dinsel fikir ile yeni bir uygarlık doğar. İnsanlığın bütün dönemlerinde, eski çağlarda olduğu gibi modern çağlarda da temel problemler her zaman dinsel sorunlar olmuşlardır. Eğer insanlık tanrılarını yitirseydi, böylesi bir olay sonuç olarak ilk uygarlıkların doğuşundan beri dünyamız üzerinde meydana gelmiş olayların en önemlisi olacaktı. Gerçekten de unutmamak gerekir ki tarihi çağların başlangıcından beri bütün siyasi ve sosyal kurumlar dini inançlar üzerine kurulmuşlar ve tarih sahnesinde daima tanrılar baş rolü oynamışlardır.” Gustave Le Bon, 120-121.

Din, bir tür paradigma işlevi gördüğü için, din alanındaki küçücük olumlu bir gelişme, hayatın tümünde muazzam olumlu bir etki yaratabildiği gibi, bunun tersi de doğrudur; din alanındaki küçücük olumsuzluklar, hayatı çekilmez hale getirebilir. Din, kültürün şekillenmesinde en etkin olan faktördür. İnsani değerlerin mutlaka dinle bir şekilde irtibatı vardır. Tam bu noktada Hegel’in şöyle bir sözü aklıma geldi: “Tanrı kavramı çarpık olan bir toplumun devleti de, hükümeti de, kanunları da çarpık olur.” En azından, içinde yaşadığımız koşulları anlama konusunda bize ışık tuttuğunu düşünüyorum, bu sözün. Dinin her zaman çift yönlü bir işlevi vardır: Dinamik boyutu ön plana çıktığı zaman yaratıcılık için muazzam bir motivasyon kaynağı olur, toplumsal bütünleşmeyi sağlar; irrasyonel bir din anlayışı öne çıktığı zaman da, eleştirel düşünceyi engellediği için, her türlü çarpıklığın meşrulaştırılmasını kolaylaştırır ve ayrılıkçı duruşların din üzerinden akla uygun hale getirilmesine yardımcı olur. Kur’an’ın “oku” emri, İslam medeniyetinin ilk muharriki olmuştur. Batı dünyası uygarlık yürüyüşünü akli Kilise’nin ipoteğinden kurtararak başlamıştır. Müslümanlar ise, 18. asırdan itibaren akli devre dışı bırakıp, bilgiyi ve bilimi itibarsızlaştırdıkları, cehaleti teşvik ettikleri için medeniyet yarışının dışında kalmışlardır... Din’in çift yönlü kesen bir kılıç gibi olduğunu unutmamak gerekmektedir. Eğer bilgi boyutu ihmal edilmez, insanı özgürleştiren ve yaratıcı yetileri etkin kılmayı teşvik eden yönü öne çıkarsa, hem bilim ve üretim gelişir, toplumsal refah artar, insanlar daha mutlu olur, hem de evrensel insani değerler temsil imkanı bulabilir. Müslümanların medeniyet yarışının dışında kalmış olmaları, İslam medeniyetinin ölü medeniyetler safına itilmesine yol açmakla kalmamış, bütün insanlık, insani değerler bağlamında çok şey yitirmiştir. İşin en kötü yanı, Müslümanların yaşadıkları her yer kan gölüne dönmüştür. İnsanlığın İslam’ın diriltici soluğuna duyduğu ihtiyaç, zorunlu olarak yeni bir İslam medeniyeti tasavvurunu akla getirmektedir.

İslam’ı diğer dinlerden farklı kılan hususların başında onun akla, bilime, hukukun üstünlüğüne verdiği önem ve “insan”ın evrendeki konumunu özgürlük ve sorumluluk üzerinden yeniden belirlemiş olması gelmektedir. Müslümanların mevcut koşullardaki temel açmazları da, tam bu hususlarla ilgilidir. Din alanındaki bilginin anlam ve önemi üzerinden düşünmeye devam edebiliriz. Basit bir soru soralım: İslam hakkında bilgi sahibi olmaksızın ne kadar Müslüman olabiliriz? Müslümanların yaşadıkları bir ortamda doğup büyüme, elbette pek çok şeyi hazır bulmamıza sebep oluyor. Farkında olmadan İslam hakkında pek çok şey öğrenmiş oluyoruz. Dini değerleri ve bazı uygulamaları yaşayarak öğrenebiliyoruz. Belki de bu yüzden bazı kimseler, hiçbir rahatsızlık duymadan şöyle söyleyebiliyorlar: “İslam bilinmez, yaşanır!” “Bilgi bir işe yarasaydı, müsteşrikler Müslüman olurdu!”. Bu tür sözleri duymak hiç de zor değildir. Bunlar, aslında, bizim açmazlarımızı akla uygun hale getiren, bilerek ya da bilmeyerek bilgiyi itibarsızlaştıran, İslam’ı hayatın dışına taşıyan düşüncelerdir. Hz. Muhammed, “bilim talep etmenin kadın erkek her Müslümana farz olduğunu” söylerken, bazı Müslümanlar bilgiyi, akli küçümsemekle yetinmeyip, “okumanın insanı yoldan çıkaracağını, mümkünse sohbet dinlemek gerektiğini, sohbet esnasındaki bilgilerin ledünni ilim olacağını” televizyon ekranlarından dile getirebilmektedirler... Biz diyoruz ki, bildiğiniz kadar Müslüman olabilirsiniz. Kur’an, “bilenlerle bilmeyenlerin bir olmayacağını” belirtmektedir. Merhum Mehmet Akif’in bu ayeti esas alarak 1913 yılında yazmış olduğu şu dizeleri hatırlamadan geçmek biraz haksızlık olur:

“Olmaz ya... Tabii... Biri insan, biri hayvan! / Öyleyse ‘cehalet’denilen yüz karasından / Kurtulmaya azmetmeli baştan başa millet. /.... Ey millet, uyan! Cehline kurban gidiyorsun! / İslam’ı da ‘batsın’ diye tutmuş yediyorsun! / Allah’tan utan: Bari bırak dini elinden... / Gir leş gibi topraklara kendin, gireceksen! / Lakin, ne demek bizleri Allah ile iskat? / Allah’tan utanmak da olur ilm ile... Heyhat!”

Sanıyorum şöyle bir soru sormanın zamanıdır: Bizler Müslümanlar olarak acaba İslam'ı ne kadar biliyoruz? Acaba İslam hakkındaki bilgimiz ne kadar aslına uygun, doğru ve güvenilir bilgidir? Acaba bildiklerimiz ne kadar Kur'an'ın ruhuna uygundur? Sünnete uymaktan söz ediyoruz; acaba Hz. Muhammed aleyhisselamı ne kadar tanıyoruz? Üzülerek bir tespitte bulunmak istiyoruz: Bu toplumda din alanındaki bilgi boşluğu tahminlerin çok ilerisindedir; mütedeyyin insanların önemli bir kısmı dindar olmakla dini bilmeyi aynı şey zannettiği gibi, dine sıcak bakmayan pek kimse de, kulaktan duydukları bazı bilgileri İslam zannetmek gibi bir gaflete düşmektedirler. Kur'an, "bilmediğin şeyin ardına gitme!" (17/36) diye insanı uyarmaktadır. İslam, bilgiyi, belgeyi ön planda tutan bir dindir. Müslüman insan önce bilir, sonra da inanır; bilgi imandan önce gelmektedir. Bizim açmazımız, Müslüman bir ortamda doğup büyüdüğü-müz için, bilgi ve iman arasındaki ilişkiyi bilinç düzeyimize taşıyamamakla ilgili olmalıdır. Bilgi olmadan din din, ne de medeniyet olabilir. İnsan akıl ve bilgi varlığıdır.

Din alanındaki bilgi boşluğu ve geleneğin din haline gelmesi, "salih amel /iyi işlerin" namaz, oruç gibi ibadetlere indirgenmesi gibi bir sonuç doğurmaktadır. Oysa bu temel İslami ibadetler, tıpkı nefes almak gibi doğal bir ihtiyaçtır. Namaz insana kendi varlığının farkında olma ve kötü şeylerden uzak durma imkanı sağlar. Namaz insana "zaman" bilinci kazandırır. Oruç insanı takva sahibi kılar. Hacc ibadeti tarih bilinci kazandırır. Zekat ise, uygarlığın alt yapısını oluşturarak üretimi ve birikimi teşvik eder. Zekat Kur'an'da namazdan sonra en çok zikredilen ibadettir. Zekatın farz kılınmasının amacı, her Müslümanın zekat verecek kadar üretmeyi, asgari hedef alması demek değil midir? Yüce Yaratıcı bizim zekat vermemizi istiyorsa, yapacağımız iş, çalışarak, en kısa zamanda, dinin meşru kıldığı yollardan üretmek ve kazanç elde etmek değil midir? Salih amel, yani iyi işler, insanın enerjisi etkin kullanarak, meşruiyet sınırları içerisinde insanlığa faydalı olacak işler yapmasıdır. Hz. Peygamber, herkesin istifade edeceği bir hayır işleyenlerin (Sadakayı cariyeye), alimlerin ve hayırlı evlat yetiştirenlerin amel defterlerinin hiçbir zaman kapanmayacağını müjdelemişlerdir. Bu ne güzel bir müjdedir! Bu müjde bize, salih amelden ne anlamamız gerektiği konusunda da ışık tutmaktadır. Bu hadis, medeniyetin temel taşının insan olduğunu da akla getirmektedir. İnsanı görmezlikten gelen bir uygarlık uygarlık olamayacağı gibi, insanı ezen bir din de din olamaz. Sanıyorum, İslam'ın yücelttiği "insan" gerçeğini ne kadar ihmal ettiğimizi ayrıca belirtmeye gerek kalmamıştır...

Uygarlıkların bir diğer kurucu unsuru tarih bilgi ve bilincidir. İnsan tarihsel bir varlıktır; geçmişten intikal eden bilgi, belge ve bulgularla tarihi inşa eden de insandır. Her uygarlığın kendine özgü bir tarihi olduğu gibi, her uygarlık bir zaman diliminde oluşmaya başlar, bir süreç dahilinde varlığını sürdürür; hayatla ve fıtratla irtibatını yitirmeye başladığı andan itibaren de tarihin tozlu raflarındaki yerini alır. Ancak uygarlıkların çöküş sürecine girdikten sonra bile, etkilerini, tezahürlerini uzun müddet devam ettirmeleri imkan dahilindedir. İslam uygarlığının beyin ölümü gerçekleşmiş olmasına rağmen, öldüğünün cesaretle dillendirilememesi bu sebeptendir. Türkiye'de, toplumun hemen her konuda, kolayca kutuplaşmasının, bir türlü uzlaşi kültürü yaratılamamasının sebeplerinden birisinin tarih bilgi ve bilinci ile ilgili sorunlar olduğunu düşünüyorum. Toplumun bir kesini tarihi sadece Cumhuriyet Dönemi'ne hapsederken, bir başka kesimi Cumhuriyet'i görmezlikten gelerek Osmanlı, Selçuklu zamanını, İslam'ın erken dönemini adeta kutsallaştırmaktadır. Oysa kutsallaştırmakla yok farz etmek arasında pek fazla bir fark yoktur. Her iki durumda da tarih insanın anlama menziline dışarıda kalmış olur. Geçmiş doğru anlayamayanlar, geçmişe mahkum olmak, onun ağırlığı altında ezilmek zorunda kalırlar. Ortak bir tarih anlayışına ve sağlıklı bir tarih bilincine sahip olmayan toplumlar, asla uzlaşi kültürü yaratamazlar. Geçmişle, tarihle ilgili belirsizlikler; bir tür toplumsal şizofreniye kapı aralar ve kolay kutuplaşmaya yol açar.

Şöyle bir soru sorayım: Geçmiş tarih arasında bir fark var mı sizce? Çoğu zaman "geçmiş" ve "tarih"i aynı anlamda kullanırız. Acaba "geçmiş"le "tarih" aynı şey midir? Ne dersiniz? Bir arkadaşımız bize söylesin? Arkadaşımız diyor ki, "geçmiş bitti, geride kaldı ama tarih devam ediyor". Eğer tarihin sürekli yeniden inşa edildiğini ifade etmek istiyorsanız, bu doğru bir tespittir; tarih inşa edilmiş bir söylemdir, her daim yeniden inşa edilir. Geçmiş, geride kalan her şey; daha önceki olay ve olguların tamamı demektir. Tarih ise, geçmişten bize intikal eden bilgi belge ve bulgulara göre bizim zihnimizde gerçekleştirdiğimiz bir inşa, bir söylemdir. O zaman şöyle bir problem çıkar karşımıza: Acaba geçmişten bize intikal eden bilgi

belgeye ve bulgular da inşa edilmiş bilgi belge ve bulgular değil mi? Öyle ise geçmişten bize intikal eden, bilgi, belge veya bulgu dediğimiz şeyler, geçmişteki olay ve olguları, fikirleri ne kadar doğru yansıtabilir? Kaç tane iç içe girmiş problemle karşı karşıyayız? Bunları anlatmaya çalışırken amacımız kafa karıştırmak değil; bir tespitte bulunmak istiyoruz: Müslümanların tarih algısı gerçekten sorunlu. Şöyle ki: 1. Geçmiş ile tarih arasındaki farkın farkında değiliz; geçmişle tarihin aynı şey olduğunu düşünüyoruz. 2. Müslüman kafada süreç algısı fazla gelişmemiş. 3. Değişimi sağlıklı değerlendiremiyoruz. 4. Bizim algımızda geçmiş, şimdiki an ve gelecek iç içe geçmiş durumda. 5. Zaman, mekan ve fikir kaymasının farkında olamıyoruz. Ne demek istediğimi yaşadığım bir olay üzerinden anlatmaya ve açıklamaya çalışayım. Mezheplerle, mezhep kavramı ve mezheplerin doğuşu ile ilgili bir konferans verdim. İnsanlar büyük bir ilgi ile takip ettiler. Sonunda soru cevap kısmı vardı. Bir dinleyici konferansı çok beğendiğini söyleyerek teşekkür etti ve şöyle bir soru sordu: “Hocam, her şeyi çok güzel anlattınız; ağzınıza sağlık. Çok merak ediyorum, acaba Hz. Muhammed hangi mezhepten idi?” Aslında konferansı dinleyen ve ne demek istediğimi anlayan bir kimsenin sormaması gereken bir soru bu. Ben mezheplerin beşeri oluşumlar olduğunu, Hz. Muhammed’in sağlığında herhangi bir mezhebin olmadığını anlattım. O kimse bana Hz. Peygamber’in hangi mezhepten olduğunu soruyor. Doğrusu rahatsız oldum. Adamın birisi bir başkasına gece sabaha kadar Arzu ile Kamber’in hikayesini anlatmış, dinleyen kimse gözlerini ovuşturarak, çok güzel anlattın da, acaba Arzu mu erkekti, yoksa Kamber mi” diye sormuş. Bizim durum da tam buna benzedi. Ben biraz da espri olsun diye düşünerek, “Ne olacak, Hz. Peygamber’in mezhebi olsa olsa Hanefilik olurdu” şeklinde bir cevap verdim. Baktım herkes gayet memnun, hiç itiraz eden yok. İnsanlar dağılmak üzere. Dedim ki, “arkadaşlar ben espri yaptım. Hz. Muhammed’in sağlığında herhangi bir mezhebin olmadığını sizlere anlatmıştım. Hanefilik dediğimiz mezhep Ebu Hanife’nin vefatından 40- 50 sene sonra teşekkül etmiştir. Ebu Hanife hicri yüz elli senesinde vefat etmiştir. Hicri 70’ li yıllarda doğmuş ise, Hz. Peygamber’in vefatından muhtemelen en az 60 sene sonra doğmuş demektir. Hanefilik ise bir mezhep olarak hicri ikinci asrın sonlarında teşekkül etmiştir. Hz. Peygamber hiç Hanefi mezhebinden olabilir mi? Anakronizmi gördünüz mü? Zaman, mekan ve fikir kaymasını fark ettiniz mi? Anakronizm bu işte...

Tarih bilgi ve bilinci sağlıklı olmayınca, ne kronolojik düşünmek, ne de süreçleri ve değişimi doğru anlayabilmek mümkün oluyor. İnsanların çoğu, İslam’ı birtakım menkıbeler üzerinden anlatmayı tercih ediyorlar. Bu, ilgi çekici de oluyor. Çünkü sözlü kültür, işiten insanın onu kendi keyfine göre yeniden inşa etmesine izin verir. Bir başka ifadeyle dinlediklerimizi, istediğimiz şekilde yeniden kurgulayarak belleğimize kaydederiz. Bu tür bilgilerin ne zamanla, ne de mekanla irtibatları bilinir. Menkıbelerin ve mitolojinin zamanı belirsizdir. Buna bir de Sufi kültürdeki geçmiş, gelecek ve an’ın iç içe geçmiş halini eklerseniz, tarihle, zamanla ve süreçlerle ilgili sorunumuzu biraz anlayabilirsiniz. Müslümanların zaman algısı, zaman bilinci gerçekten çok sorunludur. Süreçleri göremiyoruz; süreçleri göremediğiniz zaman gelişmeyi doğru algılayamazsınız. Gelişmeyi ve değişimi fark etmediğinizde evrensel boyut taşıyanlarla, yöresel olanları tefrik edemediğiniz gibi, geleceğin inşasında kullanılabilecek sağlam değerleri de göremezsiniz. Daha da kötüsü, maziye mahkum olursunuz. Sizin geleceğinizi ya sizin dışınızdaki birileri ya da maziniz belirler. İslam dünyasında eleştirel düşüncenin sağlıklı gelişmemesinin sebeplerinden birisinin tarih bilgi ve bilinci ile ilgili sorunlar olduğunu düşünüyoruz. Eleştirel düşüncenin ortaya çıkması ve gelişebilmesi için bilgilerin ve fikirlerin kaynakları, oluşum ve gelişim süreçleri bilinmek durumundadır. Hiçbir fikir boşlukta doğmaz. Her türlü düşüncenin irtibatlı olduğu bir zaman ve mekan vardır.

Eleştirel düşüncenin gelişmemesi, dini hayatta çelişkilerin, yanlışların fark edilmemesi anlamına gelmektedir. İnsanların din konusundaki bilgisizlikleri, “günah” korkusunun özgürce düşünmenin önüne geçmesine sebep olmaktadır. Dini içerikli sözlerin anlaşılmasını, hatta sorgulanmasını engellemektedir. Sonuçta çelişkiler gizlenmiş olmakta, olumsuzluklar kalıcı hale gelmektedir. Bu durum, Kur’an’ın “kalp mühürlenmesi” diye bizleri uyardığı psikolojik bir akıl tutulmasıdır. Kalp mühürlenmesi, sürekli tekrarların yanlışların, insanın algı düzeneğini, fitratını tahrip etmesi sonucunda, çelişkilerin fark edilmemesi ve insanın duyarsızlaşmasıdır. Bu söylediklerimizi örnekler üzerinden biraz daha anlaşılır hale getirmek mümkündür. Bildiğiniz gibi İslam söz konusu ise, tek belirleyici bilgi kaynağı elimizdeki Kur’an-ı Kerim’dir. Kur’an’a açıkça aykırı olan bir bilgiye itibar edilir mi? Kur’an açıkça Hz. Muhammed’in gaybı bilmediğini söylemektedir. (7/188, 5/109) Bu hususla ilgili Maide suresinin 109. ayeti dikkat çekicidir:

“Allah kıyamet günü peygamberleri huzurunda toplayacak ve onlara, ‘ümmetiniz tebliğ ettiğiniz dine karşı sizden sonra nasıl bir tutum takındı?’ diye soracak; onlar da, ‘Rabbimiz! Bizim bir bilgimiz yok, gaybı en iyi bilen sensin’ diyeceklerdir.” Bu, Kur’an’ın belirttiği “Hz. Muhammed’in gaybı bilmediği” bilgisini merkeze alarak, Hz. Peygamber’in hayatı hakkında bildiklerimizi, televizyonlarda heyecanla anlatılanları yeniden değerlendirebiliriz. İnsanların merak duygularını diri tutabilmek için, Hz. Peygamber’in gelecekte olacak olan her şeyi bildiği gibi bir anlatım gerçekleştirilmektedir. Kur’an kıyamet alametlerinden söz etmezken, Hz. Peygamber’e kıyamet alametleri ile ilgili onlarca hadis söylenilmektedir. Kur’an’ı bizimle buluşturan, Allah’tan vahiy alan Hz. Muhammed ile, bugün Müslümanların zihninde mevcut olan Hz. Muhammed algısının birbiri ile örtüştüğünü söyleyebilmek gerçekten çok zordur. Hz. Muhammed’le ilgili ana çerçeveyi Kur’an’dan almadığımız sürece, sağlıklı bir peygamber tasavvuru geliştirmek, kanaatimizce pek mümkün değildir... İslam doğru ve güvenilir bilgi üzerine kurulan bir dindir.

Uygarlığın Omurgası: Bilim ve Bilimsel Bilgi

Hiçbir bir medeniyet bilim ve teknoloji olmadan yaratılamaz. Bir başka ifadeyle, bilim ve teknoloji uygarlıkların omurgasını oluşturur. Mevcut Batı uygarlığı bilimsel gelişmelerle paralel bir şekilde gelişmiştir. İslâm medeniyetinin omurgasında da bilim vardır. Burayı biraz açmak istiyorum. Önce bir yanıla işaret edelim: İlim- bilim ayrımı. Bazı kimseler, hatta bazı ilahiyat hocaları, ilim denilince Tefsir, Hadis, Fıkıh gibi “İslami ilimler”in, bilim denilince de Tabiat Bilimleri’nin, Fizik, Kimya gibi alanların anlaşılması gerektiğini söylerler. Öncelikle bu tür ayrımın ve bu tür tartışmaların, 19. asırda, Batı bilim anlayışının bizi doğrudan etkilemeye başladığı bir zaman diliminde ortaya çıktığını belirtmeliyiz. İşin doğrusu, Arapça kökten düşünürseniz bunun adı ilimdir. Türkçe kökten düşünürseniz bunun adı bilimdir. Aslında Müslüman gelenek din ilmi dünya ilmi ayrımına bile sıcak bakmaz. Türkçe’de “bilim” kavramı oluşturulduktan sonra bile, “ilim” kavramı kullanılmaya devam etmiştir. Biz “ilim” ve “bilim” kavramlarını aynı anlamda kullanıyoruz. İlim ya da bilim, sıradan bilgiden /malumattan oldukça farklıdır. Üretim süreçleri açık seçiktir; kaynakları bellidir ve sistematiktir. Aslında Kur’an’ın “bilenlerle bilmeyenlerin bir olmayacağı” uyarısıyla birlikte doğru, güvenilir bilginin üretilmesi ile ilgili bilimsel bir sürecin başladığını söylemek mümkündür. İslam bilim geleneği, İslam Bilim Tarihi dikkatle incelenirse, ilmin sıradan bilgilerden farklı olduğu konusunda bilinçle ilgili ilk tezahürlerin birinci hicri asrın sonlarında açıkça varlığını hissettirdiği görülebilir. Nitekim söz konusu zaman diliminde İskenderiye Mektebi’nde kaleme alınan bazı eserlerin Arapça’ya tercüme edildiği bilinmektedir. Müslümanlar, insanlığın birikimine talip olmaya başlamışlardır. İlimle / bilimle uğraşanların günden güne artması, bilimsel bilginin bir birikim ve gelenek oluşturmaya imkan sağlamıştır. Bilgi olmadan bilim olmaz; fakat malumat bilim demek değildir.

Ne demektir malumat- bilim ayrımı? Malumatın Türkçe karşılığı “bilgi”dir. Bilgi, zihninizdeki bilme fiilinin karşılığı olan her şeydir. Malumatın içinde, her türlü bilginin yanında bazı bilimsel bilgiler de bulunabilir. Maalesef bugün belleğimiz çöplük gibidir; her türlü işe yaramaz bilgi beynimizi doldurmuştur. Beyniniz çöplük gibi olursa, hiçbir şey yapamaz; sağlıklı kararlar alamaz, bilim üretemez. Şu anda müslüman kafa tabirimi mazur görün ama gerçekten “çöplük” gibi. Din, hemen herkesin çok bildiğini zannettiği, hiçbir bir şey bilmediğini hiç düşünmediği bir konu... İnsanların bir kısmının, dinin bilgi ile ilgisinin olup olmadığı konusunu akıllarından bile geçirmediklerini fark etmek pek zor değil... Oysa İslam, her şeyden önce bir bilgi meselesidir. Eski İslam uleması dini “bilgi ve tasdik” şeklinde tanımlamıştır. Bizim zihnimizdeki malumatın kaynakları belli değildir; tasnif edilmemiştir; kavramlara dayalı ve sistematik değildir. Tasnif edemediğiniz, kaynakları belli olmayan bilgi, hiçbir zaman güven vermez; ona dayalı olarak bilim asla üretilmez. Malumat- bilim farkını çiçek tozları ve bal örneği üzerinden kolayca anlatabileceğimi düşünüyorum. Bildiğiniz gibi arı bal yapar. Balın ana maddesi nedir? Çiçek tozları. Çiçek tozlarına bal diyebilir misiniz? Mümkün mü? Hayır, çünkü çiçek tozları bal değildir; fakat onlar olmadan bal olmaz. Nasıl çiçek tozları olmadan bal olmaz ise, malumat olmadan, bilgi olmadan da bilim olmaz. Çiçek tozlarına bal denmeyeceği gibi, malumata da bilim denilemez. Malumatı bilim zannedenler ve öyle pazarlayanlar, sahte bal yaparak satanlar gibidir. Ucuz fiatla pazarlanan balların sahte olmaması pek mümkün değildir. Arının yaptığı işi biraz daha yakından anlamaya çalışalım: Arı çiçek tozlarını topluyor, kendi bünyesinde özel bir işlem den geçiriyor ve önceden özenle hazırladığı peteklere dolduruyor. İşte bal dediğimiz şey, çiçek toz-

ların özel bir işleme tabi tutulması ile oluşuyor. Çiçek tozundan farklı bir şey ortaya çıkmış oluyor. Bilgi/ malumat ve bilim ilişkisine dönecek olursak; çiçek tozları bilgi gibidir. Farklı kaynaklarda yer alır; farklı şekillerde üretilmiştir. Bu bilginin önce toplanıp tasnif edilmesi gerekmektedir. Kullanabilecek olanlarını ayırırsınız ve onu yeniden üretirsiniz.

Biraz önce de ifade etmeye çalıştığımız gibi, malumat akla gelebilecek her türlü bilgi demektir. Malumatın içinde ilmi /bilimsel bilgi de olabilir. Ancak bilimsel bilginin bilimsel yöntemlerle üretilmiş olması, kaynaklarının, üretim süreçlerinin açık seçik bilinmesi gerekmektedir. Şimdi İslam açısından bilimsel bilgi üretimi ile tarihsel sürecin nasıl geliştiğini biraz daha yakından anlamaya çalışabiliriz. Biliyorsunuz, Kur'an'ın ilk inen ayeti "Oku!" diye başlamaktadır. İlk nazil olan Alak suresinin ilk ayetleri şöyledir: "Yaratın Rabbinin adıyla oku! O insanı rahmin duvarına yapışan döllenen bir yumurtadan yaratmıştır. Oku; çünkü Rabbin sonsuz kerem sahibidir. O, insana kalemle (yazma yeteneği) öğretmiştir." (96/1-4) Hz. Muhammed ilk vahyi aldığı elinde okuması gereken bir metin olmadığına göre, buradaki okumak, esas itibarıyla düşünmek, anlamak, kavramak anlamlarına gelmektedir. İnsanın yaratılışına dikkat çekilen ikinci ayet, okunması / anlaşılması gereken esas varlığın insanın kendisi olduğunu hatırlatmaktadır. Kur'an nasıl Allah'ın ayeti ise, evren de, insan da, akıl da Allah'ın ayetidir. İnsan, ilgi alanına giren her şeyi anlamak, imkanlar nisbetinde açıklamak, mümkünse kontrol etmek durumundadır. Aslında bu faaliyet, esas itibarıyla doğal düşünme yöntemidir. Bu doğrultuda ortaya çıkacak olan bilgi, şayet güvenilirliği test edilebilirse, bilimsel bilgi olacaktır. Üretilen bilginin birikim sağlayabilmesi için kayıt altına alınması, yani yazılması gerekmektedir. Nitekim Alak suresinde kaleme ve yazma yetisine dikkat çekildiği gibi erken dönemde nazil olan "Kalem" isimli bir sure de vardır.

Hz. Muhammed'in ilk vahyi alması ve insanlara tebliğ etmesi, insanlık tarihi açısından yepyeni bir başlangıç olmuştur. Kur'an'la birlikte aklın önündeki bütün engeller kaldırılmış, akıl çağı başlamıştır; aklın 'belge' niteliği taşıyan sağlam/güvenilir bilgi ile iş yapması gerektiği vurgulanmış ve insanın, yaratıcı yetileri olan, özgür bir varlık olduğu açıkça ifade edilmiştir. Kur'an insanın evrendeki yerini fıtrata uygun olarak insana hatırlatmış, bilgiyi bizzatı değer olarak görmüş ve insan için, çalıştığının, hak ettiğinin karşılığı olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda Kur'an'ın, adeta insan aklını yeniden inşa eden bazı ayetlerinden çıkarabileceğimiz "kurucu ilkeler"inden bazılarını şöyle sıralamak mümkündür :

- Aklını kullanmayanlar pislik içinde kalır. (Yunus,100)
- Canlıların en kötüsü düşünmeyen, aklını kullanmayanlardır. (Enfal, 22)
- Bilenlerle bilmeyenler bir olmaz (Zümer, 9)
- Bilimde otorite olmaz; her bilenin/ ilim sahibinin üstünde daha iyi bilen birisi vardır. (Yusuf,76)
- Mü'min bilgiye, öğrenmeye açıktır; her sözü dinler, anlar ve en güzel olanını benimser. (Zümer, 18).
- Kur'an insanlık için bir bilinç kaynağı/kavrayış aracıdır. (Casiye, 20).
- Mü'min insan zandan uzak durur. Zan hakikat karşısında hiçbir anlam taşımaz. (Yunus, 36)
- İnsan hakkında bilgi sahibi olmadığı şeyin peşinden gitmez. (İsra, 36)
- Geçmişten gelen her şey, gelenek-görenekler, örf-adetler, her türlü değer ve değer yargıları daima eleştiri süzgecinden geçirilmelidir. Geçmiş kutsallaştırılmamalıdır. (Onlara, Allah'ın indirdiği Kur'an'a uyun denince, hayır atalarımızı üzerinde bulduğumuz şeye uyarız, derler. Ya ataları bir şey düşünemeyen ve doğru yolda olmayan kimseler idiyseler de mi?) (Bakara, 107)
- Daha önceki insanların yaşadıklarından ders almak gerekir. (Rum, 42)

- Allah'tan haşyet duymak, üst seviyede bir bilinçle O'na saygı göstermek, ancak ilimle mümkün olabilir. (Fatır, 28)
- Olay ve olguları anlayabilmek için, hadisenin kaynağına gitmek gerekir. (Yeryüzünde gezip dolaşınız ve Allah'ın yaratmayı ilkin nasıl başlattığını araştırınız.) (Ankebut, 20)
- Daha önceki insanların yaşadıklarından ders çıkartmak için yeryüzünde gezip dolaşmak gerekir. (Fatır, 44)
- Var olan her şey bir "ölçü"ye, bir hesaba göre yaratılmıştır. (Rahman, 5-7)

Kur'an'dan çıkarttığımız bu kurucu ilkeler, insanın öncelikle insan algısını fıtrata uygun olarak yeniden inşa etmeye yöneliktir. Kur'an'la birlikte yeni bir insan, yeni bir tabiat ve yeni bir bilgi-bilim süreci başlamıştır. Kur'an, kurucu ilkeleriyle sadece akıllı değil, bir bütün olarak insanı, insanın dünyasını ve tarihi hem yeniden inşa sürecini başlatmış; hem de insanın "özne" olduğu gerçeğini insanın bilinç dünyasına taşımıştır. Bu ilkeler ışığında ortaya çıkan bilimsel birikim ve üretilen yüksek insani değerler, beraberinde yeni bir medeniyet hamlesini getirmiştir. Müslümanların yaratacağı Kitap Medeniyetinin omurgasını, bilginin değer olduğunun farkında olan, okuyan, yazan insanların meydana getirdikleri bilgi birikimi oluşturmıştır.

İslam Bilim Geleneği'nin ilk tezahürlerini Hz. Peygamber'in sağlığında müşahade etmek mümkündür. Kur'an'ın bilgi ve bilim konusunda yarattığı duyarlılık, Hz. Peygamber'in okuma-yazmayı teşvikiyle, ilimle/bilimle uğraşmanın farz olarak görülmesiyle, bilen insanların takdir edilmesiyle toplumda makes bulmaya başlamıştır. Hz. Peygamber'in vahyi yazdırması, Kur'an'a uygun olarak insanları Kur'an'la uyarması, Bedir Savaşı sonrası esirlerden okuma yazma bilenlerin Müslümanlara okuma-yazma öğretmeleri karşılığında özgürlüklerine kavuşmuş olmaları bilginin kayıt altına alınması konusunda belki de yazının icadından sonra en büyük adımlardan birisi olarak tarihteki yerini almıştır. Böylece insanlığın kaderini değiştirecek yeni bir bilim anlayışının ve gittikçe büyüyen bir birikimin temelleri atılmış, hatta varlığı hissedilir olmuştur.

İslam'la birlikte insanın tabiatla ilişkisi birebir gerçeklik ilişkisi olarak belirlenmiş; insanın madde üzerinde tasarruf gücü, tabiatın doğru anlaşılması ile ilgili bilimsel süreçleri harekete geçirmiştir. Bu bakış açısı, kısa sürede etkisini göstermiş; Müslümanlar bir yandan olay ve olguları doğru anlamaya ve açıklamaya çalışırken, diğer yandan da bilgiye, öğrenmeye açık hale gelmişler ve insanlığın birikimine talip olmuşlardır. Kur'an'ın "oku!" emri, Müslümanı "eşyanın hakikatini", olay ve olguların iç yüzünü anlamaya sevk etmiş; bir "yitik" ararcasına bilginin peşine takmıştır. Hem ulaşılabilen her türlü bilgi öğrenilmiş, hazmedilmiş; hem de yeni bilgi alanları yaratılmış ve bilimsel bilgi üretilmiştir.

Bilindiği gibi insan verilerle düşünür. Düşünmemize imkan sağlayan veriler bilgilerdir. Bilgilerimiz ne kadar doğru, ne kadar güvenilir olursa, düşüncelerimiz ve ürettiğimiz sonuçlar da o kadar güvenilir olur. Düşünmek hayal kurmak demek değildir. Hz. Peygamber'in ifadesiyle "düşünmek gibi ibadet yoktur". Kur'an, 300'e yakın yerde "düşünmez misiniz?", "akletmez misiniz?", "ibret almaz mısınız?" şeklindeki ifadelerle insanları düşünmeye anlamaya davet etmiştir. Kur'an'a göre Allah'ın varlığının şahitlerinden birisi alimlerdir. Kur'an, her konuda sağlam verilere, belgelere dayalı olarak düşünülmesini ve karar verilmesini istemekte; zanla hareket edilmesini eleştirmektedir.

Yüce Allah Enfal suresinin 22. ayetinde canlıların en kötüsünü düşünmeyenler /aklını kullanmayanlar olduğunu belirtmektedir. Yunus suresinin 100. ayetinde de, aklını kullanmayanların üstüne pislik yağacağı hatırlatılır. Sadece bu ayetleri esas alarak düşünecek olsak, Müslümanların içinde bulundukları olumsuzlukları daha doğru değerlendirme imkanı bulabiliriz. Müslümanların akıllı yeterince etkin kullandıklarını, düşündüklerini söyleyebilir miyiz? Tam tersi, akıl düşmanlığı yapıldığını, akıl düşmanlığının akılla yapıldığının bile düşünülmediğini, bu düşmanlığın din kullanılarak meşrulaştırıldığını söyler isek, sanırım, haksızlık etmiş olmayız. Akla düşman olmak, insanın kendi kendisi yok etmesi anlamına gel-

mektedir. Çünkü akla düşman olmak fıtrata düşman olmaktır. Şimdi şu soruyu sorabiliriz: Müslümanlar akli daha etkin kullansalar zarar mı ederler? Akli etkin kullanmak kime zarar verir? İslâm gibi dininiz var; siz bu dinin fıtrata uygun olduğunu biliyorsunuz ve akıl düşmanlığı yapmaktan çekinmiyorsunuz!... Bu anlaşılabilir bir durum değildir. Akıl düşmanlığı sadece ve sadece din ticareti yapan, Müslümanların saf, temiz inançlarını kendi çıkarları için kullanan ahlaksızların işine yaramaktadır. Akıl düşmanlığı, en çok İslam düşmanı denilebilecek kimselerin işine yaramaktadır... Sırf akıl konusundaki durumla ilgili yapılacak yüzeysel bir tahlil bile, içine sürüklendiğimiz açmazın da, çıkış yolunun da öncelikle akılla ilgili olduğunu gözler önüne serebilir. Akıl ve duygu, akıl ve gönül, akıl ve kalb hiçbir zaman birbirinin alternatifi olarak anlaşılmamalıdır. Kur'an, kalp kavramını akıl anlamında kullanır. Aklın ve gönlün karşı karşıya getirilmesi de bir başka ciddi yanıdır. İnsanla ilgili bütün süreçler insan beyni ile alakalıdır. Beyin ölümü gerçekleşmiş insanlar hiçbir iş yapamaz; farkında değil misiniz? Beyin ölümü gerçekleşince kalp çalışsa bile, hiçbir şey olmaz. Aklın karşısına alternatifler koymanın anlamı ne? Tekrar ediyoruz: Kur'an, aklın önündeki bütün engelleri kaldırmıştır. İnsan aklını etkin kullanabildiği kadar insan olur. Hatta Allah insana akıl gibi bir nimet verdiğine göre, akli etkin kullanıp kullanmadığımızdan da hesap soracaktır. Sanıyorum, hesabı en zor verilecek hususların başında akli kullanmak gelir.

Akla vurgu yapıldığı zaman, pek çok kişinin aklına, "her şey akıldan mı ibaret" şeklinde bir soru gelmektedir. Hiç kuşkusuz insan bir akıl varlığıdır. İslam'da sorumluluğun ön koşulu da akıl sağlığı yerinde olmaktır. Bizim anlatmaya çalıştığımız husus akıl olmadan hiçbir şeyin olmayacağıdır. Bu, "akıl her şeydir" anlamına gelmez. İnsan sınırlı bir varlıktır. Sınırlı bir varlık isek elbette aklımızın da sınırları olacaktır. Ben bu gerçeğin farkındayım. Bu farkındalık, Müslüman insana akli etkin kullanmak gibi bir sorumluluk yüklemektedir. Cenâb ı hak bize akıl gibi böylesine üstün bir nimet vermiştir. Kur'an, ısrarla düşünerek, bilerek hareket etmek gerektiğini hatırlatmıştır. Hz. Muhammed de, ilim talep etmenin kadın erkek her Müslümana farz olduğunu belirtmiş, düşünmenin en büyük ibaret olduğunu söylemiştir. Buradan çıkarılabilecek en mühim sonuç, akli küçümsemenin, akli itibarsızlaştırmanın, akla düşman olmanın İslam'a yapılabilecek en büyük saygısızlık olduğudur. Akıl düşmanlığı en büyük günahlardan birisi olmalıdır.

Bilimle ilgili sözleri bir hayli uzattık. Demek istiyorum ki, İslam 14 asır önce bir süreç başlattı. Bilginin değer, düşünmenin ibadet, üretimin salih amel olduğu bir süreçtir bu... Müslümanlar, Hz. Peygamber'in ifadesiyle "yitik mal" gibi bilginin peşine düştüler. Amaç, güvenilir, belgeye dayalı sağlam bilgi, yani bilim üretmektir. Kısa süre içerisinde deney gözlem gelişti. Hayatın muhtelif alanları ile ilgili muazzam bir birikim oluştu. Abbasi halifesi Me'mun zamanında Bağdat'ta kurulan Beytu'l-Hikme en ilginç örneklerden birisi olarak karşımıza çıkar. Fizik, Kimya, Astronomi, Tıp, Matematik gibi alanlarda, günümüz bilim anlayışına kök teşkil edecek gelişmeler, bugünü aydınlatan alimler yetişti. Farabi, bütün dünya tarafından Aristo'dan sonra ikinci Muallim olarak kabul edilmektedir. İbn Sina'nın tıp alanındaki başarıları, onun kitaplarının 18. Asırda bile Batı'daki üniversitelerde ders kitabı olarak okunmasını beraberinde getirdi. Doğrusunu isterseniz, bu konuları konuşmak beni hiç de mutlu etmiyor. Çünkü geçmişimize layık değilsiniz, onunla övünme hakkınız yoktur. Müslümanların bilimsel birikiminin ve tecrübelerinin Batı'ya, Batı düşüncesini nasıl etkilediği, yeterince araştırılmış değildir. İnsaflı felsefe Tarihçileri, Yunan Felsefesi'nin Müslümanlar kanalıyla Batı'ya intikal ettiğini ifade etmekten çekinmezler. Müslümanların bu birikimi, İber Yarımadası'nda, Endülüs'te İslam Medeniyeti'nin yeni ürünlerinin oluşmasını sağladı. 1000'li, 1100'lü yıllarda, henüz Osmanlı Devleti yok iken, Endülüs bir bilim ve kültür merkezine dönüştü. Müslümanların bu bilimsel birikimi İtalya Kartaca üzerinden, Endülüs üzerinden batıya intikal etti. Tıp, Matematik, Astronomi, Kimya vb. alanlardaki yüzlerce bilimsel eser, Latince'ye tercüme edildi. İbn Meymun gibi tanınmış filozof ve bilim adamlarından Müslümanların kurmuş olduğu medreselerde yetişen pek çok isim vardır. Endülüs'te Latinceye tercüme edilen kitaplarla ilgili onlarca, yüzlerce çalışma yapılmış gerekmektedir. Endülüs'te iki alim vezirin şahsi kütüphanelerinde bulunan kitapların sayısı hakkında bilgimiz vardır: Birinin kütüphanesinde 600.000 cilt, diğerinin kütüphanesinde 400.000 cilt kitap vardır. Endülüs bir kitap medeniyetidir. Müslümanların kültürel ve bilimsel birikimleri Endülüs'te toplanmış; yazılan kitapların bir nüshası buraya gelmiştir. Endülüs, adaletin hakim olduğu bir güven adacığı oldu. Bu yüzden de, sadece İslam dünyasından değil, dünyanın başka yerlerinden yaratıcı yetisi yüksek beyinler buraya aktı. Biliyorsunuz, para ve bilim daima güvenli ortamlara akar. Yaratıcılık sınır

tanımaz. İşte buradaki muazzam birikim, daha sonraki Rönesans ve reform ilgili süreçlerin alt yapısını oluşturdu. Endülüs tecrübesi olmasaydı, Müslümanların bilimsel birikimleri olmasaydı, sanayileşmeden de, aydınlanmadan da, Batı uygarlığından da söz etmek biraz zor olurdu! Maalesef Batı uygarlığının ve biliminin en ciddi açmazlarından birisi, beslenme kaynaklarının karartılmış olmasıdır. Bu konunun Batılılardan çok bizim meselemiz olduğunu hatırlatmak gerekmektedir. Felsefeden söz etmiştim. Diğer bilim alanlarında da Müslümanların çok ciddi katkıları olmuştur. Dinleyicilerin yorulmadığını, dikkatle dinlemeye devam ettiklerini görmek, doğrusu mutluluk verici. Süleyman Hayri Bolay hocam gibi ben ilahi söyleyemem. Musiki yeteneğim hiç yok. Yani şiir okuyabilirim ama şu anda onu da sona saklayalım. Sanıyorum, özgürlükten söz etmenin zamanı gelmiştir. Uygarlık için gerekli olan sinerji ancak özgür ve güvenli ortamlarda açığa çıkabilir.

Özgürlüğün Olmadığı Yerde İslam Olmaz

İslam insanı özgürleştirmek, insanca yaşayabilmenin temel ortak paydasını insana kazandırabilmek için var olan bir dindir. Herhangi bir yerde özgürlük yoksa, adalet yoksa, orada İslam'dan söz etmek anlamsız olur. Çünkü İslâm özü sözüne içi dışına uygun tipini geliştirmek ister. Özgürlüklerin olmadığı yerde, insanların dürüst olabilmeleri pek kolay değildir. İnsanlar, tutum ve davranışlarını hakim güce ve çıkarlarına göre belirlerler.

İnsanın kendi varlığının farkında olması, özgürlük bilinci üzerinden gerçekleşir. Özgürlük, insanın hiçbir baskı altında kalmadan düşünebilmesi, kendisi ile ilgili kararlar alabilmesi, düşündüklerini, varoluşun yasalarına dikkat ederek, sorumluluk bilinci ile gerçekleştirebilmesidir. Her insan, anlam düzeyi farklı olsa da, özgür yaratıldığını bilir. İnsan olmanın temelinde bu çekirdek özgürlük bilgisi yatar. İnsanın kendini inşa etmesi özgürlüğün kök hücrelerinin keşfedilip büyütülmesine bağlıdır. Bu bakımdan hiç kimse, özgürlük alanının daraltılmasına sessiz kalamaz. Özgürlük, beşeri yaratıcılığın engellendiği yerlerde daha çok varlığını ve önemini hissettirir. Toplumsal boyut kazanan öfke, nefret ve kırgınlık, çoğu zaman temel hak ve özgürlüklerle ilgili ciddi kaygılarla birlikte oluşur. Özgürlük bilincine sahip olmayanlar, özgür olup olmadıklarının da farkında olamazlar. Böylesi durumlarda, özgürlükten vazgeçme kutsanır. Köleler adına özgürlük mücadelesini daha çok özgür insanların yürütmesinin sebebi de bu olmalıdır. Özgürlük sorumluluktan bağımsız değildir.

İnsan özgürlüğü varoluşsal olmasına rağmen, bireysel ve toplumsal boyutları bakımından göreceliliği de içinde barındırmaktadır. İnsan özgür bir varlık olarak yaratılmıştır. Ancak bu özgürlüğün öncelikle keşfedilmesi ve emek verilerek büyütülmesi gerekmektedir. İnsan, özgürlüğünü, toplum içinde geliştirip büyütülebilir. Bu, onun, sorumlulukla birlikte büyümesi anlamına gelir. Özgürlük keyfiliğe değildir. Özgürlüğün varoluşsal olması, Tanrı'nın rahmet sıfatından beslenmesi demektir. İnsanı özgür yaratan Tanrı olduğuna göre, O'nun her şeyi bildiğini, rahmetinin kuşatıcı olduğunu bilmek gerçek anlamda özgür olabilmenin görünmeyen, ama göz ardı edilmesi mümkün olmayan bir koşulu gibidir. Bu gerçek her insanın kolayca anlayabileceği şekilde şöyle ifade edilir: "Göklerde ve yerde olan biten her şeyi Allah'ın bildiğinden haberin yok mu? Üç kişinin gizli konuştuğu yerde dördüncüsü mutlaka O'dur. Beş kişinin gizli konuştuğu yerde altıncısı mutlaka O'dur. Bunlardan az veya çok olsunlar ve nerede bulunursa bulunsunlar, mutlaka Allah onlarla beraberdir. Sonra kıyamet günü onlara yaptıklarını haber verecektir. Doğrusu Allah her şeyi bilendir." (Mücadele, 7) Allah'ın her şeyi bildiğini bilmek, insana ilahi irade ve akılla ilgili üst seviyede bir bilinç kazandırır. Yüksek insani değerlerin başında gelen dürüstlük, tutarlılık, adalet bu bilinçle daha kolay gerçekleştirilebilir. Özgürlük yaratıcı yetiler etkin olduğu zaman olgunlaşır.

Özgürlük bilincine sahip olanlar, sınırların ve imkanların farkında olarak yaratıcı yetileri etkin kullanır ve varoluşa katkıda bulunurlar. Durum böyle olunca, özgürlüğün öncelikle düşüncede başladığını, insanların düşünebildikleri, düşüncelerini ifade edebildikleri ve yaratabildikleri kadar özgür olduklarını söylemek mümkün görünmektedir. Özgürlük bilinci, aynı zamanda Tanrı-insan ilişkisinin de temelini oluşturur. Bu bilinç, Tanrı'yı ve Tanrısal akıllı anlama imkanı sağlar. Akla destek için gelen vahiy, yaptırım gücüne sahip olduğu için özgürlük yolundaki her türlü çabayı bir tür ibadete dönüştürür. Kur'an'ın dik-

kat çektiği salih amel, yani iyi işler işte budur. Özgürlük bilinci ortaya çıkmadan beşeri yaratıcılıktan söz etmek mümkün değildir. İslam'ın hayatı ve barışı esas aldığı kavrayabilmenin ön koşulu özgürlüktür. Kur'an'ın "oku!" diye başlaması, özgürlüğün olmadığı yerde gerçek anlamda İslam'dan söz etmenin anlamsız olacağını ilk işareti gibidir. Bilgi özgürleştirir.

Şimdi de Müslümanların içinde bulunduğu durumu özgürlük ekseninde tahlil edelim: Temel hak ve özgürlüklerin en fazla ihlal edildiği yerlerde Müslümanlar yaşamaktadır. Bilime en az katkı yapan Müslümanlardır. Dünyada en fazla kan dökülen, gözyaşı akan, zulmün ve korkunun kurumsallaştığı, cehaletin en yoğun olduğu yerler Müslümanların yaşadıkları bölgelerdir. İslam insanı özgürleştirmek için gelmişken, Müslümanların bir anlamda özgürlük düşmanı olmaları, birey bilincini geliştirmek için çaba sarf etmemeleri, bilgiyi itibarsızlaştırmaları, akıl düşmanlığı yapmaları nasıl izah edilecektir? Kur'an birlik beraberliğe çağırırken, Müslümanların birbirlerini öldürmelerini izaha kalkışmak akıllıca bir davranış olmayacaktır. Daha açık bir ifade ile bunun açıklaması olmaz... Özgürlük ve yaratıcılık yoksa, kan ve gözyaşı vardır.

Bu tespitler hiç de hoş şeyler değil... Bazılarımız bunun Müslümanlara biçilen bir kefen olduğunu, dış güçlerin eseri olduğunu düşüneceklerdir. Böyle düşünenlere hak vermek insanı rahatlatmaktadır. Ancak akıl düşmanlığı yaparken, yine akli kullandığının farkında olmayan insanlara ne demeli?... Kur'an, olumsuzluklara insanın tercihlerinin yol açtığını şöyle belirtmektedir: "Başınıza gelen herhangi bir musibet ellerinizle işledikleriniz yüzündendir..." (Şura, 30). Kur'an çıkış yolunu da göstermektedir: "Bir toplum kendini değiştirmedikçe Allah o toplumu değiştirmez..." (Ra'd, 11). O zaman akli yeniden keşfedip etkin kullanmaktan, beşeri yaratıcılığı harekete geçirmekten ve özgürlük bilinci kazanmaktan başka bir çıkar yol olabilir mi? Ya yaratıcılığınızı etkin kullanır özne olursunuz, ya da nesne... Özne olabilmek için bilginin gücüne sahip olmak gerekir...

Bu dikkat çekmeye çalıştığımız hususları, birazcık örneklendirmeye çalışabiliriz. Ben Şiilikle çok uğraştım. İran'ı, orada olup bitenleri anlamak için bir hayli emek harcadım. "Yirminci Asırda Şiiilik ve İran İslam Devrimi" isimli kitabı 1996'da neşrettim. İran, özgürlükler konusunda, İslam Devleti konusunda, din-siyaset ilişkisi konusunda tam bir laboratuvar gibidir. İran'da yaşanmanlardan, orada olup bitenler çıkarılabilecek pek çok ders vardır. Ben İran'da ilk defa 1991 yılında gittim. İSAV'ın düzenlediği Şiiilik sempozyumu vesilesiyle 15 gün Şiraz hariç İran'ın hemen her tarafını dolaşma imkanı bulduk. Dönüşte, Gürbulak sınır kapısından geçerken, içimden geçenleri en iyi ifade eden cümle şu olmuştu: Bu Ağrı Dağı bu kadar güzel miymiş? Gerçekten de İran dönüşünde Ağrı Dağı insanın gözüne bir başka güzel görünüyordu. 1991'lerin İran'ında İran-Irak savaşının acımasız yüzü bütün çıplaklığı ile görünebiliyordu... Her baktığınız yerde "yas" olduğunu belirten siyah bayraklar göze çarpıyordu. Kolunu, bacağını, gözünü kaybetmiş insanlar, insanı bir tuhaf yapıyordu. Müslümanlar, binlerce Müslümanı öldürmüşler, binlercesini sakat bırakmışlardı... Korku, acı ve gözyaşı ile harmanlanmıştı. İkinci gidişimde, Tahran'da havaalanında beklerken, saat 24.00'ten sonra, başörtülerin arkaya doğru kaymaya başladığını fark etmiştim. Uçağın kapıları kapanınca, başörtülerin birden bire buharlaştığını görmek beni çok şaşırtmıştı. Son gidişimde bizi Humeyni'nin mezarına götüren sürücünün, benim "Amerika Irak'ı perişan etti; İran'ı da vuracağı söyleniyor ne deresin?" şeklindeki soruma, "Keşke vursa da, şu mollaların zulmünden kurtulsak" demesi, beni şok etmenin ötesinde ciddi olarak korkutmuştu... Anladım ki, özgürlüklerin olmadığı yerde, korku hakim oluyor; korku da insanları dürüst olmaktan uzaklaştırıyor... Din ve siyaset iç içe girince, iktidarların hataları kolaylıkla İslam'a fatura edilebiliyor...

İran konusunda sizlere ilginç bir kitap bile önerebilirim; Türkçeye de tercüme edildi. Şirin Ebadi'nin İran Uyanıyor isimli eseri. Şirin Ebadi, başlangıçta devrimi destekleyen bir yargıç. Devrim sonrası süreçte önce yargıçlıktan mahkeme katipliğine indirilir; görevi bırakması için zorlanır. Fakat o yılmaz, direnir ve daha sonra avukatlık hakkı elde eder. Gariplerin, ezilmişlerin avukatı olur. Bir insan hakları savunucusu olarak Nobel ödülüne layık görülür. Yazar, büyük ölçüde 1979 sonrası İran'da, yaşadıklarından hareketle eserini kaleme almıştır. Ben bu kitabı okuduktan sonra, Özgürlüğün olmadığı yerde İslam'dan söz etmenin abesle iştigal olacağını bir kez daha derinden anlama imkanı bulabildim. İslam, insanı özgürleştirmek,

aklını ve yaratıcı yetilerini etkin kullanabilmesine yardımcı olmak için gelmiş olan bir dindir. İnsanların insanca yaşayabilecekleri bir ortam, İslam'ın adı kullanılarak yok edilirse, muktedirlerin yanlışları din ile meşrulaştırılmış olur. Evet, bir yerde insan hakları ihlalleri var ise, bir yerde temel hak ve özgürlükler din adına kısıtlanıyorsa, orada İslam'dan söz edilemez.

Şirin Ebadi, yaşadıklarını, gördüklerini, acılarını kağıda dökerek yazmış; dışarıdan gazel okumamış. Lütfen okuyun, ne demek istediğimi daha kolay anlayabilirsiniz. Kısacası, özgürlüklerin olmadığı yerde islâm olmuyor. Tarih boyu da olmamıştır. Bundan sonra da olmayacaktır. Peki özgürlüklerin olmadığı yerde bilim olur mu? Hayır bilim de olmaz. O yüzden mutlaka özgürlük boyutunun ön plana çıkması gerekiyor. İslam dünyası, cehaletin diz boyu olduğu, şiddet ve terörün adeta yaşam biçimi haline geldiği, insan haklarının unutulduğu yerler... Hangisinde temel ve özgürlüklerin güvence altında olduğu söylenilebilir? Şiddet ve terör diyoruz. Şiddet ve terörün küresel olduğunun farkında değil miyiz? Peki Müslüman kültürün şiddet ve terör ürettiğini söylüyoruz da, onu küreselleştirenin Batı uygarlığı olduğunu bilmiyor muyuz? Evet, şiddet ve terörü küreselleştiren, bunu küresel bir krize dönüştüren Batı kültür ve uygarlığıdır. İnsanlık çok ciddi bir krizin içerisine sürüklenmiştir. Çözümü nedir? Çözümü yüksek güven kültürüdür. Küresel şiddet ve terörün küresel ölçekte tek çözümü vardır: Yüksek güven kültürü. O zaman hemen bakalım acaba batı uygarlığı kendi içinde yüksek güven kültürünü yeniden üretme şansına sahip mi? Sözelimi Amerika Irak'a müdahale etti ne oldu? Terör bataklıkları kurutmak için, demokrasi ve insan hakları için geldik dediler. Daha beter hale getirdiler. Görüyorsunuz Irak'ta her gün oluk oluk kan akıyor. Malesef müslümanlar orada bir mezhep çatışmasının içerisine savruldu. Amerika'nın derdinin, ne insan hakları, ne hukukun üstünlüğü, ne de demokrasi olduğu anlaşıldı. Ortaya çıkan kaos ve Şiilerin öne çıkartılması, orada Işid denilen oluşumun ortaya çıkmasına, ortalığı kasıp kavurmasına uygun zemin hazırladı. Çok ilginçtir; Ortadoğu'daki Amerika'nın her müdahalesi İran'ın önünü açmıştır. Kuzey Irak'taki gelişmelerin petrol odaklı olduğunu anlamak zor değildir. Maliki'nin merkezi hükümetin başına getirilmesi, Sünni mağduriyetin kalıcı olmasına sebep olmuştur. Uzun süre El-Kaide'nin içinde varlığını sürdüren IŞID tesadüfen doğmamıştır.

Özgürlükten söz ederken, konu Batı uygarlığı ile ilgili eleştiriye kaydı ama, bir hususa daha dikkat çekmek istiyorum. Aslında terör konusu da, kimlik konusu da özgürlük temelinde anlaşılmalıdır diye düşünüyorum. Şu anda insanlığın içerisine sürüklendiği bir başka kriz vardır: Kimlik krizi. Bu krizi de en şiddetli yaşayanlar Müslümanlardır. Fakat bu da küresel ölçekte mevcut olan bir krizdir; yine Batı uygarlığı ile doğrudan ilgilidir. Peki batı dünyasında kendi içinde böyle bir krize çözüm üretebilir mi? Kimlik krizinin tek çıkış yolu, ya da çıkış yollarından en mühimi yüksek anlam bilincidir. Oysa batı uygarlığı insanlığı varoluşsal anlam krizinin içine sürüklemiştir. Batı uygarlığı bu bağlamda insanlardaki varoluşsal korkuları belirginleştirmiştir. Bir tür paranoya ön plana çıkmaya başlamıştır. Korku kültürü, güvenin önüne geçmiş; güvenin değer boyutu unutulmuş, güçle sağlanabileceği gibi bir yanılgı kabul bulmuştur. İnsanların varoluşsal taleplerinin sağlıklı bir şekilde karşılanabildiğini söyleyebilmek de pek mümkün değildir. Bütün bunları düşünürken, esas alınması gereken bir başka gerçek vardır: Üzerinde yaşayabileceğimiz, ihtiyar dünyamızdan başka bilinen herhangi bir yer mevcut değildir. Bizler, bu dünyada yaşamak, bu dünyayı yaşanılabilir bir mekan olarak bizden sonraki nesillere emanet etmek zorundayız. Oysa, çevre kirliliği, küresel ısınma, kutuplardaki buzulların eriyor olması, doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi gibi sorunlar, dünyanın yaşanılabilirliğinin sürdürülmesini güçleştirmektedir. Bütün bu olup bitenlerde Batılıların, Batı uygarlığının payı elbette çok fazladır. Müslümanların hiçbir sorumluluklarının olmadığını söylemek ne kadar doğru olabilir? Bu dünyada birlikte yaşamak zorunda isek, bizim de elimizi taşın altına koymamız gerekmez mi? Gerek küreselleşen şiddet- terör, gerek küresel kimlik krizi, en fazla Müslümanları etkilese de, İslam'ın evrensel değerleri ve insanlığın tecrübesi devreye sokulmadan çözülebilecek gibi görünmemektedir. İşin doğrusu, dinin desteğini almadan hiçbir soruna kalıcı çözüm üretmek pek kolay değildir. Hele insanlığın kazanımı olan yüksek insani değerlerin fiilen Batılılar tarafından tahrip edildiği bir zaman diliminde her şey daha da zorlaşmaktadır. Örneğin ABD Irak'a terör bataklıklarını kurutmak, demokrasi getirmek, hukukun üstünlüğünü tesis etmek amacıyla geldiğini söyledi. Sonuç: Oluk oluk Müslüman kanı akıyor; en modern silahlar Müslümanlar üzerinde deniyor. Müslümanların hem parası, hem canı gidiyor. Kazançlı çıkan silah tüccarları; kaybeden insanlık!...

Yeni Bir İslam Anlayışı ve Kök Değerler

Yeni bir uygarlık için öncelikle yeni bir din anlayışına ihtiyaç vardır. İslam'ı, on dört asrı aşan tecrübenin de yararlanarak, yeni bir medeniyet tasavvurunu mümkün kılacak şekilde yeniden anlamak, yeniden yorumlamak mümkün olabilir mi? İslam'ın fıtrata uygun, kıyamete kadar insanlığın din ihtiyacını karşılayacak dinamik bir din olduğunu düşünürsek, bu sorunun cevabı hiç tereddütsüz "evet" olacaktır. Zaten mevcut din anlayışının yetmediği artık gizlenememektedir. Müslümanların bir kısmının şiddete savrulmasında, uygarlık yarışından kopmada, yaşanan olumsuzluklarda din anlayışının fıtratla ve Kur'an'la irtibatının kopmuş olmasının belirleyici olduğunu söylemek mümkündür. Artık bırakın yeni bir uygarlığı, Müslüman kalabilmek için bile yeni bir din anlayışına ihtiyaç vardır. Kur'an-ı Kerim sapasağlam elimizdedir. Yeni din anlayışının temelini oluşturacak kurucu ilkeler Kur'an'da açık seçik kendisi anlayacak seçkin kâfaları beklemektedir. Kur'an Hz. Peygamber'in yüce bir ahlaka sahip olduğunu ve en güzel örnek olduğunu bildirmiştir. Öyle ise, Kur'an'ın kurucu ilkeleri ışığında gelişecek peygamber tasavvuru, bize düşündüklerimizin, yapıp ettiklerimizin ne kadar isabetli olduğu konusunda yol gösterici olabilir. Müslümanların on dört asrı aşan tecrübeleri, üretilen bilimsel birikim, gerçekten göz kamaştırıcıdır. Eleştirel düşünceyi ihmal ettiğimiz için, bu birikimi anlamak yerine kutsallaştırmayı tercih etmekteyiz. Bu da bizi ölümlerin egemenliğine mahkum etmektedir. Yeni, daha sağlıklı bir din anlayışı için ölümlerin egemenliğinden bir an önce kurtulmak gerekmektedir.

Yeni bir İslam anlayışı için en uygun başlangıç noktası, Allah katından gelen ilk vahyin, önce Hz. Peygamber'in dünyasında, sonra da insanlık tarihinde derin izler bırakan o ilk hitabı olacaktır: "Oku!". Hz. Muhammed'e peygamberlik gibi ağır sorumluk yüklenmiştir. İnsanlığın kaderini değiştirecek yürüyüş "Oku!" talimatıyla başlamıştır. Daha önce de ifade etmeye çalıştığımız gibi buradaki okumak, öncelikle düşünmek, anlamak, kavramak anlamına gelmektedir. Alak suresinin ilk ayetleri, insanın yaratılışına dikkat çekerek "okuma"da önceliğin "insan" olduğunu hatırlatmaktadır. Bir kez düşünmenin tadını alan, yaratıcı yetilerini harekete geçiren insan için artık durmak yoktur; bütün evren anlamak için yanıp tutuşan, eşyanın; "varlık"ın iç yüzünü / gerçekliğini kavramak isteyen "insan"ı beklemektedir. Anlamak, açıklamak, kavramak bir defaya mahsus değildir; birikim oluşturabilmek için, elde edilen güveniler verilerin kayıt altına alınması gerekmektedir. Alak suresinin 4. ayeti insana "kalemle yazma" yetisini hatırlatmaktadır. Kısaca yeni bir İslam anlayışı, güvenilir, sağlam, kaynakları belli olan bilgi ve belge üzerine inşa edilmek durumundadır. Müslümanların on dört asrı aşan zaman dilimindeki tecrübeleri de, iyi anlaşıldığı taktirde bize yol gösterecektir.

Yeni bir İslam anlayışı, tarihin tozlu sayfalarına terk ettiğimiz, buharlaştırdığımız eşrefi mahlukat olan "insan" yeniden keşfetmemize imkan sağlayacak, en çok ihtiyaç duyduğumuz "insanın başlı başına bir değer" olduğu gerçeği yeniden bilinç dünyamızda hak ettiği yeri alacaktır. Burada yeri gelmişken, küçücük bir anımı sizlerle paylaşmak isterim. Alev Alatlının Via La Morta, Yaşasın Ölüm isim romanını okurken bir cümle dikkatimi çekti. Diyor ki sayın Alatl, "Hiroşima'ya atom bombasının atılması bir tek İslâm dini engelleyebilirdi." Bu tespit üzerinde bir hayli düşündüm. Doğrusu bu cümlenin üzerinde çalışarak, bilinçli bir şekilde kurulup kurulmadığını çok merak etmiştim. Alev Alatl ile ilk karşılaştığımda bu hususu sormak istiyordum. Heybeliada'da yapılan, sayın Tınaz Titiz'in yönettiği bir beyin fırtınası toplantısında sayın Alatl ile yan yana düştük. Kahve arasında ilk işim sayın Alatl'ya, kafamdaki soruyu sormak oldu. Alev Alatl'dan şu sözleri duymak beni çok mutlu etti: "Bu konu, üzerinde ciddi olarak çalışılmış bir konudur. Evet, Hiroşima'ya atom bombasının atılmasını sadece İslam önleyebilirdi. Çünkü İslam, insanı öldürmek için değil, yüceltmek ve yaşatmak için gelmiş bir dindir." Bu tespitler, sayın Alatl'nın İslam'a vukufunu gösterdiği gibi, mevcut din anlayışının, mevcut Müslümanlara neler yaptırabileceğini düşünmeyi de gerektirmektedir. İslam'ın hayatı ve barışı esas aldığı her türlü tartışmanın ötesindedir. İslam bu özelliği yeniden hayat bulursa, İslam, bütün insanlık için yeniden ümit ışığı olabilir...

Yeni bir İslam medeniyetinin kök değerlerini şöyle sıralamak mümkündür: Adalet, onur, dosdoğru olmak, helal yoldan kazanmak, üretmek ve israftan kaçınarak tüketmek, doğru bilgi... Bu ilkelere örnek olması bakımından sadece adaletten birazcık söz etmekte fayda görüyoruz:

Adalet, Varoluşun kurucu ilkesidir. Adalet, aklın da kurucu ilkelerinden birisidir. Her insan, birtakım ön-

yargılara kendini mahkum etmezse, kalbi mühürlenmemişse, doğru olanın ne olduğunu, kimin haklı olduğunu bilebilir. Adalet duygusu, varoluşsal olarak insana verilmiştir. İnsanın adil davranmaması, çıkarlarına, toplumsal baskıya, zaaflarına mahkum olması demektir.

Adalet, hem insanın olay ve olguları anlama biçiminde, hem de tutum ve davranışlarında etkili olan; yüksek güven kültürünün yaratılmasına ve kalıcı olmasına öncülük eden; paradigma niteliği taşıyan bir ilkedir. Adaleti, bireysel ve toplumsal ilişkilerde dengeli olmak; her şeyi yerli yerine koymak; insaflı olmak; her şeye layık olduğu kadar değer vermek; haklıya hakkını suçluya cezasını vermek şeklinde tanımlamak mümkündür.

Allah adaletli olanları sever. (Hucurat, 9) Allah, emanetleri ehline vermeyi ve insanlar arasında hükmedildiği zaman adaletle hükmetmeyi emreder. (Nisa, 58). Nahl suresinin 90. ayetinde şöyle buyrulur: "Allah adaleti ve iyilik yapmayı, yakınlarla karşı cömert olmayı emredip; utanç verici ve arsızca olanı, akıl ve sağduyuya aykırı olanı ve azgınlığı, taşkınlığı yasaklıyor ve size öğüt veriyor ki, böylece bunları belki aklınızda tutarsınız".

Adalet, insanın olduğu her yerde, insanı ilgilendiren her şeyde varlığını hissettirir. Her insan, yaratılışı gereği adalet konusunda bir kök bilince sahiptir. Bir başka ifadeyle, insan hayatın doğal akışı içerisinde, neyin adaletle uygun olup olmadığını mutlaka bilir. Adalet kavramının, hem dinin, hem de aklın ortak ilkelerinden olmasının anlamı da bu olmalıdır. Ancak, adaletin ne olduğunu, hangi davranışın adil olacağını bilmek, adaleti gerçekleştirmek anlamına gelmez. İşte tam da burada, yasalar, ahlak ve din devreye girer. Bu üçlü yaptırım, toplumsal hayatın sürdürülebilir olmasının asgari koşullarını sağlar. Kendisine saygı duymayan, insan olmanın en büyük onur olduğunun farkında olmayan bazı kimseleri bu üç süzgeç de dizginleyemeyebilir. Herkesin başına bir bekçi dikmek mümkün değildir. İnsanlar, yasal boşlukları bulma konusunda yeterince ustalaşmışlar. Öyle ise, adalet gibi evrensel bir ilkenin yeterince etkin olabilmesi, bireyin insan olma onurunun bilincinde olmasına bağlıdır. Bireyin vicdanında yer etmeyen adalet, yasalarla sağlanamaz. Aslında dinin de yapmak istediği tam olarak budur.

Adil olmak, Allah'ın emri ve insan olmanın gereğidir. Hiç kuşkusuz adaletle en çok ihtiyaç duyulan alanlardan birisi yargıdır. Yargının adalet dağıtamaması, ya da adaleti geciktirmesi toplumda kaosa ve anarşiye yol açar. Devletlerin bekası idarecilerin ve yargıçların adaletli olmaları ile doğru orantılıdır. Yüce Yaratıcı Nisa suresinin 135. ayetinde şöyle buyurmaktadır: "Siz ey imana ermiş olanlar! Sizin, anne-babanızın ve akrabalarınızın aleyhine bile olsa, Allah rızası için hakikate şahitlik yaparak adaleti gözetmeye azmedin. O kişi zengin de olsa, fakir de olsa Allah'ın hakkı onların her birinin (hakkının) önüne geçer. Öyleyse, kendi boş arzu ve heveslerinize uymayın ki adaletten uzaklaşmayasınız. Çünkü, eğer hakikati çarpıtırırsanız, bilin ki Allah bütün yaptıklarınızdan haberdardır." Maide suresinin 8. ayeti de şöyledir: "Ey iman edenler! Allah hakkı için dosdoğru, adaletli şahitler olun. Sakın bir topluluğa olan öfkeniz sizin haksızlık yapmanıza yol açmasın. Evet, daima adaletli olun. Böyle olmanız, Allah'ın emirleri ve yasaları konusunda sorumlu, duyarlı, bilinçli olmanız bakımından en uygun olanıdır. Öyleyse bu bilinçte olun, Allah'ın azabından sakının. Çünkü Allah sizin yapıp ettiklerinizden daima haberdardır." Adaletle her insanın ihtiyacı vardır. Adalet Allah'ın hakkıdır. Zalimler bile, zorda kaldıkları zaman adalet isterler. Adalet varoluşun kurucu ilkesi olduğu için adaletsizlik, sadece toplumun değil, evrenin düzenini de bozar. Adaletin olmadığı yerde insanlık olmaz.

Diğer kurucu ilkelerle ilgili ana çerçeveyi de elbette Kur'an'dan almak durumundayız. Hz. Peygamber, bu konuda da bizim için, her zaman "en güzel örnek"tir. Bazı konferanslarımdan sonra, bazen şöyle bir soru ile karşılaşırım: "Hocam İslam'ı çok güzel anlattınız. Ancak akılda kalması için, bir cümle ile ifade etmek gerekirse, nasıl bir cümle kurarsınız?" Böyle bir soru ile karşılaştığımda, benim aklıma hem Ahkaf suresinin 13. ve 14. ayetleri gelir. İslam'ı en güzel şekilde özetlediğini düşündüğüm bu ayetlerde Yüce Yaratıcı şöyle buyurmaktadır: "Şüphesiz Rabbimiz Allah'tır deyip sonra dosdoğru olanlara korku yoktur ve onlar asla üzülmeyeceklerdir. İşte onlar cennetliklerdir; yaptıklarının karşılığı olarak cennette sürekli kalacaklardır." Bu ayetler, gerçekten de İslam'ın temelini gözler önüne sermektedir: İslam en temeldi

inançta Tevhid, davranışta dosdoğru olmaktır. Tevhid yok ise İslam'dan asla söz edilemez; dosdoğru olunmadıktan sonra, İslam'ın istediği gibi bir insan olunmaz...

Bu söylediklerimiz çerçevesinde, İslam'dan, İslam'ın kurucu ilkelerinden hareketle yeni bir medeniyet mümkün olabilir mi sorusuna tekrar dönmek istiyorum: İslam Medeniyeti'nin kurucu unsurları ve kök ilkeleri, Müslümanların onca ataletine, umursamazlığına rağmen, hala dip diri, canlılığını korumakta. Bu kurucu ilkeler ve kök değerler, yeni bir medeniyet hamlesinin mümkün olabileceğini düşündürmektedir. Daha önce medeniyet yaratmayı başarabilmiş isek, yeni bir medeniyeti daha kolay inşa edebiliriz. Bunun ilk adımı, bilgiye, öğrenmeye açık olmak ve eleştirel düşünmeyi başarabilmektir.

Kur'an'ın bir ayetini hatırlayalım. Zümer suresinin 18. ayetinde şöyle buyrulmaktadır: “Her sözü dinleyip en güzeline uyanları müjdele. İşte Allah'ın doğru yola ulaştırdıkları bunlardır. Gerçek akıl sahipleri de bunlardır.” Bu ayet, açıkça her Müslümanın bilgiye, öğrenmeye açık olmasını gerektiğini belirtmektedir. Dinlemek, her şeyden önce değişime, yeniliklere, öğrenmeye, anlamaya hazır olmak demektir. Dinlemeyi bilmek, gerçekten de özel çaba gerektirmektedir. İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların çoğu, ya dinlemeyi bilmemekten, ya da dinlemek istememekten kaynaklanmaktadır. Karşılıklı konuşmalarda eğer birbirimize cevap yetiştirmeye kalkışırsak, asla birbirimizi yeterince anlayamayız. Bazı insanlar, ısrarla dinlememek için direnebilirler. Çünkü, dinledikleri zaman anlayacaklar ve karşı tarafın doğrularını kabul etmek zorunda kalacaklardır. Kendi inancına, düşüncesine, bilgisine güvenemeyenler, öncelikle değişmekten, yeni bilgilerle karşılaşmaktan korkarlar.

Bilgiye, öğrenmeye açık olmak, değişime açık olmak demektir. Öğrendiğimiz her yeni bilgi, bir yandan bizi geliştirirken, zenginleştirirken, diğer yandan da var olan bilgilerimizi yeniden gözden geçirme imkanı sağlamaktadır. Bir başka ifadeye, belleğimizde yer edinen her bilgi, belleğimizin yeniden inşa anlamına gelmektedir. Bu ise, daha önce bildiklerimizden yanlış olanların ayıklanması mümkün kılar. İnsanın varlık yapısı, öğrendiğimiz her yeni şeyin, zihnimizde mevcut olan anlam çerçevelerine uygun olarak, yorumlanarak anlaşılmasını beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, bildiklerimizi etkin bir şekilde kullanarak kültür ve uygarlık yaratmak, sürekli okumaya, her gün bilgi dağarcığımızı zenginleştirmeye, eleştirel düşünceyi yaşam biçimi haline getirmeyi başarmaya bağlıdır. Özellikle eleştirel düşünce çok önemlidir. Çünkü eleştiri olmadan gelişme olmaz. Eleştiri olmadan güvenilebilir bilgiye ulaşılamaz. Eleştiri olmadan uygarlık düşünülemez. Hayatın bütün alanlarında eleştirel yaklaşım önemlidir. Özellikle de din ve bilim alanında eleştirel düşünce gelişmez ise, bireysel ve toplumsal gelişmeden, bilim ve teknoloji üretmeden, uygarlık yaratmadan söz etmenin hiçbir anlamı olmaz. Bildiklerimizin bir kısmı yanlış olabilir; ya biz yanlış anlamışızdır, ya bize yanlış anlatılmıştır. Belki de anlama düzeyimizdeki farklılıklar, daha önceki bilgimizin doğru olmadığı konusunda bize yeni bir bilinç kazandırmış olabilir. Bize yakışan yanlışlarda ısrar etmek, onların hamallığını yapmak yerine, yanlış yanlış olarak görmek ve onun hamallığını yapmaktan kurtulmaktır.

İslam'ın Kurucu İlkeleri ve Kök Değerleri Üzerinden Yeni Bir İslam Uygarlığı Yaratılabilir

En başta sorduğumuz soruya tekrar dönebiliriz: İnsanın insanca yaşayabilmesi, insan onurunun korunması ve dünyanın yaşanılabilir bir yer olma vasfının sürdürülebilmesi için yeni bir uygarlığa ihtiyaç vardır. Eğer bu yeni uygarlık, İslami değerlerden hareketle yeni bir insan, yeni bir bilim ve teknoloji, yeni bir sanat, yeni bir metafizik ve yeni bir değerler manzumesi ile inşa edilecekse, gerçekten “yeni” mi olmalı, yoksa İslam uygarlığının yeniden ihyası anlamına mı gelmeli? Bizim önerimiz, daha önceki tecrübelerden de yararlanarak yeni bir uygarlık inşa etmenin mümkün ve hem de daha kolay olduğu şeklindedir. Gelenek kutsallaştığı ve dinin yerini aldığı için, eski uygarlığın ne ihyası, ne de yeniden diriltmesi mümkündür.

İnsanlık tarihinde iz bırakan hiçbir uygarlık, dinden ve dini değerlerden bağımsız olmamıştır. Yeni bir uygarlıktan söz edebilmek için, öncelikle ya yeni bir dinin, ya da mevcut dinin daha sağlıklı, uygarlık için gerekli motivasyonu ve uygun bakış açısını sağlayacak, fıtrata uygun yeni bir anlaşılma biçiminin ortaya çıkmasına ihtiyaç vardır. Mevcut koşullarda yeni bir dinden söz edemeyeceğimize göre, İslam'ın

yeni bir anlaşılma biçiminin imkanını tartışabiliriz. Evet, İslam, Kur'an'daki kurucu ilkeler ve Hz. Peygamber'in örnekliliği doğrultusunda, ondört asrı aşan Müslümanların tecrübesinden ve birikiminden yararlanarak, yeniden anlaşılabilir. Aslında Kur'an, her zaman ve mekanda yeniden anlaşılabilir ve yorumlanabilecek bir kitaptır. İslam'ın evrenselliği de, birey ve toplumların gelişmişlik düzeyine göre anlaşılmasını gerektirmektedir. İnsan "oluş" halinde bir varlık olduğu için, hem her birey her zaman yeni bir insandır, hem de toplumlar her zaman yenilenmektedir. Oluş halinde olmak, içinde "gelişme"yi ve tekamülü de barındırır. İnsanın eğitilebilir oluşu ve öğrenme imkanı, az ya da çok son nefesini verinceye kadar devam eder. Her yeni bilgi, farklı bakış açısı, insanın kendisini ve evreni anlama biçimini de farklılaştırır. Her insanın din anlayışı, ömür dediğimiz kısacık dünya hayatının her aşamasında farklı olabileceği gibi, toplumsal hayatın akışı içinde de farklılaşmaktadır. Bu durum, din ve din anlayışı farkını fark etmeyi ve din alanındaki kurumsallaşmanın beşer ürünü olduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Din insan için bir tür paradigma işlevi gördüğünden, din anlayışındaki köklü değişiklikler, bireysel ve toplumsal hayatın bütününe etkileyebilir. Hz. Muhammed'in, Kur'an'ın ifadesiyle "en güzel örnek" olarak, İslam'ın anlaşılması ve kurumsallaşması bakımından bir "model" ortaya koymuştur. Kısa süre içinde İslam Kuzey Afrika'dan İber Yarımadası'na, Asya'ya ve Avrupa kıtasının içlerine kadar yayılma imkanı bulmuş, farklı din, kültür ve geleneklerle buluşmuştur. İşin gerçeği, beşer ürünü olan binlerce mezhep, din anlayışındaki farklılaşmaların kurumsallaşması sonucu ortaya çıkan beşeri oluşumlardan başka bir değildir. İslam'ın medeniyet yarışının dışında kalması ve Müslümanların medeniyetle ilgili bilinç kaybına uğramaları, büyük ölçüde yaratıcı yetilerinin dumura uğraması ile ilgilidir. Öncelikle gelenek dinleşmiş; din işlevsiz hale gelmiştir. Bu durum dinin hayatın gerçekleriyle irtibatının kopmasına yol açmıştır. Sonuçta medeniyetin omurgasını oluşturan bilimsel bilgi üretilemez olmuş, sanat taklid düzeyinde kalmış; Müslümanlar teknolojik üstünlüklerini de yitirmişlerdir. Bugün geline nokta, mevcut din anlayışı, ne İslam'ı, ne hayatın gerçeklerini anlama bakımından ihtiyaca cevap vermektedir. Evrensel Yaratma sürecine yaratıcı yetilerini etkin kılarak katılamayan Müslümanlar, yakarak, yıkarak, öldürerek, yok ederek varlıklarını kanıtlamak, hayatlarına bir anlam bulabilmek için istemektedirler. Kısaca demek istiyoruz ki, Müslümanların Kur'an'ın kurucu ilkelerinden hareketle yeni bir din anlayışı geliştirmeleri gerekmektedir ve bu mümkündür.

Mevcut din anlayışının fitratla irtibatını yitirdiği nokta, aklın devre dışı kalması, geleneğin dinleşmesi ve bilginin itibarsızlaştırılarak cehaletin teşvik edilmesidir. Bu durum, dinin kendine özgü işlevlerinin önemli bir kısmının etkisiz hale gelmesine sebep olmuştur. Neyin doğru, neyin yanlış olduğu konusunda duyarlılık kaybolmuş, eleştirel düşünce unutulmuş, sorgulama süreçleri işletilememiştir. Eleştirel düşünce olmadan ne olup biteni doğru anlamak, ne sorunlara çözüm üretmek, ne de bilginin gücüne kavuşmak mümkün olabilir. Eleştirel düşüncenin olmayışı, geçmişin doğru anlaşılmasını da engellemektedir. Müslümanlar, dini geçmişte aramayı marifet zannederek, ölümlerin egemenliğine ve geleneğe mahkum olmuşlardır. Böylece yeni bilgi üretme imkanı yok olmuş ve bilginin gücüne sahip olma imkanı ortadan kalkmıştır. Buna bağlı olarak Müslümanlar bilim ve teknoloji alanından bütünüyle çekilmek zorunda kalmışlardır. İnsan düştüğü yerden kalkarmış. Öyleyse yapılacak iş, öncelikle Müslüman insanın kendi varlığının farkına varmasını sağlamak, akıl olmadan hiçbir şey olmayacağını bilmek, akli etkin kullanarak bilgi ve değer üretmektir. Bunların olabilmesi için de, özgürlük ve yüksek güven kültürü olmazsa olmaz koşullardır. Unutmamak gerekir ki para ve bilim daima özgür ve güvenli ortamları sever. Yaratıcı yetisi yüksek insanlar, bu yetilerini özgürce etkin kılacakları ortamlara akarlar.

Yeni Bir İslam Uygarlığının Beşiği Türkiye Olabilir

Son sözüm evet insanlığın yeni bir uygarlığa ihtiyacı var. Bu uygarlık dünyanın farklı bölgelerinden de çıkabilir. Mesela Çin'in yeni bir güç odağı olacağı sıklıkla dillendiriliyor. Bizim kanaatimiz, İslam'a rağmen yeni bir uygarlığın vücut bulmasının çok kolay olmayacağı doğrultusundadır. Daha açık bir ifade ile, yeni uygarlık İslam'ın kurucu ilkeleri ve kök değerleri üzerinde inşa edilebilir. Bunun yeri de, kuvvetle muhtemel Türkiye olacaktır. İslam dünyasında fiilen sömürge olmamış tek yer Türkiye'dir. Türk devlet geleneğini iyi anlamakta fayda vardır. Benim samimi kanaatim şudur; Eğer Türkiye biraz farklıysa biz

bunu cumhuriyete, demokrasiye ve kör topal işliyor da olsa laikliğe borçluyuz. Ben, kendi kültür köklerimizden beslenen, iman-amel ayrımı konusundaki birikime dayanan, tepkisellikten arındırılmış bir anlayış biçiminin, bizi içine sürüklediğimiz açmazdan kurtaracağını düşünüyorum. Buna doğal laiklik, ya da doğal sekülerleşme demek belki mümkün olabilir. Ben bir ilahiyatçı olarak kendi kültür köklerimizden beslenen, Batı'daki sekülerleşme ve laiklik konusundaki tecrübeden istifade ederek yeniden inşa edilen, bize özgü olan bir tür "doğal laiklik"liğin sağlıklı ve kalıcı çözüm üretebileceğini düşünüyorum.

Dolayısıyla Maturidi'ye atıfta bulundum. Bundan 1100 sene önce diyordu ki diyanet ayrıdır siyaset ayrıdır. Şu anda çok yönlü olarak köşeye sıkıştık. Bir yandan şiddet, bir yandan adaletsizlik, hukukun üstünlüğü bilincinin erimesi, ahlaki zaafı... Çıkış yolu dini yeniden özgürleştirmek. Dini özgürleştirmek dini siyasilerin tasallutundan kurtarmaktır. Dini biçimlendiren siyasiler olmamalı. Siyasi gücü elinde tutanlar, yapıp ettiklerini meşrulaştırmak için dini kullanmamalı. Herkes haddini bilmeli, dini istismar etmemelidir. Din alanında sağlıklı bir bilgilenme ve aydınlanma sürecine ihtiyaç vardır. Türkiye dinle ilgili sorunlarını çözebilirse, enerjisini yeni bir uygarlık için harekete geçirebilir. Bu milletin, yeni bir uygarlık gibi yüksek, kuşatıcı, bütünleştirici bir hedefe ihtiyacı vardır. Unutmayalım, bilginin gücüne sahip olmaksızın özne olunamaz. Evrensel ölçekte değer üretmeksizin değerli olunamaz. San'at olmadan, hayatın güzellikleri görülemez. İslam, hiç kuşkusuz bir medeniyet dinidir; İmam Azam Ebu Hanife ve İman Maturidi gibi öncüleri yeniden keşfeder ve doğru anlayabilirsek, enerjimizi yeni bir uygarlık için harekete geçirebiliriz. Yeni bir uygarlığın kök değerleri adalet, merhamet, güven, barış ve özgürlük olacağını hatırlatmak istiyoruz. Diyoruz ki, bu millet, yeniden yeni bir uygarlık yaratabilir. Daha ötesi, eğer onurlu ve özgür yaşamak istiyorsak, yeni bir uygarlık yaratmak, bir tür zorunluluktur... Sabırla dinlediğiniz için teşekkür ediyorum.

Soru- Cevap

- **Hocamıza konuşmalarından ötürü çok teşekkür ediyoruz, beş dakikamız var soru alabiliriz.**
- Hocam bir şiirden söz etmiştiniz.
- Süleyman Hayri Bolay hocam gibi güzel okuyamazsam da, konu açısından çok anlamlı olduğunu düşündüğüm "Taş" isimli şiiri sizlerle paylaşmak istiyorum:

"Merhametsiz kalbleri sana benzettiler;/ Sana dilsiz, ruhsuz dediler.../ Halbuki senindir değirmendeki beste;/ Seninle şekil verir ruhuna heykeltraş;/ Sana sürülür yüz, sana sürülür baş;/ Milyonlarca insanın milyonlarca yıl taptığı taş.../ Sensin mehtabı süsleyen, surlarla sütunlarla,/ Köprüler, kemerler senden yapılır./ Senden yapılır Allah'a giden merdivenler!/ Müslümanlara ezan vakti senden haykırılır!/ Allah sevmediği kullarını taş edermiş;/ Görmedim, ama inanırım,/ Bir gün gelecek gökten de yağacaksın sanırım.../ Taşlardır beka, taşlardır ebediyet;/ Taştan başka tarihe ne bırakır medeniyet!/ İnsanoğlu, taş olur, baş yarar;/ Taşı taş üstüne kor yapar.../ Bir yandan da durmadan yıkar.../ Ve yine bir gün, boylu boyunca uzanır, şehrin musalla taşına.../ Yine bir taş dikilir başına.../ İşte bir taştır, insanoğlundan baki/ Üstünde bir tarih, bir Fatiha ve bir Hüvelbaki..." ... İşte hayatın özeti... İşte medeniyete farklı bir bakış...

- Değerli hocam teşekkür ediyorum. Ben bir öğretmen ve okul yöneticisi tarih öğretmeniyim. Dün İsmet Berkan medeniyet tasavvurunu anlatırken din matematik ve fen diye tarif etmişti. Hatta medeniyeti kalbe takılan bir sitende kadar indirgemiş ve orada bırakmıştı ama hiç kalpten bahsetmemişti. Şimdi tarih öğretmeni olarak çocuklara biz şöyle öğretiyoruz; "medeniyet denilen maskara mahluku görün, tükürün maskeli vicdanına tükürün" diyoruz. Sonra dönüyoruz "medeniyet denilen tek dişi kalmış canavar" diyoruz. Sonra dönüyoruz "garbın afakını sarmışsa çelik zırhlı duvar" diyoruz. 1840 yılında bizde İstanbul'da zencileri çalıştırmış olsaydık bizimde bir metromuz olurdu. Acaba İngiltere'de yüksek binaların üzerine çıksaydınız en yüksek binaya ve orada çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkmış olacak mıydınız? 1925 yılından sonra biz bu kadar saldırdığımız medeniyetin üzerine çıkmak diye bir düşünce ortaya çıktı.

Şimdi burada 3 gündür konuşuyoruz ben çok uzatmak istemiyorum ama şiirde şöyle söylediniz; yufka yürekten merhametsiz kalpten bahsettiniz. Ben şimdi burada dolaşıyorum, turistlerle karşılaşıyoruz 3 gündür acaba onlar benden daha medeni sizin medeniyetimizde? Kalp ne durumda? Teşekkür ederim.

- Efendim benim anlayışında kalp ve akıl birbirinin alternatifi değildir. Kur'an'da, kalb ve akıl aynı anlamda kullanılır. Akıl, kalp, gönül, birbirinden çok farklı şeyler değildir. Hayatın bütün alanlarında kalıcı başarı elde edebilmek için, akıl önde olmak zorunda, kurucu ilkelerden biri olmak durumundadır. Ben akıl ve duygunun birbirinin alternatifi olmadığını biliyorum. Akıl yoksa duygular da yoktur. İnsan ne salt akıldan ibaret, ne salt duygudan ibarettir. Ancak eğer yeni bir medeniyet kuracaksanız, işin temelinde bilgi vardır; bilginin gücüne sahip olmak ve değer üretmek vardır. Bilinçli üretim vardır. Bunun için de aklın ve vahyin işbirliği yapması gerekir. Duyguları görmezden gelmek elbette mümkün değildir. Ancak, duyguların da akılla işbirliği içinde olması gerekmez mi? Akıllı ve duyguyu birbirinin alternatifi gibi görmek, hiç kimseye fayda sağlamaz. Medeniyet, aşkla çalışarak, sinerji oluşturarak ve enerjiyi salih amele dönüştürerek gerçekleşir.

- Sadece bir soru daha alabiliyoruz vaktimizden ötürü...

- Ufuk açıcı konuşmanız için teşekkür ediyorum. Ben Azerbeycan'lıyım. Maalesef ülkelerimizde devletleştirilen, devletin sultasında olan bir din olduğunu görüyoruz. Kontrolünde olan bir din görüyoruz. Siz bir müslüman portresi çizdiniz. Böyle bir müslüman üniversitelerde gerçekten olabilir, okuyarak olabilir; ama normal bir halktan bahsedince, işler biraz daha farklı görünüyor. Sizin anlatmaya çalıştığınız gibi bir Müslüman olmak için acaba hangi kaynaklardan beslenmek gerekecek? İslam dünyasında, din alanında eleştirel düşüncenin gelişmesi nasıl mümkün olacak?

- Değerli arkadaşım! Kur'an ortada duruyor. İslam dini için temel kurucu bilgiler, Kur'an'daki evrensel ilkelerdir. Kur'an'dan uzak bir İslam'dan söz etmem mümkün değildir. Kur'an anlaşılabilir bir kitaptır. Arapça bilmeyenler, Türkçe mealinden okuyabilirler. Dini tahsil görmemiş arapça bilen bir insan Kur'an'ı okuyunca ne kadar anlayabilirse, sağlıklı bir Türkçe mealinden okuyan herhangi bir kimse de, en az onun kadar Kur'an'ı anlayabilir. Ben birkaç mealin karşılaştırmalı olarak okunmasını öneriyorum. Ancak bir hususa dikkat çekmek isterim: Eline meal alan bir kimse, din alimi olacağını zannetmesin; ahkam kesmeye kalkışmasın. Her Müslüman, anlamak ve İslam'ı daha iyi yaşayabilmek için Kur'an okumalıdır. İnsanlara din konusunda öğreticilik yapacak olanların Arapça bilmesi gerekir. Kur'an hazreti Muhammed Aleyhisselâm'ın örnek olduğunu söylüyor. Kuran bilgiye, öğrenmeye açık olmamızı istiyor. Çözüm ortada. Önce din alanında kurucu bilgileri kurandan alacaksınız. Hazreti peygamberin örneğiyle bunu olgunlaştıracaksınız ve müslümanların 14 asırlık süreçteki birikimlerine açık olacaksınız. Sadece müslümanlara değil tüm insanların birikimini açık olacaksınız. Ben çıkış yolunun burada olduğunu düşünüyorum. Kur'an, Müslümanların her sözü işitmesini, dinlemesini, anlamasını ve en güzeline uymasını istemektedir. Bilen, bildiğini bilen, öğrenmeye açık olan insanlar, eleştiriye de açık olurlar. Müslümanların geleceği, din alanında eleştirel düşüncenin gelişmesine bağlıdır.

Uluslararası Eğitim Programlarında İnsan Yetiştirme Modeli

Dr. Ali AKDOĞAN*

Ben Ali Akdoğan. Hemen yanımda Dr. Jale Onur ve Sevinç Atabay. Bugün sizlerle birlikteyiz. Programa hoş geldiniz. Benim için çok özel bir gün bugün. Zira cumhuriyetimizin iki değerli eğitimcisiyle beraberim. Aynı zamanda da küresel eğitimci olmuş iki eğitimciyle beraberim. Sanırım panellerde bu şans sadece bana nasip oldu. Tabi bir heyecan var. İzninizle ben ayakta sizlerle düşüncelerimi paylaşayım.

Cennet ehlinin karşısına birisini çıkartıyorlar. Bir mesleği belli olmayan birisi. Diyorlar ki birisi cennete geldi mesleğini söylüyorlar ama böyle bir tasnif yok. Nedir mesleği. Selden adam kurtardılar. Demişler ki ya biz bu mesleği tanımak istiyoruz bu cennet ehlinin huzurunda sen bunu bir takdim et bizde anlayalım senin mesleğin tam ne. Tam çıkıyor bakıyor ki yan salonda Hz Nuh bütün duayenler oturuyor. Valla diyor ki ben bunlara bir şey anlatamam. Çünkü bunların hepsi Hz Nuh gibi insanlar. Şimdi salonda bakıyorum hakikaten bütün eğitim duayenleri var biz ne anlatacağiz bilmiyorum. Umarım bir şeyleri paylaşabiliriz.

Efendim ben eğitim bilimleri tahsili gördüm. Bunun üzerine daha çok ilerledim. Son çalışmamı da uluslararası bakalorya programının müfredat çerçevesi üzerine yaptım. Bununla ilgili uluslararası bakalorya programının özellikle nasıl bir insan üretimi istediğini, nasıl bir insanla karşılaşmak istediğine dair bir çerçeve sunacağım size. IB bağlamında baktığınızda tabi IB'inde yararlandığı temel çerçeve hep düşünürler olmuş. Bunlardan efektif bir biçimde faydalanarak programını oluşturmuş. İşte Aristo değişim zorunda diye bakıyor. Buda medeniyet doğayla başlar diyor. Yunus Emre kendini bilmek olarak görüyor. Güvenç her öğrendiğini yapamaz demek suretiyle bizim eğitim konusunda ki bakışımızı çeşitli yönlerden etkilemeye başlıyorlar. Bu kadar farklı ve başka pencerelerden bakarak eğitimi tanımlayanlar söz konusu olduğunda bir bütünde hareket edebilmek, bir bütünü ilerletebilmek mümkün olmuyor. Çünkü gerçekten bir filozofa odaklandığınızda başka bir yola gitmek gibi bir durumda kalıyorsunuz. Bir başka filozofu esas aldığınızda bunun tam tersini yapmak durumunda kalıyorsunuz. Bu bakımdan bakalorya örgütü felsefi temeli biraz efektif bir biçimde ortaya getiriyor. Evet, benim özellikle bir uluslararası program olarak IB'yi seçmemin nedeni IB programlarının dünya da gerçekten ciddi bir anlamda bir alan kapsadığını görüyoruz. Bu bağlamda tabi ki IB ve IB dünya okulları gerçekten bir eğitim uzmanı eğitim uzmanlığı çerçevesini bize veriyor. O bağlamda ben uluslararası eğitimi buradan ele almak istedim. Tabi IB'nin felsefesi ciddi ölçüde yaygınlaşıyor. Gerçekten dünya da ilgi uyandıran araştırmalara da rastlıyoruz. Rekabet koşullarında IB programları uluslararası bağlamda çok etkili olmaya başlıyor. Bu nedenle ben IB'yi ele almak istedim. Okul ve öğrenci sayısı ile uluslararası eğitim konusunda IB bütün uluslararası programlarla kıyasladığımızda ciddi ölçekte öne geçen bir durumu karşımıza çıkıyor.

Böyle baktığımızda tabi ister istemez ulusla arası programlar bağlamında diğer unsurlardan daha öne almak durumunda kalıyoruz. Jale hanım daha detaylı değineceğini varsayıyorum. Tabi 'IB'nin bütün anlamlarının çekirdeğinde üç unsur öne çıkartıyor. Bunlardan birincisi öğrenci. Ona odaklanmayı zorunlu kılıyor. Aynı oranda ebeveynleri anne babaları da odağına oturtuyor. Hemen onun yanında da öğretmenleri oturtarak bakıyor. Bizim Türk eğitim sistemi içerisinde çokça konuşulan işte okul öğrenci veli bağlamı IB uluslararası programında öğrenci, öğretmen ve ebeveyn olarak karşımıza çıkıyor. Okul yerine öğretmeni koyuyor, aile yerine ise ebeveynleri koyuyor. Bu çekirdeğin etrafında tabi çeşitli yaklaşımları, öğrenme öğretme yaklaşımlarını ve verilecek tutumları hemen kavramları temel büyük fikirleri koymakla birlikte mutlaka öğrencinin davranışa dönüştürdüğü bir sonucu bir kendisi için büyük topluluk için, insanlık için, kendi kültürel dayandığı çerçeve için anlamlı bir davranış eylemini ortaya koymasını bekliyor.

* Eğitimci, Akademisyen

Tabi ki bunları da sosyal bilimler, kişisel ve sosyal kişisel eğitim, fen bilgisi, sanat, matematiği ele alarak yapıyor. Yani mevcut müfredatı ele alarak yaparken hemen etrafında belli temalara insanlığın ortak deneyimine dayanan belli temalara yaslayarak bunu yapıyor. Hepsini kapsayan bir ana çerçeve olarak küresel bağlamda uluslararası zihniyete sahip olmaya bireyi götürmeye gayret ediyor. Bunu biraz açmak istersek tabi bir kültürel vatandaşlık programı aslında bu. Nihayetinde bu program bir küresel vatandaş yetiştirmeyi hedefliyor. Bunun için tabi bir pedagojik bir felsefeye, içerik ve değerlendirme süreçlerine ihtiyaç duyuluyor. Gerçekten uluslararası zeminde ülkemizde de epey bir araştırma var. Baktığımızda IB programı dünya vatandaşlığı için çok sağlam, çok açık, belirgin bir çerçeve bize sunuyor. Buna da öncülük ediyor. Tabi IB felsefesini özünde uluslararası zihniyet kavramı yatıyor ve bunları belli bireysel profilleri tanıma diye tanımladığı belli kişilik özelliklerinin bu programdan çıktığında var olacağını ön görüyor. Ve süreç içerisinde bu hedefe giden çalışmaların o amaca hizmet edip etmediğini de haliyle kontrol ediyor. Gerçekten uluslararası bir zihniyet ortaya çıkarmak kolay mıdır? Değildir. Çok ciddi bir zorlukla okullar karşılaşılıyor. Şöyle ki ahlaki konularda etik bağlamında çok ciddi çerçeveler sunuyor bu program bize. Ve bireyin bu etik çerçeveler içerisinde kalmasını, ahlaki çerçeveler içinde hareket etmesini zorluyor. Örneğin bir makale yazmaktan bir görüş ortaya koymaktan tutun diğer davranışsal açıdan birçok sorumluluğu açıkça öğretmenlerden ve öğrencilerden bekliyor. Evet, kültürler arası anlayış burada önemli bir kavram olarak ortaya çıkıyor. Kesinlikle barış dolu bir dünyaya kültürler arası bir anlayışa ancak ulaşırsak varabileceğimizi ön görüyor bu çerçeve. Bu bakımdan evrensel sorumlulukları eğitim felsefesi içerisinde yedirerek bir birleşim bir karışım meydana getiriyor bu program.

Evet, tabi vatandaşlık kavramı dünyanın değişimine bağlı olarak çeşitleniyor, farklılaşıyor. Bu programda vatandaşlıkla ilgili, yani yerel kültürel, ulusal anlamda ki vatandaşlıkla ilgili ana unsur aslında şu. Öğrencileri ulusa bağlılıkla insanoğluna bağlılık arasında bir denge kurmasını istiyor. Tabi bunları biz ele alırken haliyle acaba dünkü konuşmalarda da vardı bu programın işte ulusal ya da temel değerlerden uzaklaştırdığına dâhil bir bakış açısı bir konuşmacı burada sundu. Tam aksine insanoğluna bağlılığa giden yolda ulusa bağlılığın son derece yani yerel olanağa, kültürel olanağa bağlılığın son derece önemli olduğunu bunun ancak gerçekleşmesi ön koşuluyla insanoğluna bağlılığa ulaşabileceğini bireylere söylemektedir. Şimdi ulusal vatandaşlık belli hak ve sorumluluklara bağlı olmak olarak tanımlanabilir. Burada tabi ait olmak ve bu aitikten çıkardığımız bir kimlik söz konusu. Bu birazda içine doğduğumuz bir şey. Yani bizim sonradan tercih ettiğimiz bir şey değil. Bu ait olma ve benlik duygusu birçok kültürden kültüre doğal olarak değişiklik göstermektedir. Ama göçmenler için bu durum böyle değildir. Göçmenler daha sonradan bu kültürün içine girerler. O kültür içerisinde yeni bir dille karşılaşır ve o dilin taşıdığı kültür öğeleri ile bir etkileşim içerisine girerler. Bu bakımdan ulusal vatandaşlıktan biraz küresel vatandaşlık farklı bir biçimde yön değiştirir. O bakımdan küresel vatandaşlığa baktığımızda kesin olarak sonradan dâhil olmayı içeren ve sivil küresel bir toplumun üyesi olmayı içeren bir husustur. Ve hak olarak, miras olarak kişiye kalmamıştır. Kişinin kendi tercihiyle dâhil olduğu bir husustur. Evet, haksızlıklara karşı duran yerel ve kültürel sivil toplumu güçlendirmeyi amaçlayan bir kültürel etkileşim içerisinde aktif bir üye biçiminde tanımlamaktadır IB vatandaşlık boyutunu. Tabi bunu bir müfredatla ister istemez gerçekleştirecektir. Bunun bir çerçevesi vardır. Bu çerçeveye biraz baktığımızda tabi yapılandırmacı bir anlayışı esas alıyor ve diğer kuramlardan yararlanarak oluşturmacı, yapılandırıcı bir çerçeve. Postmodelin bir yaklaşım burada açıkça görülüyor. Bunu açık uçlu sorgulamaya dayanan bir tabanla gerçekleştiriyor. Eleştirel düşüncüyü önemsiyor ve bağımsız araştırma yapmayı program amaçlıyor.

Evet, burada medyanın ve iletişimin yeri öğrenme ve araştırma da çok önemli bir unsur olarak karşımıza çıkıyor. Yani salt okul zeminiyle bağlantılı bir müfredat karşımıza çıkmıyor. Evet, her müfredat öğrenme sonucunu, kavramlı becerileri, bilgi ve tutumları tanımlıyor. Doğal olarak benim özelde IB için söyleyeceğim temel eğitimi kapsayan boyutuyla ilgili hususta bunlarla ilgili kültürel bir perspektif bilincini ilave dil öğrenimini yani çok dilliliği çok özel olarak üzerinde durarak öğretme konseptleri kavramları, becerileri uluslararası algıyı ve bilgi ve tutumları içeriyor. Eleştirel düşünme becerisi, araştırma ve teknoloji becerisini ele alıyor. Kültürü öğrenciler için, okul için ve dışında hayatın bir kumaşı olarak görüyor. Bu son derece önemli bir bağlam. Bu bakımdan karmaşayı ve çeşitliliği anlamanın ilk noktası kendi kültürüyle ilgili alakalı bir derinlik kazanmasını bekliyor. Şimdi hepimiz bir kültür içerisinde doğup ve o kültürleme yoluyla farkında olmadan ilerliyoruz. Program bunun ötesinde kendi kültür özelliklerinin detaylarını bilmeyi onları derin anlamlandırmaya tabi tutmalarını ve o değer kültürü içerisinde ki farklılıkların ya

da bakış açısı bağlamında farklı yönlerinin olup olmadığına odaklanmayı bu program son derece önemli görüyor. Ve böylelikle de kültürün çoğulculuk, cins, eşitsizlik, belirsizlik ve otorite boyutlarıyla ilgili öğrencilerde bir algılama gelişimini hedef alıyor. Dili öğrenmenin en temel amacı olarak görüyor. Tabi bu dilden kastettiğimiz şey önce kendi kültürel dili ana dil. Bu bakımdan bir anlamda tüm öğretmenleri dil öğretmeni olarak gözlemliyor. Aslında bizim müfredatımızda baktığımızda ilköğretimi esas aldığımızda karşılaştığımızda bizde de dilin ana dilin ilköğretimde çok temel bir unsur olduğunu ve Türkçenin bu bağlamda öğretilmesini esas alıyor. Bunun bilinçli bir biçimde kullanılması hem dili öğrenmeyi hem dil aracılığıyla öğrenmeyi sağlayan bir çerçeveye gitmesi gerekiyor. Dil öğrenmek, dil aracılığıyla öğrenmek ve başka bir dili öğrenmek o dilin aracılığıyla da başka bir şeyi öğrenmek bu bağlamda çok önemli bir unsur olarak karşımıza çıkıyor. Evet, burada anahtar faktörlerden birisi dil. Bir başka dili öğrenmek küresel vatandaşlığa hizmet eden en önemli araçlardan birisi olarak görülüyor. Yansıda görüldüğü gibi genel anlamda küresel vatandaşlık çatışmaların çözümü değerler ve algılar, dayanışma, çeşitlik, insan hakları, sosyal adalet, sürdürülebilir gelişim gibi kavramlara odaklanıyor. Eleştirel düşünce, iletişim becerisi, konu analizi, problem çözme, haksızlığı sorgulama becerisi, akılcı ikna, iş birliği ve çatışma, cevap verme yöntemini seçebilme ve teknolojik becerilere sahip olma bu müfredat çerçevesinin üretmek istediği insan yeterliliklerine işaret ediyor. Evet, genelde bilgi olarak ele aldığı unsurlar sürdürülebilir ve çevresel sorunlara mutlaka işaret etmeli. İnsan hakları ve sosyal adalet sorunlarına duyarlı hale getirmeli, kültürün önemi ve anlamı hakkında bir derinliğe sahip olmayı, geçmişten ve günümüzden ders çıkarmayı ve bunların muhtemel geleceğimize etkileri üzerinde düşünme süreçlerini sağlayan bilgi pencerelerini kullanmaktadır.

IB eğitimcileri öğrenen profili yaklaşımında pek çok yaratıcılık ve kendi aralarında birçok bilgiyi bir araya toplayan bir yaklaşım olarak öğrenen profilini kullanıyor. Şimdi bu öğrenen profili aslında uluslararası bileşiğin esasını teşkil ediyor. Ön görülüyor ki bu öğrenen profilini gerçekleştiren bu program dünya vatandaşını ortaya çıkarmış oluyor böylelikle. Yani bu sonuçları gösteren bireylerin dünyanın tüm sorunlarına duyarlı ve küremizin bütün sorunlarıyla yerel olmadan ilgilenebilecek bir özelliğe götürdüğünü varsayıyor. Şimdi öğrene profilleri şu. Diyor ki; benim müfredatım sorgulayan insan üretir, benim müfredatımdan geçen bireylerin doğal merakları desteklenmektedir, amaçlı yapıcı araştırmaları yapmak için gerekli becerileri kazanmıştır. Öğretmekten etkin şekilde zevk almaktadır ve bu zevki tüm hayatlarına yayılacak bir şekilde devam edecektir. Birer düşünürdür diyor benim programlarından mezun olanlar. Mantıklı kararlar vermek ve karmaşık problemleri çözmek için mutlaka eleştirel ve yaratıcı bir şekilde düşünür ve inisiyatif kullanırlar. İletişimcidir diyor benim müfredatımdan çıkan bireyler. Matematik sembolleri de dâhil olmak üzere çeşitli dil yeterliliklerini kullanır ve kendilerini birçok unsur açısından ifade edebilirler. Bunlara sanat, müzik, dans gibi çeşitli yaşamsal formlarda dâhildir. Evet, riski göze alan bireylerdir diyor benim programımdan mezun olanlar. Bunlar statik hoca olmazlar tanımadıkları durumlara korkusuzca yaklaşırlar ve yeni rolleri, fikirleri araştırarak güvenlik duygusu içerisinde, emniyet duygusu içerisinde cesur davranışlar gösterebilirler ve yeri geldiğinde seslerini çıkarmaktan kaçınmazlar. Bu o kadar önemli bir unsur ki. Burada bir panel vardı ben arkadan sesimi duyurmak istedim. Eğitim felsefesini tartıştığımız bir kongrede hemen yanımda üç, dört tane eğitim uzmanının yer aldığını gördüm. Programı provoke edeceğimi düşünerek beni dışarı almak istediler. Şimdi aslında belli fikirlere cesaretle yaklaşabilmeyi göstermek bakımından son derece önemli. Daha sonra öyle biri olmadığımı anlayınca da öne davet ettiler. Bende yakınlaştım. Bunu da bu vesile ile ifade etmiş olayım. Evet, küresel temalara yaslanan bazı önemli fikirlere kapı aralayıcı olacak şekilde bilgi sahibi olması gerekir. Bu beş altı tane önemli unsurdur. Bunlardan bire tanesi kişinin kim olduğu temaya mutlaka bilgi sahibi olması gerekir. Bulunduğu yer ve zaman hakkında bir fikri olması gerekir. Gezegeni nasıl paylaştığımızı, kendimiz nasıl ifade ettiğimiz mutlaka temel büyük fikirler olarak bilmesi gerekiyor bu profilden mezun olanlar. Dürüst, doğru ve adalet ve hak duygularına sahip insandır diyor benim programımdan mezun olanlar. Başkalarının gereksinimine duyarlılık gösterecek kadar sempatik yaklaşırlar, duyarlıdırlar. Farklı bakış açılarına duyarlılık gösterirler. Kişisel, fiziksel ve ruhsal dengenin farkındadırlar. Ve ben teşekkür ediyorum sabrınız için.

Uluslararası programların nasıl bir insan modeli yetiştirdiğini anlatırken ben Ali beyin kaldığı yerden devam etmek istiyorum. Bu genel modeli hem aranızda arkadaşlarım da var biliyorum bunu çok daha iyi uygulayan, senelerdir uygulayanlar. Ara yıllar programı. Hemen bu ilkokul kısmından sonra dünyanın değişik yerlerinde ki sistemlere göre bir estetiklik verilmiş. Farklı yıllarda olabiliyor. Beş yıla kadar çıkabiliyor. Arkasından hemen üniversiteye gidecek öğrencilere üniversite öncesi 2 yıllık olan diploma programı var. Esas bu bizim ülkemizde en yaygın uygulanan şu anda kırk kadar okul oldu. Bir de gerekli ihtiyaçlara devamlı cevap vermeye çalışıyor uluslararası bakalorya. Son zamanlarda mesleki eğitimin eksik kaldığı geri bildirim üzerine de bir süredir pilotlamasını yaptıktan sonra bu geçen seneden itibaren IBSS dedikleri mesleki sertifikayı da kariyer sertifikası dedikleri onu da devreye soktu. UNESCO nun 2005 te bir ortaöğretimin işlevinin tarif edişi var. Buna göre toplumun barış içinde yaşaması için gerekli sosyal becerileri kazandırırken bir yandan kişileri ya yüksek eğitime ya iş hayatına işçi olarak, çırak olarak veya hayata hazırlayan bir program olarak bu işlevi tamamlıyorlar. IB nin Ali beyin de anlattığı gibi en temel misyonu barış. Dünya ya barışın eğitim yoluyla gelmesine katkıda bulunmak istiyorlar. Buna göre bunu nasıl yapmak gerektiği bir yandan müfredatın içinde programın içinde bir yandan da bizde daha çok örtük program diye geçen kısmı, onlar örtük değil çok açık olarak göbeğine koyuyorlar tam ortasına. Hatta kalbi diyorlar. Pedagojik ne şekilde yaklaşılır bu becerilerin verilmesine. Bunları nerdeyse bir beceri profili şeklinde önümüze koyuyorlar. Ve bunların en başında gelen de uluslararası uluslararası bilinç diye bir kavram ortaya atıldı. Ve bu kavram oldukça yerleşti. Türkçeleştirmeye çevirdiğimizde sanki biz hani insanlar bir kafa yapısında olur ya, o gibi. Kafa yapısında uluslararası düşünceye sahip insanlar olmasına. Bunu akademik programda en başında Ali beyin de dediği gibi dile önem vererek yapıyorlar. En az iki dil. Ve bunun birincisi de ana dili. Dil çünkü kültürü de barındırıyor. Kültürle beraber kendi dilini ve dünya kültürlerini anlamak için dil edebiyat derslerinde hem ana dilde hem öbür ikinci dilde. İkinci dilde Türkiye de bütün okullarımızda hep İngilizce. Karşılaştırmalı edebiyat bunun için kullanılıyor. Karşılaştırmalı edebiyat derken bizim programımızla fark birazda şundan. Bizde daha yatay daha çok genel bilgi veriyor. Ama küçük küçük parçalarla. Uluslararası bakalorya da ise daha az ama çok daha derine giderek yapıyorlar. Şöyle bir örnek vereyim. Mesela Türkçe dersinde biz bu örneği şuradan veriyorum. Geçen sene boyunca Bilkent üniversitesi uluslararası bakalorya ya bir araştırma yaptı. Bende o projede danışman olarak çalıştım. Ve bazı dersleri karşılaştırdık. Bazı bu becerileri karşılaştırdık. Bu dersleri karşılaştırdığımızda dün Eser beyin de konuşmasında söylediği gibi fen, matematikte çok fazla bir farklılık çıkmadı. Ama dillerde en büyük fark çıktı. Burada baktığımız şeylerden biri dersin zorluk derecesi, algılanma derecesi, kazanımları ve sonunda dillerde uluslararası bakalorya pedegolojisinin çok daha güçlü olduğunu fark ettim. İngilizce de bunu kabul etmem çok daha kolaydı. Daha doğal bir şey diye düşündüm. Ama Türkçede ki fark beni çok şaşırttı. Bunun nedeni için şiro'nun klasifikasyonunu kullandık. Altında ki kullandıkları ideolojileri, yöntemleri, metotlara baktık. Ve şunu gördük. Biz kendi programımızda öğretmen merkezli daha didaktik ve bunu % 48 gibi bir şey bulduk. Hâlbuki IB'de bu öğrenen merkezli öğrenci merkezli. Ve orada da dağılım daha dengeli bir dağılım var. en fazla olan bile % 30 da. Yani bu anlaması da öğrenci merkezli anlayınca tabi çocuğun anlaması çok farklı oluyor yani. Bir yere kendiniz yolu bulmaya çalıştığınızda sonra orayı tekrar bulmanız çok kolay. Birisi sizi götürdüğünde o dikkati vermezsiniz. Bu kadar basit bir şey. Ve bunun sonucu olarak üniversite de inceledik bu çocukları. Çok enteresan bir şey. Üniversite de aynı puanlarla girmiş olan çocuklar birinci sene sonunda ki notları çok oldukça büyük bir farkla IB'ler öne geçiyor. Daha enteresanı dördüncü sene sonunda mezun olmadaki IB'lerin mezuniyet yüzdesi % 70 lerin üstünde. Hâlbuki bizim programımızdan gelen çocukların ki % 30 larda. % 40 gibi arada büyük ir4 fark var mezuniyette. Bu gelen çocuklar Anadolu liselerinden eş değer okullardan programlardan geliyordu. O şekilde seçildi. O nedenle bu öğrenci merkezli eğitime sanırım çok

* Eğitimci, Akademisyen

daha dikkat etmemiz gerekiyor. Bu akademik programın dışında deminde dediğim gibi merkeze aldığı beceriler var. Bunlardan bir tanesi evvelsi gün Sayın Ahmet inam konuşmasında bahsetmişti keşke düşünce eğitimi olsa diye. Bu düşünce eğitimi var orada. Tiyorlamnoriç bilgi kuramı dersi. Bu ders, ders olarak işlenebiliyor. Türkiye de daha çok biz ders olarak işliyoruz. Çevirdik milli eğitimden de orada da bir hatta seçmeli ders olarak mevcut bu ders. Fakat bütün dünya da aynı zamanda bütün diğer derslere de dağıtılarak da yapılabilir. Amaç her öğretmenin bu şekilde öğretmesi. Bu düşünme eğitiminde öğrenci düşünmeye zorlanıyor. Bunu bir alışkanlık, bir beceri haline getiriyor. Örneğin verildiği zaman bir makale bir konuda çocuk önce bunu şey yapıyor. Hemen tam karşıt tezi savunan başka bir tanesi veriliyor. Sonra başka biri derken başka biri. Ne olduğunu anlamaya çalışırken peki senin fikrin ne diye soruluyor. Böylelikle ha bunlardan onun bir fikir çıkarması gerektiğini anlıyor. Ve bu bir beceri haline geliyor eleştirel düşünme bu yaklaşım. Bundan sonra bir de extended essay dedikleri tez yazma var. İki yıl boyunca bir araştırma konusunu soruyu oluşturup arkasından araştırmayı yapıp yine bu kazandığı düşünce becerilerini kullanarak ve arkasından bir yazı yazarak. Demin yazı İngilizceden ve Türkçeden bahsederken bir karşılaştırma daha yapayım. Örneğin makale yazma veya deneme yazma. Onu da karşılaştırdığımız da şöyle bir şey çıktı karşımıza. Milli eğitim programında bir makale konusu var. Buna ayrılan zaman baktık toplamda dört saat kadar kırk dakikalık. Uluslararası bakalorya da baktığımız zaman ayrılan zamana kırk saat. On kat fazlası. Ama sonunda bizim öğrencimiz makaleyi tanıyabiliyor. Evet bu bir makale türüdür deneme türüdür diyor. Belki bir ödevde bir kere denemiş yazmış. Ama kendisine yaz dediğimizde bunu bir beceri haline gelmemiş. Onun için üniversite de yazmak konusunda diğerleri ve araştırma konusunda bu kadar oluyor. Araştırma yaparken çok önemli başka bir beceri veriliyor akademik etik. Çalma, çalıntı yapma gibi başka birisinden aldığı fikri gereğince belirtmeden akademik normlara uygun yapmadan verirse bu diplomasına mahal olabiliyor. Onun için bu becerilerde ediliyor. Ve bir dürüstlük akademik bir dürüstlük geliyor. Merkeze aldığı bu açık olarak örtük değil açık olarak başka bir şeyde bizim böyle yan olarak gördüğümüz aktivelerde biraz karşılanıyor. Kense dedikleri, yaratıcılık, etkinlik, hareket dedikleri bir şey. Bunu yine olmazsa olmaz notlanmıyor fakat yapmazsa da mezun olamıyor. Ve en büyük şeyi bu programlarda orta yıllar programında da, mesleki programda da aynı önem veriliyor bu kese. Ve bununla projeler yapmak. Sosyal sorumluluk projeleri. Öğrenci yaratıyor. İlla sanat alanında bir şey yaratmak şart değil sanatkâr olmazsa. Proje yaratması ondada yaratıcılık göstermesi sayılıyor. Ve de yine çok farklı bir şey aktiviteyi yapıp bırakmıyor. Arkasından düşündürüyor. O düşünce eğitimi kısmı ve onun raporu. Bundan sonra nasıl yaparsın. Sonuç olarak Ali beyin söylediği gibi öğrenen profili ve sizin bir şeyiniz vardı en ortada bir insan kafası profiller vardı. Ortada ki öğrencinin profili onun yanında ki öğretmenin, onun yanındaki de velinin profili. Bu logoları yeni değişti. Daha önce öğrenen olarak öğrenci ve öğretmeni belirleniyordu. İki beraber öğrendiği sınıfta belirleniyordu. Şimdi benim beklentim IB'den, çünkü devamlı bütün dünyadan geri bildirim alarak gerekli olan şeyleri ekliyorlar. Şimdi benimde beklentim veliye yönelik bir eğitimi ele almaları. Ama bunlar biraz zaman alıyor. Çünkü her şeyi geliştirmelerini genellikle yedi yıllık bir sürece bağlamışlar. Buda güzel. Bir şey aklımıza geldi hop değiştirelim değil. Herkes de biliyor bütün programlarda uygulanmaya başladığı yılda geri bildirimler toplanmaya başlıyor bütün dünyadan. Dördüncü beşinci yılında program yapılıyor altıncı yılında pilotlanıyor altı yedi ve ondan sonra da yeni program giriyor. Mutlaka bir süreç yapılıyor ve bunun içinde pilotlama var. Onun için dediğim gibi bu yeni ihtiyaç belirlendikçe ben şimdi bir de veliye nasıl ulaşırız ayağında bir beklenti içine girdim. Son olarak bu yeni mesleki sertifikanın becerilerinden de bahsetmek istiyorum. Burada dijital beceriler, yaratıcılık, iletişim, IB'den en az iki ya da daha fazla ders alması bu yaratıcılık hizmet şeyini yapması sosyal sorumlulukları ve buna da etik olarak düşünceyi eklemeler. Buradan çıkanlarda illa üniversiteye yönelmek istemeyen ara eleman olmak isteyenlerde bu sertifikayı yapabilsinler diye. Fakat bütün bu programların yapmak istediği, yaratmak istediği profil ise dünya vatandaşlığı. Kendi vatandaşlığına ilaveten bir dünya vatandaşlığı. Uluslararası bilince sahip, başkasını anlayabilen ve başkasına kendisini anlatabilen. Bunun için dil becerilerine sahip ve bu anlayışla diğerlerini ötekileştirmeyen bütün derslerinde ki özellikle kültür derslerinde ki yaklaşım böyle. Yani vatandaşlığın kapsamını daha genişletmek ve dünya vatandaşlığını da günümüzde gündeme getirmek.

Ben şimdi sözü Sevinç hanıma bırakmak istiyorum.

Günaydın tekrar. Biz değişik bir panel yapalım istedik birimiz orada birimiz kürsüde. Ben de izninizle aşağıya inmek istiyorum.

IB duayeni jale hocam. Ali bey IB programlarını anlattılar. Ben tabi ki özellikle Jale hocam burada olduğu zaman IB programlarıyla ilgili bir şey söylemeye kendimi yeterli bulmuyorum. Ama hazırlık yaparken sizlerle burada buluşacağımı öğrendiğim bakanlıktan böyle bir teklif geldiğinde ya da başka bir zaman işte sevinç hanım söylemek istediğiniz bir şey varsa söyleyecek misiniz dediğinde hep şunu düşünürüm. Hepimiz zaman ayırıyoruz buraya geliyoruz ve yoğun bir şekilde katılım sağlıyoruz. Kendimi koyduğum zaman böyle bir durumda kapıdan çıkarken ne kaldı aklımda ne oldu bugün ne ile bu kapıdan dışarı çıkıyorum. Öyle bir hazırlık yapayım istedim. Ama şimdi aşağıya inerken de şöyle düşündüm. Yeni bir kelime öğrendim dünya bunun üzerinde çalışıyor. Henüz Türkiye de çok kullanıldığını duymadım. Belki varda ben duymamış olabilir. Sinoveyt diye bir kelime üzerine çalışıyor dünya. Duydunuz mu hiç duyan var mı? Yok. Sinoveyt sinerji ile inovasyonun birleştiği tek bir kelime. Henüz yabancılarda yani bu bir İngilizce kelime olarak üretilmiş onlarda yeni kullanıyorlar. İşte söylemeye çalıştığım şu eğer biz burada bu oturum için konuşursam eğer sizlere ifade etmeye çalıştığımız, aklınızda kalmasını beklediğimiz veya sizlerin şu anda zihninizde oluşturduğunuz ve söylemek istediğiniz bir sinerji yaratsın. Ama bunu okullarımızda sınıfa taşırken sınıfta yapacaklarımızda da bir inovasyon olsun. Yani öğrendiğimiz ve bize söylenen gibi değil her birimizin eğitim deneyimi içerisinde onu alıp taşırken yaptığınız uygulamanın her biri farklı olsun inovatif olsun ki Türk Eğitim Sistemi hep çeşitlensin ve güçlensin. Onun için o kelimeyi sizlerle paylaşmak istedim. Bunun üzerinde de çalışıyorum. Bir logosu da var karşılıklı insanlar ve bilgi alış verişinin olduğu. Şimdi tabi ki bir hazırlıkla kongrenin de başlangıcı eğitim felsefesi olunca böyle bir sözü sizlerle paylaşmak istedim. Yön kaynağımız yön gösterici felsefeye dayanır. Felsefenin olmayışı eğersiz atın üzerine binerek çılgın şekilde oradan oraya gitmeye benzer. Aslında bu her şey için. Sadece eğitim için değil, her şey için geçerlidir diye düşünüyorum. Eğitim felsefesi de vardır, bir anne olarak nasıl bir anne olduğunuzun da felsefesi vardır. Dolayısıyla yaptığımız her işin temelinde onu nasıl yaptığımızla ilgili bir felsefe vardır diye düşünüyorum.

İki gündür pek çok değerli uzmanın felsefeye ilişkin görüşleri oldu. Biz eğitimcilerin gözünden felsefi olarak eğitime bakış açısında galiba aşağıda biraz daha kalınlaştırılmış harflerle ifade etmeye çalıştığımız ‘eğitim sadece devletin geleceği için değil bireylerin üst düzeyde gelişimi içindir’. Bütün bunları niye söylüyorum. Niye biz uluslararası programları hayata geçirmek istedik. Ne oldu da buna ihtiyaç oldu. Belki biraz onu da hep beraber sorgulamamız gerekebilir.

Şimdi hepimiz Ali hocam, Jale hocamda onu vurguladılar. Küreselleşmenin evrensel bir olgu ve değişim kültürünün yeni anahtar terimi olduğunu düşünüyorum. Çok uzun bir zamandır literatürümüz de küreselleşme var. Her şeyde her alanda mutlaka her birimiz iş yapma yönteminde ya da biçimimizde küreselleşmeden bahsetmezsek olmuyor. Aslında bu eğitimle başlayan bir süre. Neden? Çünkü hangi işi yaparsanız yapın, hangi sektörün içinde bulunursanız bulunun veya dünyanın neresinde olursanız olun artık sınırların kalktığı iletişimin bu kadar hızlı yapıldığı, insanların birbirine temasının bu kadar kolay olduğu bir yüzyılda küreselleşmeyi kullanmamak galiba hata olurdu. Ama bunu da esas yetişmiş insanla hayata geçirmenin mümkün olduğunu bilen eğitimcilerin kullanıyor olması kadar da doğal bir durum yoktur. Çünkü insandan bahsediyoruz, insan kaynağından bahsediyoruz. Bütün sektörlerin hayata geçişinde insan yoksa hiçbir şey yoktur. İşte galiba küreselleşmenin literatür de ki yeri bu. Bu nedenle olguyu bir tehdit olarak değil yeni fırsatlar ve olanaklar olarak görmeliyiz sınırların kalktığı bir dünyada.

* Eğitimci

Malumunuz Milli Eğitim Bakanlığında çalışmışlığım var. Daha sonra şimdi bulunduğum kurumda devam ediyorum. Ulusal programların önemi sanırım hiç birimiz tarafından yadsınmıyor. Çünkü bir ülkenin ulusal eğitimi, ulusal programı kadar değerli bir şey yoktur. Benim görüşümdür ve böyle de bakıyorum. Kendi öğrencimize TC vatandaşı bir öğrenciye bu ülkeden aldığı diplomayla dünyada kabul görmüş bir hizmeti sunması kadar değerli bir şey olmadığını düşündüğünüze eminim biliyorum. Ama ulusal programların vatandaşa sunduğu onların tüm ihtiyaçlarını karşılayabildiği sadece bizim ülkemiz için söylemiyorum bütün dünya için söylüyorum. Çünkü artık o az önce söylediğimiz küreselleşmenin gerçekleşebilmesi için eğitimde sizin küçücük yaştan aldığınız ve artık bir yetişkin olarak hayata atılacak olan insanınıza ne sunduğunuzdur önemli olan. Onu kim ve ne olarak yetiştirmek istiyorsunuz. Nasıl olmasını istiyorsunuz. Pek çok görüş vardır. Pek çok uzman, pek çok akademisyen çok farklı konuşur. İşte özgür bırakılmaktan, protatif olmamasından veya olmasından birçok şey söylenebilir. Şimdi vakit yok onlara girmek istemiyorum ama her ne şekilde olursa olsun dünyanın her yerinde ve her bir ülkende bir ulusal eğitim felsefesi anlayışı ne dersek diyelim vardır. Çünkü ülkenin sorumluluklarındadır bu. Bu ister siyasi bir görüşle yetiştirecek insandır, ister zihinlerde oluşan adına felsefi denilen veya bu şekilde yaklaşılacak modeldir. Ama bir ulusal program olmak zorundadır. Odağında insanın yetişmesinde kendi özün kendi değerlerin ve inançların o doğrultuda yetişecek bir durum vardır. Ulusallıktan ve bizim eğitim programlarında ki beklentilerde ya da eğitimciler olarak anladığımız budur diye düşünüyorum. Peki, ulusal eğitim programları ve uluslararası eğitim programları nasıl birlikte yürüyebilirler. Neden buna ihtiyaç vardır. Hızlı geçiyim. Önce neden buna ihtiyaç vardır. Bundan yıllar öncesinde Türkiye de her zaman başka ülkelerle temas vardı ve biz bir yol alıyorduk. Ama şimdi özellikle bu yüzyılda insan kaynağının önemi ve yetişmiş insan gücünün öneminden kaynaklı olarak uluslararası programlara destek olmak amaçlı ihtiyaç olmuştur. Hiçbir zaman ulusal programın ortasında değildir uluslararası programlar. Her zaman ana unsur ve çekirdekte kendi ülkemizin insanının hazırladığı, milletin hazırladığı programlardır. Ulusla arası programlar ancak onları destekleyen bir farklılık yaratan, başka bir yerinden yakalayıp ulaşımı sağlayabilecektir. Ama her zaman kendi milletimizin bakanımızın hazırladığı ana programlar vardır. Bu soru hep vardı aslında öğreniyoruz da ne oluyor. Bunu hayata nasıl geçireceğiz. İşte bunun cevabını da hep pizza sınavı verdi biliyorsunuz değil mi. Pizza sınavı ne yapıyor. On beş yaşına gelmiş bir çocuğun öğrendiklerini hayata nasıl aktardığını soruyor o sorularda. Hayata nasıl aktardığını. Aslında belki bizim hepimizin işte felsefi boyutla bakıyor olsak bile öğretiyoruz da ne oluyor sorusunu daha çok sormamız lazım. Pizza sınavlarında niye sonuncu oluyoruz. Niye işte Finlandiya birinci oluyor. Demek ki öğrettiklerini hayata geçirme konusunda başka bir şey yapıyor ki onlar o sınavlarda başarılı oluyor. Basit tanımıyla söylemek gerekirse. Eğitim başlangıcı ve sonu olmayan bir süreç diyorlar. Evet doğru. Çünkü zaten ne dediler hayat boyu öğrenme dediler. Hayat boyu öğrenme. Beşikten mezara kadar öğrenme. Hangi yaşta olursan ol öğrenme. Hatta diyor ki eyarını fort öğrenmeyi durduğun gün yaşlanırsın. Öğrenmeye devam ettiğin sürece hep genç kalırsın. Çünkü öğrenme hiç sonu olmayan bir süreç. Devam ettiği sürece de yenilenmek her zaman çok mümkün oluyor. Bu yüz yılın bundan sonra bizim Milli Eğitim Bakanlığı olarak ulusal programlarımızda kendi değerlerimiz ve inançlarımızla bireyimizle birlikte yapacağımız programın felsefesi ne olursa olsun hangi düzlemde gidecek olursa olsun bu yüz yılın insanını çok iyi tanımış olmamız lazım. Bu yüz yılın 21. Yüzyılın her yüz yıl kendine göre çok farklıydı. Her yüz yıl bence bir sonra ki yüz yılın hazırlayıcısıydı. Ama yüz yıl teknolojinin getirdiği farklılıktan kaynaklı olarak hepimiz teknolojinin hem nimetlerinden hem de bize verdiği zararlardan nasibimizi alıyoruz. Dolayısıyla teknoloji bambaşka bir yerde. Hazırlanacak olan her şeyin bu yüz yılın öğrencisini çok iyi tanıyarak gitmesi lazım. Bu yüz yılın öğrencisini geleceğe hazırlarken onlara yaratıcılıkla ilgili ki ben buna inanmıyorum. Yaratıcılık zaten her insan doğduğu andan itibaren zihinsel olarak üç yaşına kadar ne çok soru soruyor, ne çok şeyi öğrenmek istiyor, ummadık neler yapıyor değil mi o küçücük çocuklar. Bıraksak onları özgür neler yapacaklar. Ama biz iki yaşında ki bir çocuğa bir gün içerisinde 230 defa dur yapma diyormuşuz. 230 defa üç yaşında ki bir çocuğa dur yapma dediğimiz bir çocuktan sonra nasıl inovative olmasını bekliyoruz. Nasıl onun bir şeyleri farklı yapmasını bekliyoruz. İşte böyle düşünersek böyle bakarsak duruma biz bu yüz yılın gençlerimize hazırlayacağımız programlarda nasıl bir katkı vereceğimizi daha iyi görebiliriz. Yeni kuşak artık bunları söylemeyelim hepimiz biliyoruz bu kuşak neler yapıyor neler bekliyor. Divoytun bir araştırması var çok hoşuma gidiyor. Diyor ki hayat biçimleri-

ni ve davranış kodlarını anlamak. Bu genç neslin davranış biçimlerini ve hayat biçimlerini ve davranış kodlarını anlamamız gerekiyor. Ulusal ve uluslararası tüm programlar belki uluslararası programlardan destek almak istememizin nedeni bu olabilir. Uluslararası programlar az önce Jale hocamda söyledi yedi yıllık bir süreçte çalışılıp hazırlanıyor. Daha geleceğe dönük kime hizmet vereceğini bilip, kiminle yol alacağını bilip, o öğrenme yolculuğunda nasıl bir gençle birlikte olduğunu bilip ona destek olmak üzere belki bunu yaptığı için. Bakın 2012 verilerinde 18 yaş üstü bizim Türkiye'yi söylüyorum bu arada kari-katüre de dikkat edin Ahmet hocamın kulaklarını çınlatıyorum. Jale hocam şimdi IB'de var dedi. Diyor ki düşünmek beyni geliştirir diyorlar ama şu ana kadar düşünmeyi öğretene bir şey bulamadım. Hâlbuki kendimiz aslında değil mi. Biziz düşünecek olan. Kim bize bunu yaptırabilir ki. Durumumuz bu. Herhangi bir eğitim almamış % 11,9 genç nüfusumuz var. Genç nüfusumuzun çok iyi bir şekilde eğitilmesi, eğitimle donatılması gerekiyor. Yoksa o gencecik neslimiz Türkiye'nin gurur kaynağı olan gençlerimizin eğitimsiz olmasının bir zaman süre sonra bir ülke açısından tehdit oluşturacağı endişesini taşıyorum. Ama eğitirsek, onları iyi birer vatandaş haline getirirsek eğitimle hepsini kazanabiliriz diye düşünüyorum. Sormuşlar üniversite eğitim ne sağlıyor diye. Çok enteresan geldi bana. % 48 i işe girebilmek için diploma, % 23 ü meslek diyor üniversite eğitimi için. En altta ki çok ilginç geldi. Ülke gençliğinin yalnızca 29 u başarı kelimesini ifade etmekte % 40 ı mutluluk ve huzur anlamına geliyor yaptığı eğitimin kendisi. Aslında bu ikincisi galiba daha da iyi insan olmak insana dair olan bire şeyle mutlu ve huzurlu olmak en önemlisi.

Evet, bu belki de bizim de çok önemli bir iş yapıldı. Bir eğitim felsefesi kongresinin düzenlenmesi başka bir bakış açısıyla genç neslimiz için çok önemli olacağını düşündüğüm temellerin burada atılacağını düşünüyorum. Ama burada önemli olan bilginin önemi, yeni üretim ve yeni üretim yapıları ve küreselleşme. Yine geliyor iş buna. Çünkü biz Türkiye sınırları içerisinde yetiştireceğimiz her bir gencin dünyanın her bir ülkesi ile rekabet edebilir bir güçte olmasını istiyoruz. Şu dönerken ülkemiz dünyanın her bir yeri açısından büyük bir ülke. Ekonomisi bakımından, her şey bakımından. Bu nedenle küresel düşün yerel davran. Hatırlıyor musunuz bunu on sene önce böyleydi. Aslında mantıken doğru bir şey değildir. İnsan başka ülkelerle düşünüp kendi ülkesi olamaz. Doğrusu nedir biliyor musunuz? Yerel düşün. Kendin ülken odaklı düşün ama küresel davran. Önemli olan bence kullandığımız kavramları doğru kullanmaktır. Bir kavram çıkıyor hepimizin ağzında dönüp duruyor. Hayır. Yerel bakacağız küresel düşüneceğiz. Önce biz sonra bütün dünya. Ve bizim de işte bütün dünya ile rekabet edebilmemiz için bu çocuklara büyüyünce ne olacaksın diye sordüğümüzda onların önünde on yirmi yılın hayallerini bilmeye olanak sağlamamız gerekiyor. Bütün eğitim ortamlarımızın bizim sunacağımız müfredatın onlara bu hizmeti verebiliyor olması lazım.

Şimdi sizinle bir programı tanıştırmak istiyorum. Yine IB programlarında mesleki eğitimden söz edildi. Burada biz bizyiz. İçimizde yabancı yok. Bir soru sormak istiyorum size. Türkiye de hepimiz devletin tüm olanaklarıyla hizmet vermeye çalıştığı devlet okulları herkesin kanının son noktasına kadar uğraştığı özel okullar öğrenciyi yetiştiriyoruz sonuçta bir lise diploması veriyoruz. Nedir o lise diplomasının gücü söyler misiniz? Türkiye de hangi okuldan hangi diplomayı verirseniz verin üstüne yıldızlar koyun yapabileceğiniz tek şey üniversite sınavına girme hakkıdır. O zaman biz kendi ülkemizde bu kadar emek verip günlerce şurada bunları tartışıp bir eğitim sistemi üzerinde konuşup, evlatlarımıza vereceğimiz o diplomanın yapabileceği tek şey üniversite sınavına girme hakkı mı olmalı. Hayır olmamalı. Bende 36 yıllık bir eğitimci olarak buna çok üzülüyorum. Bu kadar akıl niye biz bunu daha diplomamızı başka bir noktaya getiremiyoruz. Üniversite sınavına girme hakkı. Düşünün başka bir şey yok. Hepimiz her şey onun için uğraşıyoruz. İşte o yüzden bugün bir cümleyi bir toplantıda kurduğumda katılımcılar dediler ki e peki Sevinç hocam ne yapacağız o zaman. Dedim ki bunu becerebiliriz biz. Yüzlerce çeşit üniversite açtık sonra onları kapadık tekrar toparladık değil mi. Ahmet hocam dedi ya neyi yapamıyorsak onun dersini koyduk, neyi yapamıyorsak onun okulunu açtık. Bu değil aslında çözüm. Biz bu kadar eğitimcinin altından kalkamayacağı hiçbir şey yok. Bu programı da talim terbiye de çalıştığım zamanlarda yurt dışı sorumlusu olarak ülkelerin eğitim sistemlerini tanımam gerektiği için oradan gelen diploma denkliklerini yaptığım için bu diploma ile 82 yılında tanışmıştım. Business Technical Education diye bir yer var İngiltere'de. Bunu burada sunuyorum. Milli Eğitim Bakanlığımızın izni ile sunuyorum. Çünkü eğitim kurum-

ları genel müdürümüz burada yok ama kendisine bundan bahsettiğimden bunun çok değerli bir şey olduğunu ve bunu yapabilirsek hakikaten Türkiye için farklı bir model oluşturacağımızı bahsettiği için sunuyorum sizlere gönül rahatlığıyla. Çünkü Türk Eğitim Sistemimize de bunu uyarladık ve eğitim programlarımızla örtüştürdük. Kendi lise eğitimimiz içerisinde hangi lise olursa olsun, hangi programda eğitim verirse versin kendi lise programımız içerisinde açacağımız bakın bir sürü alan açıyoruz değil mi. Son zamanlarda değişti işte Türkçe matematik, fen matematik şudur budur. Onları da toparladık çok şükür. Şimdi bir sürü meslek lisesinden bahsediyoruz. Bir sürü meslek lisesi yerine genel liseler isterlerse çok büyük teknik atölye gerektirmeyen uygulama boyutunda mühendislik hani alt ara elemanı gerektirmeyen alt yapılar ayrı tutuyorum onları. Okulların içerisinde hem Jale hocamın söylediği IB programı hem de bitek içerisinde biz meslek edindirebiliriz çocuklarımıza. Liseden mezun olurken. Şunun için niye edindirelim diyorsanız. Bakın bütün araştırmalar gösteriyor. İnsanlar emek verip araştırma yapıyorlar. On yirmi yıl içerisinde bir genç dört defa meslek değiştirecek hem de farklı alanlara. E bunu yapacak diyorlar. Etrafımızda görüyor musunuz kendi çocuklarımızda. Bu mu diyorsun yok anne bu, yok bu. Çünkü bu çocuklar aynı anda birkaç şey yapma becerisine sahipler. Biz yaptık onları. Kurslar, dersler, yüzmeler, basketbolları, onlar bunlar. Çocuklar ne yapacaklarını bilemiyorlar ama yapıyorlar aynı anda. Dolayısıyla çok hazırlar. Dünyanın her yerinde buna hazır. Mademki meslek değiştirecekler hangi alanda yüksek öğrenim yaparsa yapsın biz ona lisede de ceplerine istedikleri bir alanda ustalık düzeyinde yapabilecekleri bir mesleğin dünyaca geçerli bir belgesini verebiliriz. Bunun pilot uygulamasına başlıyoruz. Bununla birlikte öğrenciler liseden mezun olurlarken 10. veya 11. sınıfta hangi düzeyde aldıklarına bağlı böyle bir mesleki yeterlilik belgesi. Şunun da örneğini vereyim çok değerli bürokratlarımız da buradalar. Avrupa Birliği sürecinde biliyorsunuz benim altı yılda Avrupa Birliğinde bir sürem geçti. Avrupa Birliği sürecinde bizden meslek tanımları istendi. Ve şu anda Ulusal Meslek Standartları Kurumu diye bir yerimiz var biliyorsunuz. Kurduk bunu Türkiye kurdu. Bir kamu kuruluşudur. 250 tane mesleğin tanımı yapıldı. Vaktiniz olursa girin bakın iskur.gov.tr 250 mesleğin tanımı var. Ama o mesleklerin kim tarafından verileceği yok. Hadi özel yatırımcılar kim verecek onu. Belli değil. Ama tanımlar duruyor. Belgelendirme de yapılacak. Mademki bu kadar meslek tanımı yapıldı dediğim gibi biz okullarımızda bu mesleki belge konusunda Bakanlığın oluruyla genel liseler açısından söylüyorum öğrencilerimizin cebine mezun olduklarında, şu anda bu program içerisinde üç tanesini yapabileceğimiz gördük. Sosyal medya yöneticiliği, yaratıcı drama yöneticiliği ve bilişimin farklı alanlarında üç tane yöneticilik belgesi veriyor. Orta seviyede bu. Bunu tanıtmak istedim sizlere.

Bir program daha. Bunu bütün okullar uyguluyor ama bunu geniş çerçevede uygulamaya başladık. Bu da hepimiz bir yabancı dil öğretiyoruz. Öğrettiğimiz dilin IB'cesi bunun kısa adı, bu bir İngiliz odaklı bir diplomadır. Ama şöyle bir geçerliliği vardır. Bunu aldığınız zaman okullarınızda bu eğitimi verdiğiniz zaman öğrencilerinizin en azından kendi ülkemiz için söylersem üniversite hazırlık sınavından muaf oluyorlar. Birde onun için bir telaşa girmiyorlar üniversiteye girdiklerinde. Bunun ders bazında yani matematik, fizik, kimya gibi derslerde de bir üst programını yaptırdığınız zaman da yurt dışında okuma isteği olan çocuklarımızın da en azından yolunu açmış oluyoruz. Bu iki diplomanın hemen kısaca özetini yapmış olduk.

Bu karikatürü paylaşmak istiyorum. Şunun için paylaşmak istiyorum. Ziya hocam söyledi konuşmasının başında, bende bir yurt dışı seyahatinde uçakta bir dergide gördüm bunu. Gördüğüm günden beridir de üç senedir paylaşıyorum. Karikatür çok anlaşılır değil mi. Bunu aslında Türkçesini tercüme ettim ama özellikle Cem hocam Fransızca kalırsa daha iyi olur dedi. Onun bu önerisini dikkate aldım. Diyor ki 69 yılında ne diyor, öğretmen anne baba çocuğa kızıyorlar. Oğlum ne bu karnenin hali. 2009 da ne oldu. Anne baba çocuğun yanında kime kızıyor, öğretmene kafa tutuyor. O yüzden öğretmenlik mesleğinin de geldiği noktada felsefemiz ne olursa olsun öğretmenin rehber olduğu hala sınıfın ortasında rehberin, odağın ve karar vericinin o olduğunu kimse unutmamalı. Öğretmen yoksa eğitim yoktur. Felsefeyi hazırlarken birde bunu unutmayacağız 1982 de herkes hala bahçede top oynar, saklambaç oynar, ip atlarken 2012 de yine herkes bahçede ama ne yapıyorlar.

Ve son bir karikatürüm değerli öğretmenlerim ne olur bütün felsefemizin içerisinde ne dedim demin

öğretmen olmazsa eğitim yok, ama öğrenciler olmazsa biz yokuz. Onun için bu karikatürde çok hoşuma gitti. Onları bir şekilde etiketlerken çok özenli olalım. Hepinize saygılar sunuyorum çok teşekkür ediyorum dinlediğiniz için sağ olun.

Soru: çok doyurucu bir panel oldu hakikaten çok kapsayıcıydı. Bizim gerçekten meslek okullarına çok ihtiyacımız var. Bu manada devlet organizasyonumuz geçmişte çok yanlış politikalar izledi. İmam hatipleri cezalandırma adına bütün meslek liselerini kapattılar maalesef. Yani bu paradigma henüz halen de değişmiş değil. Biz burada Almanya örneğini alırsak son 50 yıl içerisinde ki şu an ki ekonomilerini çok teknik insanların olduğuna bağlıyorlar. Bizde ise bahçıvanlıktan, terzilikten, tekstilden sağlığa kadar ara elemanımız kalmadı. Benim Çapa Anadolu Sağlık Meslek Lisesi Çapa Tıp Fakültesinin karşısında sayın başhekim dedi ki biz ara elemanı bulamadığımızdan dolayı özellikle hemşire bulamadığımızdan dolayı bölümlerimizi kapatıyoruz. Ama halen yanlış maalesef biz bir sağlıkla bu açılan meslek liselerinin amacına hizmet etmediğini tabiri caizse kapatması için bütün bürokrasiyi yaşıyoruz ve bu alana girmiş hem okul kurucularımızı hem de velileri, öğrencileri cezalandırıyoruz. Yani bizim gerçekten bana göre küresel düşünüp küresel davranmamız lazım. Bu yerellikten bu köylülükten kurtulmamız lazım. Çünkü bende bir köylü çocuğuyum ben Ağrı Doğu Beyazıt ilçesinin bir köyünde doğdum benimde o köylülüğümü aşmam lazım. Dünya nasıl gidiyorsa bizim de model olarak bunları uygulamamız lazım. Bu kapsayıcı bilgilerinizden dolayı çok teşekkür ederim. Meslek destekli okulların desteklenmesi gerek diye düşünüyorum.

CEVAP: Evet bütün yerel ihtiyaçlarımızı öncelikle bu bütün dünyada da herhalde farkına varılıyor diplomalarla.

FELSEFEDEN PEDAGOJİK ANTROPOLOJİYE... İNSAN PROBLEMİNDE İKİLEMLER

Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ*

Özet

Felsefe ve bilim dünyası yüzyıllardan beri bazı konular üzerinde durmakta ve hala herkesin kabul edebileceği bir düşünce ortaya koyamamış görünmektedir. Böylesi bir problem alanı insanın tabiatı ve mahiyeti konusundur. Felsefi anlamdaki düalist bakış açılarına karşılık bilimin tek düze yorumları problemi çözmediği gibi antropolojiden hareket eden pedagojinin de aynı çıkmaz içine düştüğü görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Felsefe, insan, bilim, antropoloji, pedagoji.

İnsanlığın tarihten bugünlere devredilmiş ve hala çözülmemiş onlarca problemi vardır. Bunlar arasında belki hiç çözülmemeyecek gibi görüneni insan problemidir.

Nazari düşünceler genellikle izafidir ve zamanla değerini yitirmeseler bile yeni bakış açıları karşısında yeni yorumlar kazanmak zorundadır. İnsanla ilgili olarak ortaya atılan fikirler müspet bilim ve teknoloji karşısında her geçen gün yeniden rağbet görmekte ve tekrar ele alınmak hatta daha fazla ilgi çekmek gibi yeni durumlar elde etmektedir. Alexis Carrel böyle bir durumu “paradoksal bir kader” olarak isimlendiriyor.

İnsan hakkında felsefi bakışların ilk defa tabiat yerine insana çevrildiği bir dönemde olumlu ve olumsuz yönde olmak üzere Sokrates ve Sofistlerle başladığı genel kabul gören bir kanaattir. “Kendini bil” sözü ile tamamen ahlaki bir durumu işaret eden Sokrates ile epistemolojik (mantıksal) bağlamda bilginin yegâne kaynağı olarak insanı kabul eden sofistlerin mücadelesi yukarıda ifade edilen problemin kaynağını oluşturmuştur.

Felsefe tarihinin büyük düşünce akımlarının hemen hemen tamamı böylesi bir problemi çözme yolunda şu ya da bu yönde görüşler ileri sürmüşlerdir. Aydınlanma düşüncesi bu meselenin zirveye doğru hareketinin başlangıcı olmuştur.

Akabinde bilimsel düşüncede meydana gelen gelişmeler felsefenin bilim gibi inşa hareketleri, felsefi antropolojinin insan hakkındaki düşünceleri, insanı tanıma noktasında XX. yüzyılın ikinci yarısında büyük bir yer işgal etmiştir. “İnsan kimdir”, “İnsan kim olmalıdır” soruları felsefe, antropoloji ve eğitim alanında sürekli cevaplar aramıştır.

Bilim ve teknolojiyi kuran bilimsel disiplinler varlığı parçalamış ve genel bir kabulden uzaklaşmış görünmektedir. İlkçağ düşüncesinin çıkış noktası olarak kabul ettiği mutluluk ideali yerini, bilimsel nitelikli sosyal varlığa ve oradan içgüdüsel olan iç dünyaya sahip bir insan fikrine evrilmiştir.

Zaman içerisinde öznesi insan olan ancak onu bir nesne durumuna düşüren siyasi, ekonomik bilimsel gayretler de diğerlerinden farklı olamamışlar ve teknolojinin kurbanı haline getirdikleri varlığı kendi özgürlüğü içinde yok etmişlerdir. Bu durumun ortaya çıkmasının en temel aracı olarak da modern devletlerde eğitim olmuştur.

* Eğitimci, Akademisyen

Bu değişme ve başkalaşma sürecini bir bakıma bozulmayı Oswald Spengler, polisten cosmopolise diğer bir anlatımla kültürden medeniyete, bir ruhun canlı gövdesi ve mumyası şeklinde adeta sembolize ederken; kültür insanı i e dönük, medeniyet insanı uzayda cisimler ve olaylar arasında dışa dönük olarak yaşar. (Spengler 1978, 277) ifadeleriyle anlatmaya çalışmaktadır.

Benzer bir kanaati Alexis Carrel kaleme aldığı dünyaca meşhur olan kitabının önsözünde “kriz, bizzat medeniyetin yapısından ileri geliyor Bu bir insan krizidir. İnsan kendi beyninden ve ellerinden çıkmış olan dünyaya intibak edemiyor.”(Carrel 1990, 17) Bugün sahip olduğumuz bilgiler, ekonomik ve siyasi g  ler d ne nispetle çok daha fazladır. Bunların soncunda ortaya çıkan sonuçlar da çok iyi görünmüyor.

Uzmanlık alanları olarak ortaya çıkan disiplinler varlığı parçalamaktan öte gidememiştir. Cansız tabiat için geçerli olabilecek bu araştırma biçimleri acaba insani alan için de aynı derecede geçerli olabilir mi? Canlı bir organizma olarak telakki ettiğimiz ve anlamlandırmak için uğraştığımız insan hakkında hem bilgilerimiz sınırlı hem de bu sahada yetişmiş, insani problemleri külliyyen çözebilecek uzmanlarımız yok. Meselelere bütüncül açıdan bakacak A. Carrel’ ifadesi ile “Aristo gibi evrensel bilgi sahibi insanlara muhtacdır”. (Carrel 1990, 19)

Batı dünyası için “kriz” kelimesi felsefe ve ilim dünyasından birçok kişinin üzerinde durduğu özel bir kelime haline gelmiştir, denilebilir. Bu şahıslardan biri de Prag’da bir dizi konferanslar veren E. Husserl’in eserinin adı olarak ortaya çıkan “Krisis” konusunda  nay Sezer, “Yunan felsefesinin ortaya çıkışıyla birlikte bütün Avrupa kültürü için geçerli olabilecek son erek, sonsuz bir ideal felsefi akla dayalı insanın ve insanlığın ideali olmuştur...yine de bilimler bugün vardıkları dar uzmanlık alanları içinde çıktıkları felsefe kabuğunu beğenmez olmuşlardır: fizikalizm, objektivizm, natüralizm, pozitivizm gibi görüşler aklın başarılarının akıldan, aklın bilincinden koptuğunun belirtisidir...Bilimlerin krizi tüm insanlığın krizidir... dünyanın ve insanların toptan fizik varlığa indirgenmesi ve indirgendiği  l de yok edilmeğe çalışılmasından başka bir şey değildir. Yunan kültürü kalıtını değerlendiremeyen Avrupa böylece “egoizm”lerin elinde bölünür”(Husserl 1994, 20-21) demektedir. E.Fromm, bilimsel bilgiye yönelme ve onun sayesinde ortaya çıkan teknoloji kullanımı dolayısıyla insanın kendi hürriyetinden kaçtığını hatta mekanizme esir olduğunu, Roger Graudy, Rönesansın Batı medeniyetinin intiharı olarak algılanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Krizden kurtulmanın yolu olarak elbette farklı çözüm teklifleri sunulmaktadır. E. Husserl “Avrupa kavramı sonsuz akıl hedeflerinin tarihsel teleolojisi olarak ortaya konulmalıdır, yani felsefenin tininden nasıl doğduğu gösterilmelidir. Kriz o zaman akılcılığın görünüşteki başarısızlığı olarak anlam kazanır”(Husserl 1994, 93-94) demektedir.

Uzun yıllar içerisinde ortaya çıkan bu “kriz” kavramının sebebini felsefe ile uğraşan bazı kimseler “insan krizi” olarak bazıları ise “doğa bilimlerinin insani hayatı anlayamama krizi” olarak tespit etmektedir. Elbette ki bu krizin ortaya çıkış nedenlerini farklı şekilde dile getirenler de vardır. Ancak bizim özellikle konumuz itibariyle üzerinde durmak istediğimiz insanla ilgili saha olacaktır.

Batı tefekkür dünyasında insanın varoluşuna yönelik ontolojik soru bugüne kadar istenilir seviyede çözülememiş gibi görünüyor. Ortaya çıkan hoşnutsuzlukların temelinde yatan “kötümser duygu” olarak görülebilir kanaatini şu satırlar güçlendirmektedir: “Bu gerçektir, çağımızda hiçbir bilimde geri gidiş yoktur. Bizzat insanın tabiatının araştırılmasında ve özellikle bilimsel sahada bizim t r m z için onun derinliğine araştırmaları anlamlı sonuçlardır”.(Berner 2013, 95) Bu şekildeki tespitler bir taraftan olumlu gelişmeleri fakat diğer taraftan buradan kaynaklanan eksiklikleri ortaya koyarken, geride kalanın çözülemeyen, anlaşılamayan insan problemi olduğunu hatırlatır.

Felsefe yukarıda da işaret edildiği gibi insanla ilgili kanaatini Sokrat’tan beri dile getirmektedir. Ortaçağın sonlarına kadar metafiziki bir altyapıya dayalı olarak açıklanmaya çalışılan insan hakkındaki kanaatlerin düşünce yelpazesinin her iki kanadı için de insan mutluluğunu hedeflediğini söyleyebiliriz.

Ortaçağ kendi içerisinde bu düşüncesini Tanrı fikriyle birleştirip bütüncül bir insan anlayışına ulaşırken ilahi takdiri göz önünde bulundurarak amacına ulaşmayı denemişti.

Kartezyen felsefenin mimarı R. Descartes, matematiğe dayalı metafiziğini ortaya koyarken cisimler âleminin zorunluluğa tabi olduğunu ruhun ise hür olduğunu ifade ederken düştüğü düalizm yüzünden Galilee ve Newton gibi fizikçilerin daha doğrusu bilim adamlarının karşısında yer almıştır. (Weber ?, 213 v. Dev.)

Nevton Fiziği ile başlayan dönem nesnel dünyanın yanında insani alanın da bilimsel yöntemlerle çözümlenebileceği bir başka ifade ile “doğa felsefesi” olarak adlandırdıkları bilimin her iki alana da uygulanabileceğini düşünüyorlardı. (Hampson 1991, 74) Varlığı anlamada bütünlük bozulmuş veya tek bir yönetime indirgenmiş gibi gözükmesine rağmen doğa yasaları ile evren yasaları arasında bir farklılık dile getirilirken, Tanrı ve evren arasındaki uyum genel kabul gören bir düşünceydi. Her ne kadar ister Nasranî kültürün isterse tabii din olarak kabul edilenin etkisiyle ortadan kaldırılmaya çalışılsa da ikilemin var olduğu gözden kaçmıyordu. Böyle bir kanaati D.Hume’un bir eserine dayanarak N. Hampson şöyle ifade etmektedir: “..bu büyük ilgi değişmez bir evren ve değişmez bir insan doğası kavramına bağlıydı. Egzotik ve yüzeysel bazı ayrıntılarla ne kadar gizlenmiş olursa olsun, doğa dinine göre, her zaman ve her yerde ortak değerlere sahip olan bir “doğal” insan vardı. (Hampson 1991, 83)

İlkçağla başlayan ve insan mutluluğunu gaye edinen ve bu maksatla insana yönelik düşünceler serdeden felsefe; Aydınlanma hareketi boyunca deneysel alandan hareket etmiş insandaki akıl ile Tanrı yasalarına uyumu ahlaki değerleri temele yerleştirerek kamu yararını gerçekleştirmeye çalışmıştır.

Böylece metafizikî olanla doğal olanı, insani olanla Tanrısal olanı birleştirme gayreti Aydınlanma yüzyılı'nın ortalarına gelindiğinde “bilim adamları ve felsefecilerin salt insan aklıyla doğanın amacını ve insanın hak ve görevlerini keşfetme çabaları, onları aşılmaz olanla kabul edilemez olan arasında seçim yapmaya götürmüş gibidir.” (Hampson 1991, 96)

Konumuz itibariyle üzerinde durmaya çalıştığımız insan problemi de bu “kabul edilen ile edilemeyen” noktasında yerini almış görünmektedir.

Bu konuda temel sorular insan nedir, kimdir, türü nedir? Şeklinde ifade edilenlerdir. Belki de insanlığın temel sorusudur. Fakat bu güne kadar ağyarını mani efradını cami bir tespitin yapıldığını söylemek oldukça zordur.

Mantık üzerine Dersler El Kitabı’nda Kant felsefenin sahasını; ne bilebilirim, ne yapabilirim, ne umabilirim ve insan nedir? şeklinde belirlemektedir. Birinci soru metafizik, ikincisi ahlak üçüncüsü din ve dördüncü soru antropolojinin sahasını ilgilendirmektedir ve ilk üç soru dördüncüsü ile ilişkilidir. (Berner 2013, 95) Kant’ın felsefesi bilindiği üzere hürriyet ve kausalite prensipleri ile bu problemlerde ortaya çıkan gnoseolojik varlık teorisidir. Kant insanda kausal varlık alanına bağlı kalmayan bir yanın var olduğunu kabul etmiş böylece felsefesinin bir düalizm olduğuna kapı açmıştır. İnsan için hürriyeti esas alan Kant, onu noumen dünyasının bir parçası olarak kabul etmiştir. (Mengüşoğlu 1969, 2) Benzer bir düşünceyi Karl Jaspers’te görürüz. “İnsan olma hürriyet ve Tanrı’ya yönelme demektir”. (Jaspers 1971, 77) Jaspers, tarihsel bir alanla birlikte anlamaya çalıştığı problemi Tanrı’ya bağlayarak çözerken yine ikilem içerisine düşer.

“İnsan olmayı tayin eden hususiyetlerden dil, ahlak, alet, hak ve haksızlık idesi devlet idare etme sanatı, sanat şekilleri, mythos, din ilim, tarih ve cemiyet gibi insana has olan bütün eserlerin nasıl meydana çıktığını eksiksiz bir şekilde göstermek felsefi antropolojinin vazifesidir” (Mengüşoğlu 1969, 81), şeklindeki bir tespitten hareketle pedagojik antropolojinin temeli olarak kabul edilen felsefi antropolojinin, insani aklın özel durumu yani otorite karşısında özgürleşmeyi talep eden düşünceler, epestemolojik alanda bilginin yeniden şekillendirilmesi talepleri; insan olma ve insan olmanın şartı şeklinde artan bilgilerin hem güvenilmezliği hem de yeniden şekillendirilmesi gibi düşünce ve beklentiler yoluyla ortaya çıktığı ifade edilmektedir. (Berner 2013, 98)

“Ben neyim” sorusu aynı zamanda “İnsan nedir” sorusu ile özdeştir. XX. Yüzyılın ortalarından itibaren

kendini ağırlıklı olarak hissettiren bu sorular Felsefede özellikle de felsefi antropolojide kendisine yer bulmuştur. Bu kabil kanaatlerin varoluşçuluğun insan nedir sorusuna verdiği “vücut olarak fizyoloji, ruh olarak psikoloji, toplumun bir unsuru olarak sosyoloji”(Jaspers 1971, 75) dir, şeklindeki düşüncelerin yanında “insana aynı şekilde bizzat kendisi konu olarak verilmiştir” (Akt. Berner 2013, 97) diyen M.Buber’in felsefi antropolojideki tespitlerini görmek mümkündür.

İnsani hayatın hızla dağılmaya yüz tutması, sosyolojik alanda ortaya çıkan olumsuzluklar yani insani ilişkilerin zayıflaması, şehirleşme, aile içi ilişkilerdeki olumsuzluk problemlerinin yeniden ele alınması gerektiğini hatırlatırken insani başarısızlıkların teknik, ekonomik ve politik sahalarda art arda ortaya çıktığı savunulmaktadır.

Scheler insanın mahiyeti hakkındaki kanaatlerini ifade ederken, düşüncelerimizin üç kaynaktan geldiğini belirtir. Bunlardan birincisinin Yahudi-Hristiyan ananesi, diğerinin antik yunan dünyasında köklerini bulan logos, ratio(akıl) ve sonuncusunun ise modern tabiat bilimleri ile genetik psikolojiden kaynaklandığını söyler. Oldukça bilinen eseri olan İnsanın Kâinattaki Yeri çalışmasında “insanı insan yapan yeni prensip, en geniş manada hayat(sübjektif bakımdan ruhi objektif bakımdan vital) adını verebileceğimiz şeyin haricindedir”. (Scheler 1947, 30) Bu kavram akıl, idrak, iyilik, sevgi, nedamet, saygı ve saire gibi çeşitli aktları da içine alacak olan geist’tir. (Scheler 1947, 30)

Bu problemleri çözmek bitki, hayvan ve insan arasındaki farkları ortaya koyabilmek için kabiliyet ve güçlerin ortaya konulmasından hareket eden Scheler, içgüdü, insiyak, hatırlamaya dayalı hafıza ve zekâ gibi uzvi özelliklerden insanı kurtararak geist alanına yükseltmeyi denemiştir. Scheler’e göre; “geist’a malik olan böyle bir varlık, artık eğilimlerine ve çevreye bağlı değildir, bilakis ‘muhtin bağlarından kurtulmuş’ ve diğer bir tabirle dünyaya açılmıştır. Ancak böyle bir varlık ‘dünya şuuru’na’ maliktir. (Mengüşoğlu 1969, 31) Yani insan dünyaya açık olan, hayvan ise geist’a (ben-şuuru’na) sahip olamaması yüzünden sadece çevreye bağlı olan, onu kendisi için dünya kılamayıdır. (Scheler 194, 34) Bir başka ifade ile kendi uzvi durumuna uygun yaşayan hatta içgüdülerine dur diyemeyen varlık olarak anlatılır.

Böylece insan sahip olduğu geist ile içgüdü ve dünya arasında kendisini doğrudan doğruya kavrar ve gerçekleştirir. Bunu gerçekleştirmenin yeri insanın benliği ve kalbidir. (Mengüşoğlu 1969, 85-86)

Diğer taraftan felsefi antropologlardan bir kısmı insan ve onun tabiatı hakkında yazmış oldukları eserlerinde insanın morfolojik yönünden hareketle “eksik varlık” olduğunu bu eksikliğini ancak içine gireceği kültür ile giderebileceğini savunmaktadırlar. Esasen eksik olma – olmama noktasında hayvanla karşılaştırılamayan insan, hayatı yaşamada nasıl kabiliyetli olacaktır. “İnsan varoluş bakımından eksik olan şartlarını fırsat bulduğunda adapte etmek zorundadır. O tabiatı davranışları yoluyla yenmek zorundadır. Kültür, insan tarafından ‘hayat hizmetine adapte edilen tabiatın somutlaştırılmasıdır. Kültür dünyası insani dünyadır, kültür ikinci tabiatıdır.”(Berner 2013, 100) Böylece aynı satırlarda Gehlen tarafından ileri sürülen ve insanın varoluşunu toplumsal kurumlara bağlayan bu düşünce şekli ortaya çıkan ikilemden kendisini kurtaramamaktadır.

XX. yüzyılın ilk yarısında felsefi antropoloji ile egzistansiyalizmin yollarının kesiştiğini görürüz. Bireysel ve toplumsal bunalım, derinlerde olan korku ve şüphe mutlak olarak anlamsız duygu, bu neslin duygularını ortaya koymada karakteristiktir. Bu dönemin tipik düşünürlerinden bir diğeri ise Martin Buber; varoluşu “monolojik varoluş” olarak nitelendirirken insanın ne olduğu sorusuna *Ben ve Sen* isimli kitabında cevap aramış bunu ben, sen ve o kelimeleri kapsamında ve karşılıklı iletişim içerisinde anlatmaya çalışır. (Buber 2003, 47 v.dev.; Berner 2006, 102)

Genelde felsefi antropoloji ve antropoloji insanı, tarih ve kültürün insan tarafından yaratılmış ilgileri içerisinde anlamaya çalışmıştır. İnsan kültürün hem yaratıcısı hem taşıyıcısı olarak kabul edilmiştir. Yani insan, insan tarafından yaratılan bir dünya ve kültür içerisinde dile getirilmiştir. Varlığın mahiyeti özellikle insanın mahiyetinin ve bütünlüğünün nasıl anlaşılacağı sorusu hala cevap aramaktadır.

Felsefi antropolojinin ortaya koyduğu düşünce ve soruşturmaları pedagojik alanda hayata geçirmek, insan denilen varlık hakkındaki bütünlüğü yakalamak dönemin üzerinde durduğu en önemli konudur.

Özellikle Almanca konuşulan bölgelerde felsefi antropoloji düşüncelerinin pedagojik antropolojiye tatbikinin Herman Nohl'un "Karakter ve Kader" isimli eseri ile başladığı ifade edilmektedir. Aynı zaman dilimi içerisinde yaşayan Langeveld, Flitner, Derbolov, Bollnow, Roth ve diğerleri vasıtasıyla da şekillendirilmiştir. Bu şekildeki bir düşünce şeklinin "kültürel yaklaşım" (Cevizci 2012, 106) olarak ifade edilen kabulün başka bir varyantı olduğunu ifade edebiliriz. Bu düşünce tarzına göre "kültürel bakımdan olgunlaşma, bireyin entelektüel boyutuyla yüreğinin bütünlüklü bir yapı içinde birbiriyle ahenkli hale..." getirilmesi olarak anlaşılmaktadır.

Buradan hareketle Martin Buber'in şu ifadeleri yukarıdaki tespiti adeta onaylamakta ve pedagojik antropoloji için bir çıkış noktası teşkil etmektedir: "Korkunç olan tarihsel bir dönüşümün düzenlediği kaostaki, güven ve huzur kaybolmuştur, yeni bir antropolojik çekingencilik yükselmiştir. İnsanın varlığına yönelik soru bütün cesameti içerisinde önümüzde durmaktadır ve korkular felsefi dönüşümlerden değil aksine varoluşun çıplaklığındandır". (Berner 2006, 92)

Bu dönemde pedagojik antropoloji; yönetilen halkların ve zamanın, okulların ve akımların veya bireysel pedagogların esas olarak kabul ettikleri insan örneğine yönelik araştırma ve soru olarak kabul edilebilir. Ortaya çıkan bu çalışmaları, Bollnow dört başlıkta ifade eder. Bunları bütünlükçüler, felsefi antropologlar, fenomologlar, diyalektik yansıtıcılar ve adımlar şeklinde sınıflandırmak mümkündür. (Berner 2013, 108)

Bu akımın ilk temsilcilerinden olan Herrman Nohl, manevi bilimler pedagojisinin bir varyantını yani Göttingen Okulunun pedagojik bir sistemini kurmuştur. O pedagojik ilişkilerle eğitimin temel yapısını şekillendirmeyi ve pedagojik göreceli özerkliği bu yolla kurmayı denemiştir. O, iki dünya savaşını ve toplumsal inkılabın yoğun bir zamanını yaşamıştır. Nohl'un pedagojik ilgileri bu bağlam dikkate alınmaksızın anlaşılamaz. Bu bağlam ağır toplumsal formlarla bağlantılı olan temel kriz tecrübelerinin eğitsel çalışmaları içerisinde durmaktadır. Bu öz itibarıyla kültürel açılımların yeni bir birlikteliğine yönelik araştırmalar ve toplumsal farkların ve kültürel parçalanmışlık tecrübeleri yüzünden yönlendirilen emniyete ait araştırmalar anlamına gelir. (Dollinger 2008, 247)

Nohl savaşın ortaya çıkardığı kötü durumun halkın kaderi olmadığı düşüncesinden hareket eder. O bir taraftan ferdiyeti diğer taraftan kültürel birlikteliği ortaya çıkarmak için gayret sarf eder. Bunu gerçekleştirebilmenin güvenilir yolu olarak politikayı görür. Nohl, olgun insanların yetişecek olanlara karşı heyecanlı tutumlarını başlangıç olarak kabul eder. Bu düşüncesini açıklığa kavuşturmak için, pedagojik sahadaki aşılabilir gerilim durumlarının var olduğunu ifade ettikten sonra bunları aşabilmenin yolu olarak "hayatın gerçekliğinden hareket etmek" zorunda olduğunu hatırlatır. (Bk. Dollinger 2008, 251)

Burada onun bütün düşüncesi birlikteliği kaybolmuş bir toplumun yeniden yapılandırılması ve bütünlüğünü yitirmiş insanın mahiyetinin anlaşılması meselesidir. Bu kaos felsefi ve etik bir sistem vasıtasıyla inşa edilemez diye düşünmektedir. Manevi bilimler teorisinin kurucusu olan Dilthey'in hayat felsefesi düşüncelerinden büyük ölçüde etkilendiği görülen Nohl; hedefi, taştan ekmeğini çıkartan, medenileştiren ve şuurlu hareket eden insanı hedef olarak seçen *realist pedagoji*; buna karşılık mükâfat ve harici şeylerle ilgilenmeyen tamamen başkasının düşüncelerine göre yaşayan sorumluluk duygusuna sahip insan idealine göre düzenlenen *hümanist pedagoji* ve insanlığın en azından toplumun düzeltilmesini hedef alan *sosyal pedagoji* olmak üzere üç tip pedagoji tespit etmektedir. (Dollinger 255-256)

Bu dönem manevi bilimlere ait düşünce tarzının hâkim olduğu, hem felsefi hem de antropolojik düşüncelerin yansımalarını yönettiği zamandı ve zaman pedagojik antropoloji için uygundu. Pedagojik antropolojinin temsilcilerinden Heinrich Roth'un düşüncelerini aktaran Berner, zamanın pedagojik antropoloji için uygun olduğunu belirtirken, insan hakkındaki bilimlerin de aynı zamanda ilerlediğini söyleyen Roth'a'un ilave olarak pedagojik antropolojinin insanı anlama noktasında hem deneysel bilimlerden

hareket etmelidir hem de bu bilimleri dönüşüme zorlamalıdır dediğini aktarmaktadır. (Berner 2013, 105)

Böylesi baskılar altında insan nasıl insan olacaktı ve onun mahiyeti nasıl anlaşılacaktı? Bunun yolu olarak genellikle pedagojik sahaya felsefi antropolojiyi, insanı anlamak için de bu sahayı pedagojiye taşımak gerektiği ifade edilmektedir. Çünkü “eğitimin baskısı altında insan nasıl insan olur” (Berner 2013, 105) un cevabı bulunmalıydı.

Eğitim, birçok insan tarafından “teknolojik ve kurumsal yetiştirme” olarak kabul edilir. Sanatkâr ve bahçıvan metaforu bunun için kullanılır. Burada her şey önceden belirlenmiş, tasarlanmış, planlanmıştır. Bollnow, varoluşçu felsefenin etkisiyle varlık olarak insanı “daimi yeniden tekerrürde” bulur. İnsan gelişir, mükemmelleşir fakat kendi dinginliği içerisinde değil; şaşırma, araştırma ve refakat etme yoluyla gerçekleşir. (Berner 2006, 95) Ancak varoluşçuluk hayatın düzenliliğinden değil aksine düzensizliğinden yanadır. Çünkü bireysel hayat anlık olarak gerçekleşir. Bollnow yine bu konuda kriz, ikaz, ihtar, danışma ve karşılaşma gibi eğitim için sürekli olmayan kavram analizlerinden yola çıkarak pedagojisini kurmaya çalışır. (Berner 2006, 95)

İşte Bollnow, pedagojik antropoloji düşüncelerinde eğitimde düzenli olmayan formların ve cereyanların artan pedagojisinden hareket eder. Çünkü ona göre standardizasyon insani değildir. Düzenli bir hayat akışı insani alan için temel olan düzensiz elementler yoluyla bozulabilir. Düzenli olmayan dört eğilimden hareket eden Bollnow bunları; kriz, uyarma, ihtar ve tesadüf (Berner 2013, 108) olarak çözümlemeye çalışır. Gerçek hayatın tamamı tesadüftür diyen M. Buber’le birlikte aynı düşünceyi paylaşır. Özellikle II. Dünya savaşının getirdiği yıkımlar bu kelimenin seçiminde ve etkili olmasında yönlendirici olmuştur.

Okulun görevi ve tesadüf kavramları birbirine zıt gibi görünmekle birlikte manevi dünyanın anlaşılmasında yol göstericidir. Çünkü planlı olarak düzenlenemeyen eğitim için eğitsel sevgi, iyilik, aşk, güler yüzlülük, ümit, sabır güven, esenlik v.s. gibi kavramlar asli fenomenlerdir. Eğiten ve eğitilen arasındaki acı veren durum öğretmenden başlayarak sevgi ve otorite, çocuktan başlayarak sevgi ve itaat yoluyla kurulabileceği düşünülmektedir. Gaddar dünyanın henüz kişiliği oturmamış yeni yetişecekler için anlamlı bir hale getirilmesi eğitimin görevi olarak kabul edilmektedir. (Berner 2006, 98)

Özellikle çocuksu gelişim için güven kelimesinin anlamı üzerinde ısrarla duran pedagojik antropoloji, eğiticinin performans ve güveni ile inancın ve düşüncenin etkili gücünü atmosferik şartlar için zorunlu görmektedir. Eğiticinin erdemlerini eğitsel sevgi, beklenti, sabır ve ümitte gören bu akım adeta bu temel prensipleri “kutsallaştırılmış bir dünya”ya taşır. (Berner 2006, 99; Berner 2013, 111) Eğitim ve öğretim perspektifinden başarı ve gelişmeyi meydana çıkaran güven, inanç ve düşüncenin merkezi bir konuma getirilmesi gerektiğini düşünür. Çocuğun tabiatını iyi olarak kabul etmenin şart olduğu kanaatinden yola çıkan pedagojik antropologlar, bu yolla iyiliklerin ortaya çıkarılabileceğini savunmaktadırlar. Öncelikle çocukta var olan “şüphe” ve “korku” giderilmelidir. Dolayısıyla kabul edilen ideal örnekler önemlidir. (Berner 2006, 98)

Bollnow, özgür bir varlığın diğer özgür bir varlıkla karşılaşması olarak gördüğü eğitimin mahiyet ve sahası için; güvenin ve esenliğin ortaya çıkmasının şartı olarak iyi bir okul atmosferini şart koşarken, bunu ancak sevinçli bir öğretmenin başarabileceğini savunur. Okul müfredatı için konuların artırılması gerektiğinden hareket eden düşünür, bununla birlikte ortaya çıkacak “çoşturan bir kıvılcımın” sınıfa yayılması gerektiğini de belirtmeden geçemez. Böylece “insani bir okul”un bütüncüllüğü ortaya çıkarılabileceği, birlikteliğin hâkim olabileceği, iyiliğin ve özgürlüğün var olduğu bir mekân olarak tasarlanır. (Berner 2013, 117) Okula duyulan güven öncelikle okul kutlamaları ve bayramlar yoluyla oluşturulabilir. Bollnow, bayram kutlamalarının “metafizik tecrübe” olduğunu ileri sürer. (Berner 2006, 99)

Okul, eğitici, öğretim ve öğrenci için idealize edilmiş bir dünya ve varlık tasavvuru geliştiren pedagojik antropologlara karşılık yine aynı düşüncenin farklı boyutlarında yer alan Roth; ifade edilen düşüncelerin karşısında teorik ve pratik, deneysel ve spekülatif, tarihsel ve politik sahalarda yaptığı çalışmalar ile aş-

mayı denemiş “moral bir pedagoji değil bilakis modern anlamda ahlaksız olarak takdim edemeyeceğim politik eğitim olarak isimlendirilen eskimiş tasavvurlar hoşuma gitmiyor”, (Berner 2013, 117) diyerek bir kırılma noktasına işaret etmektedir.

Burada temel çıkış noktası “insanın değişebilirliği” ve eğitim ihtiyacında ağırlık kazanan “öğrenme”nin merkezi konuma getirilmesi tezi dikkati çekmektedir. Roth’un bütün endişelerini ve çıkış noktasını bireyin özgürlüğü ve özerkliği teşkil etmektedir. İnsani davranışlarda ortaya çıkan durum, eylemlerinde özerk olan ahlakiliğe ait sonuca yani öğrenme sürecinin sonucuna aittir. Bu ise gelişen toplumsal düşüncenin ve toplumsal süreçlerin sonucudur. (Berner 2013, 117) Pedagojik antropoloji bu ve benzer düşüncelerle kendi içerisinde hem bir kırılmayı hem de bir dönüşümü de gündeme getirmektedir.

Antropoloji kavramından hareketle oluşturulan bir pedagoji insan denilen varlığın sadece tarihsellik gibi bir kavram altında incelenmesinden türetilmiştir. İnsan kavramı mantıklı bir düşünce tarzında açıklanmamış hatta o yeniden üretilmiştir. Antropolojik sahadaki araştırmalar sosyal kültürel ve manevi ilimler alanından ilerleten araştırmalar bu düşünceleri pedagojik sahaya taşımışlardır. Burada dikkat çeken bir eleştiri, pedagojik araştırmaların biyolojik varlığı incelemiş olmasıdır. Buna karşılık yani canlı olan insanın varlığına yönelik olanlar değil farklı şekilde ifade edilen kültürel ve tarihsel bakımdan insani varlığın çeşitliliği odak noktasını oluşturmaktadır, (Berner 2006, 101) şeklindedir.

Geçtiğimiz yüzyılın ortalarında cereyan etmiş iki dünya savaşının etkisi ile kendisine adeta hayat sahası bulmuş olan pedagojik antropoloji bugün için farklı eleştirilere uğramaktadır. Pedagojik antropolojinin insanı kavramsallaştırmasını adeta insan için ulaşılamaz bir varlık imajı yaratması, vatandaşlık mutfağı, sınıf savaşında burjuvanın ideolojik silahı; eğitimi ise, temelinde araçsallaştırılan insan modelinin bulunduğu, harekete geçirici bir slogan olarak gördüğü, eğitimin bir porgoganda aracı olarak kabul edildiği, milliyetçi toplumcu prensiplerden hareket ettiği, şeklindeki eleştiriler zamanın sonuna doğru kendisini yoğunluklu olarak hissettirmiştir. Bu eleştirilere karşılık insanın tabii bir varlık olduğunun hatırlanması, somut olan insan problemine geri dönüşmesi gerektiğini ikaz eden düşünceler, eğitimin ise daha nesnel, objektif gerçekliğe uygun hale getirilmesine yönelik çalışmalara terk etmesi gerektiğini hatırlatmaktadır. (Berner 2013, 119-120; Dollinger, 2006, 261)

İçinde yaşadığımız dönem ve sosyalleşme süreçlerimizi etkileyen oluşumlar; sanayileşme sonrası ortaya çıkan postmodern düşünceler ve küreselleşme gibi gelişmeler bilgi çağı ve iletişim çağı gibi nitelendirmeler insan ve eğitim hakkında zamana bağlı olarak ortaya çıkan kısmi gelişmeleri gerçek ve yegâne durumlarımızı gibi algılatmaya sebep olmaktadır.

Kant’ın ileri sürdüğü insanın ancak eğitim ile insan olacağı düşüncesi, biçimlendirilmiş, eğitilmiş bir canlının ortaya çıkmasına vesile olacağı düşüncesi eğitim bilimi ile meşgul olanları şüpheye düşürmektedir. Pedagojik antropolojiye yönelik ortaya çıkan önemli eleştirilerden birisi antropolojiden devralınan “insanın eğitim ihtiyacı” meselesidir. Doğuştan mı insan olunur yoksa eğitim yoluyla mı? İnsanlığın elde etmek için uğraştığı ve ortaya koyduğu her şey kültürel, diyenler doğuştan olana itiraz etmektedirler. Her şeyin ölçüsü insandır temel tezi görmezden gelinmekte dolayısıyla insan psikolojisinin önemi dikkate alınmamaktadır. Eğitimin zorunluluğu karşısında içeriğinin değişken olmasının dikkate alınmak zorunda olduğu, (Reboul 1991, 24-26) bir modele göre insanı şekillendirmenin insanın bireysel özelliklerinin tanınmaması anlamına geldiği ileri sürülmektedir.

Sonuç;

Felsefe, bilim ve pedagoji tarihi insan üzerinde başlangıçtan günümüze kadar yaptığı değerlendirmelerinde insanın ne olup olmadığı, mahiyetinin anlaşılıp anlaşılamayacağı konusunda bugüne kadar bir birlik ve bütünlük sağlayamamış görünmektedirler. İnsanı anlama noktasında felsefede olduğu gibi bir düalizme düşerken bazen de bilimsel bakışlar altında onun özünü gözden ırak tutmuş ya görmezden gelmiş ya da inkâr etmiştir. Benzer düşüncelerden hareket ettiğini gördüğümüz felsefi antropoloji de insanı bağımsız bir varlık alanı olarak ele aldığını ifade eden Max Scheler de düalizden kurtulamamıştır.

Çünkü bir tarafta insanın psiko-vital yanı diğer tarafta “Geist” yanı. Kant’ın düşüncelerindeki esas olan akli yön Scheler’de Geist haline dönüşmüştür.

M.Scheler’de tabiat-geist ikilemine, M.Buber’de ben-sen-o kavramları arasında iletişime dayalı, her ilişki uzatıldığında ezeli ve ebedi Sen’de birleşir dediği bir ikilemi ortaya çıkardığı görülmektedir.

Fenomenolojik felsefeden yola çıkılarak antropolojinin problem ve açıklamaları pedagojik antropolojiye nakledilmesi problemi ortadan kaldırmadığı gibi zamanın ihtiyaçları ve baskısı karşısında gittikçe ideolojik bir şekle bürünmüştür. Dolayısıyla merkezde bulunan insan kavramı bazen biyolojik bir varlık olarak ele alınarak eğitim biliminin konusu yapılmış bazen de sosyolojik, kültürel ve manevi bilimlerin objesi yapılarak sürekli bir yeniden üretime tabi tutulmuştur. Ancak bütün farklı bakış açıları altında insan yine bütünlüğünü kazanamamıştır. Bir nebze de olsa geist kavramı ile bu bütünlüğü yakalama yolunda M. Scheler’in başarı kazandığını söylesek de çağın değişimi onun düşüncelerinin etkisini belli bir alanda bırakmış, adeta disiplinler çalışmalarına feda edilmiştir.

İnsana hitaben “alemin özüsün” diyen şaire karşılık, insani bilgiden hareket ederek hakikate sahip olduğunu iddia edenler, hakikatin dışında kalmışlardır.

Kaynakça:

Berner, Hans; **Pedagojide Güncel Akımlar**, 2. Basımdan, (Ç.Z.Uludağ,Ç.Uğursal,N.Bakır), Nobel, 2013.

Berner, Hans; Über Blicke Ein Blicke; 3. Auflage, Haupt, 2006.

Buber, Martin; **Ben ve Sen**, (ç. İnci Palsay),Kitbiyat, Ankara,2003.

Carrel, Alexis; İnsan Denen Meçhul,(çev.R.Özdek), Yağmur Yayınevi,İstanbul,1990.

Cevizci,Ahmet; **Eğitim Felsefesi**, Say yayınları,İstanbul,2012.

Dollinger, Bernd; **Klassiker der Paedagogik**, 2., durcgesehene Auflage, VS Verlag 2008.

Hampson, Norman; **Aydınlanma Çağı**, (Çev.Jale Parla), Hürriyet Vakfı Yayınları, Sefaköy, 1991.

Husserl, Edmund; **Avrupa İnsanlığının Krizi ve Felsefe**,(Çev.A.Sabuncuoğlu?Ö.Sezer), Afa Yayıncılık, İstanbul,1994.

Jaspers, Karl; **Felsefeye Giriş**, (Çev.M.Akalın),Hareket Yayınları, İstanbul,1971.

Mengüşoğlu, Takiyyettin; **Kant Scheler’de İnsan Problemi**, ikinci baskı, İÜ.Edebiyat Fak. Yay.,İstanbul Matbaası, 1969.

Reboul, Olivier; **Eğitim Felsefesi**,(Çev.I.Gürbüz), İletişim Yayınları, İstanbul,1991.

Scheler,Max; İnsanın Kainattaki Yeri,(Çev.T.Mengüşoğlu) İÜ. Edebiyat Fak. Yayınları, İstanbul, 1947.

Spengler, Oswald; **Batının Çöküşü**,(Çev.GiovanniScognamillo), Dergah Yayınları, İstanbul, 1978.

Weber, A.; **Felsefe Tarihi**,(Ç.Vehbi Eralp),3. Basım,Remzi Kitabevi, İstanbul,?.

“Beş Şehir / Bursa’da Zaman” Bağlamında Medeniyet ve Kültür İlişkisi

Doç. Dr. Asuman AKAY AHMED*

Özet

Ahmet Hamdi Tanpınar, geniş bilgi birikimi ve güzellik konusundaki tutkusuyla sanatın hemen her dalına ilgi duymuş, çeşitli sanat dalları hakkında da müstakil yazılar yazmış bir sanatçıdır. Tanpınar sanat anlayışının estetiğini kurarken üzerinde durduğu en önemli kavramlardan biri ‘sonsuzluk’tur. O sonsuzluğa ulaşmanın çaresini mükemmellikte bulur. Ona göre sanattaki mükemmellik ancak sonsuzluğun hayalini verir ve insanın içindeki derin özleyişi hiçbir zaman gidermez. Bir yazar olarak bunu fark eden Ahmet Hamdi Tanpınar hayal yoluyla sonsuzluğa ulaşmak ister.

XX. asır Türk edebiyatının müstesna sanatçılarından olan Ahmet Hamdi Tanpınar’ın kültür ve medeniyet konusunda benimsediği temel kavramlardan ikisi ‘zaman’ ve ‘zevk’tir. Tanpınar, *Beş Şehir*’inde devir ve dönemlere ait şahsiyetleri veya tarihî eserleri kültürel devamlılık ve Türk zevki noktasından değerlendirmiştir. Türk mimarisi; kültürel hayatın devamı ve milli zevkin yansıdığı tarihî değerlerimizden biridir.

Giriş

Tanzimat yıllarında, ‘buhran’ daha sonra ‘kriz’ gibi anlamları ifade eden kelimelerle beraber anılan Türk garplılaşma, teceddüt ve inkılâp hareketleri Ahmet Hamdi Tanpınar düşüncesinin ve estetiğinin en kilit meselelerindendir.

Batı’dan neyin alınıp neyin alınmaması gerektiği, nereye kadar ve hangi noktalarda Batılılaşmak gerektiği, eskiden bugüne taşınması veya bırakılması gereken düşünce ve davranış kalıpları Tanpınar’ın literatürünün ve dolayısıyla eserlerinin temel problemleridir (Samsakçı, 2011:180).

Ahmet Hamdi Tanpınar, Batı-Doğu sorununu derinlemesine yaşayan ve düşünen bir yazar. Batı-Doğu çatışması içinde, Türk toplumunun yüz elli yıldır yaşadığı bunalım, maddî-manevî değer kargaşası ve kültür kaybı, Tanpınar’ın biricik konusu olmuştur (Hilav, 2010:1).

Yahya Kemal’in öğrencisi olarak Tanpınar, çocukluk ve ilk gençlik yıllarına hâkim olan “hisler dünyası”ndan “fikirler dünyası”na girmeye başlar.

Tanpınar’ın belli bir anlamda ve belli bir dereceye kadar ‘kaçış’ edebiyatı yaptığının söylenmesi, bu kavramın taşıdığı klâsik anlamda, somut hayatı tamamen olumsuzlayan, soyut bir dünyaya (meselâ tek başına ele alınmış bir geçmişe, havada kalan bir hayal âlemine, gerçekleşmeyecek bir ütopya ya da bir mitosa) yöneldiğini söylemek mümkün değildir. Tanpınar, somut duygusunu hiçbir zaman kaybetmeyen, hayata ve insana inanan, geleceğe güvenle bakan bir yazar. Yahya Kemal’in, “insan, insanın ufku-dur” sözünü sık sık tekrarlamaktan hoşlanır. Nitekim Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra dünya edebiyatında genellikle ortaya çıkan umutsuzluğa belirttikten sonra şöyle diyor: “Halbuki insan, insanla yaşar. Onu görür, onu arar, onda ve onunla kendini bulur. Hakikî ve biricik ufku -büyük şairimizin, Yahya Kemal’in dediği gibi yine insandır. İnsanın kalbinde ümidin ağacını kesmeye kimsenin hakkı yoktur. “Ölüm bile bunu yapamaz.” Tanpınar’ın üzerinde önemle durduğu ve mutlak bir öznellikten sıyrılmak için kullandığı

* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi asuman.akay@marmara.edu.tr

“insan, insanın ufkudur” sözü, önemlidir. Bu noktaya gelince, Tanpınar’daki “kaçış”ın farklı özelliğini şu şekilde açıklamak gerekir Tanpınar’ın “kaçış”ını genel fikir plânında değil, estetik plânda, yani dünyayı güzellik açısından gören ve bu görüşe sığınan; “hayal” ve “rüya”nın estetik değerine yönelen; bu değeri de, günlük hayatın yabancılaşmış ve insanlık-dışı gerçeklerinin karşısına çıkaran tavırda aramak gerekir. Burada söz konusu kapsayıcı bir kaçış değil, sınırlı bir sığınmadır.

İbn Haldun’a göre tarihin, sosyolojinin ve antropolojinin konusu ümrandır. İslam, medeniyet ve kültürü tek kelime ile ifade etmiştir: Ümran (Meriç, 1986:42). Şu halde İslam düşüncesinde kültür ve medeniyet ayrımı yoktur. Bunun böyle olması doğaldır, çünkü evrensel bir din olan İslamiyet, kültür ve medeniyeti evrenselliğe göre tanımlayacaktır. Zaten evrenselliğe dayanan bütün dinler ve ideolojiler evrensel kavramlar kullanacaklardır.

Nurettin Topçu (1961:196)’ya göre, kültürle medeniyeti birbirine karıştırdığımız için Batı taklitçiliğine başladık. Medeniyet, insanlığın çalışarak ortaya koyduğu teknik eserlerin bütününden ibarettir. Kültür ise, bir toplumun kendi tarihi içinde meydana getirdiği değer hükümlerinin bütünüdür. Bunlar ilim, sanat, ahlâk ve dine ait değerlerdir.

Batı tekniği bize asırlardan beri damla damla gelmektedir. Teknik; kültürden sızan bir usare, kültür ağacının yetiştirdiği bir meyvedir. Halbuki, bizim kendi kültürümüz tekniği yaratmadı. Onu emanet bohçalar içinde Batı’dan aldık, yaratmanın zevkini bile yaşayamadık (Topçu,1970: 1 5). Mehmet Kaplan (1983: 40)’a göre medeniyet ve kültürler, bir bütün teşkil ederler. Her medeniyet kendine has bir kültür ve sanat yaratır.

Tanpınar’ın *Beş Şehir*’deki “Bursa’da Zaman” yoğun imgeleri ve şiirsel söylemi açısından üzerinde yeni okumalar gerektiren “çok katmanlı” bir denemedir. Çok katmanlı bir anlatıma sahip ve okuyucusuna zengin çağrışımlar yaşatan “Bursa’da Zaman” zaman, mimari, tarih ve ebedilik kavramları ile örülmüştür.

XX. asır Türk edebiyatının mütefekkir-sanatçılarından olan Ahmet Hamdi Tanpınar’ın kültür ve medeniyet bahislerinde en çok kullandığı kavramlardan ikisi “devam” ve “zevk”tir. Tanpınar, *Beş Şehir*’inden makalelerine, romanlarından edebiyat tarihine kadar bütün eserlerinde devir, şahsiyetleri veya eserleri kültürel devamlılık ve millî zevk noktasından değerlendirmiştir. Mimari ve özellikle Türk mimarisine ait yorum ve değerlendirmelerinde de yazarın bu iki kavramda ısrar ettiği ve mimariyi, kültürel devamımızın ve milli zevkimizin aksettiği önemli alanlardan birisi olarak kabul ettiği görülür (Samsakçı, 2011:180).

Beş Şehir’de ve özellikle romanlarında ana eksen olarak ve eserin tümünü idare eden bir leit-motivve olarak karşımız “medeniyet” ve “garplılaşma” kavramları çıkmaktadır. O, bütün diğer meseleleri, mekânları, zamanları hatta şahısları bu meselenin açılımı ve tartışılması amacına uygun olarak kurgular.

Üzerine şiirler ve şarkılar yazılan İstanbul kadar Bursa da edebiyatımızda adından söz ettiren bir şehirdir. Farklı kültürel bir dokuya sahip olan Bursa, Osmanlı’nın izlerini taşır. Emir Sultan, Süleyman Çelebi, Ahmet Paşa gibi şahsiyetlerin kültür iklimine anlam kattığı Bursa, altı asırlık imparatorluk mirasına önemli katkılar sunan şehirlerin başında gelir. Denilebilir ki Osmanlı’nın tarihî kültürel ve sosyal arka planını oluşturan Bursa, Selçukludan Cumhuriyet’e uzanan bir sürece tanıklık etmektedir. *Yaşadığım Gibi* adlı eserinde İstanbul’u Yahya Kemal’siz düşünemediğini belirten Ahmet Hamdi Tanpınar, kendisi için Bursa’nın aynı şeyi ifade ettiğini, “Ben ki Bursa’yı o kadar severim, sanatımın ve iç hayatımın bütün bir tarafını bu şehre borçluyum” (1969:221) sözleriyle belirtir. İstanbul’un Yahya Kemal’e kattıklarını, Bursa Tanpınar’a katmış; Yahya Kemal’in İstanbul karşısında duyduklarını o, Bursa karşısında duymuştur. Tanpınar, *Beş Şehir*’de de Keçeci Fuad Paşa’nın bir sözüne yer verir ve Bursa’nın “Osmanlı’nın dibacesi” (Tanpınar, 1969:107) olan bir şehir olduğundan bahseder. Çünkü bu şehir kuruluş dönemindeki Türk ruhunu en iyi yansıtan şehirdir. Evliya Çelebi de Bursa’dan bahsederken “ruhaniyetli bir şehir” der (Tanpınar, 1969:107).

Tanpınar açısından şehir; tarihî ve kültürel semboller âlemi olarak algılanmaktadır. O, şehrin içine girdikçe ve şehre ilişkin derinleştikçe zaman ve mekâna bakışı derinleşmektedir. Karşılaştığı her mekânla ruhsal bir diyalog kuran şair, Bursa'daki tarihî ve doğal dekorla göz göze gelince zamanın dışına çıkar. Dolayısıyla Bursa'da Zaman, şehir-kültür medeniyet-insan bağlamında üzerinde durulmaya değer bir metindir.

Güzel sanatlar, Tanpınar için medeniyet kavramının temelini oluşturur, Yahya Kemal'den aldığı zevk ve terbiyeyle kültürü, medeniyeti, insanların yaşam şekillerini ve bunu doğuran dinamikleri, meselâ inançları ve bu inançların bütün sembollerini, hayatın içinde aramıştır. O, his ve fikirlerin, iç âleminin yansıttığı duygunun sanat eserlerine aksetmiş ve eşyaya sinmiş olduğunu düşünür. Dolayısıyla yazar, musiki ile birlikte çok defa mimariyi, tartışmak istediği meseleler için bir zemin, bir fon olarak kullanır. Zira bu iki sanat, estetik-yazarın en çok önem verdiği kavramlardan ikisini barındırır: Zaman (veya süreklilik, ebediyet vs.) ve estetik (Samsakçı, 1969:182).

1. Bursa'da Zaman'da Estetiği İnşa Eden Kavramlar

1.1 Zaman

Zaman; tanımlanması en zor kavramlardan biri olarak gizemini korumuştur. Tanpınar da bu gizemi çözmeye çalışan sanat adamlarından birisidir. Şiirlerinin, hikâye ve romanlarının en belirgin izleği bu nedenle zaman olmuştur. Şüphesiz Tanpınar için popüler anlamda “zaman şairi” nitelemesi bu bakımdan çok isabetli bir tespittir.

“Zaman onun şiirinde bütün poetik, felsefi ve estetik zenginlikleri ile bir arada, iç içedir.” (Kolcu,2002: 182).Tanpınar Bergson'un zaman hakkındaki fikirlerinden etkilenecek üzerine inşa ettiği bir zaman düşüncesi vardır. Ona göre bu zaman “Başka türlü ritmi olan ve mekânla, eşya ile içten kaynaşan bir zaman(dır)”. (Kaplan, 1982: 258) Varlık konusunda kendisine soru soran bir kişi olan Tanpınar'a göre ölçülebilen zaman asıl zaman değildir. Çünkü o, zamanı varlığın sınırlandırılması değil, sonsuz olanla ilişkisi olarak görür.

Tanpınar'a göre zaman kesintisiz bir akıştır. Bu kesintisiz akışta geçmiş, geleceği ve an'ı birleştirip yekpare bir zamanı yakalamak esastır. Eserde; zaman konusunda yüzünü tarihsel ve manevî olana dönmüş bir sanat adamı görülür. Bursa'da tarihsel ve toplumsal geçmişle bağlantıya geçtiği kültürel bellek mekânları, kendisinde zamanın dışına çıkma isteği de oluşturmaktadır. “insan 'Bursa'da ikinci bir zaman daha vardır.' diye düşünebilir. Yaşadığımız, gülüp eğlendiğimiz, çalıştığımız, seviştığımız zamanın yanı başında, ondan daha çok başka, çok daha derin, takvimle, saatle alâkası olmayan; sanatın, ihtirasla, imanla yaşanmış hayatın ve tarihin bu şehrin havasında ebedî bir mevsim gibi ayarladığı velût ve yekpare bir zaman...” (s.108).

Kendini bir masal dünyasında bulduğu Bursa, bir tarih ve mana şehridir. Tanpınar, tarihsel ve kültürel anlamda “Osmanlının ön sözü” olarak görülen bu şehre aynı gözle bakmakta, Bursa'da Zaman'da yer alan değerlerin tamamı onu ‘geçmiş’e götürmektedir. Yazar, şehirde geçmişe tanıklık eden değerler etrafında hüznün ve mutluluğu bir arada yaşamaktadır. Bu düşüncüyü “Bir rüyadan arta kalmanın hüznü” dizesinde de görmek mümkündür. Tanpınar, metinde ‘geçmiş-şimdi-gelecek’in ‘şimdi’de sunulduğu ve doğayla tarihin bütünleştiği bu betimlemede nesnelerin dışında kalmaz, çünkü temaşa ettiği mekânlar tarafından kuşatıldığını hissetmektedir. Bu kuşatılmışlıktan dolayı, şehirdeki tarihî bir zamanın peşine düşer. “Bursa'ya birkaç defa gittim ve her defasında kendimi daha ilk adımda bir efsaneye çok benzeyen bu tarihin içinde buldum, zaman mefhumunu adeta kaybettim” diyen Tanpınar(1969: 108), burada manevi ve tarihî olanı birlikte algılayarak ‘geçmiş’i “şimdi”ye taşımakta, böylece manevi olanla tarihî olanın bir araya getirdiği estetik bütünlüğü yakalamaya ve geçmişle geleceği bir araya getirmeye çalışmaktadır.

Tarihin şehre vurduğu damgayı görmezden gelemeyen Tanpınar, tarihî ve doğal dekorla ‘şimdiki zaman’dan çıkıp ‘geçmiş’e gider. “Çınar” ve “cami” onun geçmiş zamanı yakalamasını sağlayan imgelerdir.

Tarihsel geçmişi yansıtan “türbe” ve “bir mezar taşı” onun için sadece bir taş yığını değil, bir değerler manzumesidir. O, Bursa’da gözlemlediği bu unsurlarda kendi rüyasını görür ve tarihî olanla manevî olanın birleştiğini sezer, bunlar karşısında bir rüyaya dalarak geçmişe yolculuk eder. “Zihnimde hatıralara ait zamanın bugüne yabancı bin bir hususiyetle bendini yıkmış büyük sular gibi dört yanı kasıp kavuracağı vehmine” kapılır (Tanpınar, 1969:108).

Tanpınar tarihî mekânları temaşa ettikçe aidiyet duygusu canlanır, kültür ve medeniyetimizin devam ettiğini görür. Böylece sanatçı, Bursa’yı bize geçmiş, şimdi ve gelecek boyutlarının hepsinin iç içe geçtiği yekpare bir an içinde, başlangıcı ve bitişi olmayan bir şehir olarak gösterir. Tarih bilincinin önemli bir yanını Yahya Kemal’in oluşturduğu Tanpınar’ın fikir dünyasını ise Bergson, Valery, Freud, Mallarmé, Proust gibi şahsiyetler beslemiştir. Tanpınar, tarihî unsurlara dışarıdan bakarken maddenin çıplaklığını değil, taşıdığı anlamları görmekte, bunlara nostaljik olmaktan çok estetik gözle bakmaktadır. Çünkü Tanpınar, ‘güzellik’i insanı ebedi saadete götüren bir araç olarak kabul eder. Bursa’da gördüğü mekânlara estetik gözle bakmasının sebebi de budur.

Tanpınar bu mekânların seyrine daldıkça zamanın dışına çıkma isteği duymakta, bu düşünce ise onda ebedilik arzusu uyandırmaktadır. “Cetlerimiz inşa etmiyorlar, ibadet ediyorlardı. ” (s.130) derken altı asırlık bir medeniyetin görkemli geçmişine gönderme yapılmıştır. “Bursa” ve “cami aydınlığının ortasında, ayakucunda kendini tamamlayıcı manzara”, kişinin manevi dünyayla oluşturduğu bütünlüğünün başlangıcını oluşturmaktadır. Tarihî süreç göz önüne alındığında Türk tarihinin en görkemli dönemi olan Osmanlı’nın cihan devleti olma yolundaki başlangıcında Bursa nişangâhtır. Bursa’da atılan maddi ve manevi temel üzerinde yükselen Osmanlı, beylikten imparatorluğa yürümüştür.

“Orhan Gazi’nin yarı evliya çehresi bu destanın asıl merkezidir” (s. 115) ifadesinde devletin Orhan Gazi ile sağlam temeller üzerinde yükseldiğine vurgu yapılır. Çünkü “bir başlangıç noktasını bir imparatorluk yapmakla kalmaz, ona rahm ve şefkatin derinliğini de katar.” (s.115) Görüldüğü gibi yazar, tarihî kişilerle Bursa’yı aynı bütünlük içerisinde görmekte ve böylece süreklilik kavramına vurgu yapmaktadır.

Yazarın burada “şimdiki zaman”da “geçmiş”teki değerleri işaret ederek “Siz mazi dediğimiz ıtrı bize zaman içinde uzatan altın, gümüş, billûr mahfazalarsınız” (s.112) ifadesinde; zaman, ona göre ölçülmüş veya ölçülebilen bir dönem değil, mutlak bir varlık ve yokluk çizgisi olarak tanımlanabilir.

Mekânı, nesneleri ve maddeleri oldukları gibi değil, dönüştükleri şey olarak algılayan Tanpınar, böylece bu unsurların görünen yüzünün ötesine geçer. ‘Su’ imgesinin burada önemli olduğu görülmektedir. “su sesleri ledünnî bir rüya gibi etrafı dolduruyor.” (s. 117) Tanpınar’a göre Bursa’daki tarihî mekânlar bir “ayna” ve “su” gibi zamanı yansıtmaktadırlar. “Su” geçmişi yansıtan bir ayna görevi görmektedir. Evliya Çelebi Bursa’dan uzun uzadıya söz ederek “Velhasıl! Bursa sudan ibarettir” sözünden dolayı Ahmet Hamdi Tanpınar “sade bu iki cümle için benim hâfızamda senin adın Bursa ile birleşiyor.” (s. 117) demektedir.

Tanpınar için sanat insanı içinde yaşadığı zamandan çıkmasını sağlayan başka bir zaman boyutudur. İnsan ruhunda ve iç dünyasındaki bütün duyguları, bu duyguların dönemsel hallerini, ruhun sonsuz derinliklerini ifade kabiliyeti ile aksettiren tarih, zaman, medeniyet, din, rüya motifleriyle bütünleşip yorumlanmasıyla Tanpınar’da önemli yer tutmakta ve Tanpınar’ın estetiğinde hayaller ve duygularla uyanık bir “rüya” halini meydana getirmektedir.

1.2. Su

Yaşanılan ‘an’ın ritmi, su sesinin getirdiği çağrışımlarla zaman durmuş ve adeta “Billûr bir avize” haline gelmiştir. Zamanın billûr bir avize haline gelmesi, yazarın zamanla ilgili bakışını da yansıtır; bu onun zamanı mutlak bir varoluş çizgisi olarak düşündüğünü gösterir. Sonsuzluk arzusundaki sanatçı, bu düşüncüyü çağrıştıran kavramları şiirine taşımıştır. “Billûr bir avize Bursa’da Zaman” sözü, yekpare bir zaman arzusunun veciz bir ifadesidir.

Su, parçalanamayan bir varlık olması nedeniyle zamanın parçalanamazlığını ifade eder. Parçalanamayan bir varlık olan su ile sanatçının özlemini duyduğu “yekpare zaman” arasında bir ilişki mevcuttur. Yazar, ‘zaman’ı önce ‘su’ unsuru ile ardından “Billûr bir avize” ile ifade ederek Bursa’da “zaman”a “su sesi ve kanat şakırtısından billûr bir avize” olarak yüksek bir değer biçmektedir. “Hissediyorum ki bu su sesi şehrin üstünde görülmeyen başka bir şehir yapıyor.” (s.137) derken su; zaman yanında mekânı da ifade eden bir semboldür.

1.3. Rüya

Bursa’da tabiat, sanat, tarih; mana âleminin içinde bulunduğu görülür. Yazar, burada sıradan zamanın dışına çıkarak bir rüya hali yaşamaktadır. Çünkü şehre bir sanatçı bakışıyla/estetik bir gözle geniş perspektiften bakmaktadır. O, subjektif bir bakışla görünenin içinde görünmeyi “rüya”yı aramaktadır(-Kaplan, 1992: 67). Tanpınar’ın rüya hâli dediği şey, insanın uykudaki hareketsiz hali değil, gerçekte rüya arasındaki mesafedir. Yani yarı uyanıklık hâli denilen bir duygu anında insanın kendinden geçmesidir. İnsanın kendisinin yön verdiği bir ruh durumunda rüyanın kendisi değil “rüyalara refakat eden duygular mühimdir.” Bu nedenle o, dünyaya ait bütün varlıklara bir rüya perdesinin arkasından bakar.

1.4. Tabiat

Tanpınar’ın Bursa’da gördüğü her şey, kendisini düşünmeye iter. Bursa’daki tablo karşısında bir “mura-kabe hali” ile rüyaya dalan sanatçı, dış âlemi kendi iç dünyasına göre yeniden inşa eder. Varlığın sonlu oluşu onda “zaman”ın dışına çıkma isteği oluşturur. Osmanlı’yı “Orhan’la aynı yaştaki çınar”da gören Tanpınar, “şimdiki zaman”dan çıkıp daha geniş bir zamana gider. Metinde özne olan Bursa’dan sonra belki de en önemli varlık “ihtiyar çınar”dır, Osmanlı kültür ve medeniyetine şadırvanlar, çeşmeler, camiler tanıklık ederken yazarın Bursa’da gördüğü ihtiyar çınar da Osmanlı’nın muhteşem rüyasını tarihin derinliklerinden dile getiren bir sembol olarak kullanılmıştır. Tanpınar, tarihi estetik planda görmüş, tarihi birikimin daha çok estetik ve sanat değeri üzerinde durmuştur. Bu nedenle onu adı geçen mekânların tarihi değeri kadar güzellik değeri ilgilendirmektedir. Bu mekânları gezerken aidiyet duygusu canlanan şair, şehrin fizikî çehresine bakarken tarihin estetik değerini ortaya çıkararak yaşamdan zevk almaya çalışmaktadır. Ona göre bu mekânların, şehrin fiziki görünüşünün ötesinde bir de anlam boyutu vardır. Yazara göre geçmiş, sadece bir zaman dilimi olarak değil, bizi ayakta tutan bir yerdir. Dolayısıyla “gelecek” fikri ancak “geçmiş”ten hareketle kurulabilir. Kökü derinlerde olan ihtiyar çınar, Osmanlı gibi bir medeniyetle birlikte arta kalan bir “zaman”ın sembolüdür. “İhtiyar çınar” Osmanlı’nın kendisidir. Çınar, derinlere inerek kök saldııkça daha yükseklere çıkmıştır. Böylece yazar, unutulmuş bir rüyayı şiir aracılığıyla dile getirir ki bu rüya; Osmanlı’nın görkemli mazarından başka bir şey değildir. “Bir rüyadan arta kalmanın hüznü” ifadesindeki “rüya” “Osmanlı” kavramı ile ilgili daha birçok farklı göndermeleri içerisinde taşımaktadır. İlk olarak Osman Gazi’nin, devletin üç kıtaya yayılarak büyüyeceğini anlatan rüyasına da gönderme yapan bu ifadeler, ayrıca bir medeniyete ismini veren kişinin rüyasının son bulduğuna; devletin o büyük ihtişamını kaybettiğine işaret eder.

Osmanlı’yı simgeleyen çınar ile minareler, ovaların yeşili eşliğinde göğün mavisine doğru yükselme yarışı içindedirler. “Mimarilerin en ilahîsi” söz grubunda; tarihi ile ilahî olan birleştirilmiş, böylece soyut değerlerin mimari eserlerde yaşadığı vurgulanmıştır.

Tarihe ve tarihsel olana özlemin duyulduğu yukarıdaki mısra da sanatçı zamanın dışına çıkarak bir rüyayla “geçmiş”i “an”a taşır. Çünkü rüya kendisinde “zaman”ın dışına atılmaya karşı bir ebediyet ve sonsuzluk duygusu yaratmaktadır.

Bu semtler bir rüyayla birlikte bir zamana da tanıklık etmektedir. Tanpınar’ın bahsettiği semtler “geçmiş”i “şimdi”ye taşımaktadır. Şair duyarlılığı ile kendisiyle mekân arasındaki aynileşmeden dolayı zamanın dışına çıktığını hissetmektedir. Çünkü mekâna estetik gözle baktığından, bu bakış nesnel zamanın baskısını ve boşluk duygusunun yarattığı bunalımı azaltmıştır. Yanı başındaki tarih kendisine ikinci bir

zamanı yaşatınca şimdiki zamanın baskısını üzerinde daha az hisseder. Onun için zaman, ‘geçmiş-şimdi-gelecek’in birlikte algılanıp bir bütün olarak yaşandığı kesintisiz bir akıştır.

“Sonsuzluk”, Tanpınar’ın sanat anlayışının oluşmasında etkili olan duygulardan biridir. O, sanatı sonsuzluğa ulaşmanın bir yolu olarak görmektedir. Sanatı ile kişiliğini birbirinden ayrı değerlendiremeyeceğimiz Tanpınar, sanat anlayışı gereği varlığın görüntüsünde sonsuzluğun izini aramaktadır.

1.5. Mekân

Mekâna bakışı fiziksel olmayan Tanpınar’ın, Bursa’da temaşa ettiği mekânlar karşısında aidiyet bilinci canlanır, mensubu olduğu milletin geçmişteki görkemli zamanını hatırlar ve geçmişi hatırlatan mekânlarla bağ kurma ihtiyacı hisseder. O, *Bursa’da Zaman*’da belirttiği mekân isimlerine geniş bir perspektiften bakar ve bu isimlerin her biri kendisini geçmişe götürür: “Bunlar hakikaten bir şehrin semt ve mahalle isimleri yahut tıpkı bizim gibi muayyen bir zaman içinde yaşamış birtakım insanların anıldıkları isimler midir? Hepsinin mazi dediğimiz o uzak masal ülkesinden toplanmış hususi renkleri, çok hususi aydınlıkları ve geçmiş zamana ait bütün duygularda olduğu gibi çok lezzetleri vardır. Hepsi, insanı hayat ve zaman üzerinde uzun murakabelere çeker, hepsi zihninde küçük bir yıldız gibi yuvarlanırlar ve hafızanın sularında mucizeli terkiplerinin mimarisini altın akislerle uzatıp kısaltarak çalkalanırlar.” (s.108) Tanpınar’ın sanata estetik açıdan yaklaşımı; onun maddi nesnelerin görünmeyen özelliklerini ön plana çıkarma amacı taşır. Eserde tarihî mekânları sanatının estetiğine fon yapan yazar, Osmanlı’nın kuruluş çağının fikir ve duygu dünyası ile tarihî mekânlar arasında paralellik kurmakta ve tarihî mekânlarla zamanı adeta somut hâle getirmektedir.

Onun Bursa’da gözlemlediği mekânlardan “Gümüşlü, Muradiye, Yeşil, Nilüfer Hatun, Geyikli Baba, Emir Sultan, Konuralp... Bunlar hakikaten bir şehrin muayyen semt ve mahalle adları yahut tıpkı bizim gibi bir zaman içinde yaşamış birtakım insanların anıldıkları isimler midir? Hepsinin mazi dediğimiz o uzak masal ülkesinden toplanmış hususi renkleri, çok hususi aydınlıkları ve geçmiş zamana ait bütün duygularda olduğu gibi çok hasretli lezzetleri vardır.” (s.109). Gümüşlü bir fecrin zafer aynası” “Gümüşlü, bu, Osman Beyin gömüldüğü eski Bizans manastırının adıdır. Bu tarihî vakıayı bildiğim için mi bu üç heceyi her iştirahimde gözlerimin önünde, fecre tutulmuş sihirli bir ayna parlıyor.” Geyikli adı ise efsanevi bir motif olarak anlatılmıştır. “Geyikli Baba’ya gelince, o Bursa fethini o kadar masallaştıran ve yeni Türk Devleti’nin kuruluşunu yeni bir dinin doğuşuna benzeten Horasan Erleri’ndendir.”. Türk tarihinin bir kahramanı olarak Konuralp bir semt adı olarak yaşamaktadır. “bu yeni fethedilmiş şehirde ilk attığı adımların aksini adlarından dinlediğimiz bütün bu kahramanlar nasıl insanlardı?” sorusu bize bir kahramanlık hikâyesi dinlemek merakı uyandırır. “Muradiye sabrın acı meyvası”, “Nilüfer beyazlığıyla ömrünün timsali” olmuştur. “Gümüşlü bir fecrin zafer aynası” imgesindeki “fecd” sözcüğü hem günün doğuşunu hem de Osmanlı Devleti’nin doğuşuna gönderme yapan tevriye maksadıyla bir ikili okumaya yol açar. Böylece Gümüşlü, bir “doğuşu” simgelemekte ve devletin kuruluşunda Osman Gazi’nin bir rehber işlevi gördüğüne işaret etmektedir. Tanpınar, “Muradiye sabrın acı meyvesi” mısraında Osmanlı’nın kuruluş döneminden yükselişe geçişteki yaşanan zorluğu “sabr- acı- meyve” sözcükleriyle simgeleştirmiştir. Onun kazandığı zaferler de adeta “sabrın tatlı meyvesi” olmuştur. Burada acı olan meyvenin kendisi olmaktan çok sabrın; zorluğuna telmih vardır. Tanpınar, Bursa’nın bir diğer simgesi olarak gördüğü Nilüfer’i “beyaz” sözcüğüyle nitelendirerek metinde önemli yeri olan “su” öznesini yeniden öne çıkarır. Çünkü “beyaz” sözcüğü ile “su” sözcüğü arasında bir paralellik kurmaktadır. Ayrıca “beyaz Nilüfer” sıfat tamlaması ile Orhan Gazi’nin eşi Nilüfer Hatun ismine gönderme yapılarak devletin kuruluş aşamasında kadının rolüne dikkati çekmiştir. “Genç Orhan’ın kolları arasına günün birinde güzelliğin kahramanlığa, hayatı istihkara bir mükâfatı gibi düşen bu kadınla beraber kuruluş devrinin sert simasına aşkın tebesümü gelmiştir.” (s.112).

Tanpınar, güzel sanatların hepsine karşı büyük ilgi duyan ve geniş bir kültüre sahip sanatçılarımızdandır. Tanpınar’ın mana ve madde dünyasında; derin ve geniş bir arka planda hâkimiyet sahibi olarak tarih ve içsel anlatımlarda estetik kendini gösterir. Çünkü bu şiirinde tarihle bütünleşmiş bir sanat adamı olarak

karşımıza çıkan Tanpınar, Bursa'daki tarihî yapılara benzer anlayışla bakmaktadır. Onun, tarihî yapılarda gördüğü güzelliğin değeri tarihi olmaktan çok estetikdir. Dolayısıyla Tanpınar'ın belirttiği mekânlarla diğer sanat yapıları, büyük dinî heyecanların yaşandığı dinî motifler olmaktan çok, sanat değerleri ve geçmişi temsil eden özellikleriyle ön plana çıkmaktadır. Yüzlerce yıl savaştan savaşa koşan Osmanlı askerinin hikâyelerini kendisine anlatan Bursa'daki tarihî mekânlar, kendisinde ulvi ve estetik duygular uyandırmaktadır. Ona göre Bursa'yı gezerken gördüğü "camiler, türbeler, eski bahçeler"deki güzellikte, manevi olanla estetik olan bütünleşmektedir. Bu sanat eserleri karşısında bugünden çok geçmişi hissederek Tanpınar. Yahya Kemal gibi atalarının mazideki başarıları ile gurur ve mutluluk duyar. Tarihî olanla manevi olanın birleştiği yapılardan olan "Yeşil Türbe", "Muradiye", "Nilüfer", "Gümüşlü"de geçmişi yaşayan yazar, tarihî ve kültürel bir süreçten yana bir duygu ve düşünceye vurgu yapmaktadır.

1.6. Mimari

Tanpınar, mimarinin zekâ ve zevk noktasında belli bir seviyede olan herkes tarafından algılanabilen bir sanat olduğunu belirtmiştir: "Bir resim, bir heykel, ortadan biraz üstün olan bir zekâ için, ilk bakışta yalanan, lezzetine az çok erişilen bir zevktir. Mimari eserler de böyledir. Her cinsten, her millette insan, yetişme şartları derecesinde onunla ilk karşılaşmasında zevk - alır, beğenir, sever yahut reddeder."(-Tanpınar,1947: 40). Buna göre mimari 'umumi' bir sanattır fakat Tanpınar bunu söylemekle mimarinin, bütün sırlarını, beslendiği kültür ve medeniyeti, estetik ve değerler sisteminin farkındadır. Bunun içindir ki "ortadan biraz üstün bir zekâ" ve "yetişme şartları derecesi" gibi kayıtlara bağlı olduğunu ifade eder. Şiirin "yalnız, yazıldığı lisanın malı" olduğunun vurgulandığı bu yazıda asıl anlatılmak istenen, taş, ahşap, mermer vs. genel ve dünyanın bütün coğrafyalarında az veya çok bulunan herkesin bir şekilde bildiği maddelerle gerçekleştirilen bu sanatın malzemesinin, "umumiliği" veya sıradanlığı ile insanların anlayış derecesine engel olmayışıdır.

Yukarıda da vurgulandığı gibi Tanpınar mimariyi en çok 'zaman, devamlılık, süreklilik, sonsuzluk' gibi kavramlar ekseninde ve etrafında düşünmüş ve değerlendirmiştir. "Zaman"nın ruhuna uygun olan süreklilik, devam, duré, Yahya Kemal'den alınmış bir kavram olarak imtidad, yazarın en önemli meselelerindendir (Samsakçı,2011: 183-184). Hemen bütün eserlerinde "zamanın eşyaya sinen kokusu"ndan, yüzyılların inşa ettiği değerlerden, "şimdi"nin, sadece içinde bulunulan ân demek değil, onun ancak geçmiş ve gelecekle beraber düşünülmesi, anlaşılması gerektiğinden, zaten zamanın "geçmiş, şimdi, gelecek" diye bölünemezliğinden ve "yekpare geniş bir ânın parçalanmaz akışı"ndan bahseden Tanpınar, mimarî sanatını da taşımaya devam eden asırlarla, daha da önemlisi bize verdiği "ebediyet" duygusuyla ön planda düşünür. Tanpınar, her duyarlı sanatkâr gibi daima sonsuzluğu yakalama özlemiyle, onu aramıştır. Zamanı eserlerinde yekpare bir ân diye alsa da Tanpınar'ı, onun geçici, varlığın da ona bağlı olarak şekil, ebat ve renkten renge sürekli değişmesi tedirgin etmiştir. O, bazı dönemlerin, tabiata ait bazı unsurların, duyguların, ânların, güzel ve manalı zamanlarında "billûr"laşmasını, yani "öyle kalması"nı istemiştir. Bu demektir ki, sonsuzluğa ulaşmadıkça, bu duyguyu yakalamadıkça, Yunus gibi "ebedî" olduğunun farkında olmadıkça zamanın geçici ve ıstırap vermeye devam edeceği şuuruna sahiptir. Mimarinin zamanın onu yok etmesine direnmesi, bir milletin onun varlığını devam ettiren nesillerini aynı ruhu taşıyan duygu ve düşünce etrafında birleşmesi, birçok farklı özellikler taşıyan bireylerden oluşan toplumda aynı ruhu tecessüm ettirme sırrına sahip oluşu ile Tanpınar mimaride bir yücelik, asırların ve nesillerin mirasını ve manasını taşıdığı için bir mucize olarak görmekte, her türlü çok büyük felâketlere maruz kalmadıkça her yüzyıla çağdaş olan ve varlığını devam ettiren bir eserde insanın yüzyılların ruhunu teneffüs edebilmesinin mümkün olduğunu düşünmektedir. Tanpınar'ın asıl istediği de budur. O, şimdiden maziye dönmek ve istikbale geçmek, bu zamanların tümünü beraber yaşamak için köprüler, çeşitli geçişler arar, bir devamlılığı, parçalanmaz bir akışı, asırlar arasında kolayca irtibat sağlamak ister. Tanpınar sanat eserleri konusunda şöyle düşünür; büyük inkılâplarla gerçekleştirilen kültürel hadiselerde veya kendisi tarafından durumu en doğru tanımlayan ifade "aksülamel" zamanlarında da, artık yıpranmış veya eskimiş olduğu düşünülen, modern zamanlarda yeri olmadığı, artık dönemini tamamladığı iddia edilen musiki gibi mimariye sarılacak ve bu tasfiye devirlerinde Şehzade'nin, Süleymaniye'nin, Selimiye'nin gölgesinde sonsuzluk duygusunu telkin eden tarihe sığınacaktır. Bir mütefekkir

sanatçı olarak “kültürel devamlılığı” mimaride arayacaktır. Fakat zihninde bir “ebediyet” tefekkürü veya endişesi bulunması bir mimarı başarılı kılmaya yetmez. Edebi eserde dilin, düşünce ve duygunun daima önünde durduğunu, “edebiyatta dili kaybeden(in) her şeyi kaybedeceğini” düşünen Tanpınar, diğer sanat eserlerinde de “zekâ ve şuur”un önemine ve sanatkarı orijinal yapan şeyin malzeme değil onu kullanma mahareti olduğuna inanır. Mimaride de durum aynıdır. Bir mimari eseri özgün ve üstün kılan şey, mimarın fikri değil, var olan malzemeye kültürel şahsiyet nakşetme becerisi ve “hendese” konusunda üstün kabiliyetidir. Mimarın da diğer sanatkarlar gibi sanatını icra ederken asıl dikkat etmesi gereken şey sanatının kural ve gereklerine bağlı olma özenini göstermesidir.

Türk zevk ve estetiğinin en somut ve açık olarak mimari eserlerde aksettığının farkına varması için Türk okuyucusu Yahya Kemal’i beklemek zorunda kalmıştır (Samsatçı, 2011: 192). Yirminci yüzyılın başında, “tarih içinde ve İstanbul sokaklarında” Türklüğü aramaya başlayan ve yerine göre bir mezar taşının, en milliyetçi şairden daha milli olabildiğini fark eden Yahya Kemal’in öğrencisi olan Tanpınar da, onunla yaptığı kültür gezileri sayesinde Müslüman-Türk kültür ve zevkinin bir tarafının da mimari eserlerde yansıdığını, tezahür ettiğini görmüştür.

Tanpınar, geçen asırlardan yansıyan medeniyet tasavvurunun, bu hayata şekil ve renk veren inanç, değerler sistemi ve zevkin, diğer sanatlarla beraber ve onlardan çok daha somut şekilde mimaride aksettığını düşünmektedir. Bu tefekkür veya idrak çabasında bir gelişigüzelik ya da tesadüfen değil, Tanpınar’a ait Batılı ve ciddi bir dikkat hâkimdir. Batılı dikkatin “oryantalizm” olmadığını, Batı’dan metot ve disiplin almakla birlikte Türk aydınının mutlaka kendi toprağından beslenmesi zaruriyetini bilen ve bunu ifade eden Tanpınar’ın bu dikkat ve rikkatında sığ bir nostalji yaşama duygusu yoktur; ayrıca bu fikir mücadelesinde ön yargılı hüküm, kabul veya retlere de yer verilmez. Tanpınar, şahıs, olay veya meseleyi kendi döneminin şartlarıyla değerlendirme taraftarı olmakla beraber, mimarî eserlerimize bakışta geçmiş asırların zengin tecrübeleri ve modern zamanın imkânları içinde bir üst bakıştan kaynaklanan bilgi birikimini kullanır.

Bütün kültür unsurlarında olduğu gibi mimarî eserlere bakışta da Tanpınar için önde gelen duygu “sevgi”dir, sevmektir. Bunun içindir ki yirminci asrın ortasında bir “kültür muhasebesi” mahiyetinde olan *Beş Şehir*’in ilk cümleleri *Beş Şehir*’in asıl konusu “hayatımızda kaybolan şeylerin ardından duyulan üzüntü ile yeniye karşı beslenen iştiahtır”. İlk bakışta birbiriyle çelişen bu iki duyguyu sevgi kelimesinde birleştirebiliriz. “Bu sevginin kendisine çerçeve olarak seçtiği şehirler, benim hayatımın tesadüfleridir. Bu itibarla, onların arkasında kendi insanımızı ve hayatımızı, vatanın manevi çehresi olan kültürümüzü görmek daha doğru olur.” şeklindedir. Görüldüğü gibi Tanpınar’da “sevgi”, eski ile yenin birbiriyle çatışmasını engellemekte, yazar her iki dönemi aynı sevgiyle kucaklamaktadır. Bu bakış açısı, “yeni”yi sadece yeni olduğu için sevmeyi önlediği gibi, eski olanı da sadece eski olduğu için hor görmeyi önleyen bir tavrıdır. Yahya Kemal’de görüldüğü gibi onun da Türk mimarisine bakışında bu türden bir anlayış ve aydın bakışı söz konusudur.

Tanpınar’ın eserlerinde, Türk mimarisi konusundaki fikirlerine, ele alınan eserin dönemiyle ilgili olarak iki temel unsur üzerinden yer verilir. Eğer klâsik devre ait bir eser üzerinde düşünülüyor ve hüküm veriliyorsa vurgusu yapılan şey daha ziyade “devamlılık” ve “kültürel tekâmül”dür:

“Her mimari eseri milli hayatın bir koruyucusudur. Bu koruyucu tanrıları kaybede ede cemiyet bir gün devam fikrini kaybeder. Biz asırlardır, düşman bir âlemin ortasında, yangın ve ateş içinde milliyetimize kurtarıcı bir tılsım gibi sarılmış olarak yaşadık. O duygu sayesinde varız.” (Tanpınar, 1969:198-199).

İnsanları ve toplumları maddi şartlar kadar manevi şartlar da var eder, millet olma ruhu içinde en önemli bir unsur olan kültürel değerlerimizin yaşaması bir çağrı olarak bizi tarih içinde devamlı kılar. “... Çünkü onların hepsi bize, ömrümüzün bir devamına bağlı olduğunu, zaman boyunca uzanan bir zincirin bir halkası olduğumuzu hatırlatır. Bu zincir, o mucizeli devam duygusuyla milli hayatın kendisidir. İşte şu bina, benden dört yüz bu kadar sene evvel yapıldı. Bir Türk ustası tarafından yapıldı. Bana kadar geldi. Benden sonra da devam edecek. Ben ona bakarken, benden evvelki nesillerle birleşiyorum. Sanki on-

lar bende yaşıyorlar ve ben onlar gibi genişliyor, büyüyorum ve doğrusu da budur. Bu binayı cetlerim benimle seyreliyorlar ve ben de benden sonra gelenlerle onu seyredeceğim. O hâlde zaman insanoğlu için sanıldığı kadar düşman değildir. Her şeyin üstünde insanoğlu devam edebiliyor. Niçin bu kurtarıcı hutbeyi içimizde susturmalı?” Bu ifadelerde; “zaman, süreklilik, devam” gibi kavramlarla, mimari eserin kişiyi, cetleriyle ve belki asırlar sonra dünyaya gelecek torunlarıyla aynı his, düşünce ve zevk etrafında nesiller arasında bağ kurma kabiliyetinden bahsedilmiştir. Tanpınar, milli kültür veya milliyetle mimarinin çok yakın ve birbirini tamamlayan unsurlar olduğu konusunda entelektüel bir görüş sergiler

Tanpınar tarafından mimari eserler, Türklüğün var oluş veya “var kalış” mücadelesi zamanında da en büyük ilticagâhlar olmuşlar, “yaşadığımız” ve “yaşayacak olduğumuz” zor zamanlarda diye ifade edilmiştir: “Biz acı Mütareke senelerinde mazideki eserlerimize nasıl sarılmıştık? Türk mimarisine behemehâl tahakkuk edecek bir istikbal müjdecisi gibi bakıyorduk. Haklı idik; çünkü onlar yaşadığımızın delilleri idi. İstikbalimizin kefilleri idi. Hakikatte mimariyle, musikiyle, şiiri ile yaşayan bir millet olduğumuz için kılıcımız da o kadar keskin oldu.” (Tanpınar, 1946:407).

Yazar, yaşadığı döneme ait, yani yirminci yüzyıl zevk ve tekniğinin ürünü olan eserlere yaptığı yorumlarda da - öncekinden pek farklı olmayan bir şekilde - “zevk inkırazı” ve “hiçbir estetik değer ölçüsünün hesaba katılmadığını” ifade eder. Bütün zaman, mekân ve eşyaları insanın ve onun içinde yaşadığı toplumun düşünce tarzını “estetik planda” tespit ve teşhiri için kullanan Tanpınar mimariyi de kendi başına bir mesele olarak almaz. Resim, musiki, hat vs. sanatlar gibi mimari de güzel sanatların ana meselesinin başka açılardan da tartışılmasına vesile kılınır.

Tanpınar tarihi bir camii gezerken, onun bânisinden ve yaşadığı asrın önemli şahsiyetlerinden başlayarak, bir Osmanlı yapısının, aynı iman ve zevkin emrinde el ele çalışan mimar, hattat, hakkâklarına kadar bütün sanatkâr ve zanaatkârları anılarak Müslüman-Türk zevkinden bahseder.

Tanpınar’ın mimariye ve Türk mimarisine ait dikkatlerinin ikinci büyük cephesinin, yeni ve modern olan her şeye tam bir teslimiyetle bağlanan, her güzel şeyin mutlaka “yeni”de aranması gerektiğini düşünen zihniyete ait eleştiriler olduğu yukarıda söylenmişti. Hâlbuki “Yeni ile güzelin arasını iyice ayırmak lâzım. Her yeni behemehâl güzel olmaz. Fakat her güzel olan insana yeni gibi görünür.” diye düşünür Tanpınar. Bu yüzden Cumhuriyet döneminde hızlı bir kalkınma ve yenilenme, değişme hevesiyle yüzyılların biriktirdiği, nesillerin inançla, tecrübeyle, sabırla çalışarak ulaştıkları bir üstün zevk anlayışından kaynaklanan mimari estetik ve üslûbun yok edilmesini şu şekilde ifade ederek zevk düşüşü ve yenilik özentisinin sadece tek tek yapıları değil, bütün bir şehrin estetik bütünlüğünün ortaya çıkardığı ruhunu örselediğini düşünen yazar bu konuda başka bir ifadeyle parayla zevkin ayrı şeyler olduğunu belirterek eski İstanbul’un bazı semtlerinin fakir veya harap fakat anlamlı bir ahenk taşıdığını, şehir denen yapının da “bir terbiyenin ve zevkin etrafında teşekkül eden müşterek bir hayat” anlamına geldiğini belirtmiştir:

“Gerçek yapıcılığın, mevcudu muhafaza ile başladığını öğrendiğimiz gün mesut olacağız” diyen Tanpınar(1969:134) için ince ve gelişmiş bir zevki bozmamanın diğer bir yolu, bir alana veya bölgeye manasını veren, şahsiyet katan yapılara gelişigüzel müdahalelerde bulunulmamasıdır. Çünkü böyle bir müdahalede, şehre zenginlik katan “şeyler”in yok edilmesi tehlikesi vardır. Tanpınar, burada para olarak maddi bir gücün, estetik anlamda manevi zenginliği ortadan kaldıracı olduğu gerçeğini gözler önüne serer.

Tanpınar’a göre (1969:188) “Bir şehirde hatıralar ve tarih yalnız kitaplarda yaşarsa, o şehir kendi zamanlarını kaybetmiş demektir. Çünkü asıl canlı hatıralar, zamanla kutsilik kazanmış, tılsımın usta eli dokunduğu için canlanmış, ruh sahibi olmuş maddenin taşıdığı hatıralardır.” Tarihi bize geçmişten kalan izler hatırlatır, eserler dönemin ruhunu yansıtan estetik değerleri ile nesillerin geleceğini zevk anlamında inşa ederler.

Sonuç

Tanpınar’ın, Bursa’da temaşa ettiği mekânlar karşısında tarihe karşı aidiyet bilinci canlanır, mensubu olduğu milletin geçmişteki ihtişamlı günlerini hatırlar. O, *Bursa’da Zaman’da* belirttiği mekân isimlerine geniş bir perspektiften bakar ve bu isimlerin her biri kendisini farklı tarihi dönemlere götürür.

Tanpınar'ın sanata estetik açıdan yaklaşımı, onun maddi öğelerin görünmeyen taraflarını ön plana çıkarmasıyla sonuçlanmıştır. Eserde tarihi mekânlarda, kuruluş çağının felsefesi ile tarihi eserler arasında paralellik kurmakta ve tarihi mekânlarda zaman durmuş ve adeta "Billûr bir avize" haline gelmiştir. Zamanın billûr bir avize haline gelmesi, yazarın zamanla ilgili bakışını da yansıtır.

Bursa'daki tablo karşısında bir "murakabe hâli" ile rüyaya dalan sanatçı, dış âlemi kendi iç dünyasına göre yeniden inşa eder. Varlığın sonlu oluşu düşüncesiyle sonsuzluğu tarihi eserlerde ve tabiatta yakalama isteği duyar. Sonsuzluk arzusundaki sanatçı, bu düşüncüyü çağrıştıran kavramları şiirine taşımıştır.

Bursa'da tabiat, sanat, tarih ve mana âleminin iç içe bulunduğu görülmektedir. Yazar, burada sıradan zamanın dışına çıkarak bir rüya hali yaşamaktadır. Çünkü şehre bir sanatçı bakışıyla/estetik bir gözle bakmaktadır.

Kaynakça:

- Hilav**, Selahattin (1973). "Ahmet Hamdi Tanpınar Üzerine Notlar", *Yeni Ortam*, 31 Mart-9 Nisan
- Kaplan**, Mehmet(1983). "Üç Musiki ve Üç Medeniyet", *Milli Kültür Dergisi*, 41, 8.
- Meriç**, Cemil.(1986). *Kültürden İrfana*, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Samsakçı**, Mehmet. (2011). "Kültürel devamlılık ve Zevk İnkırazı Bağlamında Ahmet Hamdi Tanpınar'da Türk Mimarisi", *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, S.3, Kış 2011.
- Tanpınar**, Ahmet H.(1996). *Beş Şehir*, İstanbul: Devlet Kitapları.
- Tanpınar**, Ahmet H.(1997). *Bütün Şiirleri*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanpınar**, Ahmet H . (1946). "Gençlerin Sergisi ve Sanat Meselelerimiz", *Tasvir*, S.358, 27 Mart 1946;*Yaşadığım Gibi*, s. 407.
- Topçu**, Nurettin.(1961). *Yarınki Türkiye*, İstanbul: Yağmur Yayınevi.
- Üstünova, Mustafa, Çanaklı, L.A. (2004). "Tanpınar'da Sonsuzluk", *U. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl:5, S.:2/2004 ,7.

Kültür ve Eğitim İlişkisi Bağlamında Türkiye için Bir Liberal Eğitim Modeli Önerisi

Arif Oruç*

Özet

Eğitim, esas olarak, bir kültürleme, yeni kuşaklara toplumun kültürünü aktarma etkinliğidir. Kültür, insanların bir arada yaşayarak oluşturdukları dil, edebiyat, müzik, duygu, düşünce, kural, bilgi, din, yaşam biçimi gibi formlardan oluşur. Fakat karmaşıklaşmış toplumlarda tek bir kültür yoktur. Her kültür formu, seçkin-popüler, laik-dinsel, bilimsel-sağduyusal, maddi-manevi gibi kendi içinde ayrışır. Ayrıca, etkileşim içinde olduğu diğer kültürlerden öğeler alır.

Eğitim programları oluşturulurken, kültür içinden bir seçme yapılır. Dolayısıyla, eğitimin içeriğinin belirlenmesinde hangi kültürün ve kültür ürünlerinin aktarılacağı en önemli bir tartışma konusudur. Nasıl aktarılacağı ise bir yöntem işidir.

Bu konuda liberal eğitim dikkate değer bir gelenektir. Bu görüşe göre, yeni kuşaklar toplumun seçkin, klasikleşmiş kültür ürünleri ile kültürlenmeli, bunun için de program, o ait olunan medeniyetin rafine kültür ürünlerinden –edebiyat, sosyal bilimler, bilim, sanat, felsefe, din alanlarındaki klasikleşmiş olanlar veya klasik olarak kabul edilenlerden, başka deyişle “kanon”dan– oluşmalıdır. Çünkü kültürde klasiklerin ayrıcalıklı niteliksel bir değeri vardır. Onlar bir uygarlığın en üstün entelektüel, estetik, felsefi, edebi başarılarını oluşturur.

Türk, İslam ve Batı medeniyeti ve kültürü hakkında temel kaynaklar; belirlenmiş olanlar, bu alanda yapılan ve yapılacak çalışmalar (dini-etnik heterojenitelere ait klasikler, bilim ve sanat (müzik, güzel sanatlar, sinema vb.)) kapsayacak bir zenginleştirme çalışması ile belirlenecek olanlar olarak ifade edilebilir. Temel eserler, klasikler, kanonlar diyebileceğimiz bu seçilmiş eserlerin okutulması, anlaşılması, eleştirilmesi kültür aktarımının, kültürlenmenin sağlıklı, eleştirel ve kültürü geliştirici biçimde olmasını sağlayacaktır.

Temel eğitim; klasik eserleri okumaya hazırlığa yönelik dil becerileri, akıl yürütme ve eleştirel düşünme, estetik yargılamada bulunabilme ve temel bilgi formları hakkında genel bilgi sahibi olmayı sağlamalıdır. Bu bağlamda bildiride liberal eğitime getirilen eleştiriler ve eleştirilere verilen cevaplar karşılanarak Türkiye için liberal eğitim geleneğine uygun olarak bir eğitim modeli önerisi sunulacaktır.

Anahtar kavramlar: liberal eğitim, özgür sanatlar, hümanizm, kültür, medeniyet, kanon, klasikler, paideia önerisi, bilgi formları, kültürel okuryazarlık

Kültür-eğitim ilişkisi

Eğitim, esas olarak, bir kültürleme, yeni kuşaklara toplumun kültürünü aktarma etkinliğidir. Kültür, insanların bir arada yaşayarak oluşturdukları dil, edebiyat, müzik, duygu, düşünce, kural (örf, gelenek, ahlak, hukuk), bilgi, din, yaşam tarzı gibi formlardan oluşur. Fakat karmaşıklaşmış toplumlarda tek bir kültür yoktur. Her kültür formu, seçkin-popüler, laik-dinsel, bilimsel-sağduyusal, maddi-manevi gibi kendi içinde ayrışır. Ayrıca, etkileşim içinde olduğu diğer kültürlerden öğeler alır.

* Eğitimci, Doktora Öğrencisi

Kültür öğeleri arasında seçim yapma gerekliliği

Okulda yeni kuşaklara aktarılabilecek kültür öğeleri arasında bir seçim yapmak, eğitim-öğretim programlarının içeriğini bu seçime göre oluşturmak zorunludur. Çünkü birincisi, hayat kısadır, hayatın okulda geçen süresi ise daha da kısadır. Kültür ise engin bir denizdir. Hepsini okulda vermeye imkân yoktur. İkinci olarak, kültürün iyisi-kötüsü, değerlisi- değersiz, yararlısı-yararsızı vardır. Okulda, iyi, değerli ve yararlı kültür verilmelidir. Fakat eğitimin içeriğinin belirlenmesinde hangi kültürün ve kültür ürünlerinin ve bunların nasıl ya da hangi yöntemlerle aktarılacağı en önemli tartışma konusudur. Nasıl aktarılacağı ise bir yöntem ya da uygun araç sorunu olduğundan onu bir kenara bırakabiliriz. Hangi kültürün aktarılacağı konusu, normatif bir sorundur. Normatif sorunlarda da uzlaşmaz bakış açıların değişik önerileri olabilir. Örneğin, kültürel rölativistlere göre üstün aşağı kültür yoktur, bütün kültürler eşittir ve her çocuk ailesinin, dolayısıyla kendisinin ait olduğu kültür ile kültürlenmeli veya yetişkin olunca kültürünü kendi seçmelidir. Feministler, kadın bakış açısına uygun olanların aktarılmasını önerebilirler. Marksistler, işçi sınıfı kültürünün ya da sosyalist kültürün, dindarlar dinsel kültürün ve bakış açısının aktarılmasını isteyebilirler. Bu konuda, batıda “liberal eğitim” olarak bilinen köklü bir eğitim geleneğinin dikkate değer bir önerisi vardır.

Liberal eğitim

Liberal eğitimin siyasal ekonomik liberalizmle bir ilişkisi yoktur. Deyimdeki liberal Eski Yunan’da özgür insanlar anlamındadır. Kölelere özgü görünen mesleki eğitime karşıt olarak özgür insanlara yakışan eğitim anlamını taşır.

Liberal eğitim, özgür insanlar için iyi ya da en iyi olan yaşam tarzına hazırlayan eğitimidir. Aristoteles, özgür insanlara özgü en iyi yaşam tarzı olarak teorik yaşam tarzını, ikinci en iyi olarak da politik yaşam tarzını görür. Dolayısıyla, ona göre eğitimin amacı özgür insanın entelektüel potansiyellerini edimselleştirmektir. Aristoteles’e göre özgür insanlara özgü eğitimin bazı koşulları vardır. Kimball (1995) onun bu koşullarını 4 başlık altında özetler: (1) Bedeni duygusuzlaştırmamalı veya sakatlamamalı, (2) Para kazanmak için yapılmamalı, (3) Mükemmelliğe ulaşmak amacıyla yoğunlaşma ya da uzmanlaşma amaçlanmamalı ve son olarak (4) Başkaları yapılmasını istedi diye yapılmamalı.

Aristo’nun özgür insanların eğitimi olarak savunduğu liberal eğitim (özgürleştirici eğitim) kendisine amaç olan, başka bir şeye araçlık etmeyen bilgilerin öğrenilmesi hakkındadır. Bu bilgiler, Ortaçağ’da 7 bilgi dalı(liberal arts) olarak düzenlenmiştir: Trivium denilen okuma, yazma, retorik ve quadrivium denilen aritmetik, geometri, müzik ve astronomi. Liberal eğitim genellikle toplumun üst kesimlerine hitabeden, çok yönlü gelişmeye önem veren, faydacı amaçlara ve mesleki eğitime mesafeli olma özelliklerini korumuştur.

Tarihsel akışı; Yunan, Roma, Ortaçağ, Rönesans, Aydınlanma şeklinde sıralanabilir. Kökleri Eski Atina’da olmakla birlikte, liberal eğitim tarihi boyunca kültür ya da bilgi temelli bir eğitim olmuştur. O “söylenmiş ve yazılmış şeylerin en iyilerinin öğretilmesidir.

Mathew Arnold, (2006;5) kültürü mevcut zorluklarımıza büyük bir yardım olarak tavsiye eder. Kültür, bizi en çok ilgilendiren konuları, dünyada söylenmiş ve yazılmış şeylerin en iyilerini bilme yoluyla bütünsel bir mükemmelleşme peşinde değildir ve bu bilgi doğrultusunda, sadık şekilde ama mekanik olarak takip ettiğimiz, bu takipte onların erdem olduğunu hayal etmemizden dolayı bizi yanıltıcı düşüren mevcut alışkanlık ve nosyonların üzerine yeni ve özgür düşünce akışına dönüşür.

Liberal eğitim görüşüne göre, yeni kuşaklar toplumun seçkin, klasikleşmiş kültür ürünleri ile kültürlenmeli, bunun için de program, o ait olunan medeniyetin rafine kültür ürünlerinden –edebiyat, sosyal bilimler, bilim, sanat, felsefe, din alanlarındaki klasikleşmiş olanlar veya klasik olarak kabul edilenlerden, başka deyişle “kanon”dan– oluşmalıdır. Çünkü kültürde klasiklerin ayrıcalıklı niteliksel bir değeri vardır. Onlar bir uygarlığın en üstün entelektüel, estetik, felsefi, edebi başarılarını oluşturur. Leo Strauss’un

(2006) belirttiği gibi büyük kitaplar/ büyük zihinlerdir- onları okumak büyük zihinlerle sohbet etmektir. Büyük zihinler her devirde nadir bulunur. Bu büyük öğretmenlerden ders almak, onların metinlerini okumak, anlamaya çalışmak, tartışmak en büyük eğitimlerden biridir. Einstein ise liberal eğitimde hayal gücünün odağını bulur, ona göre bu ham bilgiden daha önemlidir. (Finn ve Ravitch, 2007;1).

Liberal eğitim tarih boyunca farklı yorumlansa da ortak bazı noktalara sahiptir. Liberal eğitimde bilgiler ve düşünme yöntemleri her kişiye, zihne hitap edecek şekilde, belli mesleklere yöneltme veya bazı faydaları temele alma kaygısı duyulmadan; o bilgi, o yöntem olduğu için öğretilir. Estetik yaşantılar için değerlendirilecek serbest-boş- zamana önemli bir yer verilir.(Kale, 1993;147)

Niçin Büyük Eserler?

Eğitim kültürlemedir, doğal bir varlık olan çocuğun kültürle işlenmesidir. Çocuğun alacağı şekil, hangi kültürle kültürlendiğine bağlıdır. Zevklerin, düşüncülerin, yaşamların normatif bakımdan iyisinin kötüsünün olması, kültürlerin de normatif bakımdan iyisinin kötüsünün olduğu anlamına gelir. Eğitim, insanın daha iyi hale getirilmesini amaçladığından onun yeni kuşaklara en iyi kültürü aktarması gerekir.

1. Bazı eserler diğerlerinden daha değerli veya daha büyüktür

Postmodernistler ve kültürel rölativistler, bütün kültürleri eşit görürler. Örneğin, Foucault, sınıflamaların keyfi olduğunu ileri sürer. Kuhn bütün paradigmaların hakikat olma açısından eşit, dolayısıyla aralarında seçim yapmanın keyfi olduğunu ileri sürer. Fakat kültürün iyisi vardır, kötüsü vardır; incesi vardır, kabası vardır; değerlisi vardır değersizidir. Örneğin, müzik, roman, şiir, düşünce, oyun alanlarında kaliteli müzik, has şiir, iyi roman vb. ayrımlar yapılır. Searle'ın (1996) dediği gibi Shakespeare'in eserleri Mickey Mouse'dan daha iyidir. Kültürü temsil eden eserler arasında da büyük eserler denilen bir seçki yapılır. Bu eserler; kültürün, dilin, insan zihninin potansiyellerini gösterirler, düşünceye incelik kazandırır, dünyaya, insanlara yeni bir bakış açısı getirirler, yeni imkânları gösterirler, yaratıcı ve özgündürler.

Allan Bloom (2008; 344) büyük kitapların müfredatın merkezi bir parçası olduğunda öğrencilerin heyecanlandığını ve tatmin olduklarının kesin bir şey olduğunu söyler.

2. Kültür seçkin eserler üstüne kurulur.

Seçkin eserlerin önemini anlamak için entelektüel değeri olan eserlerdeki atıflara bakılabilir. Felsefede, tarihte, edebiyatta, eleştiride, bilimde, sosyal teoride, dinde atıflar temel kaynaklara, alanın kanonlarına yapılır. Onlara ait düşünceler bir otorite olarak görülür veya entelektüel hesaplaşmalar, eleştiriler onlar üzerinden yapılır.

3. Herkes en iyi eğitime layıktır.

Bourdieu, kültürel sermaye eşitsizliği, okulun kültürel bakımdan taraflı olması nedeniyle, performans eşitsizliğinin oluştuğunu savunur. Okul tarafsız olabilir mi? Olamaz. Her şekilde bir tercih yapmak durumundadır. Kaliteli olanda eşitlenmeyi sağlamak gerekir. Hutchins'in dediği gibi "en iyi eğitim en iyilere verilen eğitimidir" (Adler, 1982). Bu noktada şöyle bir akıl yürütme yapılabilir: (1) Böyle bir eğitimden geçenler entelektüel eliti oluşturur. (2) Bu kültür daha iyidir. Dolayısıyla (3) bu kültür herkesi en iyide eşitlemenin gereğidir.

4. Demokrasi iyi eğitim almış insanlara gerek duyar

Demokrasiyi genişletilmiş aristokrasi olarak düşündüğümüzde aristokratlara verilen eğitim- aristokratlar yetiştirme- öne çıkmalıdır. Rousseau'nun(2009, s.64) "Tanrılardan oluşan ulus ancak demokrasi ile yönetilir" anlamındaki belirlemesi gereği demokrasi iyi eğitim almış insanlara ihtiyaç duyar

Liberal Eğitimle İlgili Eleştiriler ve Cevaplar

Kültür ürünleri arasında normatif açıdan iyi-kötü, üstün-aşağı, değerli-değersiz gibi bir ayırım yapmak, değerlendirme ölçütleri konusunda bir konsensüs olmadığından birçok tartışmaya yol açacaktır. Böyle bir ayırma birçok itiraz gelmiştir. Bu itirazlardan postmodernistlerinkine yukarıda cevap verildi. Aşağıda diğer eleştiriler ana başlıklar halinde ve karşılarında bu eleştirilere bazı cevaplar yer almaktadır.

Feministler (Erkek egemen)- Üçüncü dünyacılar (Beyaz Adam): Kanon bu eleştirileri giderecek şekilde farklı cinsiyet, ırk ve kültürlerden yapılacak seçimlerle genişletilebilir. Genişletmede ana ölçütün kalite olduğu unutulmamalıdır.

Eleştirel Teori (Bourdieu: Burjuvazi, egemen sınıf): Eleştirel teoride çocukların okula kültürel sermayeleri eşit biçimde gelmediği saptamasına karşılık olarak bu tezde önereceğimiz eğitim modelinde yer alan herkesin ortak bir kültürel okuryazarlık düzeyine çıkarılması ve en iyilerin aldığı eğitimin herkese verilmesi sayesinde bir ölçüde öğrencilerin kültürel sermayelerini birbirine yakınlaştırmayı sağlayabilir.

Ölmüş adamlar eleştirisi: Soy deneyimi yeni deneyimler kadar önemlidir.

Otorite problemi: Kanonu kimin belirleyeceği, otoritenin kim olacağı ile ilgili eleştiriler yapılmıştır. Searle'nin (1990) dediği gibi her seçki için bu eleştiri yapılabilir. Pedagojik açıdan bakıldığında zaman, anlama kapasitesi gibi sınırlılıklar eğitim içeriğinde bir seçmeyi zorunlu kılmaktadır. Eğitim içeriği olarak kanon belirlenirken de seçme yapılması doğal bir durumdur. Seçme yapmak için bazı kriterler belirlenmesi de gerekir. Anlamayı geliştirme, estetik değer, yaş düzeyine uygunluk, farklı kültürleri ve cinsiyetleri yansıtmaya gibi. Kanon erkek egemen, beyaz adam eleştirilerini dikkate alarak genişletilebilir.

Kanon

Kanonun günümüzde kullanılan farklı anlamları dört grupta toplanabilir:

1. Ölçek, cetvel, ölçüt 2. Örnek, model 3. Kural, norm 4. Tablo, liste. (Anar, 2011)

“Klasik” tek bir eser için kullanılırken kanon, klasik eserlerin bir araya gelmesiyle oluşur. “Klasik eserler edebiyatı” gibi, kanonik eserlerin bir araya gelmesiyle oluştuğu var sayılan bir “kanonik eserler edebiyatı”ndan bahsedilebilir. Diğer taraftan klâsik eserlerin kanon oluşumunda birincil rol oynadıkları da gözden kaçmaz. Zira klâsik eserlerin çok okunması, tekrar tekrar basılması bir bakıma onların kanonlaşmasını sağlamaktadır. (Çıkkla, 2005)

Jale Parla(2004) edebiyat kanonunu şöyle tanımlar:

“1. Edebiyat derslerinde okuttuğumuz antolojilerde alıntılanan ya da bu derslerde kullandığımız okuma listelerine koyduğumuz kitaplar 2. Edebiyat zevkinin ne olması gerektiğine karar verenler tarafından seçilmiş yapıtların listesi. Bu kanonlar hem akademya içinde hem de dışında oluşurlar. 3. Kültürel kurumların, örneğin eleştiri kurumunun, edebiyat tarihi kurumunun, daha çok akademya içinde yer alan yönetici elitlerin toplumsal, ideolojik, estetik tercihlerini dayatıp yaydıkları ve kalıcılığını garantilemek istedikleri seçkilerin oluşturduğu kanonlar. 4. Buna bağlı olarak, egemen toplumsal yapıların kendi dünyaya görüşlerini doğrulatmak, meşrulaştırmak amacıyla, kültürel bütünlüğü, kurulu düzeni garanti altına almak için eğitim ve medya yoluyla dayattıkları ideolojik seçkilerden oluşan kanonlar.”

Bir edebiyat eleştirmeni olan Harold Bloom (1994; 17) kanonun, yazar ve okur arasındaki ilişki bağlamında yazılmış olanlar içinde nelerin korunmuş olduğu olarak görülebileceğini, bu durumda kanonun edebi bir hafıza sanatı olmakla aynı şey olduğunu belirtir. “Okuduklarımdan tekrar okumaya değer olanları söyleyebilirim” diyen Bloom kanon belirlemek için de pragmatik bir ölçüt vermiş olur. Bloom’a göre kanon tahmininin bir yazar öldükten sonraki iki kuşak tarafından test edilmesi gerekir (Bloom, 1994; 522).

Murat Belge (2004), dünyada eğer bir kanon varsa bunun üç merci tarafından belirlenmiş olabileceğini söyler. Bunlar; “1)Edebiyatla uğraşan her çeşitten yazarlar, aydınlar, öğretmenler, gazeteler vb. (içlerinde eleştirmenler, edebiyat tarihçileri olanlar da olmayanlar da olabilir.) Bunlar mücevhere fiyat biçen kuyumcu gibi profesyonelce neyin “kanon” olacağına, neyin olmayacağına önce bunlar karar verirler. Toplumda bu hakkı onlara teslim eder. 2)Biz hak teslim etmesek de gelip bunu icabında gasp eden bir öznedir: en genel adıyla “siyaset”, somut olarak “devlet” denen tüzel kişilik 3) Halk ya da toplum. Uzun vadeli, nihaî hakem odur, -uzman olmasa da- ve kendisini tanımlayamasak da.”

Batı kültürünün edebiyat alanındaki kanonları bellidir. Harold Bloom batı kanonu adlı eserinde temel fikir olarak batı kanonunun Shakespeare ve Dante’den ibaret olduğunu bunların dışındakilerin ise bunlardan soğurulanlar ve bunların soğurdıkları olduğunu belirtir. (Bloom, 1994; 521)

Batı kanonu ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Harvard klasikleri (1909), Harold Bloom’un Batı Kanonu adlı kitabı, Robert Hutchins ve Mortimer Adler’in Chicago Üniversitesi’nde oluşturdukları program doğrultusunda hazırladıkları “Great Books Of Western World” kitap listesi çalışması, Adler’in “Paideia proposal” adlı eğitim modelinde sınıf seviyelerine göre farklı bilgi türleri için belirlenen okuma listesi batı kanonu belirleme ilgili çalışmalara örnektir. Ayrıca batıda hümanist eğitim veren üniversiteler batı ve diğer kültürleri tanıma amaçlı okuma listeleri belirlemişlerdir.

Türkiye’de Kanon Belirleme Çalışmaları

Klasikler meselesi

Türkiye’de klasikler meselesi çeviri meselesi çerçevesinde tartışılmaya başlamıştır. Çeviri ile zihniyet, kültür ve medeniyet değişmesi arasındaki köprü kurulmuş olacaktır. Klasik eserler, güçlü bir edebiyat ortaya koymaya ve geliştirmeye azmetmiş her milletin kullanacağı yegâne malzeme olarak görülmüş ve çevirilerinin “lazım” değil “elzem” olduğu üzerinde durulmuştur. (Kaplan, 1998)

Klasiklerin tercümesi meselesini ilk ortaya atan İkrâm-ı aklâm başlıklı yazısıyla Ahmet Mithat olmuştur. Ahmet Mithat henüz klasikler devrine girilmediğini bu yüzden klasikler gibi eserleri kendi edebiyatçılarımızın ortaya koyamayacağını, hiç olmazsa o zaman için tercümelerini olsun ortaya konmasını savunur. (Levend, 1949; 268) Bu yazı yankı uyandırmış ve üç mesele hakkında tartışma devam etmiştir. a) Bizim de klasik devrimiz var mı? b) Dilimiz klasik eserleri tercümeye elverişli mi? c) Klasikleri aslındaki doğrulukla tercüme edecek adamlarımız var mı? (Levend, 1949; 269) Mithat’a karşı çıkanlar bizim klasiklere ihtiyacımız olmadığını, onların bizim edebiyatımıza örnek olamayacağını savunurlar. Bununla beraber Ağâh Sırrı Levend’e (1949; 273) göre hemen hepsi klasik eserlerin bir fikir vermek maksadıyla tercümesinin faydalı olacağı noktasında birleşirler.

Nev-yunanilik hareketi

Yakup Kadri ile Yahya Kemal’in savunduğu Nev-yunanilik hareketi Yahya Kemal’in satırlarından Hasan Ali Yücel’in yorumuyla şöyle özetlenebilir: “Asyalı medeniyetten Avrupalı medeniyete artık biz Türkler de dönme zaruretindeyiz. Yeniden doğma devri bizde de açılacaktır. Bir zamanlar bizim gibi barbar olan bugünkü medeni Avrupa milletlerinin yaptıklarını yaparak Akdeniz kıyısından hayat suyunu içeceğiz.” (Yücel, 2002; 257). Bu hareketin temel mantığı Avrupa aydınlanmasının tarihsel doğuş sırasını(Rönesans(sanat)-Reform(din)-Aydınlanma(bilim)) izlemektir. Yücel(2002; 299) bu hareketin etkisini şöyle açıklar. “Her ne kadar Nev-yunanilik hareketi, hatta 1898’deki klasikler münakaşası, bu yolda büyük eserlerle göze çarpacak bir netice vermemiş gibi görünürse de son yirmi yıl içinde Edebiyat fakülte-lerindeki klasik öğretim, bu konudaki yayımlar, bazı liselerimize Latince ve Yunanca derslerinin konulması teşebbüsü(hatta son yıllardaki ihmal zihniyetine uğramış olsalar dahi), dünya klasikleri içinde Eski Yunan eserlerinin önemli yer alması, sahnelerimizde Eski yunan tragediyalarının oynanması, bunun okul sahnelerine kadar yayılması, hep bu unutulmuş, lakin yok olmamış gayretlerin devamıdır. Bu harekette Yakup’un hizmetini ve öncülüğünü hürmetle anmalıyız.”

Suat Sinanoğlu (1988;111) batının yaşadığı aydınlanma sürecini oluşturan tarihsel nedenlerin tekrar yaşanmasının mümkün olmadığını bunun yerine tarihsel nedenlerin zihinsel olarak bilinçli şekilde tekrar yaratılabileceğini savunur. “Şu halde batılı olmayan toplumlar, tarihsel bilincin yardımı ile batı deneyimini bütün aşamaları boyunca fikir düzeyinde yaşamalı ve bu deneyimin ideal değerlerinin hepsini soyutlayarak çıkarmalı ve onlara uymalıdır.”

Türkiye’de kanon

Belge (2004), Bloom’un incelediği sınıfa giren toplumlarda, ikinci kategorinin(siyaset-devlet) olmadığını ya da bu gibi konularda yok denecek kadar marjinal bir rol oynadığını Türkiye’de ise bu kategorinin girmediği alan olmadığını belirterek Türkiye’de bir kanon olup olmadığını, varsa da nasıl belirlendiğini sorgular. Belge, her ne kadar devletin kimi zamanlarda kanon oluşturmak için edebiyat alanına müdahalesi olmuşsa da tartışan tarafların çoğulluğu nedeniyle genel kabul gören bir “kanon” ortaya çıkmadığını, olduğu kadarıyla varlığından söz edilebilecek kanonun bir zamanlar dışlanan yazarların da içinde yer aldığı karma bir yazarlar topluluğu olduğunu, bunu da daha çok edebiyat çevrelerinin belirlediğini belirtir. Kanonun erken kuşağı, Namık Kemal, Abdülhak Hamid, Recaizade, Fikret ve Akif’tir. Belge’ye göre “ “hümanist” Fikret ile “İslamcı” Akif ve “milliyetçi” Ömer Seyfeddin’le “kozmpolit” Halid Ziya veya hayli “dekadan” Mehmed Rauf hep birlikte eşikten içeri buyur edilmiştir.” Nazım Hikmet’e ağır ceza verilmesine rağmen edebi değeri yadsınmamıştır. Belge, solcu bir okurun, çok bayılmasa da, Peyami Safa, Necip Fazıl, Sezai Karakoç veya Tarık Buğra gibi yazarların edebiyat içinde yerleri olduğunu tartışmayacağını belirtir.

Kanonun genişletilmesi

Türk, İslam ve Batı medeniyeti ve kültürü hakkında temel kaynaklar; belirlenmiş olanlar, bu alanda yapılan (100 temel eser vb.) ve yapılacak çalışmalar (dini-etnik heterojenitelere ait klasiklerin eklenmesi (Ahmed-i Hani- Mem u Zin, Hacı Bektaş Veli- Makalat,...), bilim(popüler bilim kitapları, bilim klasikleri) ve sanat (müzik, güzel sanatlar, sinema vb.)) kapsayacak bir zenginleştirme çalışması ile belirlenecek olanlar olarak ifade edilebilir. 1940’lı yıllarda Hasan-Âli Yücel’in millî eğitim bakanlığı döneminde, “Dünya Klâsikleri” adıyla yayımlanmaya başlanan dizi klasiklerin Türkçeye tercümesi açısından önemli bir çalışmadır. Kültür Bakanlığı’nın 1970’lerde hazırladığı 1000 temel eser dizisi tamamlanamamış ve tartışmalara yol açmış bir çalışma olmuştur. MEB’nin ortaöğretim ve ilköğretim(5-8) için ayrı hazırladığı 100 temel eser çalışmaları Türk ve dünya edebiyatı klasiklerinden oluşmuştur. Bu çalışma esnasında da tartışmalar olmuş daha sonraki yıllarda birkaç kitap listeden çıkarılıp yerine yeni eserler ilave edilmiştir

Temel eserler, klasikler, kanonlar diyebileceğimiz bu seçilmiş eserlerin okutulması, anlaşılması, eleştirilmesi kültür aktarımının, kültürlenmenin sağlıklı, eleştirel ve kültürü geliştirici biçimde olmasını sağlayacaktır.

Bir Liberal Eğitim Modeli Oluşturmada Temel Dinamikler

Paul Hirst’ün belirlediği yedi bilgi formu oluşturulacak modelin ana sütunları olmalıdır. Bu formlarla ilgili olarak E. D. Hirsch’in oluşturduğu kültürel okuryazarlık düşüncesi bağlamında tüm öğrencilerin asgari ortak bir kültürel birikime sahip olmasının sağlanması gerekir. Üçüncü olarak Adler’in geliştirdiği Paideia Önerisi’ndeki temel eğitimin büyük eserlere hazırlık olarak planlanması, büyük eserlerin okuma ve tartışılması ile ilgili yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır.

Temel bilgi formları

Paul Hirst (2010;65) insana ait bilginin mantıksal olarak birbirinden bağımsız, birbirinden türetilmeyen ve hiçbirisinin diğerine indirgenemeyeceği bilgi formlarına ayrılabilceğini öngörmüştür. Mantıksal anlamda özerk, bağımsız olacak şekilde bilgi alanının kategorik olarak bölünebileceğini savunmuştur. Hirst geliştirdiği bilgi formlarında aşağıdaki özelliklerin öne çıktığını belirtir:

Her birinin kendi formuna has merkezi kavramlar içermesi. Fendeki yerçekimi, ivme, hidrojen fotosentez, matematikteki sayı, integral, matris, dindeki tanrı, günah, kader, ahlaki bilgideki iyi, yükümlülük, yanlış gibi.

Bilgi formundaki kavramlar çok karmaşık şekilde de olsa tecrübenin belirli görünüşlerini göstermeli ve içinde tecrübenin anlaşılabilirliği olası ilişkilerle oluşturulan bir ağ şekillendirmelidir. Böylece form ayırt edici bir mantıksal yapıya sahip olur. Örneğin mekaniğin terimleri ve önermeleri anlamlı olarak belirli ve sınırlı şekillerde ilişkilidir. Tarihsel açıklamalar içinde aynısı geçerlidir.

Form kendine özgü terimleri ve mantığının etkisiyle tecrübeye karşı test edilebilen ifade ve önermelere sahiptir. Bilimsel bilgide, ahlaki bilgide ve sanatlarda böyledir. Her form kendine özgü ölçütlerle tecrübeye test edilebilen ayırt edici ifadelerle sahiptir.

Formlar tecrübeyi keşfetmek ve kendilerinin ayırt edici ifadelerini test etmek için belli teknik ve beceriler geliştirmişlerdir. Bilimlerin ve çeşitli edebi sanatların teknikleri gibi. Sonuç olarak sembolik olarak ifade edilebilen bilim ve sanatlardaki tüm bilgiler.

Hirst, ayrı birer disiplin olarak da isimlendirdiği bilgi formlarını matematik, fiziksel bilimler(physical sciences), insani(beşeri) bilimler, tarih, din, edebiyat ve güzel sanatlar, felsefedir. Bu disiplinler zihni şekillendirir.(Hirst,2010; 35)

Kültürel okuryazarlık

E. D. Hirsch'in gündeme getirdiği kültürel okuryazarlık(cultural literacy) düşüncesi okuma ve anlama becerilerinin oluşabilmesi ve gelişmesi için temel bilgi formları hakkında genel bir bilgi düzeyine sahip olunması gerektiğini savunur. Hirsch, bu konuda bir sözlük hazırlamış ve aynı zamanda "core knowledge" dediği okul öncesinden 8. sınıfa kadar altı ana alandaki (dil, matematik, sosyal bilimler(tarih, coğrafya), görsel sanatlar, müzik, fen bilimleri) temel bilgi düzeylerini belirleyen bir ortak müfredat hazırlamıştır.

Paideia önerisi

Mortimer J. Adler liberal gelenek bağlamında bir müfredat önerisi olarak "paideia proposal"ı yazmıştır. Kurulan paideia okullarında bu müfredata uygun eğitim uygulanmaktadır.

Dewey'in demokrasi ve eğitim kavramlarını birbirine bağlaması, Horace Mann'ın "eğitim demokrasiye açılan kapıdır" demesi, Hutchins'in "en iyiler için en iyi eğitim, herkes için en iyi eğitimidir." söylemi Mortimer J. Adler'in temel ilkelerini oluşturur. (Adler, 1982)

Adler, Dewey'e referans vererek mesleki eğitime karşı çıkar. Ona göre herkese aynı kalitede tek bir eğitim verilmelidir. Eğitim yaşam boyu devam edecek bir süreçtir. Okul süreci böyle uzun bir eğitim hayatına hazırlayıcı temel dinamikleri kazandıracak önemli ve zorunlu bir hazırlık dönemidir. Eğitimsel sürecin nihai amacı insanların eğitilmiş insan olmalarına yardımcı olmaktır.

Üç ortak hedef olmalıdır. 1)kişisel gelişim; zihinsel, ahlaki ve ruhsal 2) vatandaşlığın görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye hazırlık 3) yetişkinin yaşamını kazanabileceği bir veya başka bir meslek (özel bir veya birkaç mesleğin eğitimi değil bütün işler için ortak olan temel becerileri vermek)

Bu üç amacı elde etmek için temel okul eğitimi pozitif olarak söylendiğinde genel ve liberal(özgürleştirici), negatif olarak ise uzmanlaştırılmamış ve meslekileştirilmemiş olarak tanımlanabilir.

Herkese çalışması için aynı dersler verilmelidir. Yan yollar, seçmeli veya uzmanlaşmış dersler olmamalıdır. Tek istisna seçmeli yabancı dil olabilir. Başlangıçta ders kitapları, daha sonraları da Adler'in gerçek kitaplar dediği batı medeniyetinin kanonlarının okunması(seminer yöntemiyle) gerekir.

İlkeler: Uzmanlaşmış eğitim yerine genel eğitim, meslek eğitimi yerine liberal eğitim, teknik eğitim yerine hümanist eğitim (Adler, 20 ;1984).

Adler'e göre temelde üç sorun vardır. Demokrasiye uygun insan yetiştirilmesi, zihinlerin özgürleştirilmesi, kültürlenme kültür aktarımı, kültürlü insan yetiştirilmesi. Adler paideia önerisi üç soru ile özetler:

Ne?: 1. Öğrenilecek bilgi çeşitleri 2. Beceriler 3. Kazanılacak anlama ve anlayış

Neden?: Hedefler: 1. Bir yaşam kazanma 2. İyi bir vatandaş olma, 3. Dolu bir hayat yaşama

Nasıl? 1. Didaktik eğitim, 2. Koçluk, 3. Sokratik sorgulama(seminer yöntemi ile eserlerin tartışılması)

Eğitim modeli önerisi

Tablo: 1-14 Ortak Dersler Çerçeve Programı

Sınıf	Ortak dersler	Beceriler	Yöntem	Araçlar
K1-4	Dil-edebiyat	entelektüel becerilerin gelişmesi	DİDAKTİK ÖĞRETİM (Kültürel okur-yazarlık, Organize edilmiş bilgi)	Ders kitapları
5-9	Matematik	(öğrenme becerileri)		
10-12	Tarih-coğrafya	okuma	OÇLUK, ALIŞTIRMALAR VE GÖZETİMLİ UYGULAMA (kazanılan bilgi ve becerilerin keskinleştirilmesi) (Seminer tartışması yöntemi)	Kültürel okuryazarlık sözlüğü
	Müzik	yazma		Deney canlandırmaları
	Görsel sanatlar,	Konuşma		
	Fen bilimleri	Dinleme hesap yapma problem çözme gözlem yapma ölçme tahmin etme eleştirel yargıda bulunma	SOKRATİK SORGULAMA VE AKTİF KATILIM (belirlenen temel eserlerin ve sanat eserlerinin sokratik yöntem kullanılarak sorgulanması ve sanatsal aktivitelere aktif katılım ör. müzik, drama, görsel sanatlar)	Sınıfa/yaş aralığına uygun büyük eserler seçkisi
13-14	Ortak program (matematik –fen, sosyal bilimler, ekonomi) Büyük eserler			Sabancı üniversitesi örneğindeki gibi ilk yıl ortak program ve ikinci yıl büyük eserler derslerinden iki ders veya 2 yıl için belirlenecek büyük eserlerin okunması
15	Hukuk ve etik			Üniversite 3. sınıf öğrencilerinin alması gereken zorunlu ders

Önerilen eğitim modelinde çerçeve program asgari düzeydeki ortak içeriği belirleyecektir. Çerçeve

programı içerecek farklı eğitim koşullarına göre farklı modüller (1-8, 1-12, 1-14 sınıflar ve meslek eğitimi için ayrı modüller) biçiminde esnek bir uygulama imkanı sağlanabilir.

Kültürel okuryazarlık sözlüğü

E. D. Hirsch'in kültürel okuryazarlık düşüncesi bağlamında oluşturduğu kültürel okuryazarlık sözlüğü örnek alınarak Türk eğitim sistemine uygun bir sözlük hazırlanmalıdır. Bu sözlük küçük bir ansiklopedi şeklinde de olabilir. Bu sözlüğün içeriğinde aşağıdaki başlıklardaki temel bilgiler verilmelidir:

Atasözleri, deyimler, Türkçe, edebiyat, mitoloji, müzik, sanat, mimarlık, din ve felsefe, tarih, dünya tarihi, siyaset ve ekonomi, Türkiye coğrafyası, dünya coğrafyası, matematik, fen bilimleri(fizik, kimya, astronomi), dünya bilimleri ve hava(jeoloji, meteoroloji, coğrafya, okyanus bilimi), yaşam bilimleri(zoooloji, biyoloji), tıp ve insan bedeni, teknoloji, ileri okuma kılavuzu başlıkları altında ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin ne bilmesi gerektiği ile ilgili genel bir kavram ve bilgi seçkisi.

Örnek bir uygulama: Sabancı Üniversitesi Ortak Programı

Önerilen eğitim modeli 14-1 modülü şeklinde uygulanacak olursa üniversite düzeyindeki ilk iki sınıfta ortak derslerden ve büyük eserlerin okunduğu derslerden oluşan bir ortak program oluşturulabilir. Bunun için aşağıda detayları verilen Sabancı Üniversitesi'nin uyguladığı ortak program örnek alınabilir:

"Her öğrenci, lisans programının birinci sınıfında, iki dönem boyunca; İnsanlık ve dünya tarihi, 19. ve 20. Yüzyılda Osmanlı/Türk toplumunun gelişim aşamaları, 19. ve 20. Yüzyılın Osmanlı / Türk edebiyatı metinlerinin temel alındığı "Türk Dili ve Edebiyatı", fizik, kimya ve biyolojinin bir bütünlük içinde sunulduğu "Doğa ve Bilim", ortak sayısal kültür vermeyi amaçlayan "Matematik", iletişim, eleştirel analiz, akademik konuşma ve yazma becerilerini ilerletmeyi amaçlayan "İngilizce" derslerini alır.

"Büyük Eserler" dersleri dünyanın önde gelen edebiyat, sanat, mimarlık, şiir, müzik ve tiyatro eserlerinin incelendiği derslerdir. Her lisans öğrencisi bu havuzdan seçtikleri iki dersi almak zorundadır. İkiiden fazla ders alınması durumunda; ikisi zorunlu üniversite dersi, diğerleri de seçmeli ders olarak sayılacaktır.

İkinci sınıf öğrencileri, dünyanın önde gelen edebiyat ve sanat eserlerinin ele alındığı «Büyük Eserler» ders havuzundan seçtiklerini ve son olarak da üçüncü sınıf öğrencileri, hukuk ve etik kavramlarının güncel sorunlarla ilişkisinin ortaya konulduğu «Hukuk ve Etik» dersini alırlar."

"Büyük Eserler" derslerine örnekler: Edebiyatta Büyük Eserler - Mitler ve Arketipler, Batı Sanatının Büyük Eserleri, Osmanlı Kültürünün Büyük Eserleri, Klasik Müziğin Büyük Eserleri, Edebiyatta Büyük Eserler - Tiyatro, Edebiyatta Büyük Eserler - 20. Yüzyıl Edebiyatı, Modern Sanatın Büyük Eserleri, Operanın Büyük Eserleri, Asya Sanatının Büyük Eserleri, Edebiyatta Büyük Eserler - Kısa Öykü

Eklenecek dersler

Yedi bilgi formuna ek olarak aşağıdaki derslerde farklı sınıflarda ders çizelgesine eklenebilir.

- Yabancı dil(4-6 yıl):Haftada 5 defa(yoğunlaştırılmış hazırlık sınıflarıyla öğretilir. Böyle olduğunda batı klasiklerinden bazıları yabancı dilde okutulabilir. Hazırlık sınıfında anadil becerileri de geliştirilerek klasiklerden okuma yapılabilir.
- Beden eğitimi ve beden sağlığı(1-12): Haftada 1-2 ders
- Mantık: Ayrı bir ders olarak veya dil ve matematik içinde de verilebilir.
- Felsefe: Fransa'da olduğu gibi 12. sınıfta herkese zorunlu olarak verilebilir. Fransız bakalorya sınavında felsefe soruları öğrencilerin en zorlandığı sorular olmasıyla meşhurdur.)
- Din: İslam okuryazarlığını sağlar. İslam'ın geleneksel ve heterojen yorumlarını içerek biçimde ve diğer başat dinlere ait klasiklerin(Tevrat, İncil vb.) okunması sağlar.

- El sanatları(4-6 yıl) haftada 1-2 ders
- İş dünyası(2-1 yıl) 12-11. sınıflar

Okul öncesi eğitim

Bu eğitim ile öğrencilerin hazır bulunuşlukları eşitlenmeli. Bu amaç için E. D. Hirsch'in "Core knowledge" programındaki okul öncesi müfredatından yararlanılabilir.

Seminer tartışması yöntemi

Büyük eserlerin okunup tartışılması için öğrencilerin bir masa etrafında oturarak tartışmaya katılabileceği bir seminer odasına (normal sınıflarda da gerekli düzenleme yapılabilir) ihtiyaç vardır. Tartışma esnasında öğretmen öğrencilerin önündeki ana icracı değil katılımcılardan biri olacaktır. Öğretmenin rolü tartışmanın verimli bir çizgide gitmesini sağlayacak şekilde bir öğrenci gibi rehberlik yapan, yöneten, düzelter, tartışan fazladan bir öğrenci gibi olmak olacaktır. Öğretmen eşitler arasında birincidir. Tüm katılımcılar bir sohbetteki gibi eşit katılımcı oldukları hissini duymalıdır. (Adler, 1984)

Öğretmen Eğitimi

Öğretmen eğitimi genel, liberal ve hümanist anlayışta bir eğitimi içermelidir. Bu eğitim bilgilerini artırmalı, entelektüel güçlerini artırmalı, anlamalarını öğrencilerin ulaşması istenen anlama düzeyinin üzerine genişletmelidir. Büyük eserlerin seminer yöntemiyle tartışılmasını sağlayabilecek düzeye çıkarılmalıdır.

Ölçme değerlendirme

Bilgi düzeyi standart testlerle ölçülebilir. Beceriler alıştırma egzersiz yaptıkça alışkanlık haline gelir. Fakat arttırılmış anlama kapasitesi en kalıcı olandır. Anlaşılan bir şeyi geri çağırarak için egzersiz yapmaya gerek yoktur. Bu hayat boyu sürecek bir öğrenme çeşididir. Klasik sorularla veya standart testlerle ölçülemez. Ölçülmesi en zor öğrenme çeşididir. Tek yol kapsayıcı bir sözlü sınavla olabilir. (Anadolu lisesi hazırlık sınıfı bitirme sınavı örnek olabilir. Yazılı ardından sözlü sınav. Sınavda tüm dil becerileri ile ilgili sorular ve komisyon. Doktora mülakatları gibi veya yeterlilik sınavı gibi.) Bu zaman tüketen ve öğrencinin zihnini derinlemesine inceleyebilecek büyük beceri gerektiren bir ölçmedir. Koçluk ve tartışma yöntemleri bağlamında öğretmen ve öğrenci iki yönlü bir iletişim içinde olduğunda, öğretmenin zihni öğrencinininkiyle doğrudan bağlantılı olduğunda ve birlikte icra ettikleri çalışma devam ettirildiğinde ancak ölçmede bilgece kestirimler yapılabilir.(Adler, 1984; 195-198) sonuç olarak bilgi için klasik sınavlar, beceriler için performansa dayalı ölçme, ileri düzey anlama için tartışma ve mülakat tarzında bir ölçme yapılabilir.

Üniversiteye geçiş sınavı

- Standart testler
- Açık uçlu sorular: Fransız Baccalaurate modeli örnek alınabilir.
- Sözlü sınavlar: Soru –cevaplarla, sokratik sorgulama ile öğretmenlerden oluşan heyetin temel ve üst düzey becerileri ölçmesi,

Seminer veya diğer tartışmalar için öneriler

Yedi bilgi formu ile ilgili belirlenecek büyük eserler sınıflara göre tasnif edilmelidir. Bu tasnifte her seviyede kolay ve daha zor okumalar içermeli, öğretmenlerin öğrencilerin durumlarına göre seçim yapabilecekleri kadar çeşitli ve çok olmalıdır.

Okumalardaki zorluklara göre öğretmenler kitaplar arasında kaydırma yapabilir. Kitaplar öğrencilerle okunmalı ve resmi olmayan bir ortamda öğretmenler ve öğrenciler arasında sohbet tarzında tartışılmalıdır..

Şiir, fabl veya geleneksel masallar, kurgu, tiyatro oyunları, piyes, gerçek insanlar, yerler ve şeyleri işleyen kitaplar, teori ve bilgi sergileyen kitaplar (Tübitak popüler bilim kitapları vb.), çeşitli sanat eserlerinden seçki(sinema, müzik, resim, mimari eserler vb.)

Hayal gücüne dayalı eserler parça olarak değil bütün olarak okutulmalıdır. Hikâye tarzında olanlar tamamen okunmalı, açıklama metinleri (bilim, tarih, felsefe vb.) çok nadir olarak bütün olarak okutulmalıdır. Metinler üzerinde tartışılarak öğrencilere okuma, açıklama, soru sorma vb. becerilerini geliştirmek için koçluk yapılmalıdır. Zor metinler için ilk okuma sonrası gerektiğinde tekrar okumalar yapılmalıdır.

Adler'in paideia önerisi için hazırladığı okuma metinleri listesinin farklı türlere ve seviyelere göre sayısal dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo: Paideia önerisi okuma metinlerinin türlere göre sayıları

	SET1 (1-4)	SET2 (5-9)	SET3 (10-12)	Toplam
Şiir	12	10	34	56
fabl, geleneksel masallar, mitler	27	15	3	45
kurgu	86	79	60	225
tiyatro oyunları, piyes	-	3	15	18
gerçek insanlar, yerler ve şeyleri işleyen kitaplar	12	37	34	83
Teori ve bilgi	-	16	103	119
Çeşitli türlerden seçki	4	-		4
Toplam	141	160	249	550

Kanon belirleme ile ilgili yapılacak çalışmalarla oluşturulacak okuma listesi yukarıdaki örneği de dikkate alarak oluşturulmalıdır.

Kaynaklar

- Adler, M. J.. (1984). *The paideia program*. USA: Institute for Philosophical Research.
- Adler, M. J.. (1982). *The paideia proposal*, USA: Institute for Philosophical Research.
- Anar, T. (2011). *Yeni Türk edebiyatında edebiyat mahfilleri*(Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Belge, M. (2004). Türkiye’de “Kanon”. *Kitap-lık*, No: 68, 54-59.
- Bloom, A. (2008). *The closing of the american mind*. USA: Simon and Schuster.
- Bloom, H. (1994). *The western canon*. USA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Çıkla, S. (2005). *Cumhuriyet Düşüncesinin Kökleşmesinde Yusuf Ziya Ortaç’ın Yapıtlarının Yeri ve Önemi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Samsun.
- Finn, C. E. and Ravitch D. (2007). *Beyond the basics: Achieving a Liberal Education for All Children*. Washington:Thomas B. Fordham Institute.
- Hirst, P. H. (2010). *Knowledge and the curriculum*. A collection of philosophical papers, Routledge, Taylor - Francis E-Library.
- Kale, N. (1993). *Liberalleşiren bir öğretim modeli*.(Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kimball, B. A. (1995). *Orators and philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*. USA: The University of North Carolina Press.
- Kaplan, R. (1998). *Klasikler meselesi*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Levend, A. S. (1949). *Türk dilinde gelişme ve sadeleşme safhaları*, Ankara: Türk Tarih kurumu Basımevi.
- Matthew, A. (2006). *Culture and anarchy*. New York: Oxford University Press.
- Parla, J.(2004) “Edebiyat Kanonları”. *Kitap-lık*, No:68, s.51.
- Rousseau, J.J. (2009). *Toplum Sözleşmesi*.(Vedat Günyol, Çev.). İstanbul:Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.(1762).
- Searle, J. (1990). *The storm over the university*. New York: The New York Review of Books.
- Searle, J. (1996). The case for a traditional liberal education. *The Journal of Blacks in Higher Education*, No. 13 (Autumn, 1996), 91-98.
- Sinanoğlu, S. (1988). *Türk humanizmi* . Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Strauss L. (2006). Liberal Eğitim Nedir?,(Hakkı HÜNLER, Çev.) *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, Sayı 7 (Güz 2006),, 121-126.
- Yücel, H. A. (2002). *Edebiyat Tarihimizden*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Eğitimde Değişim ve Dönüşümü Anlama ve Anlamlandırma

-Postmodern Dönemde Teknoloji ve İnsan Etkileşim-

Prof. Dr. Mehmet Kesim*

Özet

Temel taşları Aydınlanma döneminde konulan, bilimsel çalışmalarla oluşan bilgi birikimi, **Sanayi Devrimi**'ne yol açmıştır. Başlangıcı 17. Yüzyıla dayanan **Modern Dönem**, ürettiği **Modern Kültür** ile yaklaşık olarak 300 yıl süre ile çok etkili bir dönem olarak dünya tarihindeki yerini almıştır. Bu dönemin en önemli özelliği **Belirlemeci - Determinist-** bir bilim anlayışına sahip olmasıdır.

İçinde bulunduğumuz dönem **Postmodern Dönem** olarak adlandırılmaktadır. Kuşkusuz bu konuma gelmede bilimsel çalışmaların çok büyük bir etkisi vardır. **Genel ve Özel Görecelik Teorileri** ve **Kuantum Fiziğindeki** yeni bulgular ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler derinden ve köklü sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik değişim ve dönüşümlere ve sonuçta önemli bir Paradigma Değişimine yol açmıştır. Dönemin en önemli özelliği **Göreceli -Relative-** bir bilim anlayışına sahip olmasıdır.

Değişim ve Dönüşüm baş döndürücü bir hızla devam ederken, eğitim ve öğretimin hızla değişim ve dönüşüm geçirdiğini sadece hissetmek ve bunun farkında olmak yeterli değildir. Önemli olan değişim ve dönüşümü anlamak ve anlamlandırabilmektir. Post Modern Dönemde yaşayan eğitimcilerinin temel sorunu Modern Dönem anlayışı ile Postmodern Dönemi anlamlandırmaya çalışmalarıdır.

Bu çalışmanın amacı, Modern ve Postmodern Dönem bilim yaklaşımlarını karşılaştırarak, anlama ve anlamlandırmadaki paradigma değişimini vurgulamaktır.

Anahtar Sözcükler: Belirlemecilik, Modern Dönem, Görecelik, Kuantum, Postmodern Dönem

GİRİŞ

Küreselleşme, yüzyıllardır devam eden bir süreç olmasına rağmen, özellikle Onbeşinci yüzyıldan itibaren kendisini daha fazla hissettirmektedir. Okyanusa kıyısı olan Avrupa ülkelerinin uzak deniz yolculuklarına çıkması ve ulaştıkları kıtalarla iletişim ve ticari ilişkiler kurmaları bu süreci hızlandırmıştır. Friedman, küreselleşmenin üç büyük çağı olduğunu ifade eder (Friedman, 2006: 19-20).

Küreselleşme 1.0 1492-1800: Dünya büyük boydan orta boya indi. Küresel bütünleşmede ülkelerin sahip olduğu kas gücü önemliydi. Kas gücüne sahiplik, sanayi devriminin gelişimine bağlı olarak beygir gücü, rüzgâr ve buhar gücü olarak yer değiştirir. Okyanus ötesi seyahatlerle daha önce gidilemeyen yerlere gidilmiş, oralardan getirilen ve para değeri olan ticaret malları pazarları hareketlendirmiştir. Bu dönemde ülkelerin küreselleşmesi ve ülke rekabeti öne çıkmaktadır. **Küreselleşme 2.0 1800-2000:** Dünya biraz daha küçüldü ve orta boydan küçük boya indi. Dünya; Büyük Ekonomik Kriz, Birinci ve İkinci

* Eğitimci, Akademisyen

Dünya Savaşı gibi üç büyük felaket yaşadı. Bu dönemin itici gücü çokuluslu şirketlerdi. Gündemde olan şirketlerin küreselleşmesidir. **Küreselleşme 3.0 2000 ve Sonrası:** Bu çağda dünya iyice küçülerek küçük boydan minik boya dönüştü. Bu dönemin itici gücü artık bireylerdir. Üçüncü küreselleşme çağında bir ülkenin sahip olduğu iyi yetişmiş ve dünyayı bu çağa göre anlayan bireylerin çokluğu bir gelişmişlik göstergesi olarak ele alınmaktadır. Bireyler yaratıcı olmak zorundadır. Sorunlara değişik çözüm önerisi getirebilmelidir. Bunların olabilmesi bireyin öğrenmeye açık olabilmesine bağlıdır.

Toffler insanlığın gelişiminde üç önemli değişim dalgasının olduğunu vurgular. Birinci dalga olan Tarımsal Devrim yaklaşık olarak bin yıllık bir süreçte tamamlanmıştır. Sanayi Devriminin gerçekleşmesi ise üç-yüz yıl sürmüştür. İçinde bulunduğumuz Üçüncü dalganın da kısa sürede tamamlanacağı görüşündedir (Toffler, 2008: 16).

Tarım toplumunda zaman dilimleri yapılacak işlere göre oluşturuluyordu. Zaman; saat, dakika ve saniye gibi dilimlere bölünmüyordu (Toffler, 2008: 132). Sanayileşme döneminde zaman, doğrusal bir kavram olarak benimsendi (Toffler, 2008: 134). Üçüncü dalgada temel hammadde tükenmeyecek olan bilgi ve hayal gücüdür. Bu dalga dönemi etkileşimlidir, bireyseldir ve kitlesellikten uzaktır (Toffler, 2008: 437). Kitlesel üretimden **sipariş üzerine eğitime** geçilmektedir (Toffler, 2008: 438).

MEKANİK DÜNYA ANLAYIŞI VE SANAYİ DEVRİMİ

15. ve 16. yüzyıl Avrupa'da Rönesans dönemi olarak tarihte yerini almıştır. Bu dönemde görülen sanat, bilim ve felsefedeki gelişmeler, sanayi devriminin yolunu açmıştır.

Bu dönemde, Francis Bacon, René Decartes ve Isac Newton mekanik dünya görüşünün oluşumunu sağlayan kişilerdir (Rifkin ve Howard, 2010: 23). Mekanik dünya görüşü basit ve kestirilebilir bir dünyayı tanımlamaktadır. Bu dünyada nesnelerin düzeni de matematiksel olarak ve bilimsel gözlemlerle tanımlanabilir (Rifkin ve Howard, 2010: 27). Decartes mekanik felsefenin kurucularının başında gelir. Avrupa'daki mekanik felsefe Antik Çağa dayanmaktadır (Dobbs ve Jacob, 2000: 14). Decartes doğa yasalarını günümüzde anladığımız biçimde ifade eden ilk düşünürdür (Hawking ve Mlodinow, 2012: 26). Olguların matematiksel formüller aracılığı ile kesin olarak ölçülebileceğini ve düzenlenebileceğini belirtmiştir (Rifkin ve Howard, 2010: 227). Aritmetiği geometriye uygulayarak analitik geometrinin Avrupa'da kurucusu olmuştur. Ona göre doğa matematik kurallarına göre çalışan bir makinedir. Decartes **Belirlemeci (Determinist)** bir yaklaşımı benimsemiştir.

Sir Isac Newton, Avrupa'da ortaya çıkan Sanayi Devrimini etkileyen en önemli kişidir ve Decartes'den de çok etkilenmiştir. Onunla birlikte oluşan Newton'cu yaklaşım doğayı matematiksel bir bakış açısı ile değerlendirir (Dobbs ve Jacob, 2000: 118). Oluşturduğu **Newton Mekaniği** Sanayi Devrimi'ne ilham olmuştur. Newton zamanın ve uzayın mutlak olduğuna inanıyordu (Russel, 2011: 16). Ona göre zaman ve uzay birbirinden bağımsızdı. Matematiksel modellerle gelecek de tahmin edilebilirdi. Newton'da Decartes'in bir izleyicisi olarak **Belirlemeci** bir yaklaşım izledi.

Freyer, sanayi sisteminin önceleri oldukça küçük ülkelerde doğduğundan söz ederken bu ülkeleri İskoçya, Orta İngiltere, Doğu Fransa ve Ren Bölgesi olarak sıralamaktadır (Freyer, 2014: 10).

Freyer sanayi çağında yedi dalga olduğunu ifade eder. 18. Yüzyılın ilk yarısında dokuma sanayi ile başlayan ilk dalga 20. Yüzyılın ilk yarısında kendisini atom gücüne kadar geliştirmiştir. Bu dalgalar sırasıyla; Dokuma, Demir Çelik, Ulaştırma, Kimya, Elektrik, Benzin Motoru ve Atom Gücüdür. Yaklaşık olarak iki yüzyıl içinde çok hızlı gelişme değişimler yaşanmıştır (Freyer, 2014: 40-45).

19.yüzyılda meydana gelen en önemli yapı değişikliklerinden birisi de sanayi işçi sınıfının doğuşudur. Bu yüzyılda Avrupa'daki bu değişimleri inceleyen, toplumcu kuram ve programlar oluşturuldu. Hegel Okulu'ndan yetişen Karl Marx, bir anlamda burjuva toplumunun bir anatomisini yapmaya ve kapitalizm çağının hareket yasasını açıklamaya çalıştı. Çalışmalarının dikkat çeken yanı, büyük işletmelerin küçük

işletmelere ve makinalı üretimin el sanatları üretim tarzına üstünlüğünü görmesiydi. Marx'ın sermayenin bir elde toplanma eğilimi olarak açıkladığı durum, büyük işletmelerin hızla artması sonucunda, küçük ve orta işletmelerin bu rekabete dayanamayacağı idi (Freyer, 2014: 15-17).

19. yüzyılda tarihin hiçbir döneminde olmayan yeni sınıflar da oluştu. Memur, hizmetli ve yönetici sınıfları bunlardan bazılarıdır. Zaman içinde işçi sınıfı da kendi içinde nitelikli ve niteliksiz işçi olarak ayrım göstermeye başladı (Freyer, 2014: 62-65).

FRANKFURT OKULU

Asıl adı Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü olan ve kısaca Frankfurt Okulu olarak adlandırılan kuruluş 1923 yılında Frankfurt Üniversitesinde kuruldu. I. Dünya Savaşı'nın sona ermesi ile Batı Avrupa'da işçi sınıf hareketlerinin başarısızlığının ortaya çıkması sonucunda, Marx'ın üzerinde durmadığı toplumsal koşulların yeniden ele alınması ve açıklanması ihtiyacı ortaya çıkmıştı. Okul mensubu düşünürler, geleneksel pozitivist anlayışa karşı eleştirel kuramı geliştirdiler. **Eleştirel Kuram** dogmatik pozitivizme, bilimcilik ve dogmatik bilimsel sosyalizme karşı eleştirel yaklaşımlarla, değerini yitiren özneye tekrar vurguda bulunmuştur (Bağce, 2006:7-10). Frankfurt Okulunun en önemli üyelerinden bazıları şunlardır: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Jürgen Habermas'dır.

GÖRECELİK VE KUANTUM MEKANİĞİ

Sanayi Devrimi'nin bir sonucu olarak bilimsel çalışmaların hızlı olarak gelişmesi ile birlikte teorik matematik ve fizik alanında önemli kuramlar geliştirildi. Bu kuramlardan yola çıkılarak çok önemli deneyler ve gözlemler yapıldı. Özellikle elektronik araç ve gereçlerle makrokozmoz olarak uzay, mikro kozmoz olarak atom altı parçacıklar incelendi. Sanayi Devriminin oluşmasına neden olan mekanik yaklaşımın makro ve mikro kozmozda yeterli olamayacağı anlaşıldı. Birçok alanda Newton'un mekanik dünya görüşü, zamanı ve uzayı mutlak kabul etmesi yetersiz kalıyordu. Bu yetersizlik Görecelik ve Kuantum Mekaniği ile aşılmaya çalışıldı.

ÖZEL VE GENEL GÖRELİLİK KURAMLARI

Albert Einstein (1879-1955), çalışmalarını ışık ve uzayda kütle çekimi üzerinde yoğunlaştırdı. Newton'un evreni statik bir sistemdir (Yalçın, 2008: 67). Newton uzay ve zamanın mutlak olduğunu ve değişmezliğini savunuyor (Yalçın, 2008: 72) ve mutlak bir uzayın ve mutlak bir zamanın var olması gerektiğini de vurguluyordu (Yalçın, 2008: 89). Newton'cu bilim yaklaşımı ancak hızlar çok fazla ve kütleler çok büyük değilse geçerlidir. Aksi durumda ve atom boyutunda olan sistemler için geçerliliğini kaybeder (Kane, 2009: 10).

ÖZEL GÖRELİLİK KURAMI

Einstein'ın evren modelinde ise ışık saniyede 300.000 kilometre hareket eder ve ışık hızı, ölçülebilen tek mutlak büyüklüktür (Yalçın, 2008: 92). Özel göreliliğe göre maddesel parçacık hızları hiçbir zaman ışık hızını aşamaz ve uzaydaki gök cisimleri de ışık hızından daha düşük hızlarda hareket eder (Yalçın, 2008: 96) Einstein, evrende ulaşılabilecek en yüksek hızın ışık hızı olacağı sonucuna vardı. Ona göre, bir cismin hızı arttıkça kütlesi de artacak ve ışık hızına ulaştığında cismin kütlesi de sonsuz olacaktır (Kaku, 2012: 40-41). Özel Görelilik Kuramına göre, bir cisim hiçbir zaman ışık hızına ulaşamaz. Ulaştığında ise kütlesi sonsuz olur. Işık hızına ancak ışık veya kütlesi olmayan dalgalar ulaşabilir (Hawking ve Mlodinow, 2005: 34).

Einstein Özel Görelilik Kuramında her gözlemcinin kendi zaman ölçümü olduğunu ifade ederek önemli bir konuya değindi (Hawking ve Mlodinow, 2012: 85). Bir gözlemci bir ölçüm yaptığında, geçen zaman ölçümü, o gözlemciye bağlıdır (Hawking ve Mlodinow, 2012: 84). Hareket halindeki saatler ışık hızına yaklaştığında saatin gösterdiği zaman da yavaşlar (Neffe, 2009: 165). Cismin hızı ışık hızına yaklaşınca,

cisimde uzunluk büzülmesi de gözlemlenir. Dışarıdan olayı gözlemleyen, cismin boyunun kısaldığını fark eder (Neffe, 2009: 179).

Özel Görelilik Kuramına göre Newton'un belirttiği gibi mutlak bir zamandan bahsedilemez. Zaman görecelidir ve hareket eden cismin hızına bağlıdır. Bu yaklaşımla ışık hızına yaklaşıldığında zaman neredeyse durma noktasına gelecektir denilebilir.

GENEL GÖRELİLİK KURAMI

Einstein, Newton'un ileri sürdüğü mutlak bir zaman ve uzayın olamayacağını, uzay ve zamanın birbirinden bağısız ifade edilemeyeceğini ispatladı.

Uzay-zamanı esneyen ve b k lebiilen bir kumaşa benzeten Einstein, bu fikrini ispat etmek için eğri yüzeyler geometrisini incelemek zorunda olduğunun farkına varır. Bu geometri Bernhard Riemann tarafından geliştirilmiştir(Kaku, 2012: 70).  klit i olmayan geometri kuramı Einstein'ın kurtarıcısı olmuştu. Newton denklemleri hareketi  klid geometrisi ile belirler. Einstein'ın denklemlerinde ise eğri uzay- zaman, Riemann geometrisi ile tanımlanır (Yalçın, 2008: 113)

Riemann eğri yüzeyler üzerinde çalışmıştır. Riemann'a göre   genin i  açıları toplamı düzlem üzerinde 180 derece, eğri yüzeyler üzerinde 180 dereceden fazla ve eğrinin i  yüzeyinde ise 180 dereceden k  t r (Yalçın, 2008: 109). Genel görelilik kütle-çekim alanının ışığı b kt ğ n  ifade eder (Yalçın, 2008: 98). Einstein'e göre uzay gergin bir kumaş gibidir. Büyük gök cisimleri uzayı esneterek  ukurlaştırır. Bu gök cisimlerinin yanında geçen ışık da kütle-çekim alanından etkilenerek bükülür. Uzay esneyerek  ukurlaştığında zamanda da bir bükülme olur. Einstein, uzay ve zamanın mutlak ve birbirinden ayrı olamayacağını birbirleri ile etkileşim içinde olduğunu iddia eder.

Bir ışın demeti saniyede 186.000 mil (300.000 Km) yol alır. Güneş sistemi dışında en yakın yıldız olan Alpha Centauri C, dünyaya dört ışık yılı uzaklıktadır. Oraya ulaşabilmek en hızlı uzay gemisi ile gidilse bile on bin yıl sürer (Hawking ve Mlodinow, 2005: 12). ışığın bir yılda aldığı mesafe kilometre yerine ışık yılı olarak ifade edilir. Uzaydaki gök cisimlerinin uzaklıkları ışık yılı ile belirtilir.

James Clark Maxwell, ışığın bir elektromanyetik dalga olduğunu ve elektromanyetik dalgaların saniyede 300.000 km hızla hareket ettiğini ifade etmiştir (Hawking ve Mlodinow, 2012: 80). Alpha Centauri 4 ışık yılı, Sirius 9 ışık yılı, Andromeda Galaksisi 2 milyon ışık yılı uzaklıktadır. ışık bu yıldızlardan ancak bu kadar ışık yılında gelebilmektedir. Bu nedenle sırasıyla söylemek gerekirse yıldızların ancak şu anda 4, 9 ve 2 milyon yıl önceki durumlarını görebilmekteyiz (Gott, 2005: 75). Stephen Hawking, teleskopla uzayda ileriye gözlediğimizi varsaydığımızda aslında zaman içinde geriye doğru baktığımızı unutmamamız gerektiğini vurgular. Aslında uzayda ileriye doğru bakmak bizi geçmişe doğru yaklaştırmaktadır (Boslough, 1991: 83).

KUANTUM MEKANİĞİ

Atom altı parçacıkların davranışları Kuantum Mekaniği ile incelenir. Her atomun yörüngesinde elektronlar, çekirdeğinde ise proton ve nötronlar vardır. Proton ve nötronlar kuarklardan oluşur. Kuarklar ise sicimlerin bir araya gelmesi ile oluşur. Sicimlerin her farklı titreşimi bir başka parçacık oluşturur.

ışığın tek bir davranış biçimi yoktur. ışık hem dalga hem de parçacık gibi davranır (Yalçın, 2008: 189). Heisenberg'in Belirsizlik İlkesi bir elektronun konumunun ve hızının aynı hassasiyetle ölçülemeyeceğini söyler. Mikroskobik boyutlarda bu mümkün değildir (Yalçın, 2008: 199). Kısaca kuantum mekaniğinde bir parçacığın konumu ve momentumu aynı anda ölçülemez (Yalçın, 2008: 200).

Kuantum fiziğine göre, bir parçacığın niceliği bir gözlemci tarafından  l  lene kadar, o parçacığın belirli bir konumu ve hızı yoktur.  l  m işlemi yapıldığında elde edilen sonuç sadece  l  m anındaki sonuçtur (Hawking ve Mlodinow, 2012: 40-41).

Newton fiziği bir kaynaktan ayrılan her parçanın, ekrana ulaşınca kadar tek ve tanımlanmış bir yol izlediğini söyler. Kuantum fiziği ise kaynaktan ayrılan parçacığın ekrana kadar olan zaman içinde belirli bir konumda olacağını söylemenin zor olduğunu ifade eder. Richard Feynman'ın (1918-1988) ifadesine göre, parçacık kaynaktan ayrılıp ekrana giderken olası bütün yolları kullanır (Hawking ve Mlodinow, 2012: 66). Richard Feynman, bir sonucun olasılığını hesap etmek istersek, o sonucu oluşturacak olasılıkların tümünü hesap etmek zorunda olduğumuzu söyler. Bu yapıldığında, aynı sonucu oluşturacak olayların tümünün de gerçekleşme olasılığı var demektir (Gott, 2005: 16).

Aslında her atom altı parçacığın bir karşıt parçacığı vardır. Elektron eksi yüklüdür. Karşıt parçacığı pozitrondur ve artı yüklüdür. Fakat bu parçacıklar karşılaştıklarında birbirlerini yok ederler (Hawking ve Mlodinow, 2005: 59). Ünlü fizikçi Paul Dirac (1902-1984), fiziğe antimadde olgusunu katmıştır. Atomların yörüngelerinde yer alan **elektronun** anti olanına **pozitron** adı verilir. Her ikisi de aynı özelliklere sahip olmasına rağmen elektron eksi pozitron artı yüklüdür. Pozitronun kullanıldığı uygulama alanlarından birisi de PET (Positron Emitting Tomography) adı verilen görüntüleme sistemidir (Yalçın, 2008: 10).

S.Tanaka, O.M.P.Blaniuk, V.K.Deshpande ve E.C.G. Sudarshan adlı fizikçiler 1960'larda yaptıkları bir tasarımda ışık hızından daha hızlı hareket eden ve takyon (tachyon) adı verdikleri sanal parçacıkların olduğunu ileri sürdüler (Gott, 2005: 124). Görüldüğü gibi bilim sanal sayılar olduğuna göre sanal parçacıkların da olması gerektiği görüşünden yola çıkarak ışık hızının da aşılabileceğini ileri sürmektedir.

MODERNİZM VE POSTMODERNİZM

Sanayi devriminden bu güne kadar geçen süre içinde teknolojilerdeki gelişme ve değişimler toplumda ekonomiden eğitime kadar birçok alanda köklü değişimlere neden olmuştur. Özellikle mekanik dünya anlayışı ile birlikte modern dönem başlamış oldu. Dünya; Yirminci yüzyılın ilk yarısında Büyük Ekonomik Kriz, Birinci ve İkinci Dünya Savaşı gibi üç büyük felaket yaşadıktan sonra modernizme karşı çok ciddi tepkiler oluşmaya başladı. Pozitivist ve Belirlemeci yaklaşım çok fazla eleştiri aldı.

Modern ve post modern ifadeleri dört kavram çifti ile daha anlamlı hale getirilebilir (Şaylan, 2002: 55).

Modern/Postmodern: Dönemi nitelendiren sıfatı ifade eder

Modernleşme/Postmodernleşme: Bir süreci, iki farklı aşamanın oluşumunu ifade eder.

Modernizm/Postmodernizm: Söylemin ideolojik boyutunu ifade eder.

Modernite/Postmodernite: İki farklı dönemi ifade eder.

Modernizmin en belirgin özelliği, insan aklına olan güvenin çok fazla olmasıdır. Sürekli ilerlemeci bir anlayışa sahiptir. Modernite ise insanın yücelmesi olarak anlamlandırılır (Şaylan, 2002: 57).

Modernite bir dönemi ifade eder ve başlangıcı da Aydınlanma Çağı olarak kabul edilir. Endüstri Devrimi ile kurumsallaşır ve 1789 Fransız ihtilali ile de siyasallaşır. Özellikle 1960-1970 li yıllarda eleştiriler karşısında sarsılarak 1989 yılında Berlin Duvarı'nın yıkılması ile sona erdiği ifade edilir (Odabaşı, 2004: 12).

Modern dönemin bilgi ve bilim anlayışının insanı özgürleştirmede vurgulanmakta, bu anlayışın yeniden kurulması ifade edilmektedir. Postmodernist yaklaşımda yeni bir bilgi anlayışının doğruyu ifade ettiği düşünülemez. Bir inceleme yapıldığında sonuçta yan yana duran birçok doğru gurubu vardır. İnsanoğlu postmodern dönemle birlikte yoğun bir şekilde paradokslarla karşı karşıyadır. Bu durum "kendini yeniden üretme paradoksu" olarak tanımlanabilir (Şaylan, 2002: 46-47).

Max Weber (1864-1920), büyü yitimi tezi ile modernliğin başlaması ile birlikte, anlamın, dünya dışına çıkartıldığını ifade eder. Sonuçta, insanlar **demir kafes** olarak tanımladığı bir tuzağa düşmüştür (Smith, 2005: 31). **Modernlik** birçok düşünür ve yazar tarafından değişik şekillerde tanımlanır.

Weber, modernlik tanımlamasında dünyanın büyüünün bozulması ifadesini kullanmaktadır. Marx ise dünyayı katı olan her şeyin buharlaşması olarak tanımlar (Özgiraz, 2003: 9).

Nedensellik, modernitenin belirleyici nedenlerinden birisidir. Newton'un evreni de nedenselliğe dayanmaktadır ve **mutlak zaman** ve **mutlak uzay** kavramları üzerine kurulmuştur (Şaylan, 2002: 177). Modernizm, geleneksel yapıyı değiştirerek bunun yerine güvenilir ve kesin kurallar koyar ve bu yaklaşım "rasyonellik" olarak ifade edilir. Rasyonellik kesinliği ifade eder. Postmodernizmde ise net bir durum yoktur ve kesinlik ifade edilmez (Özgiraz, 2003: 105).

Postmodernizm'in tanımı 1950 li yıllara kadar gider. Irving Howe ve Harry Levin o yıllarda bu terimi, modernist hareketin tahrip edilmesi anlamında kullandılar. Bu tanım 1960 lı yıllarda Leslie Fiedler ve İhab Hassan gibi eleştirmenler tarafından postmodern edebiyatı açıklamak için kullanıldı. Postmodernizm güzel sanatlara öncelikle mimari ile girdi ve 1970 li yıllara gelindiğinde güzel sanatları diğer dallarında da oldukça etkili oldu (Huyssen, 1994: 108). Postmodernizm, modernizmi modası geçmiş bir hale getirmez, böyle bir çaba içinde değildir. Aksine postmodernizm, modernizme yeni bir ışık tutarak değişik strateji ve taktiklerin işe koyulmasını sağlar (Huyssen, 1994: 126).

SONUÇ

Bu çalışmada Rönesans döneminden günümüze kadar olan değişim ve dönüşümler bilimsel çalışmaların sonuçları ile belirtmeye çalışılmıştır. Her dönemin kendine has kabul ve anlayışları vardır. Bir dönemin kabul ve anlayışı genel olarak **paradigma** kelimesi ile ifade edilir. Kuhn paradigmayı birbirleri ile yarışan farklı bilimsel yaklaşımlar olarak tanımlar (Kuhn, 2003: 11). Kuhn'un ifadesinden yola çıkıldığında, bir dönemin bilimsel yaklaşımı ile bir sonraki dönemin bilimsel yaklaşımının karşılaştırılabilmesi ancak iki dönemin de iyi bilinmesine bağlıdır. Günümüz eğitimcilerin yeni oluşumlar karşısında, bu oluşumları anlama ve anlamlandırma gibi son derecede ciddi problemleri vardır. **Mekanik** ve **Belirlemeci** modern dönem anlayışı etkinliğini devam ettirmektedir. **Görecelik** ve **Kuantum Mekaniği**'ndeki gelişmeler ve bunların piyasadaki ürünleri, toplumları hızla değiştirmekte ve dönüştürmektedir. Yeni ürünler kendi kültürlerini de birlikte sunmaktadır. Eğitim dünyasının her kademesinde yer alan bireyler bu hızlı değişimi anlama ve anlamlandırma mecburiyetindedirler. Aksi takdirde eğitim ve öğretim verdikleri bireylerin davranış ve kavrayışlarını anlamakta zorluk çekecekler ve aralarında onarılamayacak iletişim kopuklukları doğacaktır. Sonuç olarak eğitimcilerin yaklaşımı modern ve postmodern dönemleri olumlulaştırma ve olumsuzlaştırma olmamalıdır. Eğitimcilerin yaklaşımı her iki dönemi ve gelecekte olacakları da anlama ve anlamlandırma üzerine konumlandırılmalıdır. Eğitimcilere bu hızlı değişim ve dönüşüm karşısında, geçmiş tarihin hiçbir döneminde günümüzdeki kadar büyük bir sorumluluk yüklenmemiştir.

KAYNAKÇA

- Bağce, H.E. (2006). *Frankfurt okulu*. Doğu Batı Yayınları.
- Boslough, J. (1991). *Stephen Hawking'in evreni* (Çev: O. Bahadır). Sarmal Yayınevi.
- Dobbs, B. J. T. ve Jacob, M. C. (2010). *Newton ve Newtonculuk kültürü* (Çev: G. Ezber). İzdüşüm Yayınları.
- Freyer, H. (2014). *Sanayi çağı* (Çev: B. Akarsu, H. Batuhan). Doğu Batı Yayınları.
- Friedman, T. L. (2006). *Dünya düzdür, Yirmi birinci yüzyılın kısa tarihi*. Boyner Yayınları.
- Gott, J.,R. (2005). *Einstein evreninde zaman yolculuğu, zamanda yolculuk olasılığı* (Çev: E. K. Yıldırım). Arkadaş Yayınevi.
- Hawking, S. ve Mlodinow, L. (2005). *Zamanın daha kısa tarihi* (Çev: S. Öğünç). Doğan Kitap.
- Hawking, S. ve Mlodinow, L. (2012). *Büyük tasarım* (Çev: S. Öğünç). Doğan Kitap.
- Huyssen, A. (1994). Postmodernin haritasını yapmak. Der: M. Küçük, *Modernite versus postmodernite* (Çev: M. Küçük). Vadi Yayınları.
- Kaku, M. (2012). *Einstein'in evreni* (Çev: E. Tarhan). ODTÜ Gelişim Vakfı.
- Kane, G. (2009). *Süper simetri* (Çev: Z. Aydın). TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Kuhn, T. S. (2003). *Bilimsel devrimlerin yapısı* (Çev: N. Kuyaş). Alan Yayıncılık.
- Neffe, J. (2009). *Einstein, bir yaşam öyküsü* (Çev: F. Doğan). İletişim Yayınları.
- Odabaşı, Y. (2004). *Postmodern pazarlama, tüketim ve tüketici*. MediaCat Kitapları.
- Özgiraz, A. (2003). *Modernleşme teorileri ve postmodern durum*. Çizgi Kitabevi.
- Rifkin, J. ve Howard, T. (2010). *Entropi, dünyaya yeni bir bakış* (Çev: H. Okay). İz Yayıncılık.
- Russel, B. (2011). *Rölativitenin ABC'si* (Çev: Y. Erdoğan). Sarmal Yayınevi.
- Smith, P. (2005). *Kültürel kuram* (Çev: S. Güzelsan, İ. Gündoğdu). Babil Yayınları.
- Şaylan, G. (2002). *Postmodernizm*. İmge Kitabevi.
- Toffler, A. (2008). *Üçüncü dalga* (Çev: S. Yeniçeri). Koridor Yayıncılık.
- Yalçın, C. (2008). *Evren ve yaratılış*. Arkadaş Yayınevi.

Ali ÜNSAL*

Yaşadığımız yüzyıl, insanlığın önceki yüzyıllarında görülmeyen çapta bir bilgi yoğunlaşması ve buna bağlı toplumsal değişme hareketliliğiyle tanımlanıyor. Modernlik, bilgi toplumu, küreselleşme gibi değişik kavramsallaştırmalarla dile getirilen yeni dönemin karakteristik özelliği bilgi teknolojileri ve onun kullanımına ilişkin göstergelerdir. Günümüzde küreselleşmenin ivme kazandırdığı bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, uluslararası düzeyde ekonomi, siyaset, kültür ve bilgi transferlerinin kapsamını genişletmektedir. Bilgi toplumu olma yolunda önemli değişmelerin yaşandığı dünyamızda, küreselleşme sürecinin ortaya çıkardığı kültürler arası rekabette, diğer kültürlerin ve ekonomilerin hegemonyasına girmeden onurluca yaşayabilmenin, iyi eğitilmiş kitlelerle yaşanabileceği bir gerçektir. Bilgiyi üretme, değerlendirme ve kendi kültürel kimliğinin bilincinde olarak dünyada var olabilmede eğitimin yararlı işlevi en çok küreselleşme sürecinde görünür olacaktır.

Eğitim bir toplumun bugününü ve geleceğini ilgilendiren en temel kurumlardan biridir. Çağdaş eğitimin amacı; yaşadığı toplumsal ve doğal çevrenin bilincinde olan, toplumsal var oluşunun kaynaklarını öğrenmiş, kendi kültürel değerlerini kavrayan ve sorgulayarak geliştiren bireyler yetiştirmektir. Bilgi toplumu olarak değerlendirilen günümüz dünyasında var olabilmenin ve her konuda rekabet edebilmenin temel koşulu budur. Küreselleşme sürecinde, ekonomik, siyasal ve kültürel alanlarda kendini kabul ettirebilmiş toplumların bilgi toplumu olma özelliği dikkat çekicidir. Çağdaş toplumların iş hareketliliğinde, beden işçilerinin oranı hızla azalırken bilgi işçilerinin sayısı çoğalmaktadır. “Enformasyon çağında talep edilen yeni bilgi türü eyleme yönelik, pratik, yerel ve günlük hayatta hemen kullanılacak bilgi ve enformasyondur.

2000’li yılların başında sanayileşme sürecini tamamlayan toplumlar bir sonraki evre olan bilgi toplumu evresine geçmeye başladılar. Bilgi toplumuna geçiş yapabilmek ancak bilgi-teknoloji, kitle-iletişim, modern-sanayi, eğitim-öğretim gibi bazı alanlarda reformlar yaparak ve bazı temel alanlarda gelişmiş, modern ve çağdaş devletleri yakalayarak olabilir. Toplumlar ne kadar gelişirlerse gelişsinler, temel eksikliklerini tamamlamadıkları sürece sadece yüzeysel olarak bir gelişme gösterebilirler. Eğitim-öğretim ve sosyo-kültürel alanlarda kendini geliştiremeyen, teknolojik alanda modern çağı yakalayamayan toplumlar süreçlerini değiştirerek başka bir toplum adı altında basamak atlamış gibi görünseler de temel eksikleri olan ve giderilmesi gereken meselelerini çözüme kavuşturana kadar çağdaş toplumları takip edeceklerdir. Toplumlar çağdaş olarak kabul edilseler bile Eğitim-öğretim, kitle-iletişim, vb. alanlarda alt yapılarını oluşturmadıkça, eğitimdeki temel problemlerini çözüme kavuşturmadıkça yerinde sayacaklardır.

Bilgi ya da enformasyon toplumu, “insanların yaşamlarını ilgilendiren çeşitli enformasyona kolayca erişebilmelerine, bu enformasyonu bilgiye dönüştürebilmelerine ve dolayısıyla da kendilerini geliştirebilmelerine olanak tanıyan bir toplum olarak tanımlanmaktadır” (Irzık, 2002:6). Bilgi toplumuna geçmiş veya geçmek üzere olan ülkeler, bilgiyi yoktan var etmemişlerdir. Bilgi ilk insandan bu yana doğada zaten hep vardır sadece keşfedilmeyi bekliyordur. Ancak günümüzde bilgi ve bilginin gücü kitle iletişim teknolojileri araçlarıyla birleşince bilgi çağımızın en önemli objesi haline gelmiştir. Bilgi toplumunda, sanayi toplumlarında olduğu gibi maddi güç ön planda değil bilgi ön plandadır. Bu bilginin satılmasıyla maddi güç elde edilecektir.

* Eğitimci, Yönetici

Bilgi toplumunun en önemli bilgi dağıtıcısı, toplayıcısı ve yayıcısı tabi ki internet ve bilgisayarlardır. Artık arama motorlarındaki sitelerin çoğu abonelik istemektedir ve bu sitelere belirli bir miktar abonelik bedeli ödedikten sonra ancak bu sitelerden bilgiye ulaşılabilir. Günümüzde en basit yolla bilgi satışı bu şekilde gerçekleştirilmektedir.

Bilgi toplumunda ekonomik yapının en büyük özelliği mal üretiminden hizmet üretimine doğru bir kaymanın görülmesidir. Hizmet sektörü tüm ekonomilerde her zaman mevcuttur. Eğitim, sağlık, sosyal hizmetler, insani hizmetler, bilgisayar, sistem analizi, bilimsel AR-GE gibi mesleki hizmetler yoğunluk kazanmaktadır. Bu nedenle bilgi toplumunun oluşmasında belli sektörlerin yükselişi önemli rol oynamıştır.

Bilgi, toplumlarda iletişim teknolojileri ile dağıtılıp paylaşıldığı için sosyalleşmiştir. Bilgi toplumuna geçmeden önceki tüm toplumların bir önceki toplumlardan almış oldukları bilgi birikimleri, çeşitli kültürleri ve tecrübeleri vardır. Ancak eğitim zaman içinde devamlı kendini yenileyen ve geliştiren bir olgu olduğundan, her toplum kendisinden sonra gelen toplumlara biriktirdiği bilgileri ve edindiği eğitim anlayışını aktararak hem eğitimde hem de bilgide onların gelişmesine yardım etmektedir. Bu durum insanlığın başlangıcında çok yavaş olmakla beraber, insanoğlunun eğitimi, bilgi birikimi ve deneyimi arttıkça insanların bilgi ve eğitimde mesafe kat etmeleri daha kolay hale gelmiştir.

Son yüzyılda ise toplumların sosyo-ekonomik yapılarında ve değer yargılarında pek çok değişiklikler olmuştur. Özellikle bu kavramlardan ekonomik gücü elinde tutan sanayi yerini bilgiye bırakmıştır. “Egemen gücün ekonomi olduğu ve fabrika yapılarında şekillendiği bu yüzyılın son dönemi, bilginin bilgiye uygulanır hale gelmesi ve bilginin bir sermaye aracı olmasıyla nitelik değiştirmeye başlamıştır” (Nair, 2001: 329). Artık insanlar bilgiye ve bilgi için gerekli olan eğitime giderek daha fazla önem vermeye başlamışlardır.

Bilgi toplumunu diğer toplumlardan ayıran diğer bir nitelikte değişimdir. Bilgi toplumundaki fiziki ve kültürel çevredeki değişimin hızı daha önce hiçbir dönemde görülmediği kadar artmış ve her geçen gün de artmaktadır. İnsanlar bilgiye ulaşabilmek için özellikle modern teknolojiyi kullanmak zorundadırlar. “Toplumların geleceklerinin belirlenmesinde bilim ve teknolojiye gösterdikleri başarıların etkisi oldukça büyüktür”. Bilgi toplumlarında modernleşmek, teknolojiyi kullanabilmek ve bilgiye ulaşabilmek çok önemlidir. Enformasyon toplumunda teknolojik keşif veya teknoloji hâkimiyeti, geleceği belirleyecektir. Yani “gelecek bilgi toplumlarında teknolojinin elindedir”.

Bilgi toplumlarında eğitim sadece sınıflarda öğretilen bir süreç değildir. Ancak her ne kadar eğitim bilgi toplumlarında bilişim teknolojileri kullanılarak yapılsa da çocuklar her şartta temel eğitimlerini almalı ve teknolojiyi kullanarak nasıl bilgi ve eğitim sahibi olacaklarını öğrenmelidirler. Bunlar bir kılavuz aracılığıyla öğrenilebilecek becerilerdir. O halde eğitim öğretime başlayacak çocuklara, teknoloji ve eğitim için gerekli olan temel beceriler kazandırılana kadar öğretmenler tarafından kılavuzluk edilmelidir.

“Sanayi toplumunda eğitim, dönemin paradigmasına göre şekillenmektedir. Bu nedenle o dönemdeki eğitim pozitivisttir” (Çötök, 2006: 36). Bununla birlikte “sanayi toplumunun teknolojileri ile sanayi toplumunda kullanılan bilgi, sadece maddi üretimi karşılamak amaçlıdır ve bu da ancak o dönemlerdeki kıstaslara göre yeterli bulunmaktadır”. Bilgi toplumunda ise sanayi toplumunda kullanılan bilgiler artık yeterli değildir. Toplumsal süreçlerin hepsinde toplumların gelişme süreci yön değiştirmiş ve bu yeni yön değiştirmiş sürece de süreçteki dinamiklere göre çeşitli isimler verilmiştir. Bilgi toplumunda, bilgiyi üretenler ile bilgiyi ellerinde tutanlar güçlüdür (Göker, 2009). Bu nedenle bilgiyi üretenler ve ellerinde tutanlar toplumu yönlendirme işlevine de sahiptirler. Diğer taraftan bilgi toplumunda bürokrasi gitgide azalmaktadır. Bürokrasinin çoğu zaman verimliliği öldürdüğü ve girişimciliği engellediği gerçeği de bu toplumda ortaya çıkmıştır bu nedenle bilgi toplumlarında bürokratikleşmeye karşı bireylerde bir direnç söz konusudur.

Modern eğitim, öğretim programları ve öğrencilere eğitimin nasıl verileceği gibi konularda kendisini

refah bir seviyeye çıkarmış gibi görünse de ülkelerin çoğunda hala fırsat eşitliği uygulaması tam olarak uygulanmamaktadır. Kız çocuklarının hepsi okula gönderilmemekte, hala öğretmeni olmayan okullar bulunmakta, taşınmalı eğitim nedeniyle öğrencilerin zamanlarının çoğu yollarda geçmekte, doğuda hava şartları yüzünden yolları kapanan köylerdeki çocuklar uzun zaman okula devam edememekte, birçok okulda bilgisayar, internet veya laboratuvar bulunmamaktadır. Birçok okulun sınıflarının mevcudu normalin çok üstündedir ve hala bu tür problemler toplumlarda çözüme kavuşamamıştır. Belki de daha farkında olamadığımız veya sayamadığımız birçok engel öğrencilerimizin önünde bir çığ gibi durmaktadır. Bilgi toplumlarında insanlar açıklanamayan bazı olguları da ya görmemezlikten gelmekte ya da bilmemektedirler. Okullarda temel problemler çözülmeden, eğitim için gerekli alt yapı hazırlanmadan eğitim yapılmaktadır bu da bilgi toplumunda çözülemeyen bir diğer konudur. Modern eğitimdeki problemlerinin bir diğeri ise eski öğretim programlarına göre yıllarca ders anlatan öğretmenlerdir. Okullara yeni bir öğretim programı gelse dahi öğretmenlerin büyük bir kısmı dersleri yine eski öğretim programına göre vermektedir. Aydede'ye göre bu durum, öğrencilerin hem gireceği sınavlarda başarısız olmalarına hem de diğer okullarda okuyan öğrencilerin seviyesine ve bilgi edinme durumuna göre değişiklik

göstermektedir (Aydede, 2006). Bu da bilgi toplumundaki öğrencilerin tamamının aynı öğretim programına ve aynı sisteme göre eğitim alamamaları demektir. Bilgi toplumu ülkemizde tüm okullarda aynı eğitimi verme konusunda da yetersiz kalmaktadır. Okullarda kullanılmaya başlayan yeni öğretim programı, öğrencilerin ezberden uzak, fikir yürütebilme ve yaratıcılığını geliştirici yönde olması üzerinedir.

Bilgi toplumunda, bilgiye ulaşarak kendini geliştiren “İnsanların, dünyanın başka bir ucundaki insanlarla anında görüşüp, onlarla her türlü bilgiyi paylaşmayı, ürünlerinden haberdar olmayı ve ticaret yapabilmeyi öğrenirken, bu süreçte gelişimini tamamlamış zengin ülkelerin, geri kalmış ülkeleri sömürerek daha da zayıflatacağı endişesini de gün yüzüne çıkarmıştır”.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden ‘durum çalışması deseni’ kullanılmıştır. Durum çalışması deseni, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan ve olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sanayi toplumundan çıkmış veya çıkmakta olan ülkeler, bilginin gücünü kavrayarak atılımlarını bilgiye ulaşma, bilgiyi üretme ve bilgiyi kullanma yönünde yapmalıdırlar. Bilginin elde edilmesi, kullanılması ve pazarlanması için toplumlar, öncelikle gerekli teknolojiyi elde etmeli ve bu teknolojiyi çok iyi bir şekilde planlı ve akıcı olarak kullanmalıdırlar.

Sonuç olarak; Eğitim alanında yeni strateji ve hedeflerin planlanması, en yeni teknolojik araç gereçlerin kullanılması, kendi yaşadığı ortama ve kültüre verimli katkılar yapabilecek bir bilinç düzeyinin kazanılması, küreselleşme ortamında rekabetin ve kalkınmanın önkoşuludur. Bilgi toplumu olma yolunda önemli değişmelerin yaşandığı dünyamızda, küreselleşme sürecinin ortaya çıkardığı kültürler arası rekabette, diğer kültürlerin ve ekonomilerin hegemonyasına girmeden onurluca yaşayabilmenin, iyi eğitilmiş kitlelerle yaşanabileceğinin idrakinde olmalıyız.

KAYNAKLAR

- 1- Aydede, M. N. (2006).** “İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Aktif Öğrenme Yaklaşımını Kullanmanın Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerine Etkisi”. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- 2-Çötök, A. N. (2006).** “Sanayi Toplumundan Bilgi Topluma Geçiş Sürecinde Eğitim Olgusu”. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- 3-Göker, A. (2009).** “Bilim ve Teknoloji Politikalarına Giriş İçin ‘Enformasyon Toplumu’ Üzerine Kavramsal Bir Yaklaşım Denemesi”. *Mülkiye Dergisi*. 25(230).
- 4-Irzık, G. (2002).** “Bilgi Toplumu mu, Enformasyon Toplumu mu, Günce, 24(6): 6.
- 5-Nair, G. (2001).** “Bilgi’nin Değişen Anlamı ve Kavram Tartışmaları”. *Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, p. 329–336, April 2001.

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ TEMELLİ OKUL YÖNETİM MODELİ

Doç.Dr. Tuncay AKÇADAĞ*

PROBLEM DURUMU

Türk Eğitim Sistemi'nin örgütlenme amacı, Milli Eğitimin Genel Amaçlarında ifade edilen kazanımların Türk insanına, okullardaki özel amaçlar yoluyla kazandırmaktır. Bu amaçlar, içinde, demokrasi eğitiminin, laikliğin, bilimselliğin, planlılığın bulunduğu temel ilkelerle gerçekleştirilmek istenmektedir. Bu amaçlar ve ilkeler, aynı zamanda Türk Eğitim Felsefesini de açıklamaktadır. Türk milli eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri incelendiğinde, bireyin, kültürel değerlerini benimsemesi, koruması, geliştirmesi, insan haklarına saygılı, demokratik, laik, hukuk düzenine inanması, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişmesi, hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, (...) yaratıcı ve verimli olması, ilgi, yetenek ve kabiliyetlerine uygun olarak bir meslek sahibi ve çağdaş uygarlığın ortağı olacak biçimde yetiştirilmesinin ön plana çıktığı görülebilir. (www.meb.gov.tr).

Eğitimin, genel amaçlara ve temel ilkelere dayalı olarak, özel amaçlarını okullar gerçekleştirmektedir. Özel amaçlar okulların odaklandığı farklı eğitim amaçlarını ifade eder. Bu farklı amaçların dayanağı yukarıda açıklanan felsefe, ilke ve genel amaçlarla tutarlı olmak durumundadır. Böylelikle okul, eğitim sisteminin en işlevsel parçasıdır; eğitim sisteminin sınırında, uçta, ilk düzeyde, üretim amaçlı somut örgütlenmesidir (Açıkalın, 1998).

Okulun kendisinden beklenen çıktıları en iyi biçimde sunması için kendi içinde de örgütlenmiştir. Bu örgütlenmenin başında okul yöneticisi bulunmaktadır. Okul yöneticisinin söz konusu amaçların gerçekleştirilmesinde öğretim lideri olması beklenmektedir. Öğretim liderliğinin önemi, öğrencinin amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesinin tüm okul örgütlenmesinin temeli olduğundan gelmektedir. Öğretim liderinden beklentiler, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin denetimi, düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması olarak ifade edilebilir (Şişman, 2002). Okulda öğretim lideri, okulun amaç ve vizyonlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları bulan, bu kaynakları ustaca bir araya getiren ve gerekli yapıyı kuran ve işleten kişidir.

Öğretim lideri, öğretmenleri dikkatli bir şekilde değerlendirir ve onların kişisel beceri ve yeteneklerini geliştirir; öğretmenlerin öğretimsel sorunlarını çözmeye çalışır; öğretmenlerin öğretimsel kaynaklardan yararlanma konusundaki güçlü ve zayıf yanlarını bilir; öğretmenlerin bu konudaki zayıf yönlerini güçlendirmeye çalışır. Okulda eğitim liderinin görevi doğrudan sınıftaki eğitim ortamını geliştirmeye kaynaklık etmektir. Bu daha iyi öğretim için olanak hazırlamak demektir. Daha iyi öğretim için olanaklar hazırlamak ise; her şeyden önce yürürlükteki programın amaç ve felsefesinin iyi bilinmesiyle olur. Buradan hareketle öğretimi geliştirmek için strateji ve materyaller geliştirmek, öğretime kaynaklık etmek, öğretim sürecini ve sonucunu değerlendirerek düzeltme-geliştirme faaliyetlerinde bulunmak öğretim liderinin yapması gerekenlerdendir (Çelik, 2005: 199, 200; Chell, 2003).

* Eğitimci, Akademisyen

Sheppard, öğretim liderliği davranışlarını, amaç belirleme, amaçları duyurma, öğretimi denetleme, programı koordine etme ve yönetme, öğretim zamanını koruma, sürekli görünür olma, öğretmenleri özendirme, mesleki gelişimi sağlama, akademik standartları belirleme, öğrenmeyi özendirme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretimde bilgili olma, kaynak sağlama, plan yapma, model olma, personel sağlama, toplum ihtiyaçlarına cevap verme, öğrenci davranışlarından sorumlu olma, başkalarına danışma ve iyi ilişkiler olarak kurma olarak belirtmiştir (Sheppard, 1996, Alıntıl原因 Gümüşeli, 2014, s. 28).

Okullarda öğretim lideri okulu amaca ulaştırmada diğer deyişle öğrencinin istenilen biçimde akademik, kültürel, sosyal, bedensel gelişimlerini ve ruhsal iyiliğini oluşturmada ve ölçülebilir bir biçimde izlenmesini sağlamada mentör ve yer yer koçluk rolünü gerçekleştirdiği söylenebilir. Öyleyse her eğitim kurumu için an az bir öğretim liderinin varlığı, okul sistematığı içinde, eğitim-öğretimin koordinesi için gereklidir. Bu düşünceden hareketle var olan okul sistematığı içinde öğrencinin yetiştirilmesi sürecinin işlevsel, görünür ve çıktılarının ölçülebilir bir biçimde ele alınmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

1. Okulların mevcut örgütlenme biçimleri ve yönetim anlayışı, öğretim liderliği çatısı altında bir çalışma sürecini ortaya koyacak biçimde değildir. Yeni bir örgütlenme biçimi ve buna uygun yapılanma ile öğretim liderliğini işlevsel hale getirmek mümkündür.
2. Öğretmenlerin uyguladıkları yöntemler, mevcut okul yönetiminin örgütlenme ve anlayış biçimlerinden kaynaklı, hem müfredatın önerdiği yöntem, teknik, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına uygun olamamakta hem de Milli Eğitimin Amaçlarına uygun insan yetiştirmede istenilen sonuca ulaşmayı sağlayamamaktadır.
3. Öğretmenlerin ve eğitim-öğretimle ilgili diğer elamanların öğretim liderliğine dayalı bir çalışma biçimi ile okul içinde yetiştirilmesi, bir sistem anlayışı çerçevesinde ve işbirliği içinde çalışabilmesi mümkündür.
4. Mevcut okul sistematığı içinde, büyük çoğunlukla, öğrencilerin akademik başarıları ile ilgilenilmekte, genellikle onların uzağında ve görece onlara ağır gelen bir içerikle öğrenmeler yapılmaya çalışılmaktadır. Oysa Milli Eğitimin Amaçlarında da vurgulanan ve olması gereken “iyi insan” yetiştirme öğrencilerin, akademik gelişimlerinin yanı sıra, kültürel, sosyal, bedensel gelişimleri ile iyi bir ruh hali içinde olmalarıyla mümkündür. Buradan hareketle öğretim liderliği temelinde bir çalışma düzeni ile “okul” içinde öğrenciler kendilerini gerçekleştirebilir ve “iyi” insan olarak yetiştirilebilir.
5. Öğrencinin tüm yönleriyle gelişimi, genel amaçlarda ve okulun özel amaçlarında bulunan soyut ifadelerin somut göstergeleri, bir bilgisayar programı ile izlenip, değerlendirilip ve sonuçları başka ilgili sistemlere aktarılabilir.
6. Öğretim liderliğine dayalı bir çalışma biçiminin oluşturulabilmesi için mevcut okul örgütlenme biçiminden ve yönetim anlayışından başka yeni bir örgütlenme ve anlayış değişikliğine ihtiyaç vardır.

MODELİN DAYANAKLARI

Z Teorisi

Çelik (2000: 32), Quchi'nin Z Kuramı ile yönetim ve örgüt kuramlarında yeni bir döneme girildiğini belirtmektedir. Z tipi örgütlenmelerde insan merkeze alınarak diğer unsurlar bunun etrafında sıralanmaktadır. Quchi'ye göre sistemin en iyi bir biçimde çalışabilmesi örgütte iş gücü istihdamının sürekliliği gerekmektedir. Bunun anlamı insana yatırım yapılmalı ve bunun gereği, insan önemsenmeli ve kaybedilmemelidir. Daft, bu kuramın öngörülerini şu maddeler altında toplamıştır (Başaran, 1999:52– 53): 1. İşgörenler, uzun süreli istihdam edilmelidirler. 2. İşgörenler, doğrudan ya da dolaylı kendilerini ilgilen-

diren kararlara katılmalıdır. 3. İşgörenler, bireysel sorumluluk almalıdır. 4. İşgörenler seyrek değerlendirilmeli ve yavaş yükseltilmelidir. 5. Doğal denetim kapalı, biçimsel ölçme açık olmalıdır. 6. İşgörenler işlerinde orta düzeyde uzmanlaşmalıdır. 7. İşgörenlerle ilişkiler örgüt içinde kesintisiz, örgüt dışında ise ailece kesintili sürdürülmelidir.

Modelin çalışma ve örgütlenme durumu göz önüne alındığında en verimli ve etkili örgütlenme modelinin Z tipi örgütlenme olacağı varsayılmaktadır.

Toplam Kalite Yönetimi (TKY)

TKY belirli bir sistem içinde çalışan insanların mutluluğu temele alınarak, onların katılım ve desteğinin sağlanması ile sistemi sürekli iyileştirme anlayışına dayanan bir yönetim şeklidir (Peşkircioğlu, 1997). Kalite yönetiminde amaç belirleme ilerleme ve sorunların çözümü ile doğrudan ilgilidir. Açıkça nereye gidileceğinin tarif edilemeyişi sıkıntıların ve başarısızlığın en önemli gerekçeleri arasında gösterilebilir.

Modelde öğretmenin çalışma sistematığı mevcut durum üzerinden ulaşılacak amaçlar belirleme ve bu gidişatı belgeleme üzerinden ilerleyeceğinden söz konusu kısım TKY'nin çalışma biçimi ile eşleşmektedir.

Durumsallık Yaklaşımı

Durumsallık ya da koşulsallık adı verilen bu yaklaşımda, örgütsel süreçlere etki eden koşullar ve iç durum farklılıklarından dolayı uygulamalar, o sistemin kendine özgün olması ile sonuçlanacaktır. Bu yaklaşıma göre her yerde, her duruma uygun geçerli evrensel kurallar ve prensipler yoktur. Ancak bazı kural ve prensipler duruma uygun olduğunda kullanılmalıdır (Özkalp, 2003: 33).

Bu dayanak model açısından ele alındığında, okulların durumlarının birbirlerinden farklılığı çözümlerinin de farklı olması doğallığını getirecek, her okul kendi şartları içerisinde modele dayalı farklı çözümler üretecektir. Dolayısıyla modele dayalı çalışma düzeneği içinde farklı sonuçlar elde edilebilir.

Farklılaştırılmış Eğitim

Öğrenci merkezliliğin esas olduğu bir yöntemde öğrenen özellikleri önem taşımaktadır, bu nedenle hazırlanan programlarda bireysel farklılıklar öncelikle dikkate alınmalıdır. Farklılaştırma, farklılaşmak işi, ayırma; eylem veya ayırt etme süreci olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2010). Bu tanımlardan yola çıkarak, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenenin bireysel farklılıklarına verdiği önemle birlikte farklılaştırma işi eğitim sürecine uyarlandığında, eğitim durumlarının herhangi bir veya her bir parçasının öğrenen özelliklerine göre farklılaştırılması ortaya çıkmaktadır.

Birçok öğretmenin farkında olmadan uyguluyor olduğu bu öğretim biçimi Amerikalı eğitimci Carol Ann Tomlinson tarafından ilk kez kavramsallaştırılmıştır. Tomlinson (2000), farklılaştırılmış öğretiminengin çeşitlilikte olan öğrenenlerin ihtiyaçlarına hitap eden, adaleti ve mükemmelliği destekleyen, karma yetenekli sınıflar içerisinde olabilecek en iyi uygulamaya odaklanan bir sağduyu yaklaşımı olduğunu vurgulamaktadır.

Farklılaştırma, zaten, sınıf içerisinde öğrenenler arasındaki değişikliklere cevap olarak öğretmenlerin çabalarıyla meydana gelmiştir; bu anlamda bir öğretmen ne zaman öğretimini tüm sınıfa aynı şekilde yapmaktan uzaklaşıp, bireye ya da gruba özel hale getirirse, o zaman öğretimini farklılaştırıyor denilebilmektedir (Tomlinson, 1999).

Öğretmenin öğretimini farklılaştırmak için esnekliğe ihtiyacı vardır ve öğretim programları ve müfredat öğretmene bu esnekliği sağlamalıdır. Esnekliğe sahip olan bir öğretim programında çok fazla alternatif yer almalıdır. Yüksek nitelikli bir müfredatın yayılması farklılaştırma için gereklidir. Öğretmenlerin ilk

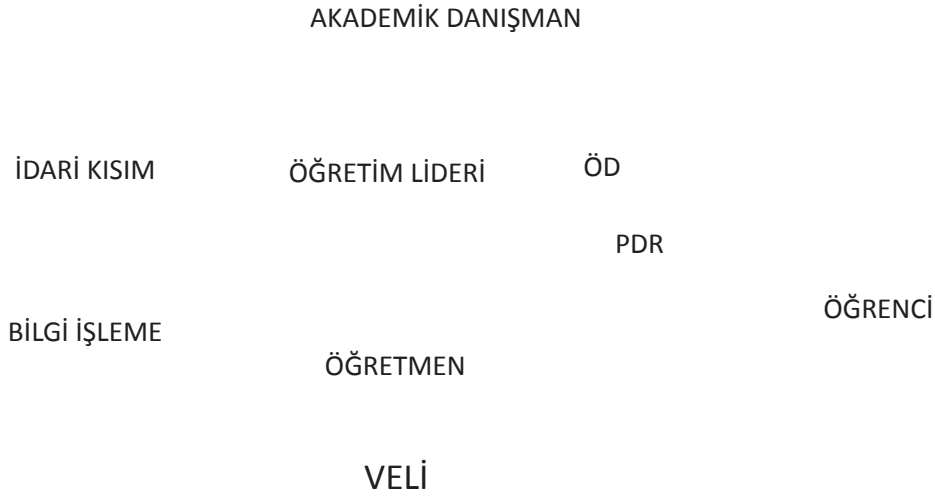
işi de öğrencilere, dersle ilgili kendi bağlantılarını kurabilecekleri bir müfredat oluşturmak ve bundan yararlanmalarına, dersleri akılda tutmalarına ve çözümler bulmalarına yardımcı olmak ve disiplinler ile etraftaki dünya arasında güçlü fikirler oluşturmaktır (Tomlinson, 2005).

Modeldeki eğitim süreci düşünüldüğünde farklılaştırılmış eğitim modeli ile ilgili pek çok unsurun yer aldığı görülmektedir. Bu temelde farklılaştırılmış eğitimin çıktıları modelin eğitim sürecinde temele alınan yaklaşımlardan olmuştur.

MODELİN İŞLEYİŞİ

Modelin çalıştırılmasının bir sistem dahilinde olması gerekmektedir. Zira temel yaklaşım, işlerin kişilere bağlı olmasından çok bir düzene bağlı olarak işlemesidir. Kişilerin sistemden ayrılmaları ile değişen bir şeyin olmaması, sisteme dahil olan yeni kişinin oryantasyon eğitiminin gerçekleştirilmesi yoluyla bırakılan yerden düzeni devam ettirebilmesi en önemli temel konudur.

Aşağıda sistemin çalışma döngüsü ve sistemi oluşturan öğelerin çalışma düzenlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.



Öğretim Liderliği Temelli Okul Yönetim Modeli Çalışma Döngüsü

Öğrenci

Öğrenci, oluşturulan okul düzenine temel, varlık nedeni, okulla ilgili tüm öğelerin üzerinde çalıştığı nesne kısacası en önemli dikkat noktasıdır. Bu nedenle okuldaki her türlü oluşum, onun etrafında olmak zorundadır. Yapılan iş ve işlemler öğrencide bir farklılık ve anlam yaratmıyorsa anlamsızlaşır; saçma olur. Öyleyse merkeze alınan bu öğenin diğer öğelerce iyice anlaşılması ve ortak bir düşünce birliğinin oluşturulması gerekmektedir.

Öğrenci, formal bir yer olan okula, var olan yeteneklerini fark etmesi, kendisi için yapabileceği en iyi şeylerin farkına varması ve nasıl yapacağını yolunu öğrenmesi, sosyal ve kültürel açıdan kendini gerçekleştirme, bunun yanında bulunduğu toplumun kültür ve değerlerinden haberdar olması, kendisin-

den beklenen değer ve davranış biçimlerini test edebilme fırsatlarını bulması, giderek bir dünya insanını olabilme yolunda ilerlemesi için gelmektedir.

Okul ortamında öğrenci saygı ve sevgi bulacak ve gösterecektir. Okulda ona yapılan her türlü hareketin, aynı zamanda ona öğretilmek istenen davranışların da mesajı olacağı unutulmamalıdır. Ona yapılacak saygısızlığın aynı zamanda onun da benzer durumlarda saygısızlık yapabileceğı mesajı ile yükü olduğu gibi...

Öğrencilerin bilinen dört farklı biçimde öğrenme tipi bulunmaktadır; harekete dayalı, görsel, dokunsal ve işitsel. Bunlardan biri temelde olabilir veya ikisi veya tamamı benzer etki oranında bir öğrencinin öğrenme biçimini oluşturabilir. Onun öğrenme biçiminin bilinmesi ve buna uygun ortamlar yaratılması onun başarılı olabilmesi için temel noktalardan biridir.

Öğrencinin her türlü öğrenme ortamı, onun keyif alacağı biçimde düzenlenmek durumundadır. Öğrenciler, kendileri için anlamlı, ilginç, kullanışlı ve eğlenceli hale getirilmiş bilgileri öğrenmektedir. Öyleyse ders bir biçimde onların öğrenme tarzlarına uygun ve yukarıda söz edildiğı biçimde tasarlamak durumundadır.

YÖNETİMDE ÖĞRENCİLER

a. Öğrenci Konseyi

- ✓ Öğrenci Konseyinin çalışmaları 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, “BM Çocuk Hakları Sözleşmesi” ile “Çocuk Haklarının Kullanılmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi” ve Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında yapılan “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” yasa yönetmelik ve protokollere tutarlık oluşturacak biçimde ele alınmıştır.
- ✓ Okul öğrenci meclisi, her şubenin kendi içinden seçeceği bir temsilcinin katılımından meydana gelir. Bütün öğrenciler meclis üyesi olarak kabul edilir. Okul öğrenci meclisi başkanlık divanı seçimi, okuldaki seçmen öğrencilerin oylarıyla yapılır. Başkanlık divanına yalnız okul öğrenci meclisine seçilmiş sınıf temsilcileri aday olabilir. Öğrenci meclisleriyle ilgili iş ve işlemler ekim ayı içinde tamamlanır. Rehber öğretmenin koordinatörlüğünde çalışır.
- ✓ Okul Konseyi, okuldaki işleyişin öğrenci açısından durumunu bildirir ve görüşünü söyler. Bunun kararını kendi içinde üyeleriyle alır.
- ✓ Görüş bildireceğı konular: derslerdeki uygulamalar, okul bahçesi ve oyun alanları ile ilgili uygulamalar, kantinin işleyişi, okul servislerindeki işleyiş gibi öğrencileri ilgilendiren her türlü uygulamalardır.

b. Öğrenci Kulüpleri

- ✓ Öğrenciler, kurulacak olan kulüpler aracılığı ile okul vizyonu doğrultusunda hedeflenen yaşantıların somutlaşmasını sağlama fırsatını yakalamış olmaktadır. Bu nedenle öğrenci kulüplerinin yapacağı çalışmalar onların hem sosyalleşmesine hem de yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada önemlidir.
- ✓ Kulüplerin işleyişi, bir danışman öğretmen, gönüllü bir veli, kulüp başkanı ve kulüp üyelerinden oluşan öğrencilerin kulüp adına gerçekleştirecek projeler yapmak suretiyle gerçekleşir.
- ✓ Kulüplerin projelerinin gerçekleştirilmesi için öğretim lideri ve danışman öğretmenler iş birliği yapar; birlikte gereken alt yapıyı oluştururlar.

Akademik Danışman

Sisteme danışmanlık eden, sistemin nasıl işlemesine yönelik eğitim veren, sistemin çalışması için öğretmen eğitimlerini gerçekleştiren veya koordine eden kişidir. Akademik danışmanın bir öğretim liderinin neler yapacağı konusunda yeterli bilgiye ve rehber olma konusunda gereken beceriye sahip olması gerekir. Akademik danışmanın görevleri aşağıdaki gibidir.

- ✓ Okuldaki akademik işleyişin danışmanı, eğitim-öğretim uygulamalarının yönlendiricisi ve değerlendiricisi konumundadır.
- ✓ Genel gidişat ve işleyişle ilgililere gerektiğinde brifing verir; geri bildirimlerde bulunur.
- ✓ Gerekliğinde velilere yönelik konferanslar ve toplantılar düzenler.
- ✓ Bu işlevle; okulun akademik personelin seçiminde, örgütlenmesinde, eğitiminde, denetim ve geri bildirim süreçlerinde danışmanlık hizmeti verir.
- ✓ Okulda eğitimin kurumsallaşması temel ilke olarak kabul edildiğinden akademik ve idari çalışanlarımızın her türlü eğitimleri akademik danışman öncülüğünde planlanıp uygulanır.
- ✓ Akademik çalışmalarla ilgili her türlü değerlendirme ve düzeltme-geliştirme faaliyetlerinde bulunur.
- ✓ Tüm çalışanlar için eğitim konularını belirleme, eğitimleri organize etme ve gerektiğinde bireysel ve grup eğitim verme faaliyetlerinde bulunur.
- ✓ Öğretim lideriyle yakın işbirliği içinde, yol arkadaşlığı yapar; alınacak kararlarda fikir birliği oluşturur.
- ✓ Öğretim liderinin eylemlerine danışmanlık yapar.

Öğretim Lideri

Sistemin işletilmesinde anahtar kişidir. Öğretim liderliğinin kendine özgü yönlerini ortaya koyan tanımlardan bazıları şöyledir (McEvan, 1994, Alıntıl原因 Gümüşeli, 2014, s. 24):

Öğretim liderliği eğitim işini başarmak için yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurumunun birlikte çalışabilecekleri bir örgüt iklimi yaratılmasıdır.

Öğretim lideri belli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip birisidir.

Öğrenme lideri daha fazla öğretme hırsına ve okul vizyonuna sahip bir kişidir. Öğretim lideri olan bir okul müdürü, okul için önemli olan üç sorunun cevabını iyi düşünüp verebilen bir yönetmendir. Bu üç soru şunlardır: çocuk nasıl öğrenir? Çocuğa nasıl öğretmemiz gerekir? Konuyu nasıl sunmalıyız?

Öğretim lideri öğretme ve öğrenmeyle beslenen ve onlarla uyuyan, devamlı olarak, tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir okul ve öğretimi nasıl organize edeceğini düşünen bir kimsedir.

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ	OKUL MİSYONUNU GELİŞTİRME		
	Amaçları Geliştirme		Amaçları İlgililere Duyurma
	EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME		
	Eğitim Programını Yönetme ve Koordine Etme	Öğretmenleri Denetleme ve Değerlendirme	Öğrenci İlerlemesini İzleme
	OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ OLUŞTURMA		
	Öğretim Zamanını Koruma	Sürekli Görünür Olma	Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama
	Öğretmenleri Öğrenmeye Özendirme	Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama

Şekil 1. Öğretim Liderliği Boyut ve Davranışları

Öğretim liderliği öğrenci öğrenimini etkileyen tüm liderlik etkenleri ve davranışların birleşimidir. Öğretim liderliğini diğer liderliklerden ayıran en önemli özellik, öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Diğer bir ifadeyle öğretim liderliği öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programının yer aldığı öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olan bir liderliktir (Gümüşeli, 2014, s. 31).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere okulda öğretim lideri rolündeki kişinin yönetsel bir ağırlığından çok eğitim-öğretime yön veren, öğretmene yol arkadaşlığı yapan bir konumu söz konusudur.

Yukarıdaki açıklamalarla birlikte öğretim liderinin görevleri şu şekilde toparlanabilir:

- ✓ Akademik danışmana bağlı; onun yol göstermeleri ve önerileri doğrultusunda, geri bildirim vererek çalışır.
- ✓ Okuldaki eğitim felsefesinin öncüsü olma, verilen direktifleri ve eğitim çalışmalarını uygulama, uygulatma, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme faaliyetlerini gerçekleştirmekle yükümlüdür.
- ✓ Akademik işleyişin sorumlusu, destekçisi, yol göstericisi; diğer deyişle takımın kaptanıdır.
- ✓ Öğretmenlerin özgeçmişlerini ve uygulamalarında yer alan dokümanları bilgi işlem merkezinde arşivler.
- ✓ Süreç içerisinde;
 - Doğru iletişim tarzı içinde olma,
 - Öğretmenlerin bir amiri değil, onların destekçisi ve yardımcısı biçiminde bir tutum benimseme,
 - Öğretmenlerin kendi isteklerine bağlı olarak derslerine iştirak etme ve onlara önerilerde bulunma,
 - Öğretmenlere mesleki gelişim için eğitim konuları belirleme,
 - Öğretim programını (müfredatı) iyi bilme ve öğretim programına göre eğitim ortamları düzenlemede yol gösterici olma,

- Öğretmenlerin çalışmalarının öğrenci üzerindeki etkisini görme ve gösterme, değerlendirme gibi faaliyetlerde bulunur.

Öğretmen

Öğretmenler hedeflenen programın uygulanmasında doğrudan temel rolü oynar. Bunu gerçekleştirirken de öğrenciye sadece bilgilerin öğretilmesiyle ilgilenmez; onu düşünceleriyle, duygusal tepkileriyle, değerlendirmeleriyle ve alışkanlıklarıyla etkiler. Böylece öğretmenin her şeyden önce doğru bir model olması okulda bulunma nedeni ile doğrudan orantılıdır. Onun kişilik olarak sağlam bir yapıya sahip olması gerekir.

Bu bağlamda öğretmenler kendilerine düşen rol ve sorumlulukların farkında olma ve bu rol ve sorumlulukları yerine getirmekle görevlidir. Gümüşeli, bu rol ve sorumlulukları şöyle sıralamaktadır:

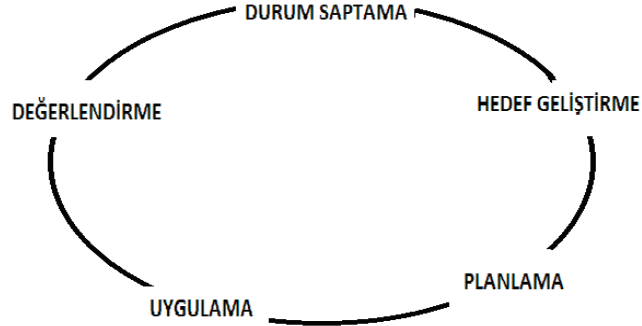
- ✓ Öğrencileri öğrenmeye özendirebilecek öğrenme ortamları oluşturmak.
- ✓ Öğrenme alanları ve ders programları ile tutarlı, kaliteli eğitim ve öğretim sunmak.
- ✓ Sınıfta etkili olmak; öğrencilerin akademik ilerlemelerini planlamak, eşgüdümlemek, kontrol etmek, yönetmek, değerlendirmek ve raporlaştırmak.
- ✓ Derslerini hazırlarken eğitim programını, yeni yaklaşımları, teknikleri değerlendirmeleri, ek çalışmaları ve alanındaki benzer faktörleri göz önünde bulundurmak.
- ✓ Gerekğinde ders, öğrenme alanı ya da eğitsel etkinliklerin bir aşaması ile ilgili liderlik rolü üstlenmek.
- ✓ Öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu bilerek, eğitim programının hedeflerine ulaşmasını sağlamak için çeşitli stratejileri kullanmaya hazırlıklı olmak.
- ✓ Olumlu öğrenmeyi özendiren ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlayan bir sınıf ortamı oluşturmak.
- ✓ Mesleki uygulamaları düzenli olarak gözlemlemek için daha önceden belirlenmiş okul ya da öğretmen izleme ve değerlendirme süreçlerine katılmak ve böylece öğretim, öğrenim ve yönetimin geliştirilmesine katkıda bulunmak.
- ✓ Meslektaşlarıyla bilgi, fikir ve kaynakları paylaşarak onların gelişimine katkıda bulunmak.
- ✓ Kaliteli öğretim standartlarını korumak, öğrenci ilerlemesini sağlamak ve okuldaki yönetsel etkinliği sağlamak için meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışmak.
- ✓ Velilerle toplantı ve eğitimler yaparak öğrencilerin durumlarını ve ilerlemelerini onlarla görüşerek işbirliği içinde olmak (Gümüşeli, 2014, s. 139-140).

Bu açıklamalara dayalı olarak modelin uygulayıcıları konumunda öğretmenlerin görevleri şöyledir:

- ✓ Öğretmenlerin okulda çalışma biçimi durum saptama- hedef geliştirme- planlama- uygulama- değerlendirme- yeniden durum belirleme döngüsü biçimindedir. Bu döngüsel faaliyet okulun öğretmenlerinin çalışma standardını oluşturur ve öğretmenler bunun nasıl yapıldığını iyice anlamak ve uygulamak durumundadır. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin başarıma kapasitelerini en üst sınırına kadar, onların motivasyonlarını hesaba katarak gerçekleştirebilmektir.
- ✓ Öğretmenler standart çalışma sistematiğini yerine getirebilmeleri açısından öğretecekleri her konunun ne kadar zamanda ve neleri kapsayacağını belirler ve Öğretim Liderine(ÖL) bildirir.

rir. Öğretmenlerin öğrenciler için ve onlarla birlikte belirlediği stratejik hedefler dizisi, hem kendilerince hem de ÖL tarafından eğitimin kalitesini belirleme ve amaçlanan yere ulaşma açısından gösterge niteliğindedir. Belirlenen hedeflere ulaşmada yol arkadaşlığı yapma temel düşünceyi oluşturur.

- ✓ Öğretmenler öğrencilerini dört ayrı alanda yönlendirmek, gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek durumundadır. Bu alanlar her bir öğrenci için, akademik, kültürel, sosyal ve bedensel olmak üzere ayrı ayrı ele alınmalıdır. Öğretmenlerin her bir öğrenci için oluşturduğu ve içinde bu alanların dosyalarının bulunduğu “öğrenci gelişim dosyası” nı bilgisayar ortamında işleyip bilgi işlem merkezinde arşivlenmesini sağlamalıdır.
- ✓ Öğretmenler her bir öğrenci ve onların dört ayrı gelişim alanları için aşağıdaki döngüsel sistemi devreye sokacak biçimde çalışmalıdır. Gelişim alanları ile ilgili çalışmalar öğretmenin ön göreceği zaman dilimi içerisinde döngüsel olarak tekrarlanmalıdır. Yani ilk durum saptama (D1) ve devamındaki faaliyetler söz gelimi iki ay sonra tamamlanmışsa iki ay sonraki yeni durum (D2) olacaktır. (D2-D1) hedeflenmiş duruma ulaşılma düzeyini gösterir.
- ✓ Durum saptama faaliyetleri, öğrencilerin öğrenecekleri konular veya elde edecekleri kazanımlar için düzeyleri belirler. Bunun yapılma yolu işlenecek konu veya gerçekleştirilecek faaliyet sonunda yapılması gereken sınama durumlarını konu verilmeden önce vermek olabilir. Bunu deneysel araştırmalardaki ön test son test sürecine benzetebiliriz. Bunun için örneğin iki ay sonraki çalışma sonunda öğrencinin elde edeceği kazanımların ölçümü başlangıçta yapılarak (durum saptama) durumun ne olduğu betimlenmelidir. Bu çalışma, hem öğrencinin hangi hedeflere doğru gideceğini gösterir hem de seviye guruplarının oluşturulmasını sağlar. Eğer sınıfınızda anlatacağınız konuyu bilenler ya da öğrencilerinizi ulaştıracağınız hedeflere ulaşmış olanlar veya yakınında olanlar varsa onlar için bir üst düzey çalışma yaparak durumsallık ilkesini işletmiş olursunuz. Dolayısıyla her öğretmen öğretmeyi hedeflediği konunun öğrenme yaşantıları sonundaki oluşacak kazanımlar için sınama durumunu, öğretmeye başlamadan hazır etmek durumundadır. Burada sınamanın asıl amacının ne kadar öğrenildiğini ortaya koymak ve öğrenilmeyen durumların yeniden öğrenilmesini sağlamak için bir araç durumunda olduğunu hatırlatmak gerekir. Bu yönüyle modeldeki sınama durumunun, geleneksel “not verme” işinden farklı bir anlayışta ele alındığının altı çizilebilir.



Şekil 2: Öğretmen Çalışma Döngüsü

- ✓ Yukarıdaki işlemler her bir öğrencinin akademik, sosyal, kültürel ve bedensel faaliyetleri için ayrı ayrı ele alınarak öğretmenlerin ortak bir çalışma sistemi oluşturulmalıdır. Bu durum bir kurum kültürü haline getirilmeli ve kuruma katılan her yeni öğretmen için ayrıca ele alınacak oryantasyon eğitimleri çerçevesinde açıklanmalıdır.
- ✓ Öğretmenle bu çalışma sistematiğini aynı zamanda velilere anlatmalı, veli-öğretmen işbir-

liği alanı velilere veli eğitimleri aracılığı ile öğretilmelidir. Buradaki amaç her bir öğrencinin gelişim süreçleri veli tarafından bilinmesini sağlamaktır. Böylece öğrenci üzerinde velinin ve öğretmenin ortak beklentiler oluşturması sağlanmış olur.

- ✓ Her öğretmen öğrencileri için, dört boyutta ulaşmayı tasarladığı hedefleri zaman ve eylem planı olarak öğretim lideri ile paylaşmalıdır. Sınıf öğretmenleri öğrencilerini bu boyutlarla bütünde ele alırken branş öğretmenleri sadece kendi dersleri için aynı düzeneği işe koşmalıdır. Dolayısıyla sınıf öğretmenleri okulda branş öğretmenleri ile işbirliği yapmak durumunda iseler, öğrencilerinin gelişimlerini kendi kontrolleri içinde ele almalıdırlar.

Veli

Öğrencinin kontrollü bir ortam olan okulda elde edeceği kazanımları içselleştirebilmesi için veli desteği yadsınamaz bir durumdur. Buradan hareketle yanıtlanması gereken soru, velinin okulla-öğretmenle nasıl bir bağ kurması gerektiğidir.

Okulda öğrenciye kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların evde benzer bir biçimde devam ettirilmesi ancak velinin doğru yönlendirilmesi ile olur. Bunu sağlamak için öncelikle okulun bir Veli Destek Programının (VDP) olması ve bu programın içinde öğretmenler tarafından sistemli bir biçimde oluşturulması ihtiyacı vardır.

Modelde VDP'nin işletilme sistemiği, geleneksel veli toplantı yaklaşımından oldukça farklıdır. Öğretmen-veli işbirliği okulun coğrafî, kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerine göre durumsallık yaklaşımı gereği farklılıklar gösterebilir. Önemli olan bu ihtiyacın duruma göre karşılanma sistemiğinin oluşturulmasıdır. Bunun sağlayıcısı öncelikle okul, daha sonra öğretmendir. Öğretim lideri her veliye okulun felsefesini, öğrenciye karşı tutumunu ve uygulamalarını mutlak surette veliye açıklamalıdır.

Bu açıklamanın biçimleri değışebilir. Okulun yapacağı toplantılar, telefon görüşmeleri, broşür, mesaj ve mail gibi tüm iletişim biçimleri devreye sokulmalıdır. Yılda iki kez yapılan veli toplantıları mevcut sorunları çözememektedir. Yani toplantı tek yol olmaktan çıkarılmalıdır. Önemli olan bilginin veliye ulaşmasıdır. Bunun için olanaklar dahilinde ev ziyaretleri bile gerçekleştirilebilir.

Velilere yapılacak olan açıklamaların genel olarak içeriği ise öğrenciye verilemek istenilen kazanımların içerikleri, evde veli olarak iletişim biçimi, çocuğın öğrenme tarzlarına göre çalışma alışkanlığı kazandırılması, öğretmen-veli iletişimi gibi veliye yönelik konular olmalıdır. Bu konuların veli tarafından uygulanma sorunları da veli eğitimlerinin amaçlarını oluşturacaktır. Dolayısı ile okulun giderek bir veli eğitim programını oluşturması ortaya çıkarılmalı, okulun bulunduğu veli profilinin durumuna göre eğitimler gerçekleştirilmelidir.

VDP sistemiğinin okulda düzenli bir biçimde işlemesi için öğretmenin her öğrenci velisi ve aile bilgilerinin de yer aldığı bir VDP formu oluşturulmalıdır. Öğretmenlere okulun Bilgi İşlem Merkezi tarafından verilmiş olan taşınır bilgisayar ve içindeki Öğretim Liderliği Temeli Okul Yönetim Modeli Programının VDP bölümünde bu formlar işlenebilir ve güncellenebilir biçimdedir. Bu formun içinde yine sürecin sistemiği açısından velilerle yapılan her türlü çalışma ile ilgili başlanılan durum ve geline yeni durumun süreci ve kaydı yer almaktadır. Böylece herhangi bir değışiklik ve geçişlerde bilgi, kişilere bağlı olmaktan çıkarılıp bir sistemin çalıştırılmasına hizmet etmiş olur.

Bilgi İşleme Merkezi

Modelin bir sistem anlayışı içerisinde işleyebilmesi için iş ve işlemlerin bir bilgi işleme merkezi tarafından arşivlenmesi ve yönlendirilmesi temele alınmıştır. Bu merkezde modelin dokümantasyon sistemiği oluşturulmuştur. Dokümanların öğretmenler ve diğer ilgili birimler tarafından düzenli olarak doldurulması gerekmektedir. Bu durum bilgi işlem sistemin uyarı sistemlerinin çalıştırılmasıyla düzenli bir biçimde işlemektedir.

Bilgi işleme sistemiği içerisinde öğretmenlerin ders tasarlama, durum saptama ve hedef geliştirme, veli eğitim, öğrenci tanıma, izleme ve değerlendirme, kişisel ve mesleki gelişim formları yer almaktadır. Bu formların nasıl ve niçin kullanılacağı modelin nasıl uygulanacağına yönelik eğitimlerde anlatılması gerekmektedir.

Modelin uygulanması aşamasında her bir öğretmene bilgi işleme sistemiğinin programı yüklü diz üstü bilgisayarlar verilmelidir. Bu bilgisayarlar, öğretmenlerin modelin uygulanması sürecinde ihtiyacı olduğu her türlü çalışma araçlarını sunacak nitelikte ve kullanımında olmaktadır.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Birimi

Modelin uygulanması sürecinde, okulların olanaklarına göre oluşturulması gereken yardımcı birimlerdir. Öğretmen ve Öğretim Lideri ile işbirliği içerisinde çalışır. Birimin görevleri aşağıdaki gibi ele alınmıştır.

- ✓ Öğrenci ve diğer personele uygulanacak, envanter, test, durum belirleme anketleri gibi çalışmaları hazırlar, uygular ve sonuçlarını duyurur.
- ✓ Eğitimle ilgili karar verme süreçlerinde yardımcı olur, düşüncelerini paylaşır.
- ✓ Öğrencilere verimli ders çalışma teknikleri ve çeşitli konularda gelişim seminerleri planlar, uygular ve sonuçlarını bildirir.
- ✓ Öğrenciler, veliler, öğretmenler ve diğer çalışanlar ihtiyaç duyduklarında rehberlik ve yardım hizmetlerinde bulunur.
- ✓ Öğretmenlerin izleyeceği eğitim içerikli film ve roman türü kitapları dönemlik olarak hazırlar. Film ve kitap analizleri toplantıları düzenler. Analizlerin sonuçlarını raporlaştırır.
- ✓ Okulda düşünülen yayınlar ile ilgilenir; okul gazetesi ve okul dergisi çıkarmada aktif rol alır.

Ölçme ve Değerlendirme (ÖD) Birimi

- ✓ Okulumdaki ölçme ve değerlendirme ile ilgili işlerin planlama, uygulama ve değerlendirmelerini yapar.
- ✓ Eğitim programının gerektirdiği ölçme ve değerlendirme araçlarını öğretmenlere tanıtır ve uygulamalarında rehberlik yapar.
- ✓ Öğretmenlerin hedeflediği konular çerçevesinde son test niteliğindeki soruları arşivler, belirlenen dönemler sonunda öğrenmelerin durumunu saptamak üzere arşivlediği sorulardan genel tarama soruları oluşturur, durum belirleme sınavlarını gerçekleştirir, sonuçları raporlaştırır.
- ✓ Öğretim Lideri tarafından verilen diğer işleri yürütür.

İdari Kısım Departmanı

Modelde, öğretimin yönetimi, öğretim lideri tarafından yapılmaktadır. Okulun diğer yönetim işleri; bütçeleme, fiziksel işler, çalışanların özlük işleri, kısaca okul işletmesi kapsamındaki her türlü iş ve işlem İdari Kısım Departmanı (İKD) tarafından yapılmaktadır.

İKD kendi içinde bir alt sistem gibi çalışmakta ve örgütlenmektedir. Okulun büyüklüğüne göre İKD'nin de büyüklüğü ve örgütlenme biçimi değişebilir. Bu örgütlenmenin amacı akademik işleri kolaylaştırmak ve fiziksel olarak arzu edilen çalışma ortamını sağlamaktır.

MODELİN GÜÇLÜ YANLARI

- a. Öğrencide olmasını arzu ettiğimiz bütün gelişmelerin aşamalarını somut göstergelerle belirtmek.
- b. Öğretimin yönetimi ile okul işletmesinin yönetimini ayrı örgütlenmelerle ele almak; ancak bir sistem içinde birleştirmek.
- c. Velilerin sürece etkin bir biçimde dahil edilmesine yol açmak.
- d. Sürekli iyileşme gibi bir yapıyı görünür biçimde okul kültürü haline getirmek.
- e. Okulda sistematik bir öğretme ve çalışma düzeni oluşturarak, tüm öğrencilerin süreçten adil bir biçimde yararlanmasını sağlamak.
- f. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim alanları sistem tarafından desteklenmektedir.
- g. Sistemdeki tüm sorunlar eğitim aracı ile çözülmeye çalışılarak, eğitim, kurumsallaştırılmaktadır.

MODELİN ZAYIF YANLARI

- a. Kalabalık sınıflar için uygulaması zor görülmektedir.
- b. Modelin kurulması ve işletilmesi için bir bütçe oluşturulması söz konusudur. Model okullara ancak bir proje mantığı ile sokulabilir.
- c. Modelin uygulanması, modele ilişkin tüm alt yapıların ilgililere tanıtılması ve bu konuda tasarlanacak eğitimlerin devreye sokulması ile mümkündür.
- d. İstenilen sonucun alınması sistemli bir izleme ve değerlendirme süreci gerektirmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A.(1998). **Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: Pegem.
- Başaran, İ.E. (1999). Yönetimde İnsan İlişkileri. (2.Baskı). Ankara: Aydan Yayınları
- Çelik, V. (2005). **Eğitim ve Okul yöneticiliği; Liderlik**. (Editör: Yüksel Özden). Ankara: Pegem
- Çelik, V. (2000). Okul Kültürü ve Yönetimi. (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cell, J. (2003). **Introducing Principals to Role of Instructional Leadership**. SSTA.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). **Eğitim ve Öğretim Yöntemi**. Ankara: Pegem Akademi
- Özkalp, E. (2003). Örgütsel Davranış. (2. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web. Ofset Baskı
- Peşkircioğlu, N. (1997). Kalite Yönetiminde ISO 9000 Uygulamaları. Ankara: MPM Yayınları. 620
- Şişman, M. (2002). Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem.
- TDK. (2010). (<http://tdkterim.gov.tr/bts/ind>. Terihi: 20.06.2014).
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice? *Theory into Practice*, 44 (3), 262-269.
- Tomlinson, C. A., (2000a). Differentiated Instruction: Can It Work?, *The Education Digest*, 25-31.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. USA: ASCD.
- www.meb.gov.tr/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html (ind. tar. 20.06.2014).

Estetik Algı ve Masalların Değerler Eğitimi Açısından Önemi

EĞİTİMDE ESTETİK

PROF. Dr. RAMAZAN KORKMAZ*

Öncelikle eğitim sorunu üzerine bu kadar yoğun, bu kadar bilimsel ve derin bir toplantı düzenledikleri için Milli Eğitim Bakanımız Sayın Nabi Avcı Hocama, Sayın Müsteşarımıza değerli çalışanlarınıza çok teşekkür ediyorum.

Eğitim üzerinde dikkatle durulması gereken bir konu. Eğitim, bizim düştüğümüz yer ve kalkmak istediğimiz yerde orası olmalıdır. Bir söz var ya hani düştüğünüz yerde kalkın diye... O bakımdan eğitim konusunun üstünde durmamız gerekiyor. Öncelikle estetik algı ve masalların estetik algı bakımından önemi üzerinde duracağız. Bu tabi çok geniş bir başlıktır. Müsaadenizle ben konuşmamı biraz daha kısaltıp sanatçı nedir, estetik algı nedir, masalların değer eğitimi bakımından nasıl bir önemi var sorularını sadece bir örnek üzerinden “Tepegöz anlatısı” örneğiyle açıklamaya çalışacağım. Daha sonra da sorularınızla konunun açılmasını arzu etmekteyim.

Estetik, Yunanca duyum bilimi, öğretisi duyulur algılar öğretisi olarak geçiyor. Bu noktada estetik bilgi, zihinsel bilgiden farklıdır. Zihinsel bilgi apaçıklık ister, açıklık ister, kesinlik ister. Oysa estetik algı ve estetik bilgi, aksine bulanıklık ister. Sınırlar arası geçişkenliği önemser. Estetik algı bilmekten çok anlamayı, sezmeyi, duymayı öne çıkarır. Yalnızca ‘bilmek’ de çoğu zaman işe yaramaz. Bir şeyi bilmekten çok anlamak, sezmek onu kavramaya çalışmak, eski tabirle kühüne varmak da gerekir.

Sanatçılar, genellikle bizim varoluşsal yetelerimize karşı duran insanlardır. Hayat insanı gündelikleştirir, basitleştirir, sıradanlaştırır. Dolayısıyla bu sıradanlaşmanın sonucunda etrafımızda varoluşsal anlamda bir körleşme alan/ları oluşur. Bu sıradanlaşmanın sonucunda her gün kalkarız ve ezberlenmiş/robotik bir tavırla aynı şeyleri yaparız; etrafımızı saran bütün nesneler dünyası hepsi yerli yerindedir ve biz alışıldık körleşmiş/ezberlemiş ilişkilerle onlarla ilişki kurarız. Aynı sözcüklerle aynı insanlara hitap ederiz. Hani Orhan Veli, Dalgacı Mahmut adlı şiirinde, sıradan bir insanın içindeki şiiriyeti söylediği gibi;

İşim gücüm budur benim,
Gökyüzünü boyarım her sabah,
Hepiniz uykudayken.
Uyanır bakarsınız ki mavi.

Deniz yırtılır kimi zaman,
Bilmezsiniz kim diker;
Ben dikerim.

Bu şiir, her gün göre göre körleştiğimiz ve çoğu zaman başımızın üstünde mavi bir gökyüzünün olduğunu unuttuğumuz bir sıradanlaşmaya dikkati çekmeye çalışır. Doğrusu dün/bugün hangimiz gökyüzünün

* Eğitimci, Akademisyen

maviliğine baktık? Dün gökyüzü bulutlu muydu, bugün nasıl, hiç merak ettik mi? Çünkü bahsettiğimiz durum her gün gördüğümüz bir şey. Orada bir mavilik var; ama sanatçı bu alışılmışın körleştiği alanları farklı bir şekilde söyleyerek, bulanık bir şekilde söyleyerek, şaşırtarak söyleyerek; bizim daha derin görmemizi sağlar. Çünkü sanatçı, hayatın bir tükeniş silsilesi içinde olduğunu bilir ve insanları bu tükenişe karşı uyarmayı amaçlar. Necip Fazıl'ın dediği gibi,

“Durun kalabalıklar, bu cadde çıkmaz sokak!

Haykırsam, kollarımı makas gibi açarak:

Durun, durun, bir dünya iniyor tepemizden,

Çatırdılar geliyor karanlık kubbemizden,”

Sanatçı, varoluşsal yitimlerine sürü halinde giden kalabalıklara; bir yaşama refleksi gibi uyarıda bulunuyor; “Bu cadde çıkmaz sokak” Eğer bu duyarsızca yürüyüş devam ederse çatırtılar gelen karanlık kub-bemiz kafamıza geçecektir. Uyarı, kendi varlık sebebini unutarak kalabalıklaşmış, kimliksizleşmiş bütün insanlığıdır.

Doğrusu insan, olmuş bir şey değildir olması gereken bir şeydir. O bakımdan da; biyopsişik anlamda muhteşem bir gelişme potansiyelleriyle doğan insanın, gelişmesi, olgunlaşması benlik değerlerini kavraması, öz güvenini artırması, dünyayı sağlıklı algılaması ve dünya ile kendisi arasındaki ilişkiyi fark etmesi insanın en temel varoluş sorunlarından biridir. Bu eskilerin deyimiyle fehm ediş, bir oluş sorunudur.

Belki de insanı ilgilendiren en önemli iki sözcük söyleyin dersiniz; birisi *olmak*, diğeri de *okumaktır* derim. Yani olmak, ‘kün’ sözü ile başlayan ve bütün evrenin olmasıyla devam eden, insanın da sürekli olarak kendini geliştirmesi gereken bir sürece gönderme yapar. Hani Yunus Emre der ya: “Her dem yeniden doğarız, bizden kim usanası.” Bu söylem; sürekliliği sürekli gelişmeyi, olmayı, insan-ı kâmile doğru giderken yaşanılan aşamaları gösteren bir yaratıcı özü içinde barındırır.

Sanat, neden insanı şaşırtarak söyler de doğrudan söylemez? Çünkü insan, yaratılışı itibariyle emirlere karşı otomatik bir savunma mekanizması geliştirir. Örneğin çocuğunuza ‘elini sobaya vurma yanarsın!’ dersiniz; çocuğunuz ısrarla sobaya elini vurmak ister; ‘Evladım bu ateştir dokunma yanarsın!’ dersiniz, yine dinlemez. Ateş, ilgisini çektiği onaya gider. Sonra ona dokunur ve yanar; o artık sınırlarını kavramıştır; dünya ile kendisi arasındaki gerçek sınırları deneyimleyerek anlar, öğrenir. Ancak insanlığa bütün her şeyi deneyimleyerek öğretmek mümkün değildir. Bölesi emir içerikli bilişsel bir öğrenmeye karşı duyulan tepki, insanın fıtratında olan bir şeydir. Zihinsel bilgi, değişebilir doğruları araştırır, bulur, kesinler, altına ismini yazar. Ama estetik bilgi, bütün zamanlar boyu değişmez gerçekleri anlatmaya çalışır. Masallarımızda şöyle ibâreler vardır; ‘az gittik uz gittik dere tepe düz gittik, altı ay bir güz gittik ve arkamızı dönüp baktık ki bir arpa boyu bile yol gidememiştik.’ Bunlar, çoğu zaman söylem itibarı ile saçma olabilir. Bu, bulanık bir söylemdir. Estetik alanın gereksediği şey de zaten bulanık söylemdir. Az önce masal başlangıcı olarak söylenen tekerleme, insanın tür olarak zor değişebilirliğini hatta değişmezliğini vurguluyor. Sıradan saydığımız sayfayı çevirip baktığımız zaman görüyoruz ki; insani hakikatler çok derin, kesin ve değişmez bir şekilde anlatılıyor. Hz. Adem ve Hz. Havva’dan bu yana değişmeyen insani özelliklerden biri de yasağa karşı duyulan merak ve bilinmeye karşı duyulan ilgi’dir; Kutsal Kitap’ta “Elmayı yemeyin!” denilir. Bu emir nitelikte yasakla birlikte insanın merak ve ilgi yönelimi de başlar; “Bu ne?”, “Yenilirse ne olur?”, “Neden yenilmemeli?” gibi.

İnsanoğlunun yasağa karşı ilgisi ve dünyada kendilik değerlerini kurma çabasına yönelik önemli ipuçları Türk mitolojisinde de vardır; Tanrı Kудay, bir kaz kılığına bürünerek gökyüzüne uçmaktadır, yanında da kişiöğlü vardır onu takip etmektedir. Tanrı Kудay’ın canı sıkındır. Yanındaki çömez öksürür, yorulur, aksırır. Bu can sıkınlığı sırasında, evrendeki su kütlelerinin içinden “Ak-Ene” denen ışıktan bir kadın silüeti belirir ve Kудay’a “Yarattım oldu!” diye ilham verir. Kудay, kişiöğlunu bırakacağı bir dünya yaratmak üzere onu deryanın derinliğindeki anakara’ya gönderir “Oradan bir avuç toprak al gel. Bir dünya yaratacağım ve seni oraya bırakacağım” der. Kişioğlü, suya dalar, iyice dibe ulaştığında bir avuç toprak

alır ve sonra kendi kendisine der ki: “Birazcık toprak da ben alayım. Tanrının yaratacağı dünyada efendi olmaktansa kendi dünyamın tanrısı olayım.” der. Dişinin kovuğuna oradan birazcık toprak saklar ve yukarı çıkar. Tanrı Kудay, toprağı evrene serper ve ona büyüme emri verir. Toprak büyümeye başlar. Hani dünya olacak ya... O sırada kişiöğlunun/çömezin dişinin arasındaki toprak da büyümeye başlar. Bu sefer boğulma noktasına gelir, debelenir, yalvarır; affını ister. Tam boğulmak üzereyken dünya da oluşmuştur artık. Sonra Tanrı Kудay onu affeder; “Bir daha tanrılık iddia etmeyeceksin!” diye azarlayarak kişiöğluna tükürmesini emreder. Kişioğlu’nun tükürdüğü topraklardan dağların oluştuğı söylenir. Bu yüzden dağlar, insanın kibirli zafiyetine işaret eden göstergeler olarak da kabul edilir.

Ama bütün bunlar şunu gösteriyor; Eski Mısır, Yunan, Arap ve Sümer mitolojisindeki anlatılarda görölüyor ki, insanın içinde bir tanrılık iddiası, tanrılık özentisi vardır. Kuran-ı Kerim’de de söyler ya: “Biz, ona ruhumuzdan bir nefha üfledik” diye. Bizde tanrısallık olan bir taraf da var. İşte hayatla ilişkilerimizi kurarken, eylemimizi daha çok yaşamdan, dünyadan, estetikten yana bu tanrısallık ilhamın desteğıyle yaptığımızı vurgulamak istiyorum.

Neden şaşırtarak söyler sanat? İşte bunun için. Her şeyi biz reddediyoruz. İnanın ki, evreni değıştiren vaazlar, nutuklar, yasalar değıldir. Çok miktarda nutuk, yasa olmasına rağmen dünyayı hiçbirini değıştiremiyor. Dünyayı sanat değıştirir. Estetik algı değıştirir. Tanrı Teâlâ bile en etkili mesajlarını öykülerin içine saklayarak veriyor. Çünkü öykülerin içine saklandığı zaman; meram, sembollerle güçlendiriyor; derin ve zengin bir anlatı katmanına açılıyor. Zira estetik algının temel amacı bulanıklaştırarak anlatmak, şaşırtarak söylemektir. Çünkü sanat, insanın otomatik savunma mekanizmalarını ancak öyle aşabilir ve büyük hakikati insanın ruhuna şaşırtma yöntemini kullanarak taşır. Bu bakımdan, sanatın, insanın savunma mekanizmalarını aşan bir tarafı var. Sanatçı, varoluşsal yitimlerine sürü halinde koşan kalabalıkların bir yaşama refleksidir. Sanatçılar, toplumların yaşama refleksidir. Biraz huzursuz, biraz geçimsiz; ama çok kaygılı, çok huzursuz bir yapıya sahiptirler. Sanatçı, kendisiyle çatışır, ailesiyle, çevresiyle, iktidarla... Çünkü verili düzenin insanı sıradanlaştıracığına inanırlar ve bunu varlıkları için tehlike olarak görürler. Sıradanlaşmak, alışmak daha sonra bize körleşme alanı yaratır ve bu körleşme alanı tıpkı cüzzamlı hastalar gibi bizi duyarsızlaştırır. O bakımdan sanatçılar, toplumumuzun yaşama refleksleridir. Bizim ontolojik anlamdaki körleşmemizi önleyen insanlardır.

Bu bağlamda, masalların kadim Anadolu bilgeliğini yansıtan çok derin içeriğe sahip olduklarını söylemeliyim. *Masaldır* işte deyip te geçtiğimiz masallar var ya, işte o masallar, kadim Anadolu kültürünün, yaşamışlığının derin bir çıkarımıdır; içlerinde binlerce yıllık düşünce birikimi, felsefi ve hikmeti hazineler vardır.

Çok kısa olarak Tepegöz anlatısı üzerinde durmak istiyorum. Bundan çocuklarımıza nasıl dersler çıkarmalıyız? Sorusunu irdeleyeceğim. Kemal Şamlıoğlu Bey, değıerli kardeşim burada. Belki milli eğitimin bundan sonraki çalışmalarında bizim Anadolu masalları tahlillerimizin çocuklarımıza daha çok ulaşması lazım. Tabi ki evrensel anlamda bütün masalların ulaşması gerekir. Ama bizim Anadolu bilgeliğini taşıyan masallarımızın da çocuklarımıza ulaşması lazım. Ortaokulda okuyan bir oğlum var. Ödev olarak Dede Korkut Hikâyeleri verilmiş kendisine. Dede Korkut Hikâyelerini Ardahan’da hiçbir kitapçıda bulamıyoruz. Sonra diyor ki, ortaokul öğrencisi; “Baba, kitapçılarda bütün Avrupaların masalları var, hikâye kitapları var ama bizim yok?” Bu soru hepimize sorulmuş bir sorudur. Yani geleceğimize sorulmuş bir sorudur.

Tepegöz, Anadolu’da çok eski tarihlerden beri anlatılan, Dede Korkut hikâyelerindendir. Hikâyenin üç ana bölümü var. Birinci bölümde Oğuz otururken yağlı bastı; Oğuz ürktü kaçtı. Kaçarken Aruz Koca’nın oğlancığı ormana düştü. Onu bir aslan buldu, yuvasına götürdü, emzirdi, büyüttü ve çocuk aslan sürüsüyle gezer oldu. Sonra baktılar ki bu aslan sürüsü bizim koyunlarımızı, atlarımızı basıyor. Ama aslan sürüsünün içinde bir de insan var! Sonra o insanı yakaladılar, onu hayvanlardan ayırdılar. Dede Korkut geldi, çocuğa; “evladım sen insansın hayvan ile musahip olma, yahşi yiğitlerle arkadaş ol, eş bul ve onlarla geçin. Sen insansın hayvan ile musahip olma” dedi. Birinci kısım burası.

İkincisi; Tepegözün ortaya çıktığı vakadır. Bu, aslında bugün dünyanın karşılaştığı terör sorunuyla da

metaforik anlamda örtüşebilecek ibretlik bir hadisedir. Oğuz'un Konur Koca Sarı Çoban adında bir öncüsü vardır. Yayla zamanı geldiğinde en önce Konur Koca Sarı çoban koyunlarını alır ve yaylaya çıkar. Alışılmış bir şey bu... Çobanın halktan önce yaylaya çıkması uğur sayılıyor. Ama Konur Koca Sarı çoban bir gün yine yaylaya en önde çıkarken Perili Pınarın başına gelince koyunlarının ürkmelerinden ötürü dikkati pınara yoğunlaşır. Pınarda peri kızlarını oynatırken görür ve onları yakalamak ister. Dede Korkutun ifadesi ile; *'segirtti'* peri kızlarından birini yakaladı. Kız yalvarır *bırak beni* derse de, çoban dinlemedi *"tama edüp anınla cima eyledi"*. Sonra peri kızı çobana şunları söyler; *"Çoban, yıl tamam olıcak, mende emanetün var, gel al. Amma Oğuz'un başına zeval getürdün. dedi"*

Aradan bir yıl geçer, yine en önde yaylaya giderlerken uzun pınarın başına vardıkları zaman Çoban, bir peri kızı ve kucağında bir bohça görür. Geçen yıl kaçan peri kızı şimdi kaçmaz; *Gel Sarı Çoban, gel emanetini al* der. Sarı çoban korkup kaçmaya çalışır. Peri kızı; *"Niye kaçıyorsun bu senin"* der ve bohçayı çobanın önüne koyup uçar gider. Sarı çoban, bu garip nesnenin etrafında dolanır, uzaktan taş atar, tekmeler. Taş attıkça garip nesne büyümeye başlar; *"Vurdu değneği ile açılmadı, Garip bohça büyümeye başladı. Bıraktı kaçtı"*. Sonra oradan adı şanlı oğuz beyleri geçmektedir, gelirler; Bıyığı kanlı Bügdüz Emen, Demir Donlu Mamak, Kıyan Selçuk ve daha kimler, geldiler. Baktılar ki orada garip bir nesne yatıyor ve çoban kaçıyor. *"Bre adam ne kaçarsın? insan bir bohçadan korkar mı?"* Sonra anlı şanlı Oğuz Bağ-leri de geldiler ***ok attılar, cıda vurdular, tekmelediler bir türlü bohça açılmadı.*** Ama büyüdü. Vurdukça büyüdü. Sonradan Aruz Koca'nın koncası ilişti ve bohça yırtıldı. Ortaya acayip bir nesne çıktı. Vücudu insana benziyor ama tek bir gözü var. Dev gibi bir şey. İnsan mıdır değil, hayvan mıdır, belli değil. Garip bir mahlûk... Tepesinde bir gözü var. Sonra, Basat'ın babası Aruz Koca dedi ki; *"Bre ağalar, benim oğlan-cığım zaten kaybolmuştu Allah bana bunu verdi, götüreyim ben bu çocuğa bakayım. Bu çocuk benim çocuğum olsun"* Alıp götürdü evine. Bakıcı kadınlar (Daye) bulundu. Bakıcı kadınların bir çekişte sütünü, ikinci çekişte kanını, üçüncü çekişte canını aldı. Tekrar bakıcı kadın buldular getirdiler. Tepegöz üçüncü çekişte yine canlarını aldı ve baktılar ki böyle olmuyor, bunu etle sütle beslemeye başladılar. Tepegöz büyümeye başlar. Büyür ama bu sefer çocuklarla mahalle aralarında oynarken onlara zarar vermeye başlar. Çocuklar âşık oynarlar, fakat onu *'sen Tepegözsün!'* diye aşağılarlar, onunla alay ederler. Tepegöz çocukları döver, kulaklarını ve burunlarını koparmaya başlar. Yaptıklarından herkes şikâyetçi olur. Birkaç defa döverler uslanmaz. Son çare olarak Tepegöz'ü Oğuz'un dışına sürerler. Sonra Dede Korkut bunu şöyle anlatır; *"Tepegöz dağa vardı, yol kesti, haraç aldı, yaman bir harami oldu."* Sonra Oğuz beylerinin toprağında birisi nasıl yol keser, haraç toplar, baş keser, diye Oğuz toplanır üzerine varır. Annesi tarafından kutsanan Tepegöz, üzerine cezalandırması için gönderdikleri adamları helâk eder. Bu sefer Oğuzun o meşhur yiğitleri karşısında perişan olur;

"Depegöz, Oguz'dan çıkdı bir yüce tağa vardı, yol kesdi, adem aldı, büyük haramı aldı. Üzerine bir kaç adem gönderdiler, oh atdılar batmadı, kılıç urdılar kesmedi, süniyile sancdılar ilmedi. Çoban çoluk kaldı heb yedi. Oğuz'dan dahı adem yemeğe başladı. Oğuz yığılub üzerine vardı. Depegöz görüb kakıdı. Bir ağacı yerinden kopardı atub elli almış adem helak eyledi. Alplar başı Kazan'a darb urdı, dünya başına tar oldu. Kazan'un kardaşı Kara Göne Depegöz elinde zebun oldu. Dozan-oğlı Alp Rüstem şehid oldu. Uşun Koca-oğlı Segrek gibi pehlevan elinde şehid oldu. Ayrık candan iki karındaşı Depegöz elinde helak oldu. Demür tonlu Mamak elinde helak oldu. Bıyığı kanlı Bügdüz Emen elinde zebun oldu. Ağ sakallu Aruz Koca'ya kan kusturdi, oğlı Kıyan Secük'ün ödi yarıldı. Oğuz Depegöz'e karkılmadı, ürkdı, kaçdı. Çevürüb önin aldı. Oğuz'ı salıvermedi, gerü yerine kondırdı. El-hasil Oğuz yedi kerre ürkdı. Depegöz önin alup yedi kerre yerine getürdi. Oğuz elinde tamam zebun oldu."

Oğuz'un daha önce sorun çözme yöntemi; vurma, kırma, kılıç üşürme ve cıda çalma idi ve başarılı idiler. Sorunu güçle çözen bu insanlara bilim insanları *"Alp tipi"* derler. Dikkat edilirse bu metinde, bir zamanların ülkücü tipi **alp**, yaşamın daha karmaşıklaşan sorunları karşısında yetersiz kalmış ve ülkücü niteliklerini kaybetmiştir. Özellikle annesi tarafından kutsandığı için kılıç işlemeyen Tepegöz'ün *"Alpler başı Kazan'a kan kustur(ması) ve dünyayı başına dar kıl(ması)"* bu tipin bütün bir şekilde iflas etmesini, geçersizleşmesini sağlamıştır. Özelde Kazan, genelde ise *alp tipi*, bu hezimetle birlikte güvenilirliklerini yitirmişlerdir. Bu tip, ya yeni bir bireşime girerek derinleşip gelişecek ya da yaşam sahnesinden ta-

mamen kopup gidecekti. Oğuz, sorun çözme yöntemlerini değiştirmeli, bu varoluşsal soruna bir çare bulmalı idi. Bunun tek çaresi de; Alplığı simgeleyen Basat'ın Korkut Ata'nın bilge kimliğini içermesi idi. Nitekim Korkut Ata'nın Basat'a verdiği öğütler ilerideki çözümü önceleyen ana unsur olacaktır.

Şimdi bu noktada Tepegöz'ün varlığını tartışmalıyız. Onu ortaya çıkaran süreç nasıl gelişti, sorun nedir, onun üzerinde durmak istiyorum.

Tepegöz, neyin görüntüsüdür?

Modern ontoloji, varlık tabakalarını piramidal bir şekilde dörde ayırır. En alt tabakaya inorganik tabaka, der. Bütün cansız varlıkların olduğu tabakadır. İkinci tabaka, organik tabakadır. Yani tek hücreliden en karmaşık yapılara kadar olan varlık tabakasıdır. Üçüncüsü, psişik tabakadır, yani insan ve psikolojik anlamda bir takım davranışlar sergileyen varlıkların olduğu yerdir. Dördüncü tabaka ise tinsel tabakadır. Yani insanlığın kültürel değerler manzumesinin olduğu yerdir. O halde *"Tepegöz, nasıl ortaya çıktı?"* sorusunu sormak gerekiyor. Az önce bahsettiğim varlık tabakalarının arasındaki düzeni sağlayan bazı ilkeler var. En önemlisi, tabakalar arası geçişmezlik ilkesidir. Yani bir tabakadan başka bir tabaya geçiş yasaktır. Tepegöz, bu tabakalar arası geçişmezlik ilkesinin ihlal edilmesi sonucu ortaya çıkan bir sorun olarak tanımlanabilir. Yani Konur Koca Sarı Çoban, bir varlık alanını ihlâl, hatta iğfal ediyor, suları kirletiyor.

Madde anlamındaki suların kirlenmesi bir tarafa, uzun pınarın başında suları kirlettiği için tinsel tabakayı da kirlenmiş oluyor. Hem inorganik tabakayı hem de tinsel tabakayı kirletiyor. Dolayısıyla bu tabakalar arası geçişmezlik ilkesini ihlâl ettiği için ortaya bir 'ucube beden' çıkıyor. Biz, Tepegözü kötülüğün, ihanetin ve tecavüzün bedenleşmesi olarak görebiliriz. Böyle bir ucube ortaya çıkınca, nasıl bir çözüm yoluna gitmeliyiz? Konur Koca Sarı Çoban'ın ve tüm Oğuz Beylerin yaptığı gibi; tekmelemeli, taş atmalı, kılıç sallamalı ve cıda mı üşürmeli; olmayınca da bırakıp kaçmalı mıyız? En meşhur yiğitlerimizi toplayıp onu yalnızca silahla/güçle mi alt etmeye çalışmalıyız?!

Varoluşsal sorunlar böylesi şiddete meyilli davranışlarla, kılıçla cıdayla çözülmüyor maalesef. Yani ontolojik anlamda işlenen suçları, kılıçla kaba kuvvetle zorla çözmek mümkün değildir. Varoluşsal sorunları ne zaman ki kılıçla güçle çözmeye çalışırsanız sorunu büyütmiş olursunuz. Sorunu evrenselleştirmiş olursunuz. Bir kişinin işlediği ontolojik nitelikli suç; yalnızca onu ilgilendirmez. Konur Koca Sarı Çoban'ın benliğinde işlenen suç, bütün Oğuzun başına bela açıyor. Böylesi suçların sonucu olarak Tepegözlerin çıkacağını bilmemiz gerekir. Tepegöz, insanların çocuklarını sırayla yemeye başlar ve der ki; *"üç oğlu olan birin verdi ikisi kaldı. İki oğlu olan birin verdi biri kaldı, Kapak Kan adlı birisinin iki oğlu vardı birini vermişti; şimdi sıra ötekine gelmişti"* diyor. Tepegöz'e oğlunu vermek istemeyen kadın ağlamaya başlar; *"Benim artık bir oğlum var onu vermek istemiyorum. Ne olur Basat bana bir çare bul!"* dedi. Basat olayı çözmek için ailesinden helallik istedikten sonra Tepegözün yanına varır. Tepegöz o sırada uyuyordu. Ona ok attı işlemedi. Sonra Tepegöz baktı ki sırtına sinek gibi bir şey konuyor. Kalktı Basat'ı yakalayıp çizmesine soktu ve mağarasına götürdü. Oradaki adamlarına *bunu burada pişirin* dedi.

Mağara, psikanalitik anlamda insan karakterinin -başarılı bir sınav vermesi durumunda- ikinci bir rahim gibi içinde geliştiği yere dönüşebilir. Jung, bilinçaltı arketiplerini incelerken, mağaranın/balık karnının yani böyle kapalı mekânların, insanlar için karakter geliştirici mekânlar olduğunu söyler. Oradan doğabilen kahramanlar başarıya ulaşabilirler. Yani masalların prototipinde şöyle bir durum da var: Bir defa fiziksel olarak doğuyorsunuz. İkinci olarak tinsel olarak doğmadığınız, yani kendinizi gerçekleştirmek suretiyle ikinci bir defa yine yeniden doğmadığınız takdirde yok hükmünde sayılıyorsunuz. Bu bakımdan Basat, diğer Oğuz beyleri gibi davranıp da sonuç alamayınca ilk defa sorular sormaya başlar; *"Mere kocalar bunun ölümü nedendir?"* der. Dediler ki ona kılıç işlemez. Sadece gözünde et var. Başka her tarafı çelik gibidir. Tepegöz uyurken Basat gözünü açar ve onun etten olduğunu görür; *"Mere kocalar süglüğü ocağa kon kızsun."* der. Ocakta kızan demir parçasını -süglüğü- uyuyan Tepegöz'ün gözüne sokar. Büyük bir acıyla uyanan Tepegöz can havliyle mağaranın kapısını keser. Koyunları birer birer dışarı salacak ve sonra da Basat'ı yakalayıp öldürecektir. Basat burada ağlamak, sızlanmak ve telaşlanmak yerine yine aklına başvurur ve aklına gelen çareleri kararlı bir şekilde eyleme dönüştürür; bir koçu kesip derisini yü-

zer ve derinin altına saklanıp dışarı çıkan koyunların arasına karışır, dışarı çıkar. Mağaradan dışarı çıkış, sembolik anlamda Basat'ın ikinci defa kendini doğurmasıdır. Bu doğuşa bilge kişiliği ile bizim yüce birey arketipi dediğimiz Dede Korkut refakat eder.

Dede Korkut; geçmiş değerlerin kişileştiği Yüce Birey, gerçek anlamda Basat'a yol gösteren bir bilge kişidir. Dede Korkut her zaman Basat'ın yanında yer almaz, Basat onu her yere taşımaz. Böylece, çocuklarımıza bu masalla şunu da anlatmış oluruz: Başkalarının varlık alanlarına ihanet etmemeliyiz. Bu su, taş ve ağaç gibi doğa unsurları da olabilir, insanlar olabilir, toplum olabilir. Var olan, dünyamızda olan her şeyin kendilik alanlarına, varlık alanlarına saygı duymalıyız.

İsmet Özel şöyle söyler bir şiirinde; *"Susarken tutulan çetele simsiyahtır."* Yani birisini kaba kuvvetle susturduğunuzda mücadelenin bittiğini düşünmeyin. Çoban'ın Peri Kızı'na yaptığı gibi birisinin varlık alanına tecavüz ettiniz ve kaçtınız gittiniz; bu ilişkiden ortaya çıkan sorunu da görmezden geldiniz, yok saydınız olmadı tekmelediniz; bıraktınız kaçtınız. Zannediyor musunuz ki sorun bitti. Böylelikle orun evrenselleşir. O bakımdan dünyayı ve insanlığı ilgilendiren sorunların cevabı bizim Anadolu masallarında verilmeye çalışılır. Bilerek değil; duyarak, sezerek, hissederek... Masallar; çocukların vicdanına seslenerek, çocukların duyuş ve seziş kabiliyetlerini geliştirerek onları geleceğin dünyasına hazırlar. Vicdani kanaatlerini geliştirir ve onlara yüksek düzeyde bir sorumluluk yükler. Sadece bize ait bir sorumluluk değil, eşyanın tabiatına karşı da bir sorumluluk yükler.

Bu masaldan Tepegözü silin ve onun yerine başka birisini koyun. Peri kızını silin başka bir varlık alanı koyun ve onun varlık alanına tecavüz edin. Yeni Tepegözlerin nasıl ortaya çıkacağını göreceksiniz. Bugün biz bunu genetiği değiştirilmiş gıdalara, büyük bombalarla dünyayı yok eden ve yok etmek isteyen ben-cil düşüncelere, hayatın birçok alanlarına, bu varlık alanlarını ihlal etme motifini uygulayabiliriz. Burada Tepegöz anlatısı bize çok derin hakikatleri söylüyor. Hani az gittik uz gittik dere tepe düz gittik. Baktık ki ne görelim; bir arpa boyu bile yol gidememiştir.

Varlık alanına ihanet ettiğimiz her şey bize Tepegözler olarak dönüyor. Birey olarak tek bir kişinin işlediği ontolojik karakterli bir suç; sadece o bireyi değil; Konur Koca Sarı Çoban'ın şlediği suç nasıl bütün Oğuz boyunu perişan ediyor ise; o da bütün türünü, bütün insanlığı ilgilendiriyor.

Varoluşsal anlamda işlenen suçlar, bütün insanlığı ilgilendiren suçlardır. Hepimizin karşı olması gereken suçlardır. Onun için Anadolu'nun kadim bilgeliğine ihtiyacımız var. Estetik algı, sorunları bulanıklaştırarak çözer, şaşırtarak çözer. Masallar tıpkı fotoğrafların negatifleri gibidir. Onları okumak için tab etmemiz gerekir. Tepegöz anlatısında olduğu gibi. Niteliksel değişimleri istediğiniz zaman ateşi yardıma çağırırsınız. İşte, Tepegöz ateşin yardımıyla gözünden vurularak öldürülmüş oluyor. Daha sonra kafası kılıçla kesiliyor. Burada anlatılmak istenen, başkalarının varlık alanlarına saygılı olmak, bir suç işlendikten sonra ona karşı çözüm yöntemi gerçekleştirmek ve bu çözüm yöntemini kesinlikle yalnızca güce dayalı olarak benimsememektir. Üçüncüsü bilgelere akıl sormak, bilgeliğin yardımını edinmektir. Çünkü bilgelik olmadan gücün hiçbir anlamı yoktur. Oğuz boyu örneğinde olduğu gibi: *"El-hasil Oğuz yedi kerre ürkdi. Depegöz önün alup yedi kerre yerine getürdi. Oğuz elinde tamam zebun oldı."* Tepegöz onları kaçmaya bırakmaz. Oysaki öykünün başında peri kızı kaçmak istiyordu. Peri Kızı kaçabilseydi Oğuz kaçmayacaktı. Bu bakımdan masalların hem değerler eğitimi bakımından hem karakter gelişimi bakımından çok derin işlevleri vardır. Ben kısa bir Tepegöz örneğiyle bunu vermek istedim ama daha başka çok değerli masallarımız var. Bu anlatılar, bir amaca yönelmekteki mutlak atılışı, özveriye geliştirmeyi, ok gibi dosdoğru olarak hedefe yönelmiş olmayı imleyen çok değerli anlatılardır. Umuyorum ki bunları ileride yine tartışma imkânımız olur. Beni sabırla dinlediğiniz için teşekkür ederim.

Soru: (Fevzi Yüksel- Manisa İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı) Sayın hocam, dünya bugün, global ölçekteki terör problemiyle mücadele etmekte. Somutlaştıracak olursak İşid diye adlandırılan bir şey var. İşid, hangi alana müdahale sonucu ortaya çıkmış bir Tepegözdür ? bunu nasıl yorumlarsınız ?

Cevap: İşid'i bir Tepegöz olarak görürsek eğer, mutlaka bir varlık alanının ihlali sonucu ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Dün ortaya çıkışıyla alakalı bir belgesel izledim. Bir varlık ihlalini gösteren belirtiler var

bunu Petraeus söylüyor. Bir dinsel dışlanma vurgusu, yok sayılma, sonra da bütün yönetimin dışına atılması, ötekileştirilmesi sonucu azmanlaşan bir doğa ile karşılaşıyorsunuz. Şimdi bomba yağıyorlar. Bence bunu bombalarla çözmek doğru bir şey değil. Anadolu, Ortadoğu, Dünya herkese yeter. Şu soruyu sormamız gerekmektedir: Dünya kimindir? Dünya, sadece bombası çok olanların mıdır? Bombası çok olanlar kadar görünmeyen varlıkların da bu dünyada hakkı vardır. Peri kızları gibi... Mantıksal açıdan dünyadaki terör belasına baktığımızda ben bir Tepegöz görüyorum. Tepegözü ben bir terör tipolojisi olarak; yani bir kötülüğün bedenleşmesi olarak görüyorum. İşid'in ortaya çıkması da bir varlık alanı ihlali ise onu tartışmak gerekir. Sosyologlarla, siyasetçilerle, felsefecilerle tartışmak gerekir. Bu şekilde teröre dur diyebiliriz, ya da ona dur diyebilecek bir eğitim formasyonunu hayata geçirebiliriz. İnsanlara, ağaçlara, kuşlara bütün varlığa saygılı olmayı öğretebiliriz. Ramazan ayındaydık, çayır biçme zamanıydı ve o zaman oruçluydum. Lisede okuyorum o zaman. Ablam yağlı bir yemek yapmış, gece bir su isteğiyle uyandım, hemen vişne suyuna koştum. Birden aklıma oruçlu olduğum geldi. Elimde vişne suyuyla kalakaldım. Herkesin başına bir polis koymak çözüm değil. Onun için eğitimle insanların başka varlık alanlarına karşı saygılı olmaya, hiç kimse yokken de kendimize karşı evrene karşı saygılı olmayı öğretecek eğitim sistemlerimiz var. Teşekkür ediyorum.

SORU: Hocam çok teşekkür ederiz. Dede Korkut masallarını bu kadar derin bir biçimde anlamlar içermesine rağmen neden eğitim sistemlerimiz içinde bir yer almamaktadır. Kültür bakanlığımız işte devletimiz bu bilgelikten neden daha fazla yararlanmamıştır diye soruyorum. Sizin cephenizden gözüken nedenler nelerdir onları duymak isterim.

CEVAP: Orhan Pamuk'un Kara Kitap adlı bir eseri var. Romanda; Türkler başkası olmak istiyorlar, Onun için her şeylerini değiştirdiler diyor. Bedii Efendi adlı bir karakter var romanda. Bedii efendi, güzel mankenler yapar; fakat yaptığı mankenler fiziken Türk tipidir. Modanın devreye girmesiyle Avrupalı mankenler ortaya çıkıyor. Ağlar gibi yüzleri olan, Türklerin fiziksel özelliklerinden uzak tipler. Bedii usta bu yeni tipler karşısında rağbet görmeyen el yapımı mankenlerinin satılmadığını görüyor. Bunun karşısında mankenlerinin neden satılmadığını sorduğunda şu cevabı alıyor; Türkler başkası olmak istiyor. Bir elbiseyi alırken aslında bir hayali satın almak istiyor. O hayali satın almaya başlıyoruz ve kendimize ait hiçbir şey kalmıyor bizde. Kendisi olmayan insanlar ve toplumlar başka bir şey de olamazlar. Yani o bakımdan milli eğitimimizin bu değerli toplantısı da zannediyorum buna hizmet eden bir süreçtir. Anadolu, dünyaya insanlığı, beraber yaşamayı öğretmiş bir hazinedir. O hazineye dönmemiz lazım. İçimize mahşerimize dönmemiz lazım. Hani o Bedii Usta, yaptığı el yapımı mankenleri mahzene atar. Onları yok etmeye kıyamaz. Hafızanın bahçelerini orada saklar. Bizim de hafızamızın bahçeleri çok güçlü verilerle doludur. Yeter ki ona gidelim oradan aldıklarımızı rahat bir şekilde işleyebilelim. Sağ olun.

SORU: Hocam bendeniz Dr. Hüseyin Emin Öztürk. İstanbul'dan Gökyüzü Eğitim Kurumları Yönetim Kurulu Başkanı'yım. Hocam malumunuz bizim çocuklarımız üzerinde yerli yazarlarımızdan ziyade batı çocuk klasiklerinin çok etkin olduğu gerek bunun basılı yayın olarak gerek sinema televizyon filmine çekildiğini düşünürsek hakikaten çocuklarımızın zihin dünyasında çocuk klasiklerinin batı klasiklerinin çok hegomonik bir baskısı olduğunu biliyoruz. Maalesef bunların vermiş olduğu değerlerin de bu toplumun dokusuyla çok örtüşmediğini de biliyoruz. Benim sorum şu hocam: Malum son yıllarda İngiliz yazar ve şair Tolkien'in yüzüklerin efendisi adlı eseri hem kitap olarak çok satıldı hem de biliyorsunuz sinema filmine çevrildi. Orada bir tekli gözlü kahraman var hatırlarsanız veya seyredenler hatırlarsa. Acaba bu kahramanın Dede Korkut'umuzun Tepegözü ile bir ilişkisi var mı? Bu konuda uzman olan bir hocamızın düşüncelerinizi öğrenmek istedim. Teşekkür ediyorum.

CEVAP: Bir ilişki olduğunu ve Dede Korkut'tan alındığını söyleyen yazarlar, araştırmacılar vardır. Fakat bu mitolojik bir şeydir. Tek gözlü olması; tek yönlülüğü yansıtır. Yani sadece önünü görmeyen adamları da simgeliyor bu. Bu Tepegöz bir sembol ama önünü görmeyen adamları da simgeliyor. Kafanız yukarıda geziyorsunuz ama önünüzde kocaman çukurlar var. Bu düşme, bunu da simgeleyen bir şey. Eski yunan mitolojisinde olduğunu da söylerler. Ama Dede Korkut'un anlatılarındaki özgünlük ve yerel vurgular sonuçta insanlığın ortak bazı değerleri var. Biz hani şair diyor ya "İkimizde herkes gibiyiz çırlıçıplak olduğumuz zaman, Yinlerimiz doğru söyler elbiselerimiz yalan." Şimdi elbiselerimiz dediğimiz zaman elbi-

selerimiz değil de bizim giyindiğimiz kimliklerimizi, soyunduğumuz zaman çıplak insan olarak ortak bir yönümüz olduğunu. Bunu da çok hani o masallarda ki gibi az gittik uz gittik dere tepe düz gittik, aslında bir dönüp arkamıza baktık ki hiç değişmemişiz ya da bir arpa boyu yol gitmişiz gibi. İnsanlığın ortak bir değerleri de vardır. Biz bunu kadim Türk anlatılarından birisi olarak biliyoruz. 15. yy' da yazıya geçmiş; ama bunun varlığının İslamiyet öncesine dayanan bir kompleksi olduğunu biliyoruz. Teşekkür ederim.

SORU: Efendim Murat Kaya ben. Darıca Seymen Koleji Genel Müdürü. Değerli katkılarınıza saygılarımı sunuyorum hocam. Yani ben 37 yıllık bir eğitimciyim. Gördüğüm şu ki; hep okuyup yazıp geçiyoruz. Yani 6000 yıl öncesi ve daha sonrası, dünyanın sonu geliyor. Çünkü çocuklar ana babalarını saymıyorlar. Bir edep bozulması var. Avrupa'nın çöküş merkezinde de bu var. Yani aile birliğinin bozulması... Ama ne gariptir ki Avrupa Birliği muktebasından çok övüne övüne anlı şanlı gösterilerimizle kaldırılan iki tane eğitim ünitesi var. Sınıf öğretmeni olan arkadaşlarımız bilir. 3. Sınıflarda evimiz ve ailemiz ünitesi hiçbir sendikanın da gıkı çıkmamıştır. Bakanlık ehliyle gerçekleşmiştir bu. Ve Osmanlıdan Cumhuriyete geçiş. Yani siz yerel anlamda aile bağlarınızı koparıp ulusal anlamda tarihimizi bugüne taşımaktan bertaraf olur iseniz bertaraf edirsiniz. Benim algım şu sevgili hocam masallarla, öykülerle, ev sohbetleriyle büyüyen bir nesilden şimdi artık bilgisayar merkezinden çocuğu yemeğe getirtemediğimiz bir nesille baş başayız. Ve o telefonları falan filanda alan bizleriz yani. Vakti zamanında birisi bir koyun çalar Hacı Bektaşî Veli dergâhına gider der ki, çaldım pişmanım bunu dergâhına vereyim sende el et kurban olduğum beni affetsin. Hacı Bektaşî Veli de bakar adama sağına soluna koyuna der ki, özeti ile evladım der mal haram dergâhına düşmez niyetindeyim Allah seni affetsin. Oda içinden kıza kıza istediği olmadığı için Mevlana hazretlerine gider. Derdini ifa eder. Celalettin Rumi hazretleri de der ki evlat insan beşerdir şaşar bunu da üç beş fakire ver, Allah da seni affederse affeder. Ben onu bilmem der. Oda derki ya Hacı Bektaş Veli daha mı doğru davrandı koyunda gitti sonuç yok. Yemez içmez der ki Sayın Mevlana Hazretleri Hacı Bektaş Veli niye böyle sen böyle yaptın. Bekler ki karşıt bir şey olsun. Hani İşid'in karşıtı olsun. Tepegözün karşıtı olsun. Bir karşıtlık üzerine kurguludur ya yaşantılarımız. Beklentisi şudur. Mevlana hazretleri Hacı Bektaşî Veliye dair negatif bir şey söylesin. Mevlana Hazretleri şöyle buyurur. Evladım bilir misin hacı Bektaşî Veli kimdir? Bilmem der. Der ki o yeryüzünde bir şahindir. Biz onun yanında sıradan bir kuş. O her leşe konmaz der. Mevlana Hazretleri Hacı Bektaşî Veli için buyurur. Adam yemez içmez gelir hacı Bektaşî Veli'ye bunları olanı biteni anlatır. Bekler tersini. Hacı Bektaşî Veli der ki, evlat bilir misin Mevlana Hazretleri kimdir. Bilmem der. Der ki, o yeryüzünde bir okyanustur. Biz onun yanında sıradan bir dereyiz. Bir damla mürekkep bizi kirletir. Okyanusa ne yapa ki? Biz Yunus Emre'deki "ilim ilim bilmektir, ilim kendini bilmektir" bırakıp halin vakti zamanların farklı felsefelerin çatışma noktaları yaratıyorsak, dünün Osmanlıları evet, bugünün Cumhuriyeti evet diyemiyorsak tarihi bağlarımızı kuramıyorsak Mustafa Kemali bu kongrede bir cümle olsun anamıyorsak biz Selçuklu'yu da Alparslan'ı da anamadığımızı düşünüyorum. Bizi tarihimizi köklerimizi bağlarımızı hangi mantalitede olursa olsun ben şih torunuyum babam hacıdır, annemin seccade sermekten mutlu olduğu bir müminim. Ama 80 yıllık bu mümin cemaatini yüz binlerce Çanakkale şehitlerinin de Cumhuriyet yarattığını unutmamanın en büyük Tepegözlük olduğuna inanıyor saygılar sunuyorum.

CEVAP: Teşekkür ediyorum. Yani buna söyleyecek zaten bir şey yok. Biz bir bütünüz. Yani bırakın Türkiye'de, dünya birleşerek büyürken bizim parçalanmamız kendi tarihimizi bölmemiz falan. Biz artık dünya ile Suriye'yi Irak'ı sahiplenmemiz, Kafkaslara gitmemiz gibi biraz çatışma zihniyetinden çok kapsayıcı Mevlana gibi bakmamız lazım. Yunus gibi bakmamız lazım. Teşekkür ediyorum.

SORU: Hocam şimdi masalı daha öncede dinlemiştim çocukluk yıllarımda. Ama böyle şeyleri anlamamıştım. Kültürümüz, edindiğimiz bilgiler tecrübeler masalları yeniden yorumlamamız gerektiğini anladım şimdi. Bir de çocukluk yıllarımızda kitaplarımızda Dede Korkut masalları vardı. Ama dilleri ve tercümeleri çok kötüydü. Öğretmenlerimiz de bu konuda yeterli olmadıkları için belki o kazanımları bize güzel anlatamadılar. Ama dedemin anlattığı masalları daha iyi anlamıştım. Bana daha çok şey anlatmıştı. Dedem okuma yazması da yoktu ama sözlü kültürle yetişmişti ve bize onu anlatıyordu. Arada da o kendi mesajlarını veriyordu. Sanıyorum benim bu oturumdan anladığım bizim belki bakanlık olarak belki öğretmen yetiştiren kurumlarımız olarak böyle bir noktaya eğilmemiz gerekiyor. Kitaplarımızda ki

masallarımızın dili ile ilgili bir düzenleme, öğretmenlerimize de masallarımızı nasıl anlatmaları gerektiği konusunda bir eğitim vermemiz gerekiyor. Teşekkür ediyorum.

CEVAP: İnşallah yapacaklardır. Muhakkak ki masallarımızı vermemiz lazım. Efendim çok teşekkür ediyorum dinlediğiniz için sağ olun.

Prof. Dr. CELALETTİN ÇELİK*

Çok değerli misafirler, değerli hanımefendiler, beyefendiler! Hepinizi saygıyla selamlıyorum. Bütünleşme konusu, sosyolojinin nerdeyse kendisiyle ifade edilen, hatta ortaya çıkışını, çıkış gerekçesini oluşturan bir konu. Bugünkü konumuz da bu süreç içerisinde, öneminden bana göre hiçbir şey kaybetmeyen, toplumsal bütünleşme ve bunun din eğitimiyle ilişkisi.

Aslında bütünleşmenin sosyolojiye girişi ve bütünleşme üzerine yapılan bütün retorik, bir anlamda batıda ortaya çıkan sosyal değişimler ve problemlerle ilişkili olarak, hatta bazen kurumsal düzeyde, teorik düzeyde, bu batı medeniyetinin batı toplumlarının sorunlarını çözmek üzere sosyolojinin şekillenmesine sebep olmuş temel bir kavram. Ancak bir yerde toplumdan bahsediyorsak, orada, aslında bütünleşme eğiliminde olan, bütünleşmeye mecbur bir topluluktan bahsediyoruz demektir. Birkaç gündür, iki gündür, burada konuşmaları takip etmeye çalıştım. Aslında bu konuşmalar ve bu kongrenin bir anlamda toplanış amacı bir değişimi ifade ediyor ve bu değişimi ifade eden güzel bir moddo var. Yani Türkiye, çok önemli köklü bir değişim sürecinden geçiyor: ama bu kongre biraz da bireyden insana kavramlaştırmasıyla ifade edilen bir değişim etrafında tartışmaları içeriyor gibi. Gerçi kongrenin ilk gününde sayın müsteşarımız bir düzeltme yaptı. "Bireyden insana değil belki ; çünkü daha birey daha çok batılı modern dünyanın bir projesiydi. Belki vatandaştan insana demek daha uygundur." diye düzeltti. Buna katılıyorum. Ancak bütünleşme eğilimi toplumlarda sadece yardımlaşma ve dayanışma ihtiyacının bir yansıması olarak görülmemeli. Yani biz bunu İbn-i Haldun' un Asabiyet Teorisi 'nde de görüyoruz ki, bir toplumu oluşturan insanlar bir aidiyet hissi ve birliktelik anlayışı etrafında her zaman varlığını ortaya koymak ister. Tabii bugün bütünleşmeyi, özellikle İkinci Dünya Savaşı toplum bilimlerinde, batı toplumlarındaki krizi çözmek, üretilmiş yarı ideolojik bir teori gibi tanımlayanlar da olmuştur. Ancak burada bütünleşmeyi nasıl anlamamız gerektiği konusunda bir noktaya gelmemiz lazım. Yani, bütünleşme, toplumun bütünleşmesi, acaba sadece toplumsal sistemi oluşturan mekanizmanın düzgün çalışması mı, yoksa aslında farklılıklardan, farklı kesimlerden dolayı çeşitlilikten oluşan bir toplumun bu çeşitliliklerin sona erdirilmesi mi? Farklılıkların tesviye edilmesi mi, yoksa değişmeye karşı bir statükonun oluşturulması veya değişmeye karşı bir direnç oluşturulması mı? Kuşkusuz bizim bütünleşme kavramı etrafında bu tür anlayışlarla karşılaştığımız durumlar oluyor. Yani bütünleşme de, bazen, toplum içerisindeki farklılıkları ortadan kaldırmaya yönelik bir talepte kendini ortaya çıkarıyor. Aslında bütünleşme bu değil. Yani bütünleşme toplumu oluşturan farklılıkların kendi farklılıklarından, kendi aidiyetlerinden vazgeçerek bir kimlik altında erimesi değil: ama ne var ki bir toplumdan söz ediyorsak, bir takım mutakabatlardan, uzlaşmalardan, birtakım genel, akıl demeyeyim ama, genel bir aidiyetten de söz etmek gerekiyor. Bu yukarıda ifade etmeye çalıştığım bütünleşmenin içeriği bana göre toplumda var olan ya da olması muhtemel çatışmaları tamamen bertaraf eden bir şey de değil. Toplum çatışması da olmaz. Toplumda bazen çatışmaların akabinde ortaya çıkan bir **istiklal**, bir düzen de söz konusu. Bazen anlamlı bir bütünlüğe gidebilmenin yolu toplumu oluşturan farklı kültürel katmanların, **bürokratların** toplumu bölüp parçalamayacak bir çatışma sürecinden geçmesini de gerektirebilir. Burada, tabii bizim esas üzerinde duracağımız, ya da bu panelin konusunu teşkil eden bütünleşmenin ekseni, bir referans sistemi olarak din, bütünleşmede neyi ifade eder? Bence buna ağırlık vermemiz gerekiyor. Yani din bütünleşme dediğimizde hemen belli bir dönemden sonraki bütün düşünürlerin kendisine atfı yaptığı ana bir referans sistemi, yani belli toplumsal krizler çözülme, ya da çöküş gibi birtakım anlamlı krizler, ya da ciddi sarsıntılar söz konusu olduğunda sadece sosyologlar değil sadece düşünürler değil, topluma bir anlamda vesayet

* Eğitimci, Akademisyen

eden, toplumu yöneten, topluma belli açılardan önderlik eden kişilerin de dini bir referans sistemi, bir ajörü olarak çağırıldığını görürüz. Bu gerçekten tarihi anlamda da doğrudur. Yani din, insan topluluklarını, başka her şeyden daha fazla bütünleştiren bir sistem bir kurum... Hatta kurumu aşan bir anlam sistemi: ama tabii bu, şu demek de değil : “ Din, her zaman ve her durumda toplumda birleştirici olmuştur.” Yani biz sosyal tarihimize baktığımızda özellikle çatışma kültürünün, çatışmacı bir dilin, günlük hayata konuşma kültürümüze ya da kültürün geneline hâkim olduğu durumlarda din de diğer faktörler gibi çatışmayı derinleştirici bütünleşmeyi bozucu etki yapabilir; fakat bu genelde kısmi bir yönüdür. Peki, biz neden bugün özellikle eğitim söz konusu olduğunda bütünleşmeyi önemli bir kavram olgu olarak ortaya çıkarıyoruz. Aslında, sadece sorun, eğitimin karşımıza çıkardığı problemlerle ilgili değil. Aslında bütünleşme konusu az öncede söylediğim gibi sosyolojinin ortaya çıkışında etkili olan modern dünyanın getirdiği yeni sarsıntılar köklü değişimlerle ilgili bir talebin yansıması. Modern dünya, daha önce toplumu kuşatan değerler dizisini, buna hazırlıklı olmayan toplumlarda çok ciddi derecede sarstı. Aidiyet bağlarından boşanan bireyler, atomize olmuş özneler olarak toplumda adeta yeni çöküntü alanları oluşturdu. Bireyleşme belki aydınlanma döneminin, aydınlanma düşüncesinin çok önem verdiği bir sürecin adıydı. Ama modernite, modernlik bireyleşmeyi bireycileşmeyi yarattığı problemlerle karşımıza getirdi. Bu batı dünyası için söz konusu olan bütünleşme problemi batı dışı dünya için hızlı değişme sürecinde ortaya çıkan başka sorunlarla akla geldi, çünkü batı dışı dünya belki batılı dünya için sorunlarını çözecek sosyoloji gibi bir de disiplin üretildi. Ama batı dışı dünyanın o kadar da şansı yok. Çünkü değişimi batılıların veya batının yaşadığı tarzda yaşamayan daha hızlı daha çarpıcı bir şekilde ani ve yukarıdan aşağıya kurumsal değişimler yaşayan özelde İslam dünyası, genelde batı dışı dünya kültürel travmalar, kültürel şoklar, boşluklar gibi kavramlarla ifade edilen ciddi bütünleşme problemleri yaşadı. Hatta bu bazen kültürel yabancılaşma, bazen de kültürel şizofreni dediğimiz, davranış düzeyinde adeta bir medeniyete özgü bozuklukları ifade eden yeni gelişmelere sahne oldu. Bütünleşme bu anlamda batı dışı dünya için de önemliydi. Belki bu bağlamda çok sözü edilmeyen toplumun genel hatları açısından bizim için ciddi bir kırılma ya da ciddi bir sarsıntı olarak adlandırabileceğimiz sekülerleşme sürecini de akılda tutmamız gerekiyor. Çünkü sekülerleşme batıda farklı bir tarihi sürecin sonunda karşımıza çıkan bir olgu iken, İslam dünyasında dinin aslında Hristiyanlık’ ta olduğundan farklı bir şekilde kültür ve kimliğe nüfuz eden yapısında bir zafiyete yol açtı. Bizim için sekülerleşme, kimliğin onlara göre daha fazla aşınması, onlara göre daha fazla bunalıma girmesi demektir. Hele hele yapısal sekülerleşme dediğimiz sürecin ötesinde, bir de öznel sekülerleşme dediğimiz, kişilik katında içsel değerlerin içselleşmesi anlamında bizi bu topluma ait kılan yaşama deseninden uzaklaşma, sorunu daha derinlere taşıdı. Modern dünyanın getirdiği en önemli krizlerden birisi, geleneksel toplumlar için, belki geleneksel yaşamaya alışmış toplumlarda hayatı kuşatan, hayatın kendisine göre yönlendirildiği bir anlam haritası olan, dini referans sistemini başka bir referans sistemi ile devre dışı bırakmasıydı. Buna pozitivizm denilebilir. Hayatın nirengi noktalarını tespit bakımından dinden boşaltılan yere ikame edilen bir şeydi. Bugün daha farklı bir boyuta geldik ve bu bütünleşme açısından çok ciddi düzeyde tartışmalara yol açan yeni bir dönem yaşıyoruz. Yani modern dönem dinin mutlaklık hakkını elinden alırken postmodern dönem dediğimiz bu yeni dönemde artık hakikat iddialarının çoğaldığını görüyoruz. Yani bilimin de sahip olduğu o mutlak iddia bir sarsıntı sürecine girdi. Dolayısıyla bugün toplumsal bütünleşme yani bizi bir takım değerler etrafında uzlaştıracak, uzmanlaşmamızı gerektirecek yeni bir krizin eşiğindeyiz. Çünkü aşırı rölativizm diyebileceğimiz yani postmodernizm, hepimizin de bildiği gibi « her şey gider, her şey kendi çapında haklıdır. » anlayışı dinin de hakikat iddiasını elinden alarak onu izafeleştirerek onu kendi içinde sadece kendisiyle münhasır bir hakikate indirgeyerek yeni bir çoğullaşma yeni bir krizin eşiğine bizi getirdi. Bence bu zihniyet düzeyinde, değerler düzeyinde ciddi bir bütünleşme krizinin eşiğinde olduğumuzu gösteriyor.

Geleneksel anlamda sadece geleneğin sarsıntıya uğramadığını, kültürel travmaların beraberinde toplumsal bütünlüğü ifade eden genel yaşam deseninin bir takım alt kültür gruplarıyla çeşitlendiğini görüyoruz. Bugün belki bu postmodern kavramıyla ifade etmeye çalıştığımız ama ne kadar yaşadığımızı tartışabileceğimiz ya da tartışma konusu olan dönemde toplumdaki farklılıkların, çeşitliklerin ya da alt kültür gruplarının bazen ana toplum yapısının dışına taşacak ya da ana toplum yapısına paralel bir toplum yapısı oluşturacak kadar ötekileştirici, farklılaştırıcı süreçlerine girmesi de yeni bir bütünleşme süreci olarak karşımıza çıkabiliyor. Bugün toplumsal kültürel alanda yeni risklerle karşı karşıyayız. Yani

modern dönemin krizi farklıydı. Ama bugün her birimizi kuşatan her birimizi ailemizin en içine kadar kişiliğimizin derinliklerine kadar ilgilendiren ciddi bir krizle karşı karşıyayız. Bence bütünleşme kavramını ya da olgusunu anlamlı hale getiren bir şey bu. Bir kere kriz sadece bugün burada bulunan topluluğun eğitimle ilgili olarak bildiği ve yaşadığı düzeye sınırlı değil. Yani biz eğitim alanında yaşanan krize aşinayız. Eğitim sürecinde yaşanan değişimleri ve bu değişimin nelere mal olduğunu ve gelecekte bizi nelerin beklediğini kaygıyla izliyoruz. Belki bir karamsar resim oluşacak bu söyleyeceklerimden ama bu resim eğer bizim gerçeğimizse toplumsal bütünleşme konusunda bunu da görmek zorundayız. Bu resmi kendimize tutmak zorundayız.

Aile yapısında küçülme, çocukların eğitim, uyuşturucu kullanımı, yaşlıların bakımı, eğitimde kalite düşmesi, eşitsizlik, paradigmasızlık, ütopyasızlık, felsefesizlik, kültürel yozlaşma, popüler tüketim kültürünün pompalanması, pornografi özellikle internet üzerinden toplum bütünlüğünü tehdit eden, kimlik erozyonu, tüketim ekonomisi, tabakalar arası uçurumun artması bunlar yeni sosyal riskler. Dini alanda da bir takım krizler var. Dini otoritenin çoğullaşması, piyasa kültürü içerisinde dinin metalaşması, şiddet ve radikalizme bulaşan araçsallaşan dindarlığın müşteri bulması. Bunlar yeni risk alanları. Peki din eğitimi açısından bu yeni risk alanları için neler yapılabilir. Bence toplumun diğer kurumlarıyla bir birlik ve beraberlik, bütünlük içerisinde bu yeni risk alanlarına karşı önlemlerimiz ya da yapabileceklerimizi konuşmamız gerekir. Ama her şeyden önce din eğitimi dediğimiz alan bir kere bu konuda bu yeni riskleri karşılamada kendisini de hazırlayacağı bir sürece sokmak zorundadır. Çünkü sorun sadece din eğitiminin artık geçmişte olduğu gibi gelenekleri, değerleri ahlaki kültür kodlarını taşıma işlevleriyle halledilecek gibi görünmüyor. Sorun toplumun, kültürün çatışma, tehdit ve kargaşalıklarla karşı karşıya kaldığı durumlarda dinin bütünleştirici mesajını yardıma çağırarak halledilebilecek gibi görünmüyor. Sorun dini bilginin düzenli ve sağlıklı aktarılmasıyla da çözülecek gibi görünmüyor. Çünkü iletişim imkânları arttı. Yeni iletişim imkânları, yeni sosyal ağlar, yeni toplumsallıklar artık dini otoritenin farklılaştığını ve çoğullaştığını bu anlamda yeni bir krizin din eğitiminin en önemlisi konusu yapmaya aday olduğunu görüyoruz.

Son bir cümle ile tamamlayacağım. Din eğitimi geçmişte olduğu gibi dini sadece bir din olarak İslam şeklinde değil, bir medeniyet olarak İslam nasıl anlatılır buna kendisini teşvik etmeli. Din eğitimi kültürün kendisini yenilemesi ve geleneğin yenileceği inşasındaki etkisiyle genç kuşakların kimlik bunalımına ve kültürel yabancılaşmaya düşmesine engel olabilir. Ama az önce de söylediğimiz gibi geleneği aktarma biçimi bir bütünleşme sorunu yaratabilir. Geleneği sadece aktarılması gereken bir miras olarak mı göreceğiz? Yoksa yeni durumlara cevap üretecek bir şekilde yenileyerek mi aktaracağız? Din eğitiminin aşması gereken en önemli problem bu. Sözü uzatmak mümkün. Ama ben burada kaldığım noktadan itibaren değerli hocalarımın daha ileriye götüreceğine inanıyorum. Sabırla dinlediğiniz için teşekkür ediyorum.

Pek değerli arkadaşlar bir felsefecinin konuşması çoğu zaman sıkıntı yaratır. Garip terimler kullanır Yunanca, Latince, bazen Arapça. Çoğu zaman basit net durumları daha da karmaşık duruma sokabilir. Ben bu iki şeyden de kaçınacağım. Vermek istediğim mesajları net vermeye çalışacağım. Çünkü bana göre konuşmak bir iddiayı ortaya koymaktır ve bunun sorumluluğunu taşımaktır. Yoksa bazı analizler yapıp işte durum budur, bundan ibarettir demek bana göre fazlaca bir katkı sayılmaz.

Şimdi bana verilen konuyu iki bölümde inceleyeceğim. Birisi toplumsal bütünleşme, diğeri bireyin eğitimi içerisinde din eğitimi bunun neresinde. Şimdi çeşitli bütünleşmeler vardır, dayanışmalar vardır. Yani felsefe tarihinde Platon'un meşhur Cumhuriyet adlı ve Devlet adlı kitabı ve büyük İslam Farabi'nin Arabı el... Mesela kitabı önemli örneklerdir. Ama günümüz toplum yapısı ve dayanışma biçimleri o kadar karmaşık ki o kitaplar bize fazla bir rehberlik edemez. Şimdi ben dayanışma türlerini üçe ayırıyorum: Birincisi toplumsal bir bütünleşme vardır ama bireyler pasiftir. Fazla bir yenilikçilik yoktur. İddialar pek mevcut değildir. Ben bunları bir milli kahramanın peşinde giden toplumlar, bir ideolojinin peşinden giden toplumlar olarak görüyorum. Bu tür dayanışma türlerinde bireyler pasiftir pek yeni fikirler değişim falan söz konusu değildir. İkinci tür bütünleşmeye tanışmacı bütünleşme diyorum. Burada da dar kimlikler söz konusudur. Dayatılan dar kimlikler vardır ve bu dar kimlikler diğer dar kimliklerin oluşmasına sebebiyet verir. Ve burada yine sağlıklı bir toplumsal yapı yoktur bir arada yaşarlar ; ama birbirlerini sevmezler. Birbirlerine saygıları yoktur. 19. asırdan sonra ulusalcılığın yarattığı ulusal kimlikler bu tür dar kimliklere yol açmıştır ve dar kimliklerin çatışması manzaralarına yol açmıştır aynı zamanda. Bir de dinamik dayanışma içerisinde olan toplumlar vardır. Burada geniş bir kimlik söz konusudur. Tüm toplumda ki bireylerin paylaştığı müşterek bir kimlik var ; ama bunun içerisinde bireyin kendini ön plana çıkarması hatta gruplar içerisinde yenilikler ortaya koyması söz konusudur. Ben buna dinamik bütünleşen, dayanışan toplum olarak bu adı veriyorum. İlk iki dayanışma türüne patolojik dayanışmalar diyorum. Şimdi bazen bir toplum içerisinde hem pasif hem çatışmacı karakter söz konusu olabilir. Yani ulusal kimlik dayatılmıştır aynı zamanda milli kahramanın izinde gitmek esastır. Ve hem pasif hem dar ulusal kimliğin yarattığı bir sürü zorluklar hastalıklar vardır. Şimdi ideal olan dinamik toplum. Dinamik toplum, aslında modern çağın yaklaşık iki asırdan beri ortaya çıkmaya çalıştığı bir dayanışma türüdür. Bu bir bakıma egemen olan dünya görüşünün, mevcut Batı kaynaklı medeniyetin de ortaya koyduğu, bir sürü sorunlarıyla birlikte ; ama bir dayanışma türüdür. Bu dayanışma türünde temel değerler : madde, insan ve sekülerizm ; yani laik dünya görüşüdür. Bu değerler üzerine kuruludur. Şimdi dünyada mevcut olan birçok toplum, egemen olan bu medeniyet veya dünya görüşüne, yaklaşma ve uzaklaşma bakımından birbirinden uzaklaşır. Şimdi egemen olan dünya görüşü eğer kendiyle birlikte diğer toplumları da sürüklüyorsa bir bütünlük arz eder tabii; ancak buna direnen toplumlar varsa bu toplumlarda büyük zorluklar çıkacaktır. Şimdi, ideal dediğimiz dinamik toplumsal dayanışma içerisinde, bireyin tanımı nedir?

Nasıl bir birey? Yani toplum içerisinde sadece bir figür olan, kimliğini net ortaya çıkaramayan bir birey mi yoksa kendi kimliği olan, kendine göre katkı imkânı olan bir birey mi? Şimdi her şeyden önce bu birey otonom dediğimiz; yani bağımsız, kendinden hareket eden bir bireydir. Nasıl bireydir bu? İç otoriteye bağlıdır. Yani iyiyi kötüyü, doğruyu yanlış kendi bilincinde hisseden; kendi kendini yöneten, kendisinin kaptanı olan birey. Emirleri ve nehirleri dışarıdan almayan; kendi bilincini, kendi hareket kaynağı sayan birey. Böyle bir otonomi içerisinde olan bir birey dinamik dayanışma içerisinde olan bir toplumun ideal bireyidir. Şimdi, bu bireyin ana kimliği, insanlık kimliğidir. Dar kimliklerle kendini boğmuş değildir ; çünkü dar kimlikler insanlığın temel kimliği olan insan kimliğini tükettiği zaman bir sürü sorun çıkar. Örnek verelim: Mesela komünizme inanan bir insan ben komünizmden ibaretim,

* Eğitimci, Akademisyen

önce komünistim, sonra insanım veya bir dine inanan bir insan bir Müslüman, bir Hristiyan, ben önce Müslüman'ım sonra insanım. Ben önce Hristiyan'ım sonra insanım. Ne demek bu? Kabul ettiği inanç esaslarıyla tüm insanlığını kapatmış. Tüketmiş. Yer bırakmamış. Ne değişmeye ne de başka bir kimlik içerisinde olan bir insanı kabule hazır değildir.

Şimdi, dinsel eğitim, ona gelelim. Eğer bu bireye, tüm insanlık kimliğini tüketecek bir kimlik veriyorsa « senin gibi inanan, sendendir, » « senin gibi inanmayan senden değildir, hatta düşmanıdır . » gibi ilkelere bağlıyorsa onu, bu kişi önce kendine büyük haksızlık etmiştir ; çünkü insanlığını kapatmıştır. İkincisi kavgacıdır, çatışmacıdır; çünkü kendisi gibi inanmayanlara düşmandır. Şimdi ülkemizdeki din eğitime geldiğimiz zaman ülkemiz 90% oranında Müslüman bir ülke. Suni İslam modeli versiyonu eğitimi veriliyor. Şimdi bu dinsel eğitim içerisinde birçok unsur var. Bana göre net bir asrın temel değerlerine uygun dini bir eğitim veriliyor mu ben bundan emin değilim. Mesela İslam dünyasında şu ara çok aktif olan Selefilik var. Tekfirci İslam versiyonu var. Literalize ancak ve sadece Kuran'ın, hadislerin zahiri anlamlarına itimat eden, diğer tevillerine itimat etmeyen bir anlayış var. Mesela böyle bir İslam anlayışı gerçekten İslam dinini, kültürünü temsil eder mi? Şiileri, hatta diğer tür sunileri bile dışlayan, onları kâfirlikle suçlayan bir din anlayışı. Bunun dinamik toplum içerisindeki bireye bu eğitimi verdiğimiz zaman bu gerçekten ideal bir birey olur mu? Bir de çoğu kimse dinsel metafizik inançların, evrensel değerler olduğunu iddia edebilirler. Öyle değildir. Dinsel inançlar, bireyseldir. Dinsel, evrensel dinlerin evrensel iddiaların artık zamanı geçmiştir. Dinlerin evrensel iddiaları bireyselliğe irca edilmeli ve dini kabuller, bireysel haklar içerisinde ele alınmalıdır. Böyle olunca şimdi günümüzde bireysel özgürlükler farklı inançlar böyle serbestiyet içerisinde günümüzün din adamlarının İslama bakışı nedir? İslamı nasıl tevir ediyorlar? Ben buna bir örnek vereyim: 27 Kasım, Yeni Şafak gazetesi köşe yazarlarından Hayrettin Karaman. Bir paragrafını alıyorum yazısından. « Din kuralı ya vahiy veya vahiyin ışığında içtihat yoluyla Allah'ın iradesini temsil eder. Ona ait olan başka bir kural, din kuralının üstüne çıktığı başka bir otorite, Allah'ın resulünün önüne geçirildiği hakimiyet kontrolü aldığı zaman bir manada ibadet olan itihat alanında şirk gerçekleşmiş olur. Şirk biliyorsunuz İslam dinin en fazla suçladığı, tanrıya karşı en büyük suç olarak tanımlandığı « şirk » gerçekleşmiş olur. Peki, bugünkü Türkiye'mizde biz Allah'ın resulüne Kuran'a göre mi hareket ediyoruz? İtaat ettiğimiz makamlar ve otoriteler bunlar mıdır? O zaman hepimiz şirk işliyoruz demek. Ben daha imam hatipte öğrenci iken bu zatın kitaplarını okurdum. Bu zatın bu yaşta yazdığı şey bu. Bunun İbni Tıymimin yazılarından ne farkı var? Bunun tüm Batı kültürünü, Batı değerlerini, Batı medeniyetinin tüm unsurlarını kültür ve cehalet sayan Seyit Kutbun görüşünden ne farkı var? Dolayısıyla bence eğer öğretilmek istenen İslam buysa- ki bu zaten fikirlerine mevcut- iktidarla çok irtibat ediyor. Eğer bu zatın fikirleri İslamiyeti temsil ediyorsa ve Mevlâ'nın, Yunus Emre'nin Sufi İslamın hümanist değerleri İslam'dan ayıklanıyorsa böyle bir eğitimin Türk gençlerine verilmesi zararlıdır diyorum. Bu çatışmacı bir topluma yol açar. Çünkü herkes bu şekilde inanacak değildir. Bu ülkede Aleviler var, gayri Müslimler var. Toplamlar artık eskisi gibi homojen toplamlar değildir. Dünyanın her yerinde her türlü insan var. Birlikte yaşama, değişik inançta olanlarla bir arada yaşama kültürü esastır. Ben bir ara da Malezya'da ders verdim. Hayatımda ilk defa İslam teolojisini orada ders olarak verdim. Bir arkadaşın bir hocanın evine davet edildik. Komşusu Çinliydi. Orada nüfusun yarısı Müslüman yarısı gayrimüslim çoğu da Çinli gayrimüslim olanların. Şimdi bu arkadaşlar, ben bu konuyu tartıştım. Nasıl geçiniyorsun Çinli biriyle? Çinli Pagan sayılır. Tanrıya inanmaz, bizim inandığımız değerlere yabancı bir insan. Bu arkadaş, komşum dur birlikte yaşama zorundayım ona saygı duyuyor musun duyuyorum dedi demek ki senin gibi inanmaya hatta tanrıya inanmayan bir insanla komşuysan onunla geçinmek zorundasın. Ona saygı duymak zorundasın, İslâmı bu şekilde tevhir ve tesfir eden kaç kişi var? Eğer hâlâ Hayrettin Karaman gibi, Seyyid Kutup gibi, Hasan Elbanla gibi biz haftayız, haf üzereyiz diye herkes batıda diye bir anlayış içinde iseler böyle bir eğitim çok zararlı bir eğitimidir ve sonuçları çok vahim olur. Hepinize teşekkür ederim.

Teşekkür ederim Sayın Başkan çok değerli katılımcılar hepinizi saygıyla selamlıyorum. Tabii din ve toplumsal bütünleşme adı altında bir ders kitabı başlığı gibi duruyor. Ama hocam çok ileri noktalara götürdü. Çok tahripkâr, tahrikçi. Bütün bu İslami geleneğin modern kazanımlarını sorgulayan bir çerçeve içerisinde. « Bunlarla nereye kadar? » türünden bir soruyu değil mi? doğru anlamışım sorarak ilerledi. Celalettin hocam da tabii ki konunun sosyal bilimsel çerçevesini çizdi. Bu çerçevede toplumsal bütünleşme kavramının dokunduğu dil sınırları bizimle paylaştı. Ben aslında Yasin hocamla tartışmayı çok isterim bu konuda. Mesela aynı geleneksel kodlardan beslenmeme rağmen neden o referans dünyasının bende bir gerilim bir çatışma zemini yaratmadığını onunla konuşmak isterim. Ama şu anda kendi hazırlığım üzerinden ilerlemek istiyorum. Şimdi toplumsal bütünleşme konusu biraz ezberden konuşulan bir konu. Din toplumsal bütünleşmenin esaslı öğelerinden birisidir gibi bir tanımlama çoğumuzun kullandığı bir tanımlama biçimi. İşin aslında öyle olduğundan çok da emin değilim. Ben kişisel olarak geleneksel toplumlarda dinin gerçekten bütünleştirici bir öğe olduğuna inanıyorum. Çünkü din gündelik hayatın bütün sınırlarını belirliyordu. Eğer Osmanlı, toplumsal yazısı üzerinden ilerleyecek olursak dinin hayatın dışında olduğunu tesvir edebileceğimiz hiç bir şey söz konusu bile değil. Din, hayatın merkezinde gündelik yaşamın bütün söylemlerini icratını ve tabii ki bütün donanımını belirleyen bir yapı. Dolayısıyla böyle bir bağlamda toplumdaki bütünleştirici temel etkinin temel aygıtın din olduğundan kimse'nin kuşkusu yok. Ancak Yasin Hocanın da demin vurguladığı en azından bireysel olarak Yasin Ceylan'ın doğrudan ortaya koyduğu kendi kişisel görüşlerini de hesaba kattığınızda bugün din konusunda çok farklı beklentiler, çok farklı yorumlar var. Birlikte olmak bütünlüklü bir toplumsal yapı kurmak konusunda herkesin aynı referans sistemini kabul etmiyor. Aynı referans içerisinde dolaşmayı tercih etmiyor. Daha ileri gitmek gerekirse bugün ortak referans sistemi içinde bile çok farklı yorumlar çok farklı değerlendirmeler var. Çevremizde oluşan sorunları yakından takip ettiğimizde Afganistan'da Taliban'ın, Irak'ta Suriye'de İşid'in ve örneğin Somali'deki İslami grupların tırnak içinde söylüyorum bu grupların uygulamalarını takip ettiğimizde Türkiye'nin verili müfredat sistemi içerisinde hayata katılan bir bireyin hangi İslam sorusunu sormaktan başka bir seçeneği olmadığını da biliyoruz. Dolayısıyla bu tür örnekleri hatırlayarak, bu tür örneklerin yarattığı acıları sıkıntıları ve tabi ki çelişkileri de gündeme getirerek kendi iç dünyamızda dinin bütün bu hikâyelere rağmen nasıl bütünleştirici bir şema üretebileceğini sormak, sorgulamak zorundayız. Aslında modernleşme süreçlerinde Türk modernleşmesi batılılaşmayı kendisi için bir ideal olarak tercih ettiğinde önünde duran temel soru temel problematik suydı; yeni toplumsal düzenin bütünleştirici öğeleri neler olacak. Biz bu toplumsal yapıda dine ne kadar yer vereceğiz, kültüre ne kadar yer vereceğiz ve tabi ki aydınlanma, sanayileşme ve bunların toplamından oluşan modernleşme süreçlerinin bize yansması katkısı nasıl olacak? Bu soruları konuşarak geldik. Bu konularda Ziya Gökalp'inde o ünlü formülasyonunu hatırlamakta yarar var. Biliyorsunuz Türkleşmeye, İslamlaşmaya ve muhasırlaşmaya kendi içinde pazarlıklı roller biçerek Türk modernleşmesinin bu üçlü set üzerinden ilerlemesini arzu ediyorum. Tabi ki geleneksel Osmanlı toplumunda ya da diğer İslam toplumlarında dinin bazen devletin içinde bazen devletin pazarlıklı bir ögesi olarak yer aldığını biliyoruz. Böyle bir toplumsal bağlamda dinin yerini konuşmak genelde sıradan insanların çok fazla dert edindiği bir konu değildir. Çünkü din her yeredir ve her şeydir. Ancak dinle çok fırtınalı çok çalkantılı süreçlerden geçen modernleşme süreçlerinde özellikle Türkiye bağlamı Kemalizm ve onun ürettiği sosyal sermayeyi de hesaba katarak Türkiye üzerinden gittiğimizde dinin herkes için aynı şey olmadığını da kabullenmek zorundayız. Mesela Eşref Edibin, Elmalı Hamdi Yazır'ın, Mehmet Akif'in veya Ziya Gökalp'in dünyasında dinin aynı referans dizgesine sahip olmadığını yakınlarda örneğin Sezai Karakoç'un, Necip Fazıl'ın ya da işte Nuri Pakdil'in gramerinde dinin aynı şeyler olmadığını biliyoruz. Öte yandan Türk modernleşme sisteminde de tevhidi tedrisat sistematüğünü kurumsallaştıran o gelenek takip edildiğinde de dinin ayrıcalıklı bir konumda değil daha böyle tanımlanmış daha böyle işlevsel ama bir şekilde pazarlığa tabi rolle toplumsal

* Eğitimci, Akademisyen

sermayenin toplumsal kültürel bakiyenin bir parçası olarak öne çıkarıldığını biliyoruz. Bugün geldiğimiz nokta da şu soruyu sormak gerekiyor. Din namı nasıl. Din toplumsal yapının neresinde olmalı, ne kadar olmalı ve bu bizi nereye kadar götürebilir. Bu konular acıtıcı sorular tabi. Din konusunda ezberden konuştuğumuzda çok fazla bir sorun gözüküyor ama pratik yansımaları içerisinde ilerlediğimizde içinde yaşadığımız sürecin mesela modern olanın parçalayıcı, dağıtıcı, çözücü özelliklerini, post modern olanın eşitleyici, yayıcı çoğaltıcı yine benzer özelliklerine baktığımızda bugün dinin bütün bu hikâyeler arasında nerede durması gerektiği konusunda çok ağır sorunlarla karşı karşıyayız. Doğrusunu söylemek gerekirse yakın zamanlarda gerçekleştirdiğimiz bir dini hayat araştırmasının verilerini takip ettiğimizde de bu toplumun 99,2% lik bir diliminin söyleyenlerin doğru söylediğini varsayarak konuşuyorum. Yani ankete katılanların dürüst cevap verdiklerini varsayımıyla hareket ediyorum. 99.2% lik bir dilimi ki çok baskın bir dilim bu. Bizim ezberimizde 99% var onu iki puanlık ileri aşan bir dilim. Bu dilimin kendisini İslam kimliği ya da Müslüman çerçevesi içerisinde tanımlamaktan yana olduğu hatta bunu çok hevesli bir şekilde ifade ettiği anlaşılıyor. Ancak bu dilimin içine girdiğinizde, bu dilimi parçalarına ayırıp deştığınızde mesela ne kadar itikati bir bütünlük ne kadar fıki bir çerçeve ortak sembolik atıflara ne ölçüde riayet edildiğine baktığımızda bunun 40% lara 50' lere falan düştüğünü görüyoruz. Bundan bazıları pozitivizmi ya da Türk modernleşmesinin başarısı olarak söz edebilir ve bundan mutluluk duyabilir. Bir kısmı dinin yara aldığını ve bu yaranın derhal tedavi edilmesi gerektiği konusunda ilgilileri uyabilir. Ama benim kişisel kanaatim bugün geldiğimiz noktada referans sistemleri çeşitlenmiş, parçalanmış insanların artık din denildiğinde de aynı şeyleri anlamadığına dair çok özel çok garip sonuçlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Uygulamada özellikle müfredat düzeyinde vermiş olduğumuz dinin yaygınlaştırmaya ve derinleştirmeye çalıştığınız dinin topluma şiirsel bir destek edebi bir destek, kültürel romantik bir destek vermekten çok devletin ideal yurttaş yetiştirme düzeninin bir parçası olarak oldukça işlevsel oldukça fonksiyonel, oldukça payanda bir tipoloji yaratmaya açık olduğunu, dolayısıyla bunları bugün gözden geçirmemiz gerektiğini, dini kendi sahici evreninde konuşmamız gerektiğini, bu konuştuğumuz evrenin bütün parametrelerini çok soğukkanlı bir şekilde tartışmamız gerektiğini düşünüyorum. Bugün nereden bakarsanız bakın bir Kürt sorunu, bir Alevi sorunu var. Yakınlarda muhtemelen yeni bir dil bulduğu zaman önümüze çıkacak Roman sorunu var. Doğrudan cinsiyet üzerinden sorunlar var. Ekonomik eşitsizliklerin yarattığı sorunlar var. Bunların her birinin söylemine aracılık eden şeyin din olduğu kantinde değilim. Din aslında bu topraklarda çeşitlenen bütün sorunlarda bir referans kaynağı olarak öne çıkmasını benim gönlüm arzu eder. Ama sormam gerekir neden din bu grupların çoğunun referans olarak kullandığı bir araç değil. Din neden onların hikâyelerine bulaşan bir tarafa bir sahip değil. Demek ki bizim din konusunda vermiş olduğumuz öğretsel bilgi akışı toplumun acılarını karşılamaya bu acılar içinde bir dil üretmeye izin vermiyor. O zaman sıfırdan başlamak tam da dini konuştuğumuz 20'li yıllara geri dönerek dine bugün toplumda nasıl bir yer açacağımız konusunda kul olarak kendi açıklamalarımızı yapmak zorundayız. Teşekkürler sayın başkanım.

SORU: Hayrettin Karaman'ın fetvasının dini açıdan yanlış olan tarafı nedir? Açıkladınız ama biraz daha açmanızı arzu ederim. İkinci olarak fetva için başvurduğu bir düşünür olarak düşündünüz. Onun dışındaki başka fetva makamları var mı veya kişileri var mı onu açmanızı isterim. Bir paralel olarak da bu din eğitiminin devlet üzerinde sürdürülmesinin sakıncalarına değinmenizi arzu ederim. Çünkü şu anda da özellikle din eğitiminin devlet üzerinden sürdürülmesi kaygısını taşıyor. Bir son olarak da biraz açıklık getirmenizi isterim. Dinlerin yerel olması yani bireysel olmasını söylediniz. Bu İslam anlayışına tam ters bir konu. Yani insanlık için tebliğ aracı olarak düşünen bir Müslüman'ın bu görüşü nasıl kabul etmesi gerekir?

CEVAP: şimdi Hayrettin Karaman'ın okuduğum düşüncesi ve iktidarın ona itibarı falan. Hayrettin Karaman Türkiye'de fıkıh alanında yetkin bir kişidir. İlmi iktidarı kabul edilen bir kişilik. Şimdi onun ortaya koyduğu düşünce asrımızda bu kadar değişik düşünce ve inançtaki insanların bir arada olan insanların yaşantısını kabullenmeyen efendim işte bugün Türkiye toplumunda biz kurana dayalı mı yaşıyoruz, peygamber efendimizin emirlerini mi icra ediyoruz. Yani kurandaki ahkâmı tatbik eden bir toplum değiliz ki. Peki, biz müşrik miyiz? Ha bunu diyorsa ki buna da götürüyor bu sözü. Daha önce ki kaynaklarını söyledim işte İbn-i Teyhira 13. Asırda. İşte 20 yy. ın başında Seyit Kutur'un eserleri bu tür şey radikal.

Efendim dışlayıcı. Müslüman şu şu şudur. İyi insan budur. E ya diğerleri. Yani iyi insanı İslam modeline göre biçmek kimin haddine ya. Hepsini bir tarafa atıp yalnız İslamla mı biz yaşayacağız? Yani 21. asrında insanlığın rehberi bir dinden mi ibarettir. Tüm insanlığın kolektif kültürünün değeri ne olacak. Onları bir tarafa mı iteceğiz. Seyit Kutup'un peşinden mi gideceğiz. Ben bunu reddeden bir insanım. Bir müslümanın hem Müslüman olanlarla hem de Müslüman olmayanlarla hatta ateistlerle bile iyi geçinebileceğine inanan bir insanım. İslamı bu şekilde yorumlasınlar. İslam tarihinde bu yorumları yapanlarda var. Ben şahsen din eğitiminin devlet tarafından verilmesine karşıyım. Bir sürü sorunlara yol açıyor. Milyonlarca Alevi var red ediyor. Türkiye'de bir miktar Şii de var.

Türkiye de laik kesim olup din eğitimi almak istemeyenler var. Onlara zorla mı gelin şunları öğrenin diyeceğiz. Buna hakkımız var mı? Din eğitimi bana göre vakıflara bırakılmalıdır. Yani özel eğitim kurumları dini eğitim vermelidir. Giden gider gitmeyen gitmez. Ama bu ülke de sen İslam tanımına formülüne uymuyorsun diye ben seni muteber insan olarak görmüyorum. Çünkü bir statü belli. İnsanı insan olarak değer vermiyor, statü olarak değer veriyor.

O statüye uymuyorsun çünkü kendi kimliğini İslamla kapatmış. Kendi kimliğini İslamla kapatmayan başka bir vatandaşa tepeden bakıyor. Kimsenin buna hakkı yok. Dolayısıyla ben bu tür bir eğitimi İslamın geleceği, Müslüman gençliğin geleceği için çok tehlikeli buluyorum. Çünkü eğitim global bir vasıf almıştır. Biz üniversiteden mezun olanlar, gidip Amerika'da mastır, doktora yapıyoruz. Niye? Aynı eğitimi veriyoruz. Şimdi sen öyle bir eğitim ver ki dünya görüşü tamamen farklı olsun. Bir gençlik bunlar, dünya ile nasıl bütünleşecek nasıl iletişime geçecek; bunları düşünelim. Bu sebeple ben bu tür radikal, İslam versiyonunun eğitimde verilmesine ve devlet tarafından verilmesine karşıyım. Teşekkür ederim.

- İzin verirsiniz değerli arkadaşlar, ben de görüşümü ifade etmek istiyorum. Şimdi toplumda çok farklı düşüncelerin olması doğal. İnsanların herhangi bir düşünce sistemini radikal ya da ılımlı ya da dengeli bir şekilde geliştirmesi çok olağan bir şey. İnsanların yapısına göre değişik düzeylerde söylemler üretiliyor. Bunu siz ODTÜ de yaşadığınız için çok daha iyi bilirsiniz. Bir kere eşrefi mahlukat ve esfeli safilini bir referans bir ölçüt olmaktan çıkardığınız zaman geriye zaten din kalmıyor ki... Bunu nasıl konuşacağız. Yani dinin bugün gündelik yaşamda etrafında olup bitenlere karşı, bana perspektif sağlayan boyutlarını bir tarafa atacaksam; o zaman İslam esenliği için nasıl bir şey bu. Ben sizin demek istediğinizi biraz anlıyorum aslında. Şunu kastediyorsunuz; bugün ben Çinli ile nasıl beraber oturacağım diyorsunuz? Eğer bunu İslam o büyük geleneği içerisinde üretememişe ; bugün yapılacak bir şey yok zaten. Bu saatten sonra bizim çıkarma ihtiyacımız yok ; ama ben bunun üretildiğine inanıyorum. Bunun benim gibi düşünen bir insanla nasıl konuşmam, paylaşmam, yaşamı bölüşmem gerektiği konusunda doğrusu bireysel tercihlerimle değil kendi dini zihniyet yapımın da bunu bana armağan ettiğini düşünüyorum. Yine bu coğrafyada ufak tefek hatalarımızın kusurlarımızın olduğunu bilmekle beraber birbirimizle rahat konuşabilme birbirimizi dinleme potansiyeline sahip olduğumuza, bunu da İslam şerefiyle kazandığımıza inanıyorum. Yani bu konularda İslamın temel bir takım argümanlarını bugün içinde yaşadığımız daha baskın ideolojik söylemler nedeniyle dışarıda bıraktığımızda o zaman o dini dükkanı kapatalım yani. Ben öyle anladığım için böyle itiraz etme durumundayım. Seyit Kutup, rahmetli Hasan Elverna, bu kişileri maalesef toplumumuzda çok anormal bir şekilde yorumlayanları oldu. Kuranın da biz onun yüce olduğuna hiç şüphesiz inanıyoruz ama onun selefi yorumları aldı başını gitti. Vahabi orumları aldı başını gitti. Ama farklı yorumlar da var ve bize hayat veren yorumuyla da müşerref olduğumuz için Allah'a hamd ediyoruz. azıcık insaf edin ya...

- Evet biraz insaf doğru. Şimdi yani biz inançlı insan deriz. Genelde inançlı deyince pozitif davranırız. İnançsız, inanmayan adam negatif... Peki inançlı neye inanıyor? Eğer insanlığın azizliğine, efendim saygıya değer olduğuna inanıyorsa dürüstlüğe, samimiyete, hakkaniyete inanıyorsa mesele yok. Ya insanları yok etmeye, kötülük yapmaya buna inanıyorsa o da inançlı. Bir şeylere inanıyor. Çok zararlı şeylere inanıyor. Buna ne diyeceğiz? Dolayısıyla inançlı insanları ayırmamız lazım. Neye inanıyor, inançsız insan neye inanmıyor? Kuran'a inanmıyor peygambere inanmıyor; ne yapacağız? İnanmazsa inanmasın. Peki ne yapıyor? Başkasına zulüm ediyor mu, saygısızlık yapıyor mu, adam öldürüyor mu? Bunları yapmıyor-

sa onun işini Tanrı'ya, Allah'a bırakırız. Şimdi böyle olunca dinlerdeki, üç semavi dindeki en kutsal inanç nedir? Tanrıya iman, değil midir? Peki Tanrı'ya inananlar ne tür faziletli insanlar oluyor, bir bakalım mı? Şu islam devleti diye işidcileri görüyoruz. Tanrı adına her türlü cinayeti işleyebiliyorlar. Kim diyebilir ki onlar Tanrı'ya inanmıyor? Ha Necdet Bey, yanlış inanıyorlar diyecek. İnaniyorlar mı? Namaz kılıyorlar, o kadar da dindar var, cinayetler işliyorlar, insanları kesiyorlar, kadınları köle olarak kullanıyorlar, satıyorlar pazarda... Bunlar Tanrı'ya inanan insanlar diyebilir miyiz? Tanrı'ya inanan insan erdemli insandır ; Tanrı'ya inanan insan saygın insandır diye bir sonuca varabilir miyiz? Hayır; şunu diyebiliriz Tanrı'ya inanan ama şunları şunları yapan, şu şu vasıfları olan iyi insandır, olumlu insandır diyebiliriz. Bu sebeple şimdi tüm insanlık kültürü önümüzde. Dünya değişti, uluslar birbirine yaklaştı, kültürler birbirine yaklaştı. Biz iyi insan, ideal insan olmayı Tanrı varsa Tanrı'ya yaklaşmayı sadece bir dinin prensiplerinden mi alacağız? İnsanlığın diğer kültürlerinden istifade etmeyecek miyiz? Bizim kültürden olmayan insanlarda erdemler görmüyor muyuz ; iyilikler görmüyor muyuz ; ne yapacağız onları? Bir ara 18. asırda Avrupa'dan dünyanın çeşitli yönlerine giden bu kaşifler bir de Japonya'ya gittiler. Japon halkını tanımaya çalıştılar. Baktılar ki Japonya'da hırsızlık olayı hiç yok. Birbirlerine bakıp; ya dediler bizim papazlar hırsızlık yapmıyor yalnız Hristiyanlar ve diğerleri hep hırsızlık yapar diye bize söylemişlerdi; demek ki yalan söylemişler. Bak adamlar Hristiyan değil. semavi dinleri yok ama hırsızlık yapmıyorlar. Neden yapmıyorlar. Hristiyan olmayan nasıl hırsızlık yapmaz. Demek ki papazlar bize yalan söylüyorlardı; diye bir sonuca varıyorlar. Benim argümanım budur arkadaşlar. Benim Müslüman'a diyecek sözüm şu; diğer insanlara da saygılı ol; iyilik onlarda da var; yani iyilik senin tekelinde değil. Erdemlilik senin tekşinde değil. Senin gibi inanmayan, senin gibi ibadet etmeyen insanlar iyi, dürüst, samimi olabilir. Lütfen onlara saygılı ol. Benim argümanım budur. Bunun ötesinde bir şey değil. Teşekkür ediyorum.

SORU: Konu başlığının bütünleşme olduğu bir panelde çok ciddi bir ayrışmaya yol açtığınız kanaatindeyim öncelikle. Dinin bütünleştirilmesinden bahsedilmesini dinlemek üzere geldik. Üç gündür burada panellerdeyiz ve hep şu söyleniyor: Eğitimde farklılıklara saygı gösterelim, başını örtmek isteyen örtsün; dövme yaptırmak isteyen yaptırın; gibi boyutlara da geldi bu. Mutlaka hepimizin saygılı olması kanaatinden yola çıkıldı. 3. gün ama vardığımız nokta çok egzantirik bence. Bunu öncelikle eleştiriyorum. Bir bütünleşmeden bahsediyorsak eğer Yasin Hoca'mızın konuşmasında şöyle bir çelişki olduğu kanaatindeyim. Bu kadar İslam medeniyeti içerisinden üç dört tane düşünürü kişiyi seçip onlar üzerinden bir itme konusuna çok bütünleştiğini düşünmüyorum bu ifadenizin. Bilakis çok ayrıştırıcı olduğu kanaatindeyim. Evet benim çevremde çok radikal arkadaşlarım var. dediğiniz gibi Hasan Elbena'yı, Seyit Kutub'u benimseyen arkadaşlarım var. Benim düşünce dünyama da kattığı çok şeyler var. Ama benim arkadaşlarım içerisinde işte çok kapitalist Müslüman kesim de var; çok solcu arkadaşlarım da var; kapitalist olan arkadaşlarım da var. Dolayısıyla herkesle belli bir ilişkiyi sürdürebiliyoruz. Böyle bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum. Yani toplumun çok küçük bir kesimini genele yaygınlaştırıp İslam ayrıştırıyor ve tek örnek almamız gereken islam %99.2 si Müslüman olan bir toplum için söylenecek en son şeydir bence. Teşekkür ediyorum.

CEVAP: Evet ben de teşekkür ederim. Şimdi ayrışmaya yol açtım. Keşke ayrışma sadece burada olsa. Buradaki ayrışma zarar vermez. Türkiye'de ayrışma var. Ben hümanist değerleri savunan, sevgiyi, birleşmeyi, insanların değerini merkeze alan İslam düşünürlerini örnek verdim. Mevlana'yı verdim ; Yunus Emre'yi örnek verdim. « Bunlar da var, bu versiyonu niye ele almıyorsunuz? » dedim. Bugün Hasan Elbena, Seyit Kutub İbn-i Teybiye çizgisi çok egemendir, siz de biliyorsunuz bunu. İşte Selfilik, Vahabilik Irak'ta, Suriye'de katliamlara yol açan kavgalar, İslam adına yapılmıyor mu? İslam'a zarar vermiyor mu? Veriyor değil mi? Başörtüsü işte serbest oldu, biz başını açanlarla iyi geçiniyoruz, güzel. Başörtülü bir hanım niye başını örter? Tanrı'nın emri diye değil mi? Başını açan Tanrı'nın emrini yerine getirmeyen midir? Getirmeyendir, peki siz ona ne gözle bakıyorsunuz? Ben Suudi Arabistan'da yaşadım. Bir gün bir Pazar, alışveriş merkezinde, eşim de örtülüydü bir kadın geldi; saçları azıcık arkadan görünüyordu diye

saçını çekti dedi ki; « Saçını kapat, saçın görünüyor. » Tamam dedim, saçını kapatacağız. Bu tür saçını kapatan insan, kapatamayana Tanrı'nın emrini yerine getirmeyen insan gözüyle bakıyor. Eğer bunu yapıyorsa bu yanlıştır; bu saygısızlıktır diyorum. Yoksa, ben kapattım; o açıyor. Olabilir; insanın iradesine bağlı, mesele yok.

ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ/ÖĞRETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

Prof. Dr. Recai DOĞAN*

Giriş

21. yüzyılın başlarına kadar genelde tüm dünyada özelde Avrupa ve ülkemizde –yüzyıllar içinde bazı küçük farklılaşmalar göstermekle birlikte- din eğitimi yaklaşımları Teolojik (İlmihalci, Doktrin) merkezlidir. Her dinin eğitiminin yapıldığı kurumlarda verilen eğitimin niteliği, genellikle dini düşüncelerle geliştirilen eğitim teori ve uygulamalarına dayanır. Özellikle büyük dinler olarak kabul edilen İslam, Hristiyanlık, Yahudilik, Hinduizm, Budizm gibi dinlerde bunu gözlemlemek mümkündür. Büyük dinler inanç eğitimleri konusunda asırlar boyu eğitim kurumlarında din âlimleri tarafından geliştirilmiş zengin bir fikri çerçeveye sahiptir.

İslam, ortaya çıkışındaki ilk zamanlara kadar dayanan bir İslam din eğitimi geleneğine sahiptir. İslam'ın altın çağı olarak nitelendirilen dönemlerde mescit, küttab, mektep, halka, beytül hikme ve medrese gibi eğitim kurumları İslam coğrafyasının hemen her yerinde yayılmış, bu dönemde var olan bilim dallarının tüm kollarında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Yapılan eğitimin Kur'an ve Hadis kaynaklı fikri temelleri ve uygulamaları vardır. Sömürge sonrası dönemde ise İslam devletleri geleneksel ve modern eğitim arasındaki ayrışmayı farklı yollarla çözüm yoluna gitmişlerdir. Bazı devletler batı tarzı eğitimi tüm ülkede genelleştirip yaygınlaştırmak bazıları geleneksel İslam eğitimi mümkün olduğunca devam ettirmeye gayret etmişler bazıları da her iki uygulamayı da bir alternatif olarak yan yana sürdürmüşlerdir. Batı ile ilişkileri açısından bazı devletler eğitim alanında farklı tecrübelerle sahip olmalarına rağmen, pek çoğu dini ve kültürel mirası koruyarak bilim ve teknolojiye batının bilgisi ile İslami bilgiyi birleştirme yoluna gitmişlerdir. (Halstead, 146 :2013)

Yahudilikte inanç eğitimi, resmi bir zorunluluk olup binlerce yıllık geleneksel Yahudi temel eğitim sistemi içerisinde yer alan din eğitiminde Tevrat öğretimi sistemin temelini oluşturur. Ancak 17. yüzyılın sonuna doğru sistem, genel ve meslek okulları şeklinde ikiye ayrılmış; 21. yüzyılın başlarında ise İsrail'deki ve Diaspora'daki din eğitiminde açık bir ayırım meydana gelmiştir. İsrail'de dini okullar dışında Yahudi kimliği Yahudi tarihi, İbranice, edebiyat ve kültür dersleri ile gelişmiştir. Diaspora'da Yahudi din eğitimi ister ılımlı, ister muhafazakâr isterse reformcu olsun sinagogların kontrolünde yapılmaktadır. Diğer din eğitimi faaliyetleri ise evlerde, hazırlayıcı eğitimler ve tam zamanlı okullarda yürütülmektedir. (Halstead, 2013: 147)

Avrupa'da eğitim, yüzyıllarca Hristiyanlık öğretisiyle sınırlı kalmıştır. Ortaçağda eğitim ile ilgili bilimsel yazılar genellikle Augustine, Thomas Aquinas gibi Hristiyan teologların geliştirdiği okul sistemleri içinde uygulanmış gelmiştir. Din eğitimi reformasyon sonrası da önemini korumuştur. Reformasyonla birlikte pek çok batı ülkesi din eğitimi konusunda yeni yaklaşımlar geliştirmeye başlamakla beraber yeni geliştirilen modeller de mezhep merkezli anlayışa sahiptir. Bu husustaki belki de tek istisna Büyük Britanya'dır. 19. yüzyılda yeni eğitim sistemine geçişle kiliselerin mezheplerüstü din eğitiminin yeni sistemde yer almasına olumlu bakmaya başladığı tek ülke burasıdır. Kiliseler bir mezhebe göre eğitimi Pazar ayinlerinde uygulamış böylece İngiltere'de din eğitimi kiliselere bırakılmıştır. (Halstead, 2013: 146-148)

* Eğitimci, Akademisyen

20. yüzyılın özellikle ikinci yarısından itibaren –yüzyılın başlarında klasik liberal model gibi yaklaşımlar vardır- belirginleşmeye başlayan kapalı toplumdan açık topluma geçiş, ekonomideki ilerlemeler, iletişim ve bilişimdeki gelişmeler, devlet, vatandaşlık ve demokrasi anlayışındaki farklılaşmalar başta Avrupa olmak üzere din eğitimi yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Bu tebliğde öncelikle Türkiye'nin tarihsel, ekonomik vb. ilişkileri ve Avrupa birliğine aday ülke olması nedeniyle Batıda din eğitimindeki yeni yaklaşım ve uygulamalar ele alınmış; daha sonra ise Türkiye'deki durum tarihi tecrübeleriyle ele alınıp değerlendirilmiştir. Dolayısıyla tebliğ iki ana kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda dünyadaki genel durum hakkında bilgi verilerek Avrupa'da din eğitimindeki yeni yaklaşımlar; ikinci kısımda ise Türkiye tecrübesi ve gelinen noktada yapılan tartışmalar ele alınıp incelenmiştir. Tebliğ, betimsel olarak konuyu ortaya koymayı ve bu konuda neler yapılabileceğine ilişkin bir perspektif oluşturmayı hedeflemektedir.

Genel Durum

Günümüz dünyasında din eğitiminin genel çerçevesi şöyledir: Avrupa'nın pek çok ülkesinde din eğitimi farklı uygulama biçimleri olmakla birlikte devlet desteklidir. Din eğitiminin kiliseler tarafından denetlendiği Güney Avrupa'daki tek din merkezli din eğitimi Norveç ve Britanya gibi Kuzey-Batı Avrupa ülkelerinin bazılarında dünya dinleri yaklaşımı uygulanırken Almanya gibi bazı ülkelerde ise her iki form görülür. Din dersleri, Bostwana örneğinde olduğu gibi Afrika'nın alt sahra bölgesindeki pek çok ülkede dünya dinleri temeline; Kenya gibi ülkelerde ise Hristiyan eğitimiyle dünya dinleri yaklaşımının sentezine dayalı olarak devlet tarafından gerçekleştirilir. Hindistan ve ABD gibi dünyanın en büyük iki çoğulcu toplumunda din, genel olarak devlet destekli örgün eğitim sistemi içinde verilmez. Bu açıdan laiklik vurgusuna daha çok vurgu yapan Avrupa ile Amerika arasında bu açıdan bir karşıtlık vardır. Avrupa dini mirasına önem verip çocukları için din eğitimi sağlarken, Kuzey Amerika'da din Avrupa'dakinden daha güçlü bir olgu olmasına karşın yeni yetişen nesillere din eğitimi sağlanmaz. Fransa, din eğitimi devlet okullarının dışında bırakan başlıca Avrupa ülkesidir. ABD'de din eğitiminin devlet okullarında verilmesinin nedeni Fransa'dakinden farklıdır. ABD'de din eğitimi, kilise ile devlet arasındaki bölünmenin uzlaşma noktasıdır. Halbuki Fransa'da İhtilalin laik mirasçılarının amaçlı yönlendirilmesi öne çıkar. 1990 öncesi Sovyetler ve Doğu bloku ülkelerinde din eğitimi yasakken bu tarihten sonraki gelişmelerle birlikte bu ülkelerin çoğunda din eğitimi süreç içerisinde okul programı içinde farklı formlarıyla yer almaya başlamıştır. Dünyada örgün eğitim kurumlarında din eğitiminin yer alıp almamasında diğer değişkenlerin yanı sıra her ülkenin tarihsel süreç içinde geliştirdiği laiklik anlayışının en önemli etken olduğu söylenebilir. (Hull, 2003:43)

2002 yılında UNESCO'nun dünyada eğitim konusunda yaptığı bir araştırmanın verilerine göre 142 ülkeden 73'ünde okullarda en az bir ders saati -zorunluluk kavramının anlamı ve istisnai uygulamaları konusunda değişiklik görülmeyle birlikte- zorunlu din dersine okul programlarında yer verilmektedir. Yine bu araştırmanın sonuçlarına göre okullarda farklı formlarıyla din dersine/eğitime yer veren ülkelerin tamamına yakınının Müslüman ve Hristiyan nüfusun ağırlıkta olduğu ülkeler olduğu görülmektedir. (Kaymakcan, 2006: 7-8) Uzak Doğu Asya'da Budizm, Hinduizm, Şintoizm gibi dinlerin mensuplarının çoğunluğu oluşturduğu ülkelerde doğrudan din dersine öğretim programlarında yer verilmemektedir. Başka bir araştırmaya göre ise son yıllarda okul programları içerisinde din derslerine ayrılan sürede de bir artış gözlenmektedir. Örneğin, okulların ilk 9 yılında toplam müfredat içinde din dersine ayrılan süre Suudi Arabistan'da %28.2, Irak'ta %12.5, %Polonya'da %9.0, Norveç'te %8.3, İspanya'da %5.7, Yunanistan'da %5.2, İrlanda'da %8.7, İsveç'te %3.1, Slovakya'da %2.1, Türkiye'de ise %4.0'dır. (Kaymakcan, 2006: 8-9)

Avrupa'da Din Eğitiminde Yaklaşımlar

Avrupa Birliği başta olmak üzere Batı toplumlarının yeni çok kültürlü yapısı, genelde eğitim, özelde ise din eğitiminin bu yapıya uygun olarak yeniden düzenlenmesine yol açmıştır. Bu bağlamda çok kültürlü ortam içinde farklı her grubun din eğitimi açısından isteklerini yerine getirebilmek için din eğitim ve öğretimi programları özellikle de devlet okullarında mevcut sosyal yapıya uygun olarak düzenlenmeye

başlanmıştır. Ancak bu ülkelerdeki okullarda din dersi/eğitimi konusunda AB ülkeleri ve uluslararası toplumu bağlayan ortak bir karar ve mekanizma yoktur. Her bir AB ülkesi okullarında din eğitiminin olup olmamasına ve eğer eğitim olacaksa da bu eğitimin nasıl olacağını belirleme hakkına sahiptir. Örgün eğitimde din dersine yer verilmesine yönelik bir eğilim olmasına rağmen, batı toplumlarında din eğitimi konusu; Din eğitimi nedir? Nasıl olmalıdır? Statüsü ne olmalıdır? gibi sorular çerçevesinde tartışılmaktadır. Dolayısıyla din eğitimi ile ilgili pek çok konu her ülkede ulusal düzeyde tartışılmıştır. Bu tartışmalar çerçevesinde din dersleri/eğitim ile ilgili farklı yaklaşımlar/modeller geliştirilmiş, uygulanmış ve geliştirilmeye de devam edilmektedir. Batı toplumlarındaki din eğitimi yaklaşım ve uygulamalarında dört faktörün öne çıktığı görülür. Bunlar şöyledir:

1. Toplumun tek dinli mi çok dinli mi olduğu
2. Her ülkenin din laiklik ilişkisi
3. Her ülkenin tarihi geleneği
4. Devlet okullarında din eğitiminin amacı ve doğası (Kızılabdullah-Yürük, 2008: 108)

Dolayısıyla Batı'daki birçok ülkenin yerel, bölgesel ve ulusal bağlamlarının getirmiş olduğu farklı durumlar sebebiyle din eğitimine yaklaşımları çeşitlilik gösterir. Toplumların yapısı bu yaklaşımlarda belirleyicidir. Ancak yaklaşımları ne olursa olsun Avrupa konseyi verilerine göre 46 üye devletten 43ünde farklı formlarıyla devlet okullarının öğretim programlarında din dersi yer almaktadır. 46 üye devletten 25inde din dersleri için bir tür zorunluluk -zorunluluğun anlamı ve uygulanışında farklar bulunmakla birlikte- söz konusudur. (Önder, 2013: 35)

Batı toplumlarındaki din eğitimi yaklaşımları en genel anlamda Fransa ve İsviçre gibi devlet okullarında din eğitimi uygulamasının yer almadığı Laik Din Eğitimi/No Religious Instruction veya Laicete bir tarafa bırakılırsa Mezhep Merkezli/Confessional ve Mezheplerüstü/Non-Confessional olmak üzere ikiye ayrılabilir.⁹⁶ Buna benzer bir diğer ayrım da Tek Değerli/Separative ve Çok Değerli/Integretive ayrımıdır. Aslında bu ayrım da birincisinin farklı bir formudur. Batı'da din eğitimindeki yeni yaklaşımları daha doğrusu mezhebi yaklaşımla birlikte mezheplerüstü yaklaşıma geçişi anlayabilmek için kısaca tarihsel gelişimi incelemek yararlı olacaktır. Yukarıda değinildiği üzere –19. yüzyılda Britanya'daki gelişmeler bir tarafa bırakılacak olursa- Batı toplumlarının sahip olduğu çok kültürlü ve çok inançlı yapı, demokrasi ve vatandaşlık anlayışındaki gelişmeler, iletişim ve bilişimdeki değişimler, dünya barışına duyulan ihtiyaç, yeni insan ve eğitim anlayışı gibi faktörler mezhep/doktrin merkezli din eğitimi anlayışının eleştirilmesine ve yeni yaklaşım arayışlarına sebep olmuştur. Bu arayışların ilk önemli belirtileri İngiltere'de 1944 Eğitim Yasası ile gündeme gelmiştir. Çünkü söz konusu yasa devlet okullarının öğretim programlarında din derslerinin zorunlu olması yanında din eğitimi programlarının yerel yönetimler bünyesinde farklı inanç topluluklarının da katılımıyla düzenlenmesini zorunlu kılmıştır. Böylece bu döneme kadar din eğitimi programlarında hâkim olan Hristiyan merkezli din anlayışının yanı sıra farklı kültürleri ve dinleri içine alan din eğitimi programlarının hazırlanmasının da önü açılmıştır. (Bahçekapılı, 2011: 102-104) Bu, mezhep merkezli din eğitimi yaklaşımından mezheplerüstü din eğitimi yaklaşımına geçişin ilk ciddi çalışma ve uygulamalarının somut adımları olarak değerlendirilebilir. 1970lere kadar bu çerçevede ortak program çalışmaları yapılmıştır ancak bu çalışmalarda çok fazla da bir başarının sağlandığını söylemek de güçtür. 1970lerde pek çok Batı toplumunda artık din eğitimi ile ilgili yapılan tartışmalarda teoloji ve kiliseye vurgu yapan Hristiyan geleneği gittikçe hâkimiyet alanını kaybetmeye başlamıştır. Batı toplumlarında din eğitimi üç temel sebepten dolayı tartışmalı bir alan olmuştur. Bunlar, din eğitiminin pedagojik mi yoksa dini bir faaliyet mi olduğu konusundaki kavramsal tartışma; din eğitiminin günümüzdeki farklı durumları açısından neliği; din ve mezheplerin zengin tarihi geçmişlerinden kaynaklanan farklı din eğitimi anlayış ve uygulamalarının olması sebebiyle birçok Batı ülkesinde din eğitimi ile ilgili politika ve uygulamalardaki çeşitliliğin din eğitimi kapsamına girmesidir. Dolayısıyla Almanya, İngiltere, Fransa ve

⁹⁶ Genelde dünyadaki özelde Batı toplumlarında okullarda yer alan din eğitiminin sınıflandırılması konusunda farklı sınıflamalar yapılmıştır. Bu sınıflamalar dersin zorunlu olup olmamasından eğitim yapılan kurumların türüne kadar bir çeşitlilik gösterir.

Hollanda gibi birçok Batı ülkesinde 20. yüzyılın son çeyreğine kadar okullardaki din dersleri hakim gele-
neğin öğretisine göre düzenlenirken bu toplumların zamanla çok kültürlü bir yapıya dönüşmesiyle din
eğitimi de önemli değişimler yaşanmaya başlanmıştır. Küreselleşme ve hızlı göçler bu toplumların
sadece kültürel yapısında değil, aynı zamanda din yapısında da önemli değişimlere neden olmuştur.

Avrupa'daki bu arayışlar çerçevesinde Ninian Smart ve çalışma arkadaşları Din Fenomenolojisi'nin teori
ve metotlarını kullanarak dünya dinlerinin öğretimi konusunda din eğitiminin seküler formuna yeni bir
boyut kazandırmışlardır. Smart, confessional temelli din eğitimi yerine seküler din eğitimi oturtmaya
yönelik bir girişimde bulunmuştur. Aslında onun yaptığı, dine, insan tecrübesinin bir sonucu olarak "dış-
arıdan" bir kişinin bakış açısıyla bakmak gerekir düşüncesini temel alarak din çalışmalarına fenomeno-
lojik bir bakış açısı getirmekten ibarettir. Fenomenolojik yaklaşımın başta Britanya olmak üzere Avrupa
ve Avustralya'da önemli etkileri olmuştur. Bunda, fenomenolojik yaklaşımın dini çalışmalara yargılayıcı
bir bakış açısı getirmiş olmasının ve toplum içindeki farklı dini grupları daha fazla anlama ve onlara karşı
hoşgörü geliştirmeye yaptığı katkının önemli bir rolü vardır. Fenomenolojik yaklaşımla başlayan çoğulcu
din eğitimi anlayışı zamanla din eğitimine hermenötik bir bakış açısı kazandırmıştır. Fenomenolojik yak-
laşım da yorumlayıcı (Interpretive) din eğitimi modelinin gelişmesine yol açmıştır. (Bahçekapılı, 2011:
104-105) Dolayısıyla dönem içerisinde özellikle demokratik çoğulcu toplumlarda birbirini izleyen birçok
din eğitimi yaklaşımı ortaya çıkmaya başlamıştır. Bunlar birbirini etkilemiş hatta biri diğerinin devamı
ve farklı alandaki yansıması ve uygulama biçimi olmuştur. Bu yaklaşımlara örnek olarak mezheplerarası,
sorgulayıcı, dinlerarası, yorumlayıcı vb. yaklaşımlar söylenebilir. (Burgess, 2001, 13 vd.) Bu yaklaşımlar
Confessional din eğitiminin karşısında geliştirilen Non-Confessional din eğitiminin farklı form ve uygula-
malarıdır. Ek1'de bu yaklaşımların temel özellikleri, amaçları, içeriği, eleştirilen ve güçlü görülen yönleri
verilmiştir.

2000li yıllarda ise Michael Grimmitt Batı toplumlarındaki din eğitiminin temel türlerinin daha açık bir
şekilde anlaşılmasını sağlayacak farklı bir sınıflama/ayırım yapmıştır. Bu ayırım şöyledir: 1. Dini Öğrenme/
Dini Öğretim/Dini Eğitim (Learning Religion/Education in Religion). 2. Din Hakkında Öğrenme/Din Hak-
kında Eğitim (Learning about Religion/Education about Religion). 3. Dinden Öğrenme/Dinden Eğitim
(Learning from Religion-Education from Religion). Bu ayırmada Dini Öğrenme doktrin merkezli yaklaşıma
din hakkında ve dinden öğrenme ise mezheplerüstü yaklaşıma karşılık gelir. Grimmitt din hakkında ve
dinden öğrenmeyi savunur ve bu savunmasını temellendirmeye çalışır. Aslında onun ayrımı, yorumlayıcı
ve fenomenolojik yaklaşımlardan hareketle eğitimsel bir bakış açısından doğan ve öğretimin nasıl olma-
sı gerektiğine vurgu yapan pedagojik din eğitimi modelidir. Grimmitt, teori ve araştırma ile ilgili ilkeleri,
pedagojik stratejilere çevirerek sınıf ortamında din eğitiminin/öğretiminin yöntemini oluşturmuş, din
eğitiminin dinin değil, eğitiminin bir parçası haline getirmiştir. Diğer taraftan Grimmitt, öğrenme-öğret-
me sürecinin bir parçası olarak yapılandırmacı yaklaşımı din eğitiminde kullanma çabası içindedir. Çün-
kü Grimmitt, din eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımı kullanarak öğrencilerin hem din hakkında temel
bilgileri daha iyi öğrenebilecekleri (din hakkında öğrenme) hem de dinden gelen bilgileri ve her biri için
ortak olan temaları/değerleri dini tecrübeleriyle daha iyi ilişkilendirerek anlamlandırabilecekleri (din-
den öğrenme) fikrindedir. (Bahçekapılı, 2011: 107-109; Kızılabdullah-Yürük, 2008: 109-119; Okumuşlar,
207: 252-259) Ek2'de Grimmitt'in bu üçlü ayrımı çeşitli yönleriyle verilmiştir.

Batı özellikle de AB ülkelerinde okullarda din eğitimi konusunda üye ülkeleri bağlayıcı bir müktesebatın
olmaması AB'nin bu konu ile hiç ilgilenmediği anlamına da gelmez. Özellikle Batı toplumlarında 2000li
yıllardan itibaren küreselleşme, göç vb etkenlerle din konusu eğitim sistemi içinde devamlı gündeme
gelmiştir. Konu önce insan hakları kapsamında değerlendirilmiş daha sonra ise 11 Eylül 2001 saldırıları-
nın ardından farklı dinlere mensup kişilerin ve grupların bir arada barış içinde yaşayabilmesinin güvenlik
açısından önemine atıf yapılarak bu alanda yapılacak eğitime çok önemli bir rol öngörülmüştür. 2001
yılından itibaren özellikle Batı'daki uluslararası kuruluşların din ve eğitimle ilgili görüş birliğine doğru git-
tikleri gözlemlenmektedir. Avrupa Konseyi ve Avrupa Güvenlik ve İşbirliği teşkilatı (AGİT) örgün eğitim
kurumlarında farklı dinlerle ilgili bilgilerin verilmesinin toplumda karşılıklı hoşgörü kültürüne katkı sağ-
layacağı kabulünden hareketle devlet okullarında dinler hakkında eğitim verilmesini desteklemektedir.

Örneğin, Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi tarafından 2005'te kabul edilen 1720 sayılı *Tavsiyeler: Din ve Eğitim* başlıklı belgede, Avrupa Konseyi'nin bu alanda daha etkin ve öncü bir rol üstlenmesi istenmiştir. Dolayısıyla dinler hakkında bilginin ve bu bilgiden kaynaklanacak hoşgörünün din ve vicdan özgürlüğüyle çelişmediği hatta demokratik yurttaşlık için gereklilik olduğu vurgulanmıştır. Üye ülkelerin hükümetlerini ilk ve ortaöğretimde dinler hakkında tarafsız bilginin verildiği derslere yer vermeye cesa-retlendirmesi gerektiği belirtilmiştir. 2007'de yayımlanan *Dini Farklılık ve Kültürlerarası Eğitim: Okullar İçin Referans Kitap* başlıklı yayında ve 2000'de Avrupa Konseyi'nin hazırladığı *Kültürlerarası Diyalog Beyaz Belgesi*'nde de din boyutuna özel bir bölüm ayrılmıştır. Dolayısıyla bu tür çabalar Avrupa Konseyi'nin kültürlerarası diyalog ve demokratik yurttaşlık için dinler hakkında eğitime özel bir önem atfettiğinin ve üye ülkelerde bu bakış açısının yaşama geçirilmesine yardımcı olacak adımlar atıldığının somut göstergeleridir. AGİT de *Devlet Okullarında Din ve İnançların Öğretilmesine İlişkin Toledo Kılavuz İlkeleri*'nde hassas, dengeli, doktrinellikten uzak, objektif ve insan hakları temelli bilgi sunabilecek dinler hakkında bir dersin verilmesinin dine dayalı çatışmaların önlenmesi ve dini gruplar arasındaki hoşgörünün yerleşmesi için gereklilik olduğu kanaatindedir.. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin (AİHM) de çeşitli davalar sonucunda aldığı kararlar (2007 Folgero/Norveç, 2007 Zengin/Türkiye, 2010 Grzelak/Polonya) din ve eğitim konusunda uluslararası düzeyde yürütülen tartışmaların yönlendiricilerinden olmuştur. AİHM'in kararlarında dinler hakkında din eğitimi dersinin nesnel, çoğulcu ve eleştirel bir formda tasarlanmasına vurgu yapılmıştır. Uluslararası kuruluşlar devlet okullarında *zorunlu* olarak verilen ve sadece belirli bir dini görüşün benimsetilmesini içeren din eğitimi yaklaşımının insan hakları normlarıyla uyumlu olmadığı görüşünde birleşmektedirler. (ERG, 2011: 12-17; Yıldız, 2009: 246) Bunların yanı sıra uluslararası sözleşmeler de bir bütün halinde yorumlandığında bunların din ve inanç özgürlüğünü güvence altına aldığı, devlet okullarında bir dinin benimsetilmesine yönelik *zorunlu* bir dersin bulunmaması gerektiği, böyle bir zorunluluk bulunduğu takdirde ise ayrımcılık oluşturmayacak bir muafiyet sisteminin bulunmasının şart olduğu ve bu noktada anne ve babaya tanınan hakların sınırsız olmadığı görülür.

Sonuç olarak yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde Avrupa'daki din ve eğitime ilişkin ayrım ile ilgili şunlar söylenebilir. Avrupa'da bu konuda ilk ayrım, örgün eğitim kurumlarında dinler hakkında eğitim için ayrı bir dersin yer alıp almamasına göre yapılmaktadır. Dinler hakkında eğitim için ayrı bir dersin yer almadığı modellerde ise bu eğitim felsefe, tarih, edebiyat, sosyoloji, etik vb. derslerin öğretim programları içinde verilmektedir. Dinler ve eğitime ilişkin ayrı bir dersin yapıldığı yaklaşımlar açısından önemli bir diğer ayrım ise bu derste dinler hakkında eğitim mi yoksa din eğitimi mi yapıldığıdır. Din derslerinin, Dinler hakkında eğitim ya da din eğitimi şeklinde uygulandığı yaklaşımlarda din dersi zorunlu, seçmeli veya daha az olmakla beraber isteğe bağlı olarak yapılmaktadır. Bu ayrıma, Avrupa'daki din eğitimi yaklaşımlarına ilişkin karma modeller dahil değildir. Burada aynı sınıflamada yer alan ülkelerdeki uygulamaların bile birbirinden farklılaştığı ve farklı kurumların aynı terimleri farklı tür modelleri tanımlamak için kullanabildiği göz önünde bulundurulmalıdır. (ERG, 2011: 18) EK3'de bazı dünya ülkelerinde ve özellikle Batı'da din eğitiminin durumu verilmiştir.

Türkiye'de Din Eğitimi/Öğretimindeki Yaklaşımlar

Öncelikle belirtmek gerekir ki Türkiye'de din eğitimi meselesi, Batılılaşma süreciyle birlikte özellikle de Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarından itibaren daima tartışma konusu olmuştur. Tartışılırken de gizli veya örtük Türkiye'de dinin fert ve toplum hayatındaki yeri özellikle de din-laiklik, din-devlet ilişkileri ile birlikte tartışılmıştır. Dolayısıyla hakim iktidarın laiklik ve din algıları Türkiye'de din eğitiminin konumunu belirlemede etkili olmuştur. Türkiye okullardaki din dersleri konusunda oldukça zengin bir tecrübeye sahiptir. Bu kısımda gelinen noktanın daha iyi anlaşılabilmesi için Türkiye'de okullardaki din eğitiminin/din derslerinin tarihi gelişimi hakkında kısaca bilgi verildikten sonra son 15 yıldaki konu ile ilgili tartışmalara genel hatlarıyla değinilmiş ve bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

Türkiye'de din eğitim ve öğretimi ile ilgili temel düzenleme, 1924 Öğretim Birliği (Tevhid-i Tedrisat) Kanunu'na dayanır. Kanunla beraber en azından yönetim açısından mektep-medrese ikililiğine son verilmiştir. Kanun eğitim sistemi içerisinde din eğitime son verilmeyip dini ve seküler eğitimin okul çatısı

ve anlayışı içinde yer alması imkânını sunmuştur. Dolayısıyla başlangıçta ilk ve ortaöğretimde din dersleri yer almış, din görevlisi yetiştirmek üzere İmam-Hatip Mektepleri, yüksek din uzmanları yetiştirmek üzere de İstanbul Darülfünun içinde İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Ancak 1946 yılına kadar süren tek partili dönemde din eğitimi açısından pek çok tartışma yaşanmış ve dönemin laiklik anlayışı çerçevesinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamaların bir sonucu olarak 1930 yılında İmam-Hatip Mektepleri, 1933 Üniversite Reformuyla da İlahiyat Fakültesi kapatılmıştır. 1927 yılından itibaren önce ortaokullardan sonra şehir ilkokullarından daha sonra da -1939'da Perşembe günleri program dışı yarım saat olarak verilen- köy ilkokullarından din bilgisi dersleri okul öğretim programlarının dışında bırakılmıştır. 1946 yılında çok partili hayata geçişle birlikte din eğitim ve öğretimi tekrar gündeme gelmiş ve MEB Talim ve Terbiye Heyeti'nin 1948 tarihli kararı ile Şubat 1949 yılından itibaren ilkokulların 4 ve 5. sınıflarında din dersleri isteğe bağlı haftada birer saat, program dışı, isteyen okul öğretmenleri tarafından, sınıf geçmeye etkisi olmayacak şekilde, öğrenci velilerinden çocuklarını bu derse devamlarını isteyenlerin vereceği yazılı belge ile tekrar okutulmaya başlanmıştır. 1950 yılında dersler yine isteğe bağlı olarak program içine alınmıştır. İlkokulların ardından 1956'da ortaokulların 1 ve 2. sınıflarında haftalık ders programlarındaki serbest çalışma saatlerinden birer tanesi din derslerine ayrılarak okutulmaya başlanmıştır. Bu tarih itibariyle Din dersi derse devam eden öğrenciler için mecburi ve sınıf geçmede etkili bir derstir. 1967'de ise liselerin 1 ve 2. sınıflarına ders saatleri dışında haftada birer saat olmak üzere isteğe bağlı din dersleri konulmuştur. 1976-1977 yılından itibaren ise ortaokul ve liselerin bütün sınıflarında din dersleri isteğe bağlı olarak yaygınlaştırılmıştır. Bu dönemdeki diğer bir gelişme de 1974-1975 yılından itibaren ahlak derslerinin zorunlu kılınmasıdır. 1924'ten 1982 yılına kadar ki süreçte din dersleri zorunlu, isteğe bağlı, program dışında seminer şeklinde, isteğe bağlı geçmeye etkisi yok vb. formlardaki farklı uygulamalarla gelmiştir. Din dersleriyle ilgili tartışma ve uygulamalarda pedagojik, sosyolojik, kültürel gerekçelerden daha çok laiklik eksenindeki tartışmalar belirleyici olmuştur. Öğretim programlarında ise ilmiyalci bir yaklaşım esas alınmıştır ancak bu yaklaşımda hurafelerden arınmış, akılcılığın ön plana çıkartıldığı ve toplumun gelişmesini sağlayacak kimi bazı değerlere vurgu yapan bir anlayış esastır. (Doğan, 1999: 272-277; Öcal, 1999: 315-326)

1982 Anayasası'nın 24. maddesiyle din bilgisi ve ahlak dersleri birleştirilerek "Din Bilgisi ve Ahlak Dersleri" -4 yıl sonra ise kültür ilave edilerek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" adını almıştır- adıyla ilk ve orta öğretim kurumlarında zorunlu ders haline getirilmiştir. Böylece ders ilköğretimde ikiye ortaöğretimde ise birer saat okutulan ve anayasa ile hukuki teminat altına alınan zorunlu bir ders olmuştur. Başlangıçta gayrimüslim öğrencilerin de bu derslere zorunlu olarak katılması şeklinde bir düzenleme getirilmiş daha sonra 1990 yılında Talim Terbiye Kurulu'nca alınan bir kararla gayrimüslim olduğunu belgeleyen öğrencilerden isteyenlere bu derse devam etmeme seçeneği sunulmuştur. Fakat bu dersten muaf olanlar için alternatif bir din dersi veya zorunlu bir ahlak dersi de öngörülmemiştir. 2012 tarihli 6286 nolu Kanun ile beraber DKAB Dersi ilkokul 4. sınıfta, ortaokulun tüm sınıflarında ikiye, lise ve dengi okulların tüm sınıflarında zorunlu ve birer saat olarak okutulmaya başlanmıştır. Yine aynı konunun 9. maddesi uyarınca da zorunlu din derslerinin yanı sıra Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamber'in Hayatı dersleri isteğe bağlı seçmeli dersler arasına alınmıştır. 1982 yılında hazırlanan DKAB derslerinin öğretim programları İslam dininin ilmiyal bilgileri ağırlıklı olmakla birlikte diğer dinler hakkında da bilgi veren bir içeriğe sahiptir. Bu bağlamda dinin birleştiricilik yönü de ön plana çıkarılmıştır. Ancak 2000 yılında hazırlanan öğretim programları pedagojik bir bakış açısıyla hazırlanmıştır. EK4'de 1924 yılından günümüze kadar ki din dersi uygulamaları verilmiştir.

İlk ve Ortaöğretimde Zorunlu Din Dersleri Meselesi

1982 öncesi din dersleri ile ilgili tartışmalar, laik bir ülkede bu dersin örgün eğitim sistemi içinde nasıl yer alacağı üzerine yoğunlaşmıştır. Başka bir ifadeyle din dersi meşruiyeti açısından tartışılmış ve bu yönde modeller geliştirilip uygulamalar yapılmıştır. 1982'de derslerin Anayasanın 24. maddesiyle zorunlu hale getirilmesiyle birlikte meşruiyeti (niçinliği) tartışmasının yanına bu sefer dersin içeriğine ve yöntemine ilişkin tartışmalar da eklenmiştir. Özellikle 1990lı yılların ikinci yarısından itibaren uluslar arası eğilimler, ülkedeki toplumsal değişimler ve AB süreci Türkiye'deki DKAB dersinin felsefesini ve uygulamasını yeni-

den gözden geçirmeyi zorunlu kılmış ve mesele bu yönüyle daha ağırlıklı olarak konuşulmaya ve tartışılmaya başlanmıştır. Hatta zorunlu din dersi tartışmaları ulusal boyuttan uluslar arası boyuta taşmıştır.

2000li yıllardan itibaren eskisine oranla daha yoğunluklu tartışılmaya başlanan zorunlu din dersleri uygulaması genellikle Alevi vatandaşlarımızın açtığı ulusal ve uluslar arası davalar münasebetiyle tartışılmış ve halen de tartışılmaktadır. Konu özellikle “Zengin Davası” olarak bilinen dava çerçevesinde Alevi Bektaşî örgütlerinin sonuç bildirgelerinde, akademisyenlerin yazılarında, ERG ve TUSİAD gibi kuruluşların raporlarında, Alevi Çalıştayları sonuç bildirgelerinde, 18. Milli Eğitim Şurası kararlarında ve AB ilerleme raporlarında ele alınmıştır. Sonuç bildirgeleri, raporlar, kararlar, akademik yazılar vb. incelendiğinde zorunlu DKAB uygulamasıyla ilgili ortaya çıkan görüşler en genel anlamda şunlardır.

- 1. Görüş:** Zorunlu DKAB uygulaması laikliğe, din ve vicdan özgürlüğüne, uluslar arası insan hakları normlarına aykırı olduğu için uygulamadan kaldırılmalıdır. Bu görüşte olanların bir kısmı gerek isteğe bağlı, gerek seçmeli, gerekse dinler hakkında eğitim bile olsa zikredilen gerekçelerden dolayı herhangi formda bir din dersinin örgün eğitim kurumlarında yer alamayacağı görüşündedirler.
- 2. Görüş:** Bu görüşte olanlar mevcut zorunlu DKAB dersinin nesnel, çoğulcu ve eleştirel ilkelere göre hazırlanması durumunda bunun bir sorun oluşturmayacağı dolayısıyla da böyle bir dersin ilk ve orta öğretim kurumlarında yer alması gerektiği düşüncesindedirler. Çünkü toplumsal ihtiyaçlar bunu gerektirir. Birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi din dersinin zorunlu olması AİHM içtihatlarına da aykırı değildir. Bu anlamda ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu DKAB dersleri hem bilimsel hem toplumsal ve hem de özel şartlar açısından gereklidir. Bu görüşü savunanlar dersin içeriğinin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesine uygun olması durumunda muafiyet getirmenin bir anlamı olmadığına da vurgu yaparlar. DKAB dersinin zorunluluğundan çok dersin din ve inançlar hakkında bilgi vermeye yönelik bir şekle kavuşmasıyla sorunun çözüleceği görüşündedirler.
- 3. Görüş:** Bu görüştekiler dersin içeriğine diğer din ve inançlar hakkında yeterli bilgi eklenmesi halinde bile zorunluluktan çıkarılması ve seçmeli statüsünü kavuşturulması gerektiğini savunurlar. Çünkü seçimli ders özgürlükler düzeni bakımından daha yerinde bir uygulamadır. Dolayısıyla Anayasanın ilgili maddesi değiştirilmeli ve 1961 Anayasasına uygun hale getirilmelidir.
- 4. Görüş:** Mevcut zorunlu DKAB derslerinin mevcut haliyle devam etmesi gerektiği görüşündedirler. Bu görüşü savunanlara göre din dersi toplumsal yapıyı yansıtmakta ve diğer din ve inançlara yeterince yer vermektedir.
- 5. Görüş:** Zorunlu DKAB dersi eleştirel, çoğul ve nesnel ilkelere göre hazırlanmalı ve dersi hiçbir muafiyet gözetilmeksizin bütün öğrenciler almalıdırlar. Ancak kişilerin kendi din ve inançlarını öğrenebilecekleri isteğe bağlı dersler de konulmalıdır.

Yukarıdaki görüşlerin her birinin kendine ait temellendirmeleri ve hatta kendi içlerinde farklı yorumları da vardır. Örneğin zorunluluğun devam etmesi ancak muafiyet kapsamının genişletilmesi bunlardan biridir. Yine yukarıdaki görüşler ilgili paydaşlarca güçlü ve zayıf taraflarıyla eleştirilmektedirler. (Kaymakcan, 2006: 13-14; Tosun, 2005: 37-41) Örneğin, zorunlu DKAB dersinin yanında isteğe bağlı din eğitimi verilmesi görüşünü savunanlar şu açılardan eleştirilmektedirler. DKAB dersinin önemli amaçlarından biri İslam konusunda temel bilgileri ve değerleri öğrencilere vermektir. Böylece din eğitimi aracılığıyla milli birliğe katkı sağlanmaktadır. İsteğe bağlı din eğitimi uygulaması ise Türkiye’de okulların öğrencilerin benzerliklerinden daha çok farklılıklarına vurgu yapacak bir atmosferin ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu durum din eğitiminin ayırıcı bir görev icra etmesine neden olabilir. İsteğe bağlı ders DKAB dersine içerik benzerliği dolayısıyla din derslerine ilginin azalmasına neden olabilir. Dersin finansmanının veliler tarafından sağlanmasını öngören model mali açıdan yetersiz olan aile çocukları için sorun oluşturabilir. Ayrıca okulların din eğitimi açısından ne kadar elverişli bir ortam olduğu da tartışılabilir.

Sonuç

Tüm bu değerlendirmelerin sonunda gelinen aşamada, toplumun büyük bir kesiminde zorunlu din dersinin devam etmesi yönünde genel bir eğilim vardır. AİHM kararları ile bu konudaki farklı yaklaşımlar beraber değerlendirildiğinde, zorunlu din derslerinin devamı yönündeki istekler ile buna karşı çıkanlar arasında bir uzlaş sağlanmasının gerekliliği de gözükmemektedir. Bütün tarafları rahatlatacak bir uzlaşının sağlanamaması durumunda zorunlu din dersi konusundaki tartışmaların yoğunluğunu artırarak devam etmesi de kaçınılmazdır. (Kap, 2014: 60-61) Ancak hatırdaki tutulması gereken bazı hususlar da vardır. Türkiye din dersleri konusunda önemli bir tarihi tecrübeye sahiptir. İlk ve orta öğretim kurumlarında din derslerine hiç yer vermemekten, seçmeli ders olmasına ve nihayetinde zorunlu ders haline gelmesine kadar farklı seçenekler denenmiştir. Geline nokta okullarda öğretimi yapılan din dersi bir kültür dersidir. Mezheplerüstü diğer dinler ağımlı bir yaklaşımı esas alır. Başka bir ifadeyle bir din veya mezhebi doktriner bir şekilde öğretmeyi amaçlayan bir ders değildir. Ancak halkın büyük çoğunluğunun Müslüman olması, geleneksel İslam din eğitiminin etkisi, öğretmenlerin gerekli pedagojik süreçlerden yeterince geçirilememesi ve benzeri sebeplere ağılı olarak öğretim programındaki bazı konuların ve uygulamaların din eğitimi biçiminde yapıldığı da bilinmektedir. (Kaymakcan, 2006: 11) Ancak Cumhuriyet tarihimiz boyunca okullarda din derslerinin var olup olmaması ile ilgili muhtemel seçeneklerin hepsi de uygulanmıştır. Sonuçta zorunlu din dersi seçeneği anayasal olarak kabul edilmiştir. Kaldı ki 32 yıllık bu uygulamanın sağlıklı, bilimsel ve aynı zamanda ulusal bütünlüğe katkı sağlama yönünden din dersinin seçmeli olması veya hiç olmaması seçeneklerinden daha başarılı olduğu da yapılan akademik çalışmalardan anlaşılmaktadır.

Türkiye’de bu konuyla ilgili yapılan tartışmalardan ve ortaya çıkan görüşlerden yola çıkarak, zorunlu DKAB derslerinin nesnel, çoğulcu, tarafsız, eleştirel, mezheplerüstü, dinler ve inançlar ağımlı, bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgiyi temel alan, öğrenci merkezli ve uluslar arası insan hakları normlarıyla uyumlu olması gerektiği noktasında bir uzlaş olduğu söylenebilir. Türkiye’de –bazı aksaklıklara rağmen– din dersleri iddia edildiği gibi ilahiyat çerçevesinde değil, büyük ölçüde din-bilimsel ve eğitim bilimsel araştırmalara dayalı olarak yapılmaktadır. Öğretim programının felsefesinin yer aldığı kısımda programın din bilimsel ve eğitim bilimsel temelleri üzerinde durulur. Din öğretimi, herhangi bir mezhep/inanç küçümsenmeksizin ve dışlanmaksızın sosyal bilim formatında tarafsız ve eleştirel bir üslupla öğretime konu yapılır. İslam itikadı, tevhit boyutuyla öğretim programında omurgayı oluşturur. Bu boyut, mezhep ve tarikatları birleştiren ortak değer olduğu için çoğulculuğa zemin hazırlar. 2000 yılından itibaren geliştirilmeye başlanan DKAB öğretim programlarında bu ilkelerin mümkün olduğunca yansıtılmaya çalışıldığı görülür. Öğretim programları üzerinde yapılan birçok bilimsel araştırma söz konusu tarihten itibaren programların siyasi tartışmalardan uzak pedagojik bir bakış açısıyla hazırlandığına vurgu yapmaktadır. 2000 yılında hazırlanan öğretim programları daha sonraki yıllarda hazırlanan programların çekirdeğini ve temel felsefesini oluşturur.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminin sosyal bilim çerçevesinde mezheplerüstü çoğulcu bir yaklaşımla öğretimi devam ederken, isteğe ağılı din eğitimi taleplerinin nasıl karşılanacağı üzerinde iyice düşünülmelidir. Bunun için zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilaveten, ailelerin isteğine ağılı doktrin merkezli (mezhebî/meşrebî) din eğitiminin hangi mekânlarda, hangi yaş grubuna, nerede ve nasıl verilebileceği konusunda yeni açılımlar ve formüllere ihtiyaç vardır. Çünkü şu anda uygulanan mezheplerüstü dinler ağımlı öğretim kaldırıldığında, bunun alternatifi doktrin merkezli din eğitimidir. Halbuki doktrin merkezli bir din eğitime geçilse dahi, her hangi bir mezhep, meşreb veya cemaate ağılı olmayanlar için bir İslam Din Dersi veya sadece Ahlak Dersi kaçınılmaz hale gelecektir. Bu sebeple mezhepler üstü zorunlu bir din öğretimine ilaveten doktrin merkezli ve isteğe ağılı bir din eğitiminin okul dışında yaygın eğitim kurumlarında yapılandırılması bu sorunların çözümü için en uygun yol olarak görünmektedir. Avrupa Birliğine giriş sürecinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile ilgili yapılan tartışmalarda, kendi eğitim tecrübemiz ve müktesebatımızdan ziyade, Almanya ve diğer Avrupa ülkelerindeki din eğitimi tecrübeleri etkili olmaktadır. Bu ülkelerde mensuplarını vatandaşlarımızın oluşturduğu dini cemaatlara din eğitimi hakkı tanınması, bulundukları ülkelerin şartları içerisinde elde edilen bir

haktır. Sorunlarımızın çözümünde bizim için ne kadar model oluşturabilecekleri iyice düşünülmelidir. Çünkü Avrupa ülkelerindeki Türk cemaat ve örgütlerine tanınan imkân ve şartlar, modern dönemde Türkiye'deki din eğitim ve öğretimi konusundaki sorun alanlarının genişlemesi ve bu sorunun uluslar arası bir boyut kazanmasına sebep olmuştur. Avrupa'da, din eğitim ve öğretiminde birleştirici/ekümenik talepler artarken ve toplumun güvenliğine, birlik ve beraberliğine dinin katkısının yolları araştırılırken, Türkiye'de yorum zenginliklerini toplumsal barışı tehdit edecek farklılıklara dönüştürecek ayrıştırıcı ve dışlayıcı bir yaklaşım çözüm önerisi olarak sunulabilmektedir. (Kutlu, 2009: 643-646)

Sonuç olarak zorunlu din dersleri konusunda yapılan tartışmalardan bütün tarafların çıkartması gereken önemli dersler vardır. Tartışmalar sonucunda oluşan görüşlerin her birinin de kendi gerçekliğimiz açısından değerlendirilmesi önemli ve gereklidir. Zorunlu din dersi uygulamasına ilişkin noktaya tarihsel, dini ve toplumsal gerçeklerimiz göz önünde bulundurularak, özellikle de din eğitime ilişkin geçmiş uygulamalardan ders alınarak gelinmiştir. Ders ile ilgili problemler dersin kaldırılması ile değil, bu konuda yapılacak çalışmaların, politik ve ideolojik karşıtlıklar üzerinden atışmalara kurban edilmesine fırsat vermeden tamamen bilimsel, pedagojik yaklaşımlarla yürütülmesiyle mümkün olabilir.

Kaynakça

- John M. Hull (2003), "Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler", *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28-30 Mart 2001*, İstanbul.
- J. Mark Halstead (2013), "Din Eğitimi", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Çev.: Abdulkadir Çekin, Cilt: 2, Sayı: 3, İstanbul.
- Recep Kaymakcan (2006), "Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler", *EKEV Akademi Dergisi*, 27/3, İstanbul.
- Yıldız Kızılabdullah-Tuğrul-Yürük (2008), "Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye’deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme", *Dini Araştırmalar*, Cilt: 11, Sayı: 32, Ankara.
- Mustafa Önder (2013), "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Temelleri Üzerine", *Dergiant AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, cilt: 1, Sayı: 1, Bolu.
- Mehmet Bahçekapılı (2011), "Din Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar; ‘Din Hakkında Öğrenme’ ve ‘Dinden Öğrenme’", *Journal of Islamic Research*, Cilt: 2, Rotterdam.
- ERG (2011), *Türkiye’de Din ve Eğitim Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci*, İstanbul.
- İlhan Yıldız (2009), "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi: Zorunlu Mu kalmalı Yoksa Seçmeli Mi Olmalı?", *TUBAV Bilim Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, İstanbul.
- Recai Doğan (1999), "Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve yapılan Tartışmalar", *Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi*, Türk Yurdu Yayınları, Ankara.
- Mustafa Öcal (1999), "Cumhuriyet Döneminde İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde Din Öğretimi", *Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi*, Türk Yurdu Yayınları, Ankara.
- Cemal Tosun (2005), "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Alevilik", *Türk Yurdu*, Cilt: 25, sayı: 210, Ankara.
- Harold W. Burgess (2001), *Models of Religious Education*, Evangel Publishing House, Napanee Indiana.
- Sönmez Kutlu (2009), "Farklı İnanç Grupları Farklı Din Anlayışları ve Din Eğitimi", *IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri 12-16 Ekim 2009*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Fatma Çapcıoğlu (2006), *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programlarının İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- Derya Kap (2014), "Türkiye’de Zorunlu Din Dersi Uygulaması", *Akademik Perspektif*, İstanbul.
- Recai Doğan-Cemal Tosun (2003), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, PegemA Yayınları, Ankara.
- Muhiddin Okumuşlar (2007), "Çok Kültürlü Toplumlarda ‘Din Hakkında Öğrenme’ ve ‘Dinden Öğrenme’ Modeli", *Marife*, Sayı: 2, Konya.

Yakla- şımlar	Doktriner Din Öğretimi	Mezhepler-üs- tü Din Öğre- timi	Mezhepler- ara- sı Din Öğretimi	Sorgulayıcı Metod	Dinlerarası Din Öğretimi	Fenemonolo- jik Din Öğre- timi
Temel Özellik- leri	Konu Mer- kezli/Öğret- men Esas	Birliktelik	Farklılıklardan hareketle kendi inancını tanıma	Düşünme, eleştirme	Tüm dinlere eşit mesafe- den yaklaşım	Temel olgu- larla birbiri- rini tanıma, Paranteze alma ve Em- pati
Amaç- ları	İnançlı Kişiler Yetiştirmek	Dinin üzerinde birleşilen or- tak konularını öğretmek	Mezhepler ara- sındaki farklı- lıkları işleyerek, farklılıklara karşı duyarlılık sağla- mak	Sorgulayan, düşünen, fel- sefe yapan öğrenciler yetiştirmek	Bütün dinle- rin doğruya ulaştıran yol- lar olduğunu kavrayan ve saygı duyan öğrenciler yetiştirmek	Dinlerin te- mel sembol ve kavramları hakkında bilgi sahibi olan, saygı duyan öğren- ciler yetiştir- mek
Konula- rı/içeriği	İmana Yöneltecek Temel Dini Metinler	Dinin mezhep- ler arasındaki ortak kabul edilen konu- ları	Mezheplere ait farklılıklar	Felsefi öğre- tiler kişiler konular	Diğer dinlere ait temel konular	Bütün dinle- re ait temel sembol ve kavramlar
Eleş- tirilen Yönleri	-Öğrenciyi merkeze almaması -Eğitim bili- minin ilkeleri ile bağdaş- mama, Çok- kültürlülük ve demokra- si ilkeleri ile bağdaşma- ması	-Farklılıkları yok sayması -Dinin herkes tarafından aynı algılana- cağı düşüncesi	-Hakikat konu- sunda şüpheci- liğe düşme riski -Uygulama ko- nusunda yasal ve eğitim açısın- dan zorluklar -Din kavramına daha az yapılan vurgu	-Dinin gerek- li olmadığı fikrinin oluş- ma riski -Dinin haki- kat iddiaları- nı kendi için- de çürütme riski -Dinin gözle görülme- yen boyutunun ikinci plana itilmesi	-Dinin hakikat ve doğruluk iddialarına karşı güven- sizlik oluştu- rabilme riski	-Dinin görü- nen yönüne yapılan vur- gu ile inanç boyutunun ikinci plana itilme riski -Teolojik ar- kaplarda din- lerin hakikat iddialarından vazgeçmele- rinin pratik- teki imkanı problemi
Güçlü Yönleri	-Kendi dinini öğrenme gereği -Uygulama kolaylığı	-Hakikat kav- ramına vurgu -Birleştiricilik çabası	-Mezhep fark- lılıklarına karşı duyarlılık	-Tarafsızlık -Eleştirel düşünce	Çokkültürlü bir toplum düzenine uygunluğu -Farklı dinleri anlama ve saygı duyma ihtiyacına ce- vap vermesi	-Karşılıklı anlayış geliş- tirme çabası -Barış orta- mına katkı sağlama isteği

	<i>Dini Öğrenme</i>	<i>Din Hakkında Öğrenme</i>	<i>Dinden Öğrenme</i>
Öğrenme Amacı	Dini sevme, öğrenme, benimseme	Bir dine bağlı olmanın ne anlama geldiğini anlama	Dinler hakkında bilgi sahibi olup kendi düşüncesini oluşturma
Öğretme Yöntemi	Dini benimsetme, empoze etme, aşılama	Dini materyallerin nesnel sunumu Karşılaştırmalı din çalışması	Karşılıklı etkileşim
Öğrenme Biçimi	Dinin bakış açısıyla öğrenme/ dinin sınırları içinde öğrenme	Betimsel, tarihi ve eleştirel olarak dinleri öğrenme	Dinleri yorumlama, anlamlandırma
Öğrenme Kazanımı	Dinsel kimlik oluşumu/ Aidiyet Bilinci	Farklılıklara saygı/ Empati	Manevi ve kültürel farkındalık/ Dini anlamlandırma-anlama becerisi
Avantajı	Herkesin kendi dinini öğrenme gereksinimi	Hoşgörü ve saygı ortamının oluşması	Öğrenci gelişimine katkı sağlaması/ Eğitsel değerlere vurgu
Eleştiriler	- İnsan hakları ihlali - Çokkültürlü toplumlarda huzursuzluk - Çocukların ihtiyaçlarına yabancılık - Laiklik, sekülerleşme	- İnanç ve değerlerin meşruluğu problemi/ görecelik - Öğrenme motivasyonu eksikliği - Duyuşsal boyutun eksikliği	- Vahiy temelli olmadığında ucu açık ve sonucu belli olmayan bir eğitim süreci - Bilişsel boyutun eksikliği

ÜLKE	İSMİ	TÜRÜ(MODEL)	STATÜSÜ	DERS SAATİ	ALTERNATİFİ
Belçika	Din Dersi	Mezhebe bağlı	seçimlik	Devlet o. 2 Özel o. 3	Ahlâk (laik-dün-yevi ahlak)
Danimarka	Dinî Öğretim	Mezhebe bağlı (luteryan-protestan) 10. ve 11. sınıflarda mezhebe bağlı değil	1-9. sınıflarda zorunlu	1-2	--
Almanya	Din Dersi/ Hayat Bilgisi-Ahlak-Din Kültürü (LER)	Bremen, Berlin ve Brandenburg hariç mezhebe bağlı	Zorunlu/ seçimlik	2,3 kilise- rin üstünde	Ahlâk; Değerler ve Normlar; Felsefe; Çocuklarla felsefe
Finlandiya	Din Dersi	Mezhebe bağlı (Lut. Protestan ve Ortodoks)	Zorunlu	1,2	Humanist Ahlak
Fransa	İlmihal (Katechetik)	Mezhebe bağlı	Okul dışın- da isteğe bağlı		Liselerde okul ruhsal danış- manlığı
Yunanistan	Din dersi	Mezhebe bağlı (Ortodoks)	Zorunlu	2	Bazı bölgelerde İslam ve Katolik din dersi
İngiltere ve İrlanda	Dinî Eğitim	Mezhepler üstü (Hristiyan)	Zorunlu	3	-
İtalya	Katolik Din Dersi	Mezhebe bağlı (Katolik)	Seçmeli/ Güney Ti- rol'de zo- runlu	1,2	-
Hırvatistan	Din Dersi	Mezhebe bağlı	Seçmeli	2	--
Litvanya, Eston- ya ve Lettland	Din Dersi	Mezhebe bağlı	Seçmeli	1	Ahlak
Lüksemburg	Dinî Öğretim	Mezhebe bağlı (Kath.)	Zorunlu seçimlik	1-3	Ahlak-ortaokul ve lisede
Malta	Din Öğretimi ve Eğitimi	Mezhebe bağlı (Kath.)	Zorunlu	1	--
Hollanda	Din Dersi/Yaşam Kültürü		Devlet okullarında din dersi yok/ özel okullarda zorunlu	1	--

Norveç	Hristiyanlık, Diğer Dinler ve Dünya Görüşleri Dersi	Mezhebe Bağlı	Zorunlu	2	Dünya Görüşleri Kültür
Avusturya	Din dersi (Okul İlmihali)	Mezhebe bağlı	Zorunlu	2 1 meslek okullarında	--
Polonya	Din Dersi (Okul İlmihali)	Mezhebe bağlı	Zorunlu seçimlik	2	Ahlak
Portekiz	Ahlak Dersi ve Katolik Dini	Mezhebe bağlı (Kath.)	Zorunlu seçimlik	1	Kişisel ve Sosyal Gelişim
Romanya	Ahlak ve Mezhepsel Dinî Eğitim	Mezhebe bağlı	Seçmeli	1	--
İsveç	Din Kültürü	Mezhepler üstü	7-16 yaşları arası zorunlu	2	--
İspanya	Din Dersi ve Katolik Ahlakı	Mezhebe bağlı (Hath.)	Seçimlik	1-2	Ahlak
Macaristan	Din Dersi	Mezhebe bağlı	Devlet Okullarında Seçmeli/ Mezhep Okullarında zorunlu	2	Ahlak veya Dinler Tarihi
Türkiye	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Mezhepler üstü (Dinler açılımlı)	Zorunlu (Diğer dinlere mensup olanlara değil)	2 1 Lise	--
ABD	Din Dersi	Mezheplere bağlı	Devlet okullarında yok/Özel ve Kilise okullarında zorunlu	?	?

EK 3: Batı'da Din Eğitim-öğretimi Modelleri (Kaynak: Doğan-Tosun, 2003: 10-11)

Tarih	Dönem	Statü/Durum
1924-1927	<i>Zorunlu Din Dersi Dönemi</i>	İlkokul ve Ortaokul: Din Dersi Zorunlu Lise: Din Dersi yok.
1927-1946	<i>Din Derslerinin Kaldırıldığı Dönem</i>	İlkokul, Ortaokul ve Lise: Din Dersi öğretim programından çıkarıldı.
1948-1982	<i>Seçmeli Din Dersi Dönemi</i>	İlkokul, Ortaokul ve Lise: Din Dersi Seçmeli İlkokul, Ortaokul ve Lise: Ahlak Dersi Zorunlu
1982-2014	<i>Zorunlu Din Dersi Dönemi</i>	a. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” Dersi- Zorunlu b. “Kur’an-ı Kerim; Hz. Muhammed’in Hayatı; Temel Dini Bilgiler” Dersleri -Seçmeli (2012)

EK4

Dinsel Çoğulculuk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Diğer Dinlerin Öğretimi

Yrd. Doç. Dr. Zübeyir BULUT*

Özet

Bu bildiride, dinsel çoğulculuk bağlamında Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında diğer dinlerin öğretimi konusu incelenmiştir. Çalışma DKAB Dersi Ortaöğretim Programı ile sınırlı olmakla birlikte, önceki programlarla mevcut program karşılaştırılarak temel değişiklikler ele alınıp değerlendirilmiştir.

Okullarda din öğretimi konusu, hem ulusal hem de uluslararası platformlarda en önemli gündem maddelerindendir. UNESCO ve Avrupa Konseyi gibi kurumlar, çoğulcu bir yaklaşıma sahip demokratik değerlerle uyumlu bir din eğitimi desteklemekte, dinsel çoğunluğun, azınlıkları ötekileştirmeyen yaklaşımları önemsemektedir. Bu yeni yaklaşım, 2000'li yıllardan başlayarak Türkiye'deki öğretim programlarında kendisine yer bulmuştur. Bildiri, Türkiye'deki din eğitimi açısından çoğulcu yaklaşımı ele almakta ve uluslararası yaklaşımların bu eğitimin programlarında yer bulup bulmadığını tartışmaktadır.

Din eğitiminde çoğulculuk, devlet okullarında din derslerinde birden fazla dinin öğretilmesini ifade etmektedir. 1982 anayasasıyla DKAB derslerinin İlk ve Ortaöğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulmaya başlamasından itibaren hazırlanan öğretim programlarında diğer dinlere de yer verilmiştir. Dersin ismine ve amacına uygun olarak İslam dışındaki dinlerin de program içerisinde öğretim konusu yapılmasına imkân sağlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında mevcut programda diğer dinlerin sunumunda çoğulculuk yönünde bilimsel ve ötekini yargılamadan anlamaya çalışan bir değişimin olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimler: Dinsel çoğulculuk, diğer dinler, din eğitimi, öğretim programı

GİRİŞ

Bu bildiride, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı dinsel çoğulculuk bağlamında diğer dinlerin öğretimine nasıl yer verildiği konusu ülkemizde ve dünyadaki gelişmelere bağlı olarak incelenecektir. Çalışma Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Ortaöğretim Öğretim Programı ile sınırlıdır. Ancak önceki programlarla mevcut program karşılaştırılarak temel değişiklikler ele alınıp değerlendirilecektir.

Burada program metin analizine tabi tutularak diğer dinlere ilişkin yer alan amaç, ilke ve kazanımlar ile ünite ve konuları tespit etmeye çalışılacaktır. Bu tespitleri betimsel olarak ortaya koymaya çalıştım.

Farklılıkların iç içe girmeye başladığı günümüzde bir arada yaşama kültürü, hoşgörü ve diyalog kültürünün nasıl ve hangi zeminlerde gelişeceği yönünde yaklaşımlar ve arayışlar önem kazanmaktadır. Farklı inançlara ve dinlere mensup bireyler ve toplumlar okul, işyeri, hastane ve oturdukları mahalle gibi ortamlarda eğitim, din, sanat, spor, turizm ve benzeri alanlarda karşılaşma ve tanışmaya yönelik pek çok problem ve fırsatlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Kültürlerin ve inançların pek çok yolla iç içe girmesi, birbirleri tarafından gözlenebilir olması, dünya barışı için umut verici olarak görülmektedir.

* Eğitimci, Akademisyen

Günlük yaşamın olağan seyrinde, hangi inanç ve kültüre ait olursa olsun toplumların birbirlerine ne denli muhtaç oldukları artık görmezlikten gelinemeyecek ve ihmal edilemeyecek bir boyut ve yaygınlık kazanmıştır. Ülkelerin büyük bir kısmı, özellikle çatışma ve barış ikilemi içerisinde cereyan eden küresel olaylar karşısında kendilerine özgü sosyal, kültürel, dinsel ve eğitim alanlarındaki reflekslerinde yeni açılımlar yapma ihtiyacı görmektedirler. Bu süreçte farklılıkların çatışmaya yol açmadan öğretime nasıl konu edilebileceği, ülkelerin üzerinde yoğunlaştığı bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kendi koşulları çerçevesinde baktığımızda Türkiye, dünyanın geldiği barış-çatışma ikilemi sürecinden en çok etkilenen ülkelerden biridir. Ülkemiz, konumu gereği farklılıkların çatışmaya yol açmadan öğretime nasıl konu edilebileceğini tartışmamızı gerektiren pek çok belirleyici durumla karşı karşıyadır. Bu durumların başında Türkiye'nin jeopolitik konumu, Tarihî süreçte Anadolu'da oluşan çok kültürlü bir yapının oluşması, yurt dışına yapılan işgücü ihracı, Avrupa Birliği süreci gibi konular gelmektedir.

Türkiye her şeye rağmen Doğu-Batı, Asya-Avrupa, Kuzey-Güney arasındaki jeopolitik, coğrafik ve kültürel önemini halen korumakta adeta uygarlıkların kaynaşma noktasında yer almaktadır. İslam dininin hoşgörüsünü, üzerine bir kültür inşa ederek evrensel bir çekim alanı oluşturacak boyutlara taşıyan tarihsel kişilikleriyle Yunus Emre, Mevlana ve daha nice büyük insanlar Anadolu'nun bu kültür zenginliğini yarınlara da taşıyacağına ilişkin ilham kaynağı olmaya devam etmektedir. Bu anlamda Türkiye tarihsel ve kültürel mirasıyla uluslararası çalışmalara aktif olarak katılabilecek birikime sahip olduğunu gösteren önemli projelerde yer almaktadır.

1.DİN ÖĞRETİMİ VE DİĞER DİNLERİN ÖĞRETİMİ KONUSUNDA ÇALIŞMALAR

Son yıllarda okullarda din eğitiminin nasıl olması gerektiğine yönelik araştırmalar ve tartışmalar akademik çevrelerin ve uluslararası kuruluşların ilgisini daha fazla çekmeye başlamıştır. Din eğitiminin niteliğine yönelik araştırmalar, din eğitiminin amacının ve yaklaşımının ne olması gerektiğine yönelik düşünceler, 11 Eylül olaylarından sonra daha da önem kazanmıştır. UNESCO, Avrupa Konseyi ve Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı, Medeniyetler İttifakı Girişimi gibi uluslararası kurum ve kuruluşlar okullarda din öğretimi konusunda insan hakları ve demokratik değerlerle uyumlu, çoğulcu bir din öğretimi için çaba harcamaktadır. UNESCO, kültürlerarası eğitimin bir boyutu olarak din eğitimi konusunu çalışmalarına dâhil etmiş ve dinler ve inançlar arasında bir anlayış geliştirmeyi hedefleyen Dinler Arası Diyalog Programı geliştirmiştir. Avrupa Konseyi, eğitimle ilgili projelerde din eğitime yer verilmesi gerekliliğini belirterek Avrupa vatandaşlığı ve vatandaşlık eğitimi ile okullardaki din eğitimi ilişkisi ve vatandaşlık eğitiminin din eğitime katkısını gündeme getirmiştir. 2009 yılında Oslo'da Avrupa Konseyi'ne bağlı ülkelerdeki okullarda din eğitimi konularıyla ilgili bir merkez kurulmuştur.⁹⁷ Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan *Dinî Farklılık ve Kültürlerarası Eğitim: Okullar İçin Referans Kitabı*⁹⁸ ve Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı tarafından yayınlanan *Toledo Devlet Okullarında Dinler ve İnançlar Hakkında Öğrenme İlkeler Kılavuzu*⁹⁹ çalışmalarında dinin kültürün önemli bir unsuru olduğunun altı çizilmekte maneviyat, din, ahlak ve sivil değerler öğretilirken kapsayıcı bir yaklaşım önerilmektedir.¹⁰⁰ Medeniyetler İttifakı Girişimi eğitim sistemlerinin dünyadaki farklı dini inanç ve kültürleri karşılıklı saygı ve anlayışa dayalı olarak öğretecek yapıda olması gerektiğini vurgulamaktadır.¹⁰¹

Avrupa Konseyi tarafından ortak bir gayret sonucu hazırlanan ve kültürel çeşitliliğin iyi yönetişimine ilişkin olarak uzun vadeli bir strateji içeren "Kültürlerarası Diyalog için Beyaz Kitap" bu anlamda temel bir çalışma ve eser olma niteliği taşımaktadır. Beyaz Kitap, üye devletler, sivil toplum kuruluşları, dini topluluklar, göçmen topluluklar, yerel ve bölgesel idareler ve daha pek çok kişi ve kurumla yapılan kapsamlı ve uzun danışmaları takiben hazırlanmıştır. Son yıllarda uluslararası camiada baş gösteren kutuplaşma, anlayış eksikliği ve ayrımcılığın ulaştığı tehlikeli boyutlar, böyle bir çalışmayı gerekli kılmıştır. *Kültürle-*

97 <http://www.theewc.org/content/about.ewc/history.of.the.centre/>, erişim tarihi: 30.05.2014.

98 John Keast (ed.), *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book For Schools*, (Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2008).

99 OSCE-ODIHR, *Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools*, (Poland: 2007).

100 Keast, s.11-15; OSCE-ODIHR, s. 11-15.

101 OSCE-ODIHR, s. 24-25.

rarası Diyalog için Beyaz Kitap yoğun bir çalışma, kararlılık ve her şeyin ötesinde diyalog sonucunda ortaya çıkmıştır.¹⁰²

1. 1. DKAB Derslerinde Dinsel Çoğulculuk

Dünya genelinde okullarda din derslerine ilgi artmakta, okul programı içerisinde din dersinin varlığı daha fazla kabul görmekte ve din dersine okullarında yer veren ülke sayısı çoğalmaktadır. UNESCO'nun 2002'de yaptığı araştırmaya katılan 142 ülkenin 73'ünde zorunlu veya seçmeli olarak okul programı içerisinde din dersi bulunmaktadır.¹⁰³ Ancak okul programı içerisinde din derslerinin geleneksel bir din anlayışını kapsayan ve onu benimsetmeyi açık ve örtük bir şekilde hedefleyen yaklaşımdan ziyade çoğulcu bir niteliğe sahip olması kabul görmektedir. Derste içerik olarak bir ülkedeki çoğunluk dışında diğer dinlere onları "ötekileştirmeden" yer verilmesi ve bir din içerisindeki farklı yorumların zenginlik kabul edilerek eğitimsel bir perspektifi önceleyecek şekilde öğretilmesi savunulmaktadır.¹⁰⁴

Geleneksel çoğulculuğun okullarda din eğitime yansması çoğunluk dışındaki dinlerin de öğretim programı içerisinde yer almasıyla temin edilmeye çalışılmaktadır. Modern çoğulculuk ise din eğitiminde bir din içerisindeki farklılıkları da dikkate alarak öğretmeyi öngörmektedir. Bu farklılıklar bir din içerisinde yeni gelişen teolojik ve sosyolojik yorumları da içerebilmektedir.¹⁰⁵ Tüm boyutları kapsayacak şekilde, tarihsel karşılaşmalardan günümüzdeki karşılaşma pratiklerine, sosyal ilişkilerdeki ahlaki davranışlardan diğer dinlerin teolojik konumuna, yaklaşımları bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere farklı boyutları vardır. Bu çerçevede yaklaşımlar sadece bilişsel yönü olan Exklusivizm(Dinsel Dışlayıcılık), Dinsel Çoğulculuk, inklusivizm(dinsel kapsayıcılık/inhisarcılık/ tekellilik) gibi teolojik olarak değil aynı zamanda karşılıklı olarak geliştirilen hoş görü, diyalog, ya da tersi durumları da içine alan ve özellikle pedagojik yaklaşımları da kapsayacak şekilde tüm yönleriyle değerlendirilmek gerekir.¹⁰⁶

"Devlet okullarında din öğretimi, öğrencilerin bütününe cevap verecek nitelikte olmalıdır. Tarafsızlık ancak böyle sağlanabilir. Yani din dersinde, dinin özü üzerinde ayrılık bulunmayan ilkeleri okutulmalı, (...) mezhepler tanıtılıp, inceleme konusu yapılarak birbirine yaklaştırılmamalıdır. Onların aynı, tek bir dinin, inançla yaşanılarından doğan anlayış farklılıkları olduğu vurgulanmalıdır. Böylece dinin bütünlüğü de korunmuş olur. Çoğulcu modele göre, din dersi toplumun bir aynası olmalıdır. Yani bu ders, her mezhebi olduğu gibi her türlü dini, dünya görüşünü ve ahlak anlayışını da öğretim konusu yapmalıdır. Toplumsal gerçeğe uygun olan budur."¹⁰⁷

Geleneksel okul kültürlerinde çoğunlukla farklılıklar görmezden gelinmiş veya en azından kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Çünkü farklılıklar bir zenginlik olmaktan öte öğretimin ve öğrenmenin önünde bir engel olarak görülmüştür. Gelişen yeni eğitim teorilerinde çocuk merkezli bir yaklaşım ön plana çıkmakta ve çoğulluk herhangi bir eğitimsel etkinliğin pek çok yönden başlangıç noktası olarak görülmektedir. Çoğulcu bir toplumda herkese yönelik eğitim veren devlet okullarındaki din eğitiminin de çoğulluğu kabul edip ona değer vermesi gerekir.¹⁰⁸

102 "Kültürlerarası Diyalog için Beyaz Kitap -Eşit Bireyler Olarak Onurlu Biçimde Bir Arada Yaşamak-", Avrupa Konseyi Dışişleri Bakanları tarafından 118. Bakanlar Komitesi Oturumunda uygulamaya konulmuştur. © 2009 Türkçe tercümesi Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı'na aittir. (Strazburg, 7 Mayıs 2008) F-67075 Strazburg Cedex Haziran 2008. s. 3-4. www.coe.int/dialogue

103 Recep Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık: Yeni Ortaöğretim DKAB Programı Bağlamında Bir Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 7, (1), (2007): 180.

104 Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık", s. 180.

Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, (Ankara: A.Ü. İlahiyat Fak. Yayınları, 1988), s. 74-79. "(Önemli olan) (...) dinlerin ve kültürlerin bir arada yaşamasını, yaşantımızı zenginleştirecek, ufkumuzu genişletecek bir imkân olarak fark etmiş olmamızdır.

Dinlerin birbirine karşı değil, aksine -bütün farklılıklara rağmen- bir Allah'a inanmaktan kaynaklanacak bir dostluğa ve samimiyete aracı olacak şekilde yan yana yaşamalarına, çocuklarımızın ve bizim, yerli yabancı hepimizin ihtiyacı vardır." Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, s. 75-76.

105 Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık", s. 189; Recep Kaymakcan, *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık*, (İstanbul: DEM Yayınları, 2009), s. 44.

106 Bu konuda geniş bilgi için bkz. Yemenici, Ahmet, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Diğer Dinlere ve Din Mensuplarına İlişkin Yaklaşımları" (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012, s. 25-78.

107 Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, s. 75.

108 Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık", s. 188.

Uluslararası politikadaki değişimin yanı sıra eğitim bilimi alanındaki yeni anlayışlar ve pedagojik yaklaşımlar, din eğitiminin nasıl olması gerektiğine yönelik tartışmalarda ve politikalarda etkin olmaktadır. Uluslararası alandaki değişikliklerin yanında ülkemizin iç dinamikleri de din eğitiminin amacı ve niteliği üzerinde yeniden düşünmeyi gerekli kılmaktadır.

Pedagojik yaklaşımlar ifadesiyle; farklı bir din ve mensubunun inancı ile ilgili konuların bir başka inanca mensup kişinin eğitim öğretim yaşamında yer alıp almaması gerektiği, yer alacaksa bunun nasıl olacağı konusundaki arayışlara, tartışmalara, model ve yaklaşımlara yön veren temel yaklaşımlar kastedilmektedir.

Küreselleşme ile çok daha iç içe girmiş olan dinlerin çeşitliliği karşısındaki arayış ve yaklaşımlar elbette çok yönlü, çok katmanlı, bölgesel ve ulusal anlayışlara göre değişebilen ve bir o kadar da 11 Eylül sonrasında olduğu gibi güncel olaylara bağlı olarak tartışılan niteliktedir. Başlı başına bir araştırma konusu olmayı hak edecek olan bu durumu araştırmanın amaçları çerçevesinde kısaca belirtecek olursak Pedagojik yaklaşımların iki temel arayış içinde olduğunu görmekteyiz. Bu arayışlardan biri diğer dinlerin ve mensuplarının öğretime konu edileceği öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşırken, ikincisi ise karşılaşılan küresel bunalımlar karşısında evrensel/küresel bir ahlak anlayışı ve küresel ahlak eğitiminin imkân ve sınırları içinde çeşitli dinlerin ve mensuplarının vereceği katkı üzerinde durmaktadır.

Diğer dinlerin ve mensuplarının öğretime konu edileceği öğrenme-öğretme süreçlerinin tümünü kapsayan, ayrıca farklı dinlere mensup öğrencilerin bir arada bulunma imkânını da içine alan öğrenme ortamları, program anlayış ve modelleri, hangi konulara yer verileceğine yönelik müfredat çerçevesi üzerindeki arayış din eğitiminin rolünü, dinlere ait gelenekleşmiş teolojik birikimi irdelemeyi gündeme getirmektedir.

Ancak burada açıkça belirtmemiz gerekir ki, diğer dinlerin nasıl öğretim konusu yapılacağı hususu dersin mevcudiyeti kadar önemlidir. Bu bağlamda din ve diğer dinlerin öğretiminde pek çok yaklaşım söz konusudur.¹⁰⁹

Farklı dinlerin öğretimi, hiç şüphesiz alışlagelmışin dışında yeni yaklaşımları gerektirmektedir. Bu çerçevede din öğretiminin dayandığı yeni yaklaşımların sahip olduğu ana düşünce: “Genç insanların, bilginin hangi amaçla kim için ve nasıl bir dünyada kullanabileceğini sorgulayacak biçimde yetişmelerine katkıda bulunmak, bu bağlamda dinin birleştirici, huzur verici ve barışı sağlayıcı gücünü yeniden keşfetmek.”¹¹⁰ olarak belirlenmektedir. Bu ana düşünce etrafında farklı dinlere, öğrenen bireye ve onun inancına ilişkin geliştirilecek olan yaklaşım şu şekilde ifade edilmektedir.

1.2. Din Öğretimi Yaklaşımları

Din eğitiminin temel türleri anlatılırken “dini öğrenme”, “din hakkında öğrenme” ve “dinden öğrenme” şeklindeki kavramlara yer verilmektedir.¹¹¹ Okuldaki din eğitimi betimleyen din dersleriyle ilişkili olarak düşünüldüğünde din eğitiminin temel türleri “din eğitimi olarak din dersi”, “din bilgisi olarak din dersi” ve “din öğretimi olarak din dersi” şeklinde üç yaklaşımla ele alınmaktadır.¹¹² Ortaya çıkacak olan program anlayış ve modelleri açısından mezhepler üstü, mezheplere göre (doktriner ya da inanç temelli olarak ta ifade edilmekte), mezhepler arası, dinler arası ve fenomenolojik yaklaşımlar

109 Bkz. Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, (1. bs., Ankara: Pegem Yayınları, 2001): s. 8-13; 134-139; John M. Hull, “Çoğulcu Demokratik Topumlarda Din Öğretimi Üzerine Genel Değerlendirmeler”, *Din öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, İstanbul, Mart 2001 30-28 içinde* (2. bs., MEB Yayınları: Ankara 2004): s. 43-51; Kaymakcan, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık”, s. 195-197; Recep Kaymakcan, “İmam Hatip Liselerinde Dinler Tarihi Öğretimi”, *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim Öğretim, İstanbul, Aralık 2003 7-6 içinde* (İstanbul: Dem Yayınları, 2005): s. 335-336.

110 Mualla Selçuk ve Cemal Tosun, “Türkiye’de ve Almanya’da (İslam) Din Dersleri”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Editör Remziye Yılmaz. Sinemis Yayınları, Ankara, 2005, s. 371.

111 John M. HULL, “Demokratik Çoğulcu Topumlarda Din Eğitimi Üzerine genel Değerlendirmeler”, *Din öğretiminde yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum bildiri ve tartışmalar*, 28-30 Mart 2001, 2. Baskı. MEB. Din Öğretimi genel Müdürlüğü. Ankara 2004, s. 44.

112 Mualla Selçuk, “Din Öğretiminde Yeni Açılımlar”, *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı*, 7-9 Nisan 2005. İnönü Üniversitesi Yayınları, Malatya 2005.s. 169.

tartışılmaktadır.¹¹³ **Sosyal bilim olarak din öğretimi**¹¹⁴ ise din eğitimi öğrenen bireyi merkeze alarak hem pedagojik hem de teolojik yönüyle sosyal bilim anlayışıyla irdeleyen bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Farklı dinlerin öğretimi konu edinen yaklaşımları ve kavramları irdelerken belirleyici üç ilkesel soru üzerinde durulmaktadır:

Birincisi; diğer dinleri öğrenmek bireyin kendi dinini de öğrenmesi için gerekli bir adım mıdır? Aynı şekilde bir bireyin inandığı dini öğrenmesi hatta iyi bir dindar olması diğer dinlerle ilgili tutumunu nasıl etkileyecektir? Bu yönde bir arayış bir fikir yürütülmüş müdür? Böyle bir arayış cevaplarını hangi alanlarda bulacaktır? Örneğin temel dini metinler açısından ve öğretim konularının içeriği bakımından tartışılabilir, kuramsal açıklamalar yapılmış olabilir.

İkincisi; diğer dinleri öğretime konu edinmek öğrenen bireyin öğrenmesine bir katkı sağlar mı? Ya da diğer dinlerle ilgili gerekli öğrenmeleri yapmayan bir öğrenci yaşamında hangi açıdan eksik olacaktır?

Üçüncüsü; farklı dinleri öğretime konu edinmek içinde yaşanan bir çevre, bir toplum, bir ülke ve bir dünya için ne anlam taşıyacaktır?

İnsanlığın dinî ve ahlaki geleneklerinde binlerce yıldır var olan ve korunan bir prensip, bir altın kural vardır: *Hiç kimse kendisine yapılmasını istemediği bir şeyi başkasına yapmamalıdır.* Ya da olumlu şekli ile söylenecek olursa: *Kendine yapılmasını istediğin şeyi sen de başkasına yap!* Bu kural, hayatın bütün alanları için, aileler ve toplumlar için, ırklar, milletler ve dinler için değiştirilemeyecek mutlak ölçü olmalıdır.”¹¹⁵

Diğer dinlerin ve farklı inanç gruplarının öğretimi konu alan pedagojik yaklaşımlarla ilgili alanda yapılan tartışmalara, başvuru kavramlara ve öğrenme yaklaşımlarına baktığımızda bunların her ülkenin kendi şartları çerçevesinde işlerlik kazandığını görmekteyiz.

Farklı ülkelerde okuldaki din derslerinin niteliğini belirlerken genelde dört etken üzerinde durulmaktadır. Bunlar;

- “Din ve devlet ilişkisinin biçimi,
- O ülkenin dinî yapısı, (tek dinin yaşandığı toplumlar, birden fazla dinin bir arada bulunduğu çoğulcu toplumlar vb.)
- Ülkenin tarihinde ve geleneğinde dinin oynadığı rol,
- Din eğitimi algısı ve din eğitiminden beklentiler.”¹¹⁶

Özellikle de Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne tam üyelik süreci ülkemizi daha açık bir toplum haline getirmiştir. Avrupa birliği süreci, Türkiye’nin modernleşme süreci olarak da rol oynamakta ve pek çok kurumsal yapı bu süreç çerçevesinde revize edilmektedir. Avrupa’daki çok kültürlü ortam, kalıplaşmış kültürel ve dinsel ön yargıları, günlük yaşamın pratiğinden gelen çok doğal saiklerle sarsarak, toplumlar arasında tanışmaya ve kaynaşmaya yönelik fırsatlar sunmaktadır. Hiç şüphesiz bu süreç, Türkiye’nin kültür, eğitim ve din öğretimi alanlarında şimdikine nazaran yurt içinde ve yurt dışında daha etkin ve çok yönlü çalışmasını gerekli kılmaktadır. AB süreci program, muhteva ve öğrenme öğretme anlayışlarındaki değişim ve dönüşümü talep etmekte ayrıca bu süreçte verimli olabilecek ve eğitime işlerlik kazandıracak öğretmenlerin yetiştirilmesini de gerektirmektedir.

113 Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s. 122.

114 Selçuk, “Din Öğretiminde yeni Açılımlar”, s. 173.

115 Hans Küng ve Karl Josef Kusche, *Evrensel Bir Ahlak Doğru*, Çev. Prof. Dr. Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, Prof. Dr. Cemal Tosun, Prof. Dr. Recai Doğan. Gün Yayıncılık. Ankara 1995, s. 16,19.

116 Selçuk, “Din Öğretiminde Yeni Açılımlar”, s. 169.

Burada hoşgörü, diyalog, barış ve bir arada yaşama kültürü söz konusu olduğunda hem tarihte hem de günümüzde karşımıza çıkan önemli konulardan birisi de din olmaktadır. Çok kültürlü süreçte din bireysel, toplumsal, tarihsel ve evrensel yapısıyla, eğitim, kültür ve sanat alanlarında çok yönlü karşılaşma ortamları ve zemini sunmaktadır.

Dinlerin savaşı çağrıştırdığı, din uğruna yapılan savaşların insanlara büyük acılar ve kayıplar verdirdiği genelde ileri sürülen bir iddia olmaktadır. Ancak konuya başka bir açıdan bakıldığında ise, dinlerin hayattan büyük ölçüde soyutlanmasıyla kendini belli eden modern süreçte, bu olumsuz durumlar sona ermemektedir. Tarihi gerçekler dinlerin yaşamdan soyutlandığı bir yerde, savaş, çatışma ve hoş görüsüzlüklerin de sona erdiğini göstermemektedir. Tarihte umut verici güzel örneklerde bulunmaktadır. İlk Müslümanların Habeşistan'a hicretinde bir Hristiyan kral olan Necaşi tarafından himaye edilişleri, İspanya'dan kaçan ve Osmanlılara sığınan Yahudilerin güven içinde yüz yıllar boyunca yaşamlarını sürdürmeleri verilebilecek güzel örneklerdendir.

Dinlerin ana kaynaklarına bakıldığında, başta İslam olmak üzere diğer dinlere karşı hoşgörüyü ve saygıyı içeren yaklaşımların yer aldığı görülmektedir. Ancak çatışmacı söylemin ve yaklaşımın da kendine dayanak bulmak için temel dini metinlere başvurduğu bir gerçektir. Öyleyse dinler kendinden bekleneni nasıl verebileceklerdir.

Dinlerin çok kültürlü süreçte ve modern yaşamda insanlık için nasıl bir katkı sağlayacağına ilişkin şunlar dile getirilmektedir. "Dinler tek ekolojik, ekonomik, politik ve toplumsal sorunlarını çözemezler. Fakat dinler, ekonomik programların ve hukuki düzenlemelerin tek başlarına başaramayacakları bir şeyi başarabilirler: İnsanın iç düzenini, düşünce biçimini, kalbini değiştirmeyi, onu yanlış yoldan döndürmeyi ve ona yeni bir hayat tarzını kabul ettirmeyi başarabilirler. İnsanlık sosyal, politik ve ekolojik reformlara tabi ki ihtiyaç duyuyor. Dindar ve maneviyata önem veren insanlar, dinlerin manevi gücünün insanlara, hayatları için gerekli bir temel güven, bir düşünce ufku, nihai ölçütler ve bir ruhi sığınak verebileceğinin bilincini taşırlar. Şüphesiz, din mensupları ancak bunu, kendilerinin sebep oldukları ihtilafları bertaraf ederlerse, karşılıklı olarak üstünlük iddiasını, suçlamayı, peşin hükümleri, hatta düşmanlık örnekleri vermeyi bırakırlarsa ve değişik inanç sahiplerinin geleneklerine, ibadethanelerine, ibadet ve kutsamalarına karşılıklı olarak saygı gösterirlerse başarabilirler."¹¹⁷

Bu noktada dinin "ne olduğu" kadar, "nasıl algılandığı/anlaşıldığı" ve insanların birbirlerini nasıl gördükleri, özellikle mensuplarınca karşılıklı olarak takınılan dini tavırların ve teolojik yaklaşımların sorgulanması ve anlaşılması önem kazanmaktadır.

Örgün ve yaygın eğitim faaliyetleri içinde dinlerin evrensel ilkeleri, dinler arası diyalog, hoşgörü, çok kültürlülük, dışlayıcılık, kapsayıcılık, çoğulculuk, farklı dinlere saygı, dinler arası barış gibi konularda, öğrenci, öğretmen, program, ders araç gereçleri, öğrenme ortamları, öğrenme-öğretme yöntem ve yaklaşımları gibi bütün bileşenleriyle din eğitim öğretim faaliyetlerinin hangi çerçevede ele alınacağı konusu önemini giderek artırmaktadır.

Bu süreçte ilahiyattan eğitim alanına kadar pek çok konuda araştırmalar yapılmakta, dünyadaki her kültür ve toplum çevresi kendine en uygun eğitim modelini geliştirme gayreti içine girmektedir.

Hiç şüphesiz bu anlamda din eğitim ve öğretimi ile ilgili önemli aşamalar kaydedilmektedir. Hatta ülkemiz koşullardan hareketle oluşturduğu birikimini alanın bilimsel ölçütleri çerçevesinde uluslararası ortamlara taşımakta ve yeni arayışlar etrafında da diğer ülkelerle paylaşmaktadır. İlk ve ortaöğretimde 1999 yılından beri yenilenen programlarda benimsenen **mezheplerüsütü** ve **dinlerarası açılımlı** yaklaşımlar, öğretmen yetiştirmedeki yapılanma bunlara örnek teşkil etmektedir. **Son yıllarda yapılan "Uluslararası Din Eğitimi ve Değerler Semineri" toplantılarında üzerinde çalışılacak hususlar olarak şunlar dile getirilmektedir. 1. Terminolojide netlik (İslam, İslam ve Öteki, Din), 2. Akademik çevrelerde üretilen teolojinin sınıfa taşınmasında yeni anlatı biçimleri, 3. Diğer dinleri İslam perspektifinden değil, kendi perspektifinden ortaya koyan yaklaşımlar.**¹¹⁸

¹¹⁷ Hans Küng-K. Josef Kuschel, *Evrensel Bir Ahlak Doğru*; Çev. Nevzat Y. Aşıkoğlu, Cemal Tosun, Recai Doğan, Gün Yayıncılık, Ankara, 1985, s. 17-18.

¹¹⁸ Mualla Selçuk, "Din Eğitiminde Dinlerarası Bir Boyut Geliştirme: Teolojik ve Eğitimsel Çerçeve, Türkiye Tecrübesi", 15. *ISREV: Uluslararası Din Eğitimi ve Değerler Semineri*, Driebergen/Hollanda, 2006.

1. 3. DKAB Dersi Öğretim Programlarında Diğer Dinlerin Öğretimi

Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri Anayasanın 24. Maddesine göre ilköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu derslerdendir. Ayrıca 2012 yılında kabul edilen 2012/6287 sayılı kanunla isteğe bağlı olarak Kur’an-ı Kerim ve Hz. Peygamber’in Hayatı dersleri konulmuştur. Daha sonra MEB ders çizelgesinde Temel Dini Bilgiler dersine yer verilmiştir.¹¹⁹

Gelinen bu süreçte, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde öğretime konu edilen diğer dinlerin de araştırılması gerekmektedir.

Diğer dinleri öğretime konu etmenin İslam din eğitim ve öğretimi geleneğine çok da yabancı olmadığını söylemek yanlış olmaz. Özellikle de ilahî dinlerin İslam din öğretisinin ve öğretiminin konusu olduğu malumdur. Ancak bu öğretime konu edişin İslam merkezli olduğu da gerçektir. Son yıllarda dünyadaki, özellikle de Avrupa’daki gelişmelere paralel olarak Türkiye’de de din öğretiminde diğer dinlere yer verme açısından bazı değişiklik beklentileri söz konusudur. Bazı yaklaşım değişikliklerinin programlara ve ders kitaplarına yansımış olması da muhtemeldir.

Özetle söylemek gerekirse ülkemizde 1938-1924 yılları arasında geliştirilen din öğretimi programlarında diğer dinlerin öğretimine ilişkin herhangi bir amaç ve muhteva bulunmamaktadır. Din derslerinde diğer dinler öğretime konu edinilmemiştir. Bu özellikleri itibarıyla 1938-1924 yılları arası din dersi programlarında İslam dışında hiçbir dinin yer almadığı tespit edilmektedir.

1948-1976 yılları arasındaki din öğretimi programlarını din öğretimi açısından değerlendirdiğimizde şunları söyleyebiliriz. İlk defa diğer dinlere yer verilen programlarda daha bilişsel bir yaklaşımla İslam merkezli olduğu görülmektedir. Diğer dinlerin İslam ile karşılaştırmalı olarak öğretilmesinin planlandığı, Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam dininin işlendiği görülmektedir. Bu döneme kadar dersin isteğe bağlı olduğunu da hatırlamak gerekir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu hale geldiği 1982 sonrası programlarında ise saygı ve hoşgörü kavramları çerçevesinde dini çoğulculuk açısından yaklaşıldığı görülmektedir. Bu dönemde dikkati çeken bir durum da ilk defa ilahî dinlerin yanında ilkel dinler, Hint Dinleri, Çin Dinleri gibi konuların programa girmesidir. Ders ismindeki “din kültürü” ifadesinin anlamı bu şekilde derslere yansıtılmış gözükmektedir.

Din eğitimindeki bu değişim ve gelişmelerin bazı yansımalarını ülkemizde de görmek mümkündür. Çoğulcu din dersi yönünde ilk adım 2000 yılında değiştirilen ilköğretim programında atılmıştır. 2000 yılında değişen ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı dinî anlayış ve pedagoji alanındaki (eğitim ve din eğitimi bilimleri alanındaki) yeni gelişmeleri dikkate alarak hazırlanmış ve “Ankara Modeli” tanıtılmıştır. Bu değişiklikte ünite ve konu dizgesi ağırlıklı müfredat yaklaşımından “hedef ve sorun merkezli” esnek çerçeve program yaklaşımına geçilmiştir. Bu modelde, geleneksel din ve İslam anlayışları eleştirel olarak değerlendirmeye tabi tutulmakta ve İslam öğretiminde ilmiyal merkezli yaklaşım yerine Kur’an merkezli bir İslam anlayışı esas alınmaktadır. Bu programda İslam dışı dinlere daha çok yer verildiği, dolaylı doğrudan unsurlar yer almaktadır. Programda diğer din ve inançlara karşı saygı ve hoşgörü çerçevesinde ifadeler yer alırken, bu programda diğer dinler hakkında bilgi sahibi olunması gerekliliği, diğer dinlerin öğretiminde objektiflik önemle vurgulanmaktadır. Bu program eğitim alanındaki çağdaş gelişmeler ve din anlayışındaki yeni teolojik yorumları içermektedir.¹²⁰

Üretilen teolojinin sınıfa taşınmasında öğretmen, öğrenci, programlar ve ders araç gereçleri gibi eğitim sistemi içinde yer alan bütün unsurların eşgüdümünde işe koşulması söz konusu olacaktır. Ayrıca uzmanlar, din adamları ve akademisyenler arasında yürütülen çalışmaların geniş kitlelerce algılanışında ve dönüştürülmesinde binlerce öğretmeni ve milyonlarca öğrencisiyle okul ve sınıfın rolü göz ardı edilemeyecek bir olgudur.

¹¹⁹http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_01/31104209_gl_ihl_2014.6_kurulkarari_ve_hd.pdf, erişim tarihi: 30.05.2014.

¹²⁰ *İlköğretim DKAB Öğretim Programları ve Bir Uygulama Örneği (Ankara Modeli)*, (İstanbul: MEB, 2001).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri muhtevasıyla, programıyla, toplumda oluşturduğu beklentilerle öncelikli bir yer tutmaktadır. Ayrıca Anayasal anlamada zorunlu olmasından dolayı bu derse yönelik beklenti, talep ve ihtiyaçlar çok yoğun olmakta, bu beklentiler zaman zaman önemli farklılıklar da arz etmektedir.

Ülkemizde özellikle Avrupa Birliği süreciyle din eğitim ve öğretimi alanındaki arayışlar ve talepler her geçen gün artmakta ve çeşitlenmektedir. Arayışların ve taleplerin yoğunlaştığı alanlardan biri farklı kültür, mezhep, inanç ve dinlerin din eğitim öğretimine nasıl konu edileceği çerçevesinde karşımıza çıkmaktadır. Farklılıkların öğretime nasıl konu edileceği sorusu, her geçen gün daha da belirginleşen barış çatışma ikilemi içerisinde özel bir anlam taşımaya başlamıştır.

1. 4. Yeni Program Çalışmaları

Ülkemizde okullarda din eğitim ve öğretiminde yaşanan bu değişim isteğine verilen cevabın somut bir ifadesi de yenilenen Ortaöğretim, İlköğretim DKAB ve İmam-Hatip Lisesi meslek dersleri öğretim programlarıdır. 2005 yılında Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programı, 2006 yılında İlköğretim DKAB dersi öğretim programı ve 2008 yılında da İHL meslek dersleri öğretim programı yenilenmiştir. 2010 13 yılında Ortaöğretim ve İlköğretim programı yeniden gözden geçirilerek bazı değişiklikler yapılmıştır.¹²¹

Ülkeler farklılıklar konusunda kendi deneyim ve koşullarından hareketle değişik yaklaşımlar benimsemektedir. Ülkemizde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında **mezheplerüstü** ve **dinlerarası açılımlı** bir yaklaşım benimsenmiştir.¹²² Ancak programda benimsenen yaklaşımların daha da işlevsel hale gelmesi ve karşılaşılan problemlerin giderilmesi ve öğretime konu edilmesiyle ilgili talepler ve arayışlar hala devam etmektedir.

Yeni programlarda diğer dinlerin sunumunda çoğulculuk yönünde, bilimsel ve ötekini yargılamadan anlamaya çalışan bir değişim gözlenmektedir.¹²³ İslam içerisindeki çoğulculuğa kısmen yer verildiği ve ilk defa bu derste içselleştirilmesi öngörülen değerlerin zikredildiği ve öğretime konu edildiği görülmektedir.¹²⁴

Bu çerçevede, bu çalışmada yeni ilköğretim DKAB dersi öğretim programı da dikkate alarak Ortaöğretim DKAB dersi programında dinsel çoğulculuk bağlamında İslam dışı dinlerin öğretimi değerlendirilecektir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi içerisinde diğer dinlerin öğretimi konusunda yapılan bilimsel çalışmaların son derece sınırlı olduğunu belirtmek gerekir.¹²⁵ Ancak küreselleşmeyle birlikte, iletişim imkânlarının gittikçe arttığı günümüzde farklı kültür ve dine sahip olan insanlar hakkında bilgi sahibi olmak veya onlarla ilişkiler kurmak daha çok ihtiyaç haline gelmiştir. Ayrıca farklı dinlerin öğretimine yönelik program, ders kitabı öğrenci tutumlarını konu edinen ve öğretmen tutumlarını ise anket yoluyla ele alan çok az sayıda da olsa yapılmış çalışmalara baktığımızda,¹²⁶ daha derinliğine, nitel yönü ön plana

121 İlköğretim programı MEB TTK'nun 2010 .12 .30 tarih ve 328 sayılı kararıyla kabul edilmiş ve 2012-2011 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Ortaöğretim programı da MEB TTK'nun 30. 12. 2010 tarih ve 329 sayılı kararıyla kabul edilmiş ve 2011-2012 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

122 "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları", *Ekim 2000 tarih ve 2517 Sayılı Tebliğler Dergisi*. Mezheplerüstü ve dinlerarası açılımlı bu yaklaşım aynı program üzerinden inşacı (yapılandırmacı) bir anlayışla hazırlanan yeni İlköğretim ve Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında da devam etmiştir. "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu", Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü: Ankara 2007, s. 9-10; ve "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı", Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü: Ankara 2008, s. 12-14.

123 *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, (Ankara: MEB Yayınları, 2010): s. 8, 11, 13.

124 *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, s. 13-14.

125 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde diğer dinlerin ve özellikle de Hristiyanlık öğretimi için bkz. Recep Kaymakcan, "Christianity in Turkish Religious Education", *Islam and Christian-Muslim Relations*, 10-3, (1999): s. 279-293 ve Recep Kaymakcan, "The Perception of Christianity in Turkish Religious Education", *Koexistenz und Konfrontation*, (ed.) M. Tamcle, (Hamburg: Lit Verlag), s. 75-90; Tosun, Cemal, "Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programlarında Diğer Dinler", *Türkiye'de Dinler Tarihi: Dünü, Bugünü, Geleceği Sempozyumu, Ankara, Aralık 4-6 2009 içinde* (Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları, Ankara, 2010): s. 655-672. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin diğer dinlere ve din mensuplarına ilişkin görüşleri hakkında yapılan önemli bir çalışma için bkz. Yemenici, Ahmet, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Diğer Dinlere ve Din Mensuplarına İlişkin Yaklaşımları" (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012).

126 Yapılan çalışmalardan bazıları: Cemal Tosun, "Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programlarında Diğer Dinler", *Türkiye'de Dinler Tarihi: Dünü, Bugünü, Geleceği, Sempozyum: 04-06 Aralık*, Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları, Ankara 2010. s. 655-672.; Nurullah Altaş, "Liselerde Öğrencilerin Diğer Dinlere Karşı Tutumları (Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında İslam Dini Dışındaki

çıkan ve öğretmenlerin tutumları üzerinde genelleme yapmanın ötesinde anlamayı önceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

İyi din eğitimi görmüş bir kişinin nitelikleri arasında, yalnız kendisinin inandığı din hakkında değil, diğer dinler hakkında da bilgi sahibi olması, bilimsel değerlendirmelerde bulunabilmesi gelmektedir. Bu açıları bakıldığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrencilerin dinî konulara daha geniş perspektiften bakabilen, hoşgörülü, diğerlerini anlayabilen bir ufuk kazanmasına önemli katkılar sağlayacağı anlaşılmaktadır. Ayrıca diğer dinler hakkında fikir ve bilgi sahibi olmak, kişinin kendi dinine ve dindarlığına nasıl katkı sağlayacağı sorusu teolojik ve pedagojik yönüyle üzerinde durulması gereken bir konudur.¹²⁷

İlköğretim programında diğer dinlerin öğretimi “Din ve Kültür” öğrenme alanı 8. sınıf “Dinler ve Evrensel Öğütleri” ünitesinde öğrencilerin dinin evrensel bir olgu olduğunun farkına varması, yaşayan dinleri temel özellikleri ile tanıması, İslam’ın diğer dinler arasındaki yerini açıklaması, dinlerin ve İslam’ın evrensel öğütlerinin insanlık için öneminin farkına varması, farklı din ve inançlara hoşgörülü olmaları çerçevesinde yer almaktadır.¹²⁸

Yeni programlar pedagojik esneklik, eğitim sürecine ilişkin detaylı açıklama, öğrenen merkezlilik, sürece önem verme gibi pek çok açıdan eski programlara göre ileriye dönük önemli bir adımdır. Yeni programlarda temel alınan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı da çoğulcu bir din eğitimi yaklaşımlarına pedagojik olarak daha fazla imkân sağlamaktadır.

Öğrenciler ailesinde ve toplumumuzda var olan diğer dinî kaynaklardan beslenmekte ve Ortaöğretim seviyesine geldiklerinde İslam ve diğer dinlerle ilgili ön kabullere sahip olmaktadır. Onlar farklı dinî yorumları besleyen kültürel çevrelerden gelmekte ve bu kültürleri okula taşıyarak okulun bunlara saygılı olmasını istemektedirler.

Günümüz dünyasında bir ülkede din dersinin niteliğini belirlemede çoğunluğun dini dışında diğer dinlere din derslerinde yer verilip verilmemesi temel belirleyicilerden biri kabul edilmektedir. Din eğitiminde çoğulculuk, devlet okullarında din derslerinde birden fazla dinin öğretilmesini öngörmektedir. Bu açıdan bakıldığında 1982’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin ilk ve Ortaöğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulmaya başlamasından itibaren hazırlanan DKAB öğretim programlarında diğer dinlere yer verilmiştir. Derslerin ismi ve amacı da İslam dışı dinlerin program içerisinde öğretim konusu yapılmalarını gerekli kılmaktadır. Farklı dinlere bu dersler içerisinde yer verilmesi, dersin adına da anayasal amacına da uygundur.

Din eğitiminde diğer dinlerin öğretimi, yukarıda genel anlamda verilen açıklamalarda da görüleceği üzere her ülkede ve inanç çevresinde akademik düzeyde hem teolojik ve hem de pedagojik olarak tartışılmaktadır.¹²⁹ Ancak ülkemizde din eğitiminde diğer dinlerin öğretimi konusunda pedagojik eksenli akademik iyileşme ve gelişmeye paralel düzeyde ve disiplinler arası bir zenginlik katacak teolojik/kelamî katkıların yeterince olmadığı bir problem olarak karşımızda durmaktadır.

Dinlerin Öğretimi ve Uygulamaya Etkileri”, *Türkiye’de Dinler Tarihi: Dünü, Bugünü, Geleceği, Sempozyum: 04-06 Aralık*, Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları, Ankara 2010. s. 673-703.; Recep Kaymakcan, Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri (Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık), Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul 2009.; Hatice Gündüz, İlköğretim Din Dersi Kitaplarında Diğer Dinlerin Öğretimi (Zorunlu Din Öğretimi Öncesi ve Sonrası Dönemlere Ait Ders Kitapları Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2008.; Abdurrahman Boran, *Lise Birinci Sınıflarda Okutulan DKAB Dersinin Öğrencilerin İslam Dini Dışındaki Dinler Hakkında Bilgi ve Düşüncelerine Etkisi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 1996.; Zübeyir Bulut, “Dinsel Çoğulculuk ve Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Diğer Dinlerin Öğretimi”, *Kelam Araştırmaları* 8:2, www.kelam.org. 2010. s.65-90.; Hüseyin Yılmaz, “AB’ye Giriş Sürecinde Ortaöğretimde Diğer Dinlerin Öğretimi İle İlgili Öğrencilerin Düşünceleri”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Cilt: VIII / 2*, Sivas 2004. s.101-127.; Gurbet Kızıltan, *Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa, 2007.

127 Yemenici, s. 57. Ayrıca bu çalışmada, öğretmenlerin diğer dinlere ve mensuplarına yaklaşımlarını anlamaya yönelik olarak; “diğer dinler hakkında fikir ve bilgi sahibi olmak, kişinin kendi dinine ve dindarlığına nasıl katkı sağlar” sorusu sorulmuştur. Veriler için bkz. Yemenici, s. 184-460.

128 *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, (İstanbul: MEB Yayınları, 2010): s. 66.

129 Bkz. Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s. 8-13; 134-139; Hull, s. 43-45.

Farklılıkların öğretime nasıl konu edileceği yönündeki arayışların sağlıklı bir zeminde yürütmesi için gündeme gelen talep ve arayışların dayandığı kuramsal temellerin, eğitim sisteminin bütünlüğü, Türk eğitim mevzuatı, ülkenin kendi koşulları ve alanla ilgili teolojik yaklaşım açısından irdelenmesi gerekmektedir. Örneğin Sabancı Üniversitesi bünyesinde yürütülen “Eğitim Reformu Girişimi” faaliyetleri çerçevesinde belgelere de dayanılarak oluşturulan metinde¹³⁰ farklılıklar konusunda getirilen tekliflere baktığımızda; problemin daha çok programlarda yer alacak konulara ve dersin yasal statüsüne yönelik ele alındığını, diğer yandan din eğitimi ve öğretimiyle ilgili bütüncül bir yaklaşımın olmadığını görmekteyiz. Özellikle araştırmanın konusu açısından baktığımızda, dile getirilen yaklaşımların hangi tür yeterlilikte öğretmenleri gerektireceği konusunda adeta talepleri karşılayacak yeterlilikte öğretmenler hazırmış gibi bir varsayım benimsenmektedir. Öğretmen yetiştirmenin bir program değiştirmek ya da dersin statüsü ile ilgili parlamentoda yasal değişiklik yapmakla mukayese edilemeyecek kadar, eşgüdüm, zaman ve zihniyet değişikliği düzeyinde boyutlar içerdiği dikkate alınmamıştır.

Öğretmenlerin farklılık olgusunu nasıl değerlendirdiklerine, diğer dinlere ilişkin düşünce ve tutumlarının neler olduğuna, yaklaşımlarını hangi kavram ve yaklaşımlarla açıkladıklarına, bu yaklaşımlarla ilişkili olan etkenlerin tespit edilmesine, diğer dinlere ve mensuplarına ilişkin yaklaşımların programların benimsediği mezheplerüstü ve dinlerarası açılımlı anlayışa nasıl yansıdığına yönelik verilerin ve araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.¹³¹

1. 5. Diğer Dinlerin Öğretimi Konusunda Yaklaşımlar

Burada değinmemiz gereken bir husus da yakın bir zamanda yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin farklı dinlerin ve mensuplarının öğretime konu edilmesiyle ilgili yaklaşımlarda ortaya çıkan bulgulara dikkat çeken konulardan biri **diğer dinler ve inançlar hakkında bilgi sahibi olmanın bireyin inancına zarar vermeyeceği, diğer dinlerin öğretime konu edilmesinin mutlaka gerektiği yönünde olmuştur.**¹³² **Diğer dinlere ilişkin konuların özellikle güncel bir olay ya da haberden hareketle ve özellikle kendi inançlarıyla karşılaştırmalı olarak sınıf ortamına taşınmasının öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini yüksek tuttuğu vurgusu tüm öğretmenlerce dile getirilmektedir.** Onun dışında sırası geldiği için normal bir konu akışı içerisinde her hangi bir ilişkilendirme yapılmadan işlenen derslerin öğrencilerde her hangi bir ilgi uyandırmadığı belirtilmiştir.

Bu araştırmaya göre öğretmenler diğer dinlerin öğretiminde benimsenecek modellerle ilgili farklı yaklaşımlar üzerinde durmuşlardır. Belirgin olarak üç yaklaşım ön plana çıkmıştır.

Birincisi şu anda olduğu gibi betimleyici bir yaklaşımla verilmesi gerektiği, özellikle çok az olan ders saatleri ve yoğun konular içinde bu yaklaşımın daha uygun olacağı belirtildi.

İkinci yaklaşımda farklı dinlerin kendi içinden bakışla verilmesinin içinde yaşadığımız çağda daha doğru bir yaklaşım olacağı, öğrencilerin yaşanan dine ait başka kaynaklardan duydukları konularla karşılaştıklarında derse ve öğretmene karşı bir güvensizlik içine gireceği vurgusu yapıldı.

Üçüncü yaklaşımda son iki yaklaşımın birlikte olması gerektiği hem farklı dinin kendini anlatması hem de İslam’ın bu konudaki yaklaşımının verilmesi gerektiği, bunun daha eğitici ve öğrenciler açısından daha ilgi çekici olacağı ifade edilmiştir.

Diğer dinlerin öğretiminde öğretmenlerin üzerinde durdukları bir başka husus öğrencilerin sordukları ve anlamakta zorlandıkları konularla ilgili olmuştur. Bu konular arasında ruh göçü, Hz. İsa’nın babasız dünyaya gelmesi, teslis inancı, diğer dinlerde alkolün neden serbest olduğu, onların neden bizim gibi belirgin bir şekilde oruç tutup namaz kılmadıkları gibi hususlar yer almaktadır.

130 “Türkiye’de Din ve Eğitim: Değişim İhtiyacı”, *Eğitim Reformu Girişimi*, Sabancı Üniversitesi İletişim Merkezi, www.erg.sabanciuniv.edu, 2004; “Türkiye’de Din Eğitimi: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci”, *Eğitim Reformu Girişimi*, Sabancı Üniversitesi İletişim Merkezi, www.erg.sabanciuniv.edu, 2011.

131 Ahmet Yemenici, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Diğer Dinlere ve Din Mensuplarına İlişkin Yaklaşımları*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2012, s. 11.

132 Yemenici, a.g.t., s. 458.

Diğer dinlerle ilgili konuların dokuzuncu sınıftan alınması tüm öğretmenlerce doğru bir yaklaşım olarak görülmüştür. Ancak son sınıfın son ünitesi olmasında ise farklı yaklaşımlar belirtilmiştir. Özellikle farklı dinlere mensup öğrencisi olan okullardaki öğretmenler öğrencilerin birbirlerini tanımaları için bu dersin bir rol oynadığını, ancak son sınıfa kadar beklemek zorunda olmalarının okuldaki farklı dinlere mensup öğrencilerin birbirlerini tanımalarında olumsuz etki yaptığını özellikle vurgulamışlardır. Bu konuların on ya da on birinci sınıflara alınmasının daha uygun olacağını belirtmişlerdir.¹³³

2. ORTAÖĞRETİM DKAB DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA DİĞER DİNLERİN ÖĞRETİMİ

Programın kuramsal temellerini İnsana Saygı, Düşünceye Saygı, Hürriyete Saygı, Ahlakî Olana Saygı ve Kültürel Mirasa Saygı kavramları oluşturmaktadır. Burada saygı kelimesi düşünmek, tanımak, anlamak, sorgulamak ve değerlendirmek anlamında kullanılmaktadır. Saygı duymak düşünmeyi, tanımayı, sorgulamayı ve bir değerlendirmeye gitmeyi gerektirmektedir.¹³⁴ Bu kavramları bir bütün halinde düşündüğümüzde diğer dinlerin öğretimine saygı çerçevesinde yer verilmesi gerektiğini çıkarabiliriz.

Programda din öğretiminin gerekliliği konusu altı temelde ele alınmakta ve açıklanmaktadır. Bu altı temel; Antropolojik-İnsani Temel, Toplumsal Temel, Kültürel Temel, Evrensel Temel, Felsefi Temel, Hukuki Temel'dir.¹³⁵ Diğer dinlerin öğretimi de bu altı temel bağlamında daha çok Toplumsal Temel ve Evrensel Temel'de değerlendirilmektedir.

Diğer dinlerin öğretimi "Toplumsal Temel" açısından "davranışlarımızla sorumlu veya davranışlarını tanımak durumunda olduğumuz toplumsal çevreye, İslam ahlakı yolu ile yaklaşabilmektir. Hangi görevde veya sosyal faaliyette bulunursak bulunalım, arkadaşlık ve komşuluk ilişkilerinde bile davranışlarımıza yön veren inanışlarımızı karşılıklı tanımak ve hesaba katmak durumundayız. Bu bakımdan sadece kendi inandığımız dini değil, çevremizdeki dinleri, dinî anlayış ve yaşayış şekillerini de tanımak ve göz önünde bulundurmak durumundayız."¹³⁶ şeklinde temellendirilmektedir.

Diğer dinlerin öğretiminin gerekliliği konusunda "Evrensel Temel" başlığı altında "Teknolojideki hızlı gelişmeler, iletişime ve haberleşmeye yansımış, bu da toplumları ve milletleri iç içe yaşar duruma getirmiştir. Küreselleşme ve dünyadaki gelişmelerin her ülkeyi anında etkisi altına alması, eğitim hayatını ve din eğitimi de etkilemiştir. Dünyadaki bu hızlı değişiklikler ülkemizde yaşanan dinler hakkında da temel bilgilerin öğrenilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu, diğer toplumları anlayabilmek, onlarla anlaşabilmek, iyi ilişkiler kurabilmek, bu ilişkileri geliştirebilmek içi, onların inançlarını, davranışlarını, kültürlerindeki farklılığın sebeplerini ve davranışlarına yön veren değerlerini yakından tanımayı gerektirir. Çünkü diğer toplumların dinî ve ahlakî yaşayışları hakkında bilgi sahibi olmak, onlarla kolay ilişki kurmayı sağlar."¹³⁷ denilmektedir.

2.1. Programın Vizyonu

Programın vizyonunda diğer dinlerin öğretimiyle ilgili olarak "- İnsanlık tarihi boyunca birey ve toplum üzerinde etkili olan, dini doğru anlayan ve yorumlayan; İslâm dininin kültür, dil, sanat, örf ve âdetler üzerindeki etkisini dikkate alarak İslâm dinini ve bundan kaynaklanan ahlâk anlayışı ile örf ve âdetleri tanıyan; kendi dininden ve başka dinlerden olanlara karşı anlayışlı davranışlarda bulunan, diğer dinleri tanıyan; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir."¹³⁸ denilmektedir.

2.2. Programın Temel Yaklaşımı

Programın temel yaklaşımı eğitimsel yaklaşım olarak yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci mer-

133 Yemenici, a.g.t., s. 459.

134 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 4-7; Selçuk, Mualla, "Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri", s. 15, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, MEB, İstanbul, 2000.

135 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 7-9.

136 a.g.p., s. 8.

137 a.g.p., s. 8.

138 a.g.p., s. 9.

kezli öğrenme gibi yaklaşımların dikkate alındığı ifade edilmektedir.¹³⁹ Programın din öğretimi ve diğer dinlerin öğretimiyle ilgili olarak *din bilimsel* yaklaşımın kabul edildiği ve bu bağlamda “*gerek İslam gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş, batıl ve hurafeye dayalı yanlış bilgilerden uzak durulmuştur. ... Diğer dinlere de yer verilerek dinlerarası açılımı bir ders niteliği kazandırılmıştır.*”¹⁴⁰ denilmektedir.

Programın dinbilimsel yaklaşımındaki hedefleri anlatılırken “Öğrencilerin inanç ve kültür dünyalarına genişlik kazandırmak ve başka dinlerden olanlara karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı davranışlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla diğer dinler hakkında genel bilgilerin verilmesi, ... hedef alınmıştır.”¹⁴¹ denilmektedir.

2.3. Genel Amaçlar

Programda sayılan otuz sekiz genel amaçtan, diğer dinlerin öğretimiyle ilgili olarak beş amaç sayılmıştır. Bunlar:

- *İnancını akılla bütünleştirir. Kendi dinini, örf ve âdetlerini olduğu kadar diğer insanların dinlerini, örf ve âdetlerini de saygı ve hoşgörü çerçevesinde değerlendirir.*
- *Birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü özümser.*
- *Küreselleşen dünyada dinin birleştirici bir rolünün olduğunu kavrar.*
- *Evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılır.*
- *Diğer dinleri temel özellikleriyle tanır.*¹⁴² Şeklinde yer almaktadır.

2.4. Programda Diğer Dinlere Yer Verilen Öğrenme Alanı, Kazanımlar ve Üniteler

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında yedi öğrenim alanında öğretim etkinliklerini planlamaktadır. Bunlar inanç, İbadet, Hz. Muhammed, Vahiy ve Akıl, Ahlak ve Değerler, Din ve Laiklik ve Din, Kültür ve Medeniyet.

Ortaöğretim DKAB programında diğer dinlere yer verilen öğrenme alanlarını ve bunlara hangi bağlamda yer verildiğini açıklamaya çalışalım.

1. “İnanç” öğrenme alanının 9. sınıfını kapsayan ilk konusu “İnsan ve Din” ünitesidir. Bu ünite öğrencilerin insanın evrendeki konumunu, insan-din ilişkisini, dinin insan hayatındaki önemini ve inanç çeşitlerini öğrenecekleri ifade edilmektedir. Dinin tarihsel gelişimine yer verilmeden doğrudan inanma biçimleri konusuna yer verilmiştir. Monoteizm, Politeizm ve Ateizm inanma biçimleri olarak yer almaktadır. Bu konu giriş mahiyetinde Kelam, Dinler Tarihi ve Din Felsefesi disiplinlerinin temel kavramlarıyla ele alınmaktadır.¹⁴³ Ancak bu konuyu diğer din ve inançlara yer vermek olarak da anlamak mümkündür.

Dokuzuncu Sınıf İnanç Öğrenme Alanı “İnsan ve Din” Ünitesinde Diğer Dinlerin Öğretimiyle İlgili Kazanımlar:

- *İnanmanın çeşitli biçimlerini tanır.*
- *Vahye dayanmayan inanç türlerinin sosyal hayattaki tezahürlerini fark eder.*¹⁴⁴

139 a.g.p., s. 10.

140 a.g.p., s. 10-11.

141 a.g.p., s. 11.

142 a.g.p., s. 12-13.

143 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, s. 15, 61.

144 a.g.p., s. 32.

Öğrencilerin belirtilen inanç biçimlerini tanıması açısından, kazanımların önemli olduğu söylenebilir. Temele alınan eğitimsel ve din bilimsel yaklaşıma uygundur. Araştırma, değişkenlik, benzerlik becerilerini geliştirebilir. İfadeler yeterince açıktır. Verilecek değer olarak bilimsellik ve sorumluluk belirtilmiştir. Açıklamalar kısmında “Satanizm”ın toplumdaki olumsuz etkilerine dikkat çekilmesi istenmektedir.

2. “İbadet” öğrenme alanında diğer dinlerle ilgili açıklamalarda “İbadet öğrenme alanıyla, ibadet duygusunun sağlıklı bir şekilde doyurulması ve ibadet mekânlarına saygılı davranma alışkanlığının kazandırılması amaçlanmaktadır.”, “İslam’daki ve diğer dinlerdeki ibadet şekillerini tanıyarak ve ibadet mekânlarına, kutsal günlere ve bayramlara saygı duyar. Çevresindeki diğer dinleri öğrenmeye yönelik etkinliklerde bulunur.” ve “diğer dinlerin ibadetlerine ve ibadethanelerine saygılı davranma becerilerini geliştirecek etkinliklerle desteklenecektir.”¹⁴⁵ denilmektedir. İbadet öğrenme alanıyla ilgili bu açıklamalar olmakla birlikte diğer dinlerle ilgili kazanım ve etkinlikler bulunmamaktadır. 2010 yılında yapılan değişiklikle bu alanla ilgili ünite, konu ve kazanımların bir kısmı “Din, Kültür ve Medeniyet” öğrenme alanına taşınmıştır.

3. Diğer dinler bağlamında yer verilen son öğrenme alanı “Din, Kültür ve Medeniyet”tir. Öğrenme alanı açıklamasında “Din, Kültür ve Medeniyet” öğrenme alanıyla öğrencilere, ... dinlerdeki ortak özellikleri ve farklı inançlara saygı duymayı öğretmek amaçlanmaktadır.” ve “Öğrenciler “Din, Kültür ve Medeniyet” öğrenme alanıyla genel olarak Günümüzdeki önemli dinleri tanıyarak ve bulundukları ülkeleri haritadan gösterir. Semavi dinlerin tarihî gelişim süreçlerini sıralar. Hinduizm, Budizm, Caynizm, Sihizm, Taoizm, Konfüçyanizm ve Şintoizm’in genel özelliklerini açıklar. İlahî dinlerin inanç ve ahlak konusundaki ortak yanlarını ve evrensel ahlak ilkelerini fark eder. Farklı inanç sahiplerine saygı duyar. Dinlerin çevrenin korunmasına gösterdiği önemi fark eder ve örnekendirir. Küreselleşen dünyada dinler arası ilişkilerin önemini fark eder.” ... ve farklı dinlere saygı ve hoşgörüyü geliştirecek etkinliklerle desteklenecektir.”¹⁴⁶ denilmektedir. Bu öğrenme alanında diğer dinlere 12. sınıfta “Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri” ünitesinde yer verilmektedir. Bu üniteyle öğrencilere yaşayan dinlerin önemli özelliklerini, dinlerin benzer özelliklerini, dinlerdeki önemli gün ve geceleri, dinlerde çevre bilinci ve küreselleşen dünyada dinler arası ilişkileri öğretme amaçlanmaktadır.¹⁴⁷ Bu üniteye Tarih, Dinler Tarihi ve Medeniyet Tarihi disiplinlerinin temel kavramları kullanılmıştır.

On İkinci Sınıf Din, Kültür ve Medeniyet Öğrenme Alanı “Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri” Ünitesinde Diğer Dinlerin Öğretimiyle İlgili Kazanımlar:

- Günümüzdeki başlıca dinleri tanıyarak.
- *Vahye dayalı dinlerin tarihî gelişim sürecindeki genel özelliklerini ve kökensel ilişkilerini fark ederek örneklerle açıklar.*
- *Hinduizm, Budizm, Caynizm ve Sihizmin genel özelliklerini tanıyarak.*
- *Taoizm, Konfüçyanizm ve Şintoizmin genel özelliklerini açıklar*
- Geleneksel dinlerin genel özelliklerini açıklar.
- Dinlerin inanç, ibadet ve ahlâk özellikleri bulunduğunu fark eder.
- Dinlerdeki tanrı, ahiret, peygamberlik ve kutsal kitap inançlarını karşılaştırır.
- Dinlerdeki çeşitli ibadetleri benzer ve farklı yönleriyle karşılaştırır.
- Dinlerdeki dua tezahürlerini örneklerle açıklar.
- Dinlerde ibadetlerin yapıldığı farklı mekânlara örnekler verir.
- *Çeşitli dinlerde önemli gün ve geceler bulunduğunu fark ederek örnekler verir.*
- *Dinlerin ortak evrensel ahlak ilkelerinin neler olduğunu belirler.*
- *Toplumsal barış ve huzurun sağlanmasında inanca saygının önemini kavrar.*

145 A.g.p., s. 16.

146 a.g.p., s. 19.

147 A.g.p. s. 19.

- *Dinlerin çevrenin korunmasına gösterdiği önemi fark eder ve örneklendirir.*
- *Küreselleşen dünyada dinler arası ilişkilerin önemini fark eder.*
- *İstismarcı misyonerlik faaliyetlerini tanır.*¹⁴⁸

Kazanımların ifadeleri temele alınan eğitimsel ve din bilimsel yaklaşıma uygundur. Eleştirel düşünme, farklılıklara saygı, katılım, işbirliği ve takım çalışması becerilerini geliştirebilir. İfadeler yeterince açıktır. 12. sınıf düzeyine uygundur. Açıklamalar bölümünde istismarcı misyonerliğin zararlı faaliyetlerine ve olumsuz etkilerine vurgu yapılması istenmektedir. Öncelikle verilecek değerler olarak hoşgörü ve saygı sayılmaktadır. Örnek etkinlik olarak dinlerin kaynağına göre şema halinde gösterilmesi, dinlerin ortak yönlerini gösteren kavram haritası oluşturmaları ve kutsal kitaplarda barış ve hoşgörü konusunda ayetler bulmaları önerilmektedir.

3. ESKİ PROGRAMLA YENİ PROGRAMIN KARŞILAŞTIRILMASI

1. Eski DKAB Dersi Ortaöğretim Programında diğer dinlerin öğretiminde geleneksel savunmacı (*confessional*) bir din eğitimi yaklaşımı hâkimdir. Bunu ders kitaplarında ilk başta dinlerin tasnifi konusunda görmek mümkündür. Öteki dinlere karşı geleneksel İslâmî bakış açısından hareketle dinler ilahî olan ve ilahî olmayan olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. İlahî olan dinler kategorisine Yahudilik, Hristiyanlık ve İslamiyet dâhil edilmektedir. İlahî dinler de kendi içerisinde aslı bozulan ve aslı bozulmayan ilahî dinler olmak üzere iki alt gruba ayrılmaktadır. Yahudilik ve Hristiyanlık aslı bozulan dinler olarak zikredilirken İslamiyet aslı bozulmayan tek ilahî din olarak zikredilmektedir. Diğer dinlerin tasnifinde tanımlayıcı ve sınıflandırıcı bir yaklaşımla İslamiyet'in diğer dinler üzerindeki üstünlüğü ifade edilmekte ve diğer dinler sonuçta sapıtılmış veya gerçek olmayan din sınıfı içerisinde değerlendirilmiş olmaktadır.

Yeni programda eski programlardaki hak dinler, batıl dinler, batıl olan ve olmayan dinler, ilahî dinler, ilahî olmayan dinler şeklindeki dinleri derecelendiren ve İslamiyet'in/Müslümanların diğer dinlere bakışını içeren geleneksel İslam anlayışının terk edildiği görülmektedir. Onun yerine daha tanımlayıcı olan ve günümüzde Uluslararası Dinler Tarihi veya Karşılaştırmalı Dinler Tarihi disiplini kabul gören bir sınıflandırmanın benimsendiği anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile genel olarak *din hakkında öğrenme* yaklaşımının öncelendiği görülmektedir. İlköğretim programında bu yaklaşıma uygun olarak dinleri derecelendirmeyen "yaşayan dinler" ifadesi kullanılmaktadır.¹⁴⁹ Eski ortaöğretim programında ilahî dinler olarak adlandırılan İslam, Yahudilik ve Hristiyanlık yeni programda vahye dayanan İbrahimî dinler¹⁵⁰ olarak adlandırılmış sadece bir yerde *semavî dinler*¹⁵¹ olarak bahsedilmiştir. 2010 yılında gözden geçirilen programda "İbrahimî dinler" ifadesi "*Vahye dayalı dinler*"¹⁵² şeklinde değiştirilmiştir.

2. Eski programda dinlerin sunumunda bu dini kendi kavramlarıyla anlamak yerine Hristiyanlıktaki kutsal kitap, peygamberlik vb. kavramlar İslamiyet'in din anlayışına göre öğretilmeye çalışılmaktadır. Örneğin kutsal kitap anlayışıyla Kur'an, İncil mukayesesinde İslam'ın kriterleri olan Allah-Cebrail-Elçi iletişimi aranır. Bu kritere uyan İslam dışında hiçbir dinin kutsal kitabı yoktur. Buradan diğer dinlerin bozulduğu sonucu çıkmaktadır. Özellikle Hristiyanlık ve Yahudiliğin sunumunda İslamiyet'in geleneksel *Milel-Nihal* kitaplarında çerçevesi çizilen Ehl-i Kitap anlayışı belirleyici olmaktadır.

Eski programda ve özellikle ders kitaplarında diğer dinlere verilen sınırlı yerde İslam ile bu dinler arasındaki polemiksel konulara ağırlık verilmektedir. Örneğin, Hristiyanlık ve İslamiyet arasında teolojik yönden tartışılan Hz. İsa'nın çarmıha gerilmesi, İncil'in mahiyeti gibi konular ele alınmaktadır.

Yeni programda dinlerle ilgili kısa bilgiler verildikten sonra dinlerde ortak olan konulara özellikle de ahlakî meselelere değinilmesi diğer dinleri anlamaya ve dinlerin özde birçok açıdan benzer özelliklere

¹⁴⁸ Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, s. 59.

¹⁴⁹ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, MEB, İstanbul, 2010, s. 66, 67.

¹⁵⁰ Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Ankara, 2005, s. 72, 80.

¹⁵¹ Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Ankara, 2005, s. 23; 2010 programı s. 19.

¹⁵² Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, Ankara, 2010, s. 59-67.

sahip olduğuna vurgu yapılmaktadır. Eski programlarda ve özellikle de ders kitaplarında Hristiyanlık ve Yahudilikle İslam arasındaki benzer yönlerden öte farklı ve bu dinler arasında sorunlu olan boyutların öncelendiği düşünülecek olursa yeni programdaki bu değişim daha iyi gözlenebilecektir.

Yeni programda inanmanın farklı biçimleri başlığı altında Monoteizm, Politeizm ve Ateizm gibi konulara yer verilmesi yeni bir durumdur. Muhtemelen günümüz dünyasında sayıları artan ve medya organlarında yer alan farklı inanma biçimleri konusunda öğrencilere tanımlayıcı bilgilerin verilmesi amaçlanmıştır.

3. Eski programda diğer dinlerin öğretiminde bu dinlerin yaşayan şekillerinden daha ziyade tarihsel formlarının ön plana çıktığı görülmektedir.¹⁵³ Bir dine inanan kimsenin inançlarının fert, aile ve kültürel hayatı üzerindeki etkisine ve yaşanış şekline yer verilmediği anlaşılmaktadır. Dinler, monolitik olarak sunulmakta ve bir din içerisindeki çoğulculuğa yer verilmemektedir. Özetle büyük ölçüde *dini öğrenme* yaklaşımının etkili olduğu söylenebilir.

Eski programlarda diğer dinlere göre tarihsel, teolojik ve pratik nedenlerden dolayı Yahudilik ve Hristiyanlık öğretimine daha fazla yer verilmekteydi ve bunlar diğer dinler arasında ayrıcalıklı bir konuma sahipti. Yeni programda bu iki İbrahimî (programdaki ifadesiyle *vahye dayalı*) dine bir ayrıcalık tanınmadığı görülmektedir.

4. Yeni programda “Din, Kültür ve Medeniyet” öğrenme alanında dinlerin inanç, ibadet, ahlak, ibadet yerleri, önemli gün ve geceler konularına yer verilip, “Ahlak ve Değerler” öğrenme alanında niçin diğer dinlere yer verilmediğinin veya niçin doğrudan “Din, Kültür ve Medeniyet” öğrenme alanında dinlere değinildiğinin mantığını anlamak oldukça zordur. Diğer bir ifade ile hangi mantıksal ve pedagojik gerekçe ile diğer dinlerin öğretiminin programa yerleştirildiği programda açıkça belirtilmemektedir. Adeta “Programın içeriğinden siz anlayın” denilmektedir.

Yeni programda diğer dinlerin sunumunda çoğulculuk yönünde bilimsel ve ötekini yargılamadan anlamaya çalışan bir değişimin olduğu anlaşılmaktadır. Yeni programları yapanların, diğer dinleri objektif olarak öğretmeyi öngören *din hakkında öğrenme* modelini *dini öğrenme* modeline tercih ettikleri görülmektedir.

SONUÇ, DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Küreselleşmeden, medeniyetler arası ittifaktan, dinler arası diyalogdan, farklı din mensubu insanların artan ilişkilerinden, dünya çapında uzlaşma kültürünün oluşumu ihtiyacından ve ülkemiz için Avrupa Birliği sürecinden bahsedilirken, farklı dinden olan insanları ve onların dinlerini öğrencilere her zamankinden daha fazla tanıtmamız gerekmektedir. Dinler arası diyalog ve medeniyetler ittifakı gibi süreçler de dünyanın bu yönde gittiğini göstermektedir.

Öğretim programının tamamı göz önünde bulundurulduğunda barışçı, hoşgörülü, adaletli, bilime ve akla dayanan, bireyseliği öne çıkararak bir İslam anlayışını merkeze almakla birlikte, diğer dinlere ve mensuplarına karşı hoşgörü anlayışı geliştirmeyi ve bu dinleri yaşadığı şekliyle ve ortak özellikleri tanıtmayı amaçlayan bir anlayıştan hareket edildiği gözlenebilmektedir.

Yeni programda, diğer dinlerin sunumunda çoğulculuk yönünde, bilimsel ve ötekini yargılamadan anlamaya çalışan bir değişimin olduğu anlaşılmaktadır. Yeni programın diğer dinleri objektif olarak öğretmeyi öngören “*Din hakkında öğrenme*” modelini “*Dini öğrenme*” modeline tercih ettiği görülmektedir. *Din hakkında öğrenme* tarzı eğitimsel değeri yönünden tartışılabilir. Onun yerine “*Dinden öğrenme*” olarak ifadelendirilebilecek, din ile ilgili kutsalların birey, aile ve sosyal hayatlarındaki yansıma ve yorumlarını da içeren bir yaklaşımın, pedagojik olarak öğrencilerin ilgisini daha çok çekeceği bir gerçektir.

Burada dikkat çekmemiz gereken bir husus da “Diğer dinleri öğrenmek kendi dinini öğrenen bireyin öğrenmesi ve inancı için ne anlam taşır?” sorusudur. Bu inter-disipliner bir yaklaşım gerektiren bir sorundur ve kelimeler ve din eğitimi alanlarının üzerinde birlikte düşüncelerini gerektirmektedir.

153 “İlköğretim ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, MEB Tebliğler Dergisi, 2356, Ankara, 1992.

Programda dikkat çeken bir durum da dinlerde “kurtuluş” fikrine hem kendi açısından hem de “öteki” açısından yer verilmemiş olmasıdır. Oysa her dinin bu konuda kendine ait farklı kurtuluş düşüncelerinin olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla dinlerdeki “kurtuluş” ve İslam dinindeki ifadesiyle “felah” düşüncesi-ne ve bunların İslam akaidi açısından değerlendirilmesi dikkate alınmalıdır.

Son olarak, programın İslam dışındaki dinlerin öğretiminde objektif yaklaşımı, din içerisindeki çoğulcu-luğa göreceli olarak yer vermesi, İslam öğretiminde *teolojik* yaklaşım yerine *din bilimsel* yaklaşımı ön plana çıkarması, konuların açıklanmasında rasyonelliği ve eleştirel düşünceyi önemsemesi açılarından dersin adına uygun olarak *din kültürü* olma yönünde önemli bir mesafe kat ettiği söylenebilir.

Programda yedi öğrenme alanı, yirmi sekiz ünite bulunmaktadır. Ortaöğretimin dört yıl olduğu düşünülecek olursa dört yılda İslam dışı dinlere bir ünite bütünüyle, bir ünite de bir alt başlık ayrılmıştır. Bu durumda diğer dinlere %5 oranında yer verildiğini göstermektedir. Bu oranın yeterli olduğunu söylemek oldukça zordur. Özellikle üyesi olmaya çalıştığımız AB ülkeleri halklarının büyük çoğunluğunun Hristi-yanlık dinine bağlı olduğu düşünülecek olursa en azından Hristiyanlık din ve kültürüne ve ülkemizde yaşanan şekillerine programda daha geniş yer verilmesi gerektiği düşünülebilir.

Programlarda biraz daha esneklik sağlanması farklı öğrenme ortamlarında öğrenme amaçlarının uygulanmasını daha etkili kılacaktır.

Programlarda diğer dinlerle ilgili konuların lise son sınıfta olması özellikle farklı dinlere mensup öğren-cisi olan okullarda öğrencilerin birbirlerini tanımalarında olumsuz etki yapmaktadır. Diğer dinlerle ilgili konuların son sınıftan on ya da on birinci sınıfa alınması daha yararlı olacaktır.

Diğer dinler ve mensuplarıyla ilgili konular öğretilmeli ancak bu konuda benimsenecek model, yaklaşım ve yeterlikler konusunda öğretmenler desteklenmelidir. Farklı dinler ve mensuplarıyla ilgili muhtevanın karşılaştırmalı olarak verilmesinin öğrencilerde derse ve konulara karşı ilgiyi canlı tutacaktır.

Öğretim yöntemlerine yönelik yapılacak uygulamalarda diğer dinlerin öğretimine ilişkin farklı uygulama havuzları oluşturulması zenginlik sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Altaş, Nurullah, “Liselerde Öğrencilerin Diğer Dinlere Karşı Tutumları (Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında İslam Dini Dışındaki Dinlerin Öğretimi ve Uygulamaya Etkileri)”, *Türkiye’de Dinler Tarihi: Dünü, Bugünü, Geleceği, Sempozyum: 04-06 Aralık*, Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları, Ankara 2010.

Aydın, Mahmut, “Dini Çoğulculuk Üzerine Bir Mülahaza”, *İslamî Araştırmalar Dergisi*, 14/2 (2001), ss. 291-305.

Aydın, Mehmet, “Dinler Tarihi Dersleri”, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988)*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1991.

Bilgin, Beyza, “İslam Din Pedagojisinde İslam’dan Başka Dinlerin Anlatımı”, *AÜİFD Cilt XLIII* (2002) Sayı 2 ss. 19-40.

Bilgin, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara, 1988.

Boran, Abdurrahman, *Lise Birinci Sınıflarda Okutulan DKAB Dersinin Öğrencilerin İslam Dini Dışındaki Dinler Hakkında Bilgi ve Düşüncelerine Etkisi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 1996.

Bulut, Zübeyir “Dinsel Çoğulculuk ve Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Diğer Dinlerin Öğretimi”, *Kelam Araştırmaları* 8:2, www.kelam.org. 2010. s.65-90

Doğan, Recai, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları*, MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 2003, ss. 611-646.

Gündüz, Hatice, *İlköğretim Din Dersi Kitaplarında Diğer Dinlerin Öğretimi (Zorunlu Din Öğretimi Öncesi ve Sonrası Dönemlere Ait Ders Kitapları Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2008.

Gündüz, Şinasi, “Çağdaş Hristiyan Düşüncesinde Ötekinin İnkusivist Yorumu”, *Tezkire Dergisi*, yıl: 10, Sayı: 20, Nisan-Mayıs 2001, ss. 91-116.

Hull, John M. “Çoğulcu Demokratik Toplumlarda Din Öğretimi Üzerine Genel Değerlendirmeler”, *Din öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*. 28-30 Mart 2001. 2. Baskı. MEB, Ankara. 2004.

“İlköğretim ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, *MEB Tebliğler Dergisi*, 2356, Ankara, 1992.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, MEB, Ankara, 2007.

İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları, MEB, Ankara, 2008.

Kaymakcan, Recep, “Christianity in Turkish Religious Education”, *Islam and Christian-Muslim Relations*, Vol. 10, No. 3, 1999.

Kaymakcan, Recep, “İmam Hatip Liselerinde Dinler Tarihi Öğretimi”, *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim Öğretim*, Dem Yayınları, İstanbul, 2005.

Kaymakcan, Recep, "The Perception of Christianity in Turkish Religious Education", ed. M. Tamcile, *Koexistenz und Konfrontation*, Hamburg, Lit Verlag, ss. 75-90.

Kaymakcan, Recep, "Türk Gençliğinin Din Eğitimi Algılaması", *Marife*, 6:2, 117-132,(2006).

Kaymakcan, Recep, "Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim DKAB Programı Bağlamında Bir Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), Ocak 2007.

Kaymakcan, Recep, Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri: Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık, DEM Yayınları, İstanbul, 2009.

Keast, John, (editor), (2008) *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Kızıltan, Gurbet, *Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa, 2007.

Köylü, Mustafa, "Batının Kontrolünde İslam Dini Eğitimi", *DEM Dergi*, Yıl 1, Sayı 3. (2008).

Köylü, Mustafa, "Dinsel Dışlayıcılık", İslam ve Öteki Dinlerin Doğruluk, Kurtarıcılık ve Bir Arada Yaşama Sorunu, Editör: Cafer Sadık Yaran, Kaknüs Yayınları, İstanbul, Nisan 2001, ss. 29-65.

Köylü, Mustafa, "The Contribution of The Course of "Religion Culture and Moral Knowledge" to Peace Education: The Case of Turkey", Presented at CIES Gaining Educational Equity around the World 52nd Annual Conference & International Education Society March 17-21, 2008, Teachers College, Columbia University.

Küçük, Abdurrahman, "Dinler Tarihi Dersinin Okutulmasında Karşılaşılan Zorluklar ve Bunların Giderilmesinde Takip Edilecek Esaslar", *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988)*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1991.

Hans Küng ve Karl Josef Kuschel, Evrensel Bir Ahlaka Doğru, Çev. Prof. Dr. Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, Prof. Dr. Cemal Tosun, Prof. Dr. Recai Doğan. Gün Yayıncılık. Ankara 1995.

Selçuk, Mualla, "Din Öğretiminde Yeni Açılımlar.", Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı, 7-9 Nisan 2005. İnönü Üniversitesi Yayınları, Malatya 2005.

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, MEB, İstanbul, 2005.

OSCE-ODIHR, *Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools*, Poland, 2007.

Öztürk, Mustafa, "Kur'an'a Göre "Öteki"nin Konumu", *Kur'an'ı Kendi Tarihinde Okumak*, ss. 129-178, Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2007.

Pepin, Luce, *Teaching about Religions in European School Systems Policy issues and trends*, NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe, London, 2009.

Selçuk Mualla ve Tosun, Cemal, "Türkiye’de ve Almanya’da (İslam) Din Dersleri", *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Editör Remziye Yılmaz. Sinemis Yayınları, Ankara, 2005.

Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 1. baskı, Pegem yay. Ankara, 2001.

Tosun, Cemal, “Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programlarında Diğer Dinler”, *Türkiye’de Dinler Tarihi: Dünü, Bugünü, Geleceği, Sempozyum: 4-6 Aralık*, Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları, Ankara, 2010, ss. 655-672.

Tümer, Günay, “Orta Öğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde İslam ve Diğer Dinlerin Öğretimi”, s. 353-355, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988)*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1991.

Yemenici, Ahmet, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Diğer Dinlere ve Din Mensuplarına İlişkin Yaklaşımları*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2012.

Yılmaz, Hüseyin, “AB’ye Giriş Sürecinde Ortaöğretimde Diğer Dinlerin Öğretimi ile İlgili Öğrencilerin Düşünceleri”, *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: VII/2, Sivas Aralık, 2004, ss. 101-127.

Mecburiyetten Muhtariyete Din Eğitiminde Yitik Paradigma

Arş. Gör. İshak TEKİN*
Arş. Gör. Ayşe YORULMAZ**

Özet

Örgün eğitimde din dersleri her dönemin tartışılan konusu olagelmıştır. Bu derse ilişkin belirlenen eğitim politikalarının temelinde ve yapılan tartışmalarda ideolojik-politik bakış açısının baskın etkisi görülmektedir. Bu etkinin bir yansıması olarak, uzunca bir zaman geçmesine karşın ders üzerinden devam eden tartışmaların hala din derslerinin statüsü ekseninde sürmesine, dolayısıyla bu dersin mahiyeti ve niteliğinin göz ardı edilmesine neden olduğu söylenebilir. Şu halde örgün din eğitimi kapsamında yürütülen din dersleri ile ilgili gerçekleştirilecek politikaların ve yapılacak değişikliklerin ideolojik-politik bakış açısından kurtarılması, konunun bilimsel ve felsefî bir yaklaşımla ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Böyle bir felsefî bakış açısı, aynı zamanda din eğitiminin felsefî bir temellendirme yapılması gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Öte yandan mevcut durumda hem zorunlu hem de seçmeli din derslerinin varlığı böyle bir temellendirmenin ihtiyaç ve imkânına ayrıca işaret etmesi açısından önemlidir. Bu çerçevede çalışmada din eğitimi için felsefî bir temellendirme yapılmasına duyulan ihtiyaç ortaya konulmuş, daha sonra da bu temellendirme yapılırken nasıl bir yol ve yaklaşım sergileneceği tartışılmıştır. Din derslerinin tutarlı bir felsefî temel üzerinde kurgulanmasının, bu derslerin statüsü ile ilgili tartışmaların ideolojik bir zeminden kurtulmasına, önyargılardan uzak bir tartışma zemininin oluşmasına ve bahsi geçen derslerin niteliğinin tartışılmasına imkân sunacağı savunulabilir.

Anahtar kelimeler: felsefî temel, zorunlu din eğitimi, isteğe bağlı din eğitimi.

Lost Paradigm in Religious Education Both Compulsory and Optional Status

Abstract

In formal education, religious education has always been a controversial issue. The dominant effect of the ideological and political views mostly has seen in the base of the education policies and the ongoing discussions. As a reflection of this effect, although it has been a long time, it can be asserted that these discussions on the status of religious education cause the ignorance of the context and the quality of this subject. That's why it is very necessary to free the policies and changes that are planned to make in religious education from these ideological and political views and to argue them under a scientific and philosophical approach. Such a philosophical approach points the necessity of establishment of the religious education on a philosophical ground. On the other hand, the existence of both compulsory and elective religious courses is great importance to point the need and opportunity of such a kind of approach. In this study, it is aimed to display the need of a philosophical approach in the religious education and to discuss what kind of ways and approaches to follow while constructing such an approach. Finally it can be sustained that constructing religious courses upon a consistent philosophical base will save the discussions on the status of these courses from an ideological base and create a new discussion base far away from all kind of prejudices and create an opportunity to discuss the quality of them.

Key Words: philosophical ground, compulsory religious education, optional religious education.

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Arş. Gör.

** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Arş. Gör.

Problem

Eğitimin ne'liğine ilişkin kapsamlı bir mahiyet ortaya koymak için onun nesnesi olarak insanın, aracı olarak bilginin, amacı olarak etiğin ve bunların düzenleyicisi olarak politikanın belirlenmesi gerekecektir. Ontolojik, epistemolojik, etik ve politik boyutlarıyla bütüncül bir eğitim anlayışı ortaya koymanın yolu felsefi yaklaşımla mümkündür. Felsefi bir altyapısı oluşturulmamış din eğitimi politikası farklı dönemlerde ve farklı bakış açılarına sahip kişiler tarafında tartışılmaya mahkûmdur. Yaklaşık yüzyıllık cumhuriyet dönemi din eğitimi tecrübemiz bize bunun haklılığını kanıtlar niteliktedir. Geline nokta da din dersleri hem program hem de temele aldığı yaklaşımlar bakımından önemli değişiklikler geçirmiş olsa da hali hazırda onun statüsü üzerine tartışmalar yapılmaya devam etmektedir. Ne var ki, ne bu dersin zorunluluğunu savunanların ne de onun zorunlu olmaması gerektiğini ileri sürenlerin kendilerini haklı çıkaracak bir felsefi temellendirme ortaya koyamadıkları görülmektedir. Şu halde din eğitiminin felsefi bir temellendirilmesinin yapılmasının okullardaki din derslerinin nasıl bir statüye sahip olması gerektiğine ilişkin tartışmalara da doyurucu cevaplar verebileceği söylenebilir.

Din eğitimi isteğe bağlı veya zorunlu hangi statüde olursa olsun insanın, içkin ve aşkın, dünyevi ve uhrevi, bireysel ve toplumsal hususiyetlerini bir bütün olarak göz önünde bulundurması ve kendini bu çerçevede konumlandırması gerekir. Eğitim politikalarının belirlenmesi sürecinde dinin etki gücünden yararlanma arzusu, onun ilişkili olduğu farklı boyutların göz ardı edilmesine ya da devletin istediği vatandaş profilinin yetiştirilmesi uğruna din eğitiminin ağırlıklı olarak ideolojik amaçlar ekseninde şekillenmesine neden olmuştur. Her ne kadar politikacıların eğitim vasıtasıyla dinin bu etki gücünden faydalanmak arzusu yadırganmayacak bir husus olsa da bu durum din eğitiminin masum olmayan bir şekilde araçsallaşması sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Ülkemizdeki din eğitimi politikaları da dikkate alındığında özellikle son elli yılda onun kültürleme ve toplumsallaştırma amaçlarına daha çok ağırlık verildiği görülmektedir. Buna karşın din eğitiminin bireye kendi varoluşsal niteliklerini fark etme, tanıma ve bunları etkili bir şekilde kullanabildiği bir hayat inşa etme sürecinde sağlayabileceği katkılar daha cılız kalmaktadır. Kaldı ki, bütün dinler öncelikli olarak sağlıklı bir duygu, düşünce ve davranış yapısına sahip bireyler var etmeyi ve bu yolla uyumlu bir toplum ve dünya düzeni kurmayı hedefler. Dolayısıyla din eğitiminin felsefi alt yapısı tartışılırken genel eğitim politikaları göz ardı edilmeksizin dinin amaçlarındaki bu öncelik sıralaması da dikkate alınmalıdır.

Bu teorik çerçeve ışığında çalışmanın temel problemi "Türkiye'de din eğitiminin statüsüne ilişkin tutarlı bir felsefi temellendirme yapılabilmesinin imkânı nedir?" şeklinde ifade edilebilir. Binaenaleyh, çalışmada, okullarda yürütülen örgün din eğitime yönelik tartışmaların zemini irdelenecek, bu perspektifte din eğitiminde felsefi bir temellendirme yapılmasına duyulan ihtiyaç tartışılacak, daha sonra da nasıl bir felsefi temellendirme yapılabileceğine dair temel argümanlar ortaya konulacaktır. Böylece, yapılacak bu felsefi tartışma örgün öğretimde yer alan din derslerinin mahiyetine yönelik tutarlı bir yaklaşım ortaya konulmasına imkân verecektir.

1. Din Eğitiminin Felsefi Temellendirilmesine Duyulan İhtiyaç

Bir eğitim sisteminin parçası olarak din eğitiminin sağlam bir felsefi bir zemin üzerine oturması, onun hem kendi içinde hem de diğer disiplinlerle tutarlı ve sistemli bir ilişkiler ağı oluşturabilmesi bakımından gereklilik arz eder. Buradan hareketle Türkiye'deki din eğitiminin nasıl bir felsefi altyapıya sahip olduğunu, yukarıda bahsedilen ilişkiler ağına ne derece cevap verebildiğini ortaya koyabilmek için,, Türkiye'nin din eğitimi politikaları, bu politikalar neticesinde şekillenen din eğitimi faaliyetleri ve din eğitiminde benimsenen temel yaklaşımlar aşağıda incelenmiştir.

a. Ülkemizde Din Eğitimi Politikalarına Bakış

Türkiye'nin din eğitimi konusunda sahip olduğu birikimde belirleyici olan kırılma noktalarından birisinin Tanzimat'la başlayan, Islahat ve meşrutiyetle devam eden yenileşme hareketleri olduğu söylenebilir.

Zira bu dönemlerde yapılan tartışmalar ve ortaya çıkan gelişmeler, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin laikleşme tecrübesine ve bu paralelde de eğitim ve din eğitiminin geçirdiği dönüşümlerin teorik zeminini oluşturmaktadır. Yaşanan tarihi süreçte yeni eğitim kurumları olarak mekteplerin kurulması, medreselerin kendi haline bırakılmaları, diğer taraftan medreselerdeki ıslah ihtiyacının fark edilmesine rağmen bu konuda gerekli ve yeterli adımların atılmamış olması, bugün de varlığını devam ettiren eğitim ve zihin ikililiğinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bununla birlikte Batıda dillendirilen bilim-din zıtlığı tezi ile din karşısında bilimin öncelenmesi, bahsi geçen kurumların yetiştirdikleri iki farklı algıya sahip insan profili açısından bilim ve dinin uzlaşmaz iki zıt kutup olarak algılanması neticesini de ortaya çıkarmıştır. Cumhuriyet'in ilanından sonra uygulamaya geçirilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitime dâhil olan/olacak öğrenci potansiyelini yeni eğitim sisteminin okullarında yetiştirerek eğitimdeki kurumsal ikiliği ve belirli bir kesimin din ve bilim arasında var olduğunu düşünen insanların sahip olduğu ikili algıyı ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Ne var ki gerçekleştirilen bu uygulamanın kurumsal anlamda birliği sağlama konusunda başarılı olsa da insanların sahip olduğu algıdaki ikiliği ortadan kaldırmakta muvaffak olamadığı söylenebilir. Zira bugün bile bilim-din, eğitim-din eğitimi konusunda yapılan tartışmaların hemen hemen aynı eksende sürdürülüyor olması bunun işaretlerinden birisi olarak yorumlanabilir.

Diğer taraftan II. Abdülhamit dönemi uygulamalarında (İstibdat) okullarda din ve ahlak derslerinin yaygınlaştırılması, yabancı dil derslerinin azaltılması, ahlak derslerinin içerisine devlete karşı sorumluluklarla ilgili konulara yer verilmesiyle din derslerinin politik/ideolojik bir renge büründüğü söylenebilir. Cumhuriyet döneminde yeni rejimin okullarında milli birlik ve bütünlüğün oluşmasına katkı sağlayacak, iki farklı zihin dünyasını sahip insan profilini tek potada eritecek, bu amaçla da sınırları devlet tarafından belirlenmiş tek tip din algısına sahip bir toplum inşa etmek için politik/ideolojik bir din dersi varlığından bahsetmek mümkündür. Laikliğe ilişkin önemli somut adımlardan birisi olan 1928 yılında anayasadan devletin dini İslam'dır maddesinin kaldırılması, din derslerinin de laiklik ekseninde tartışılmasına zemin hazırlamıştır. Bu tartışma süreciyle birlikte laik bir kimlik kazanmak isteyen devlet adım adım din eğitimi devlet tarafından yürütülmesini uygun bulmayarak ailenin sorumluluğuna bırakmıştır. Yine burada da din öğretiminin politik bir düzlemde, varlık gerekçesi sorgulanmadan uygulamadan kaldırıldığı söylenebilir. Diğer taraftan bu süreçte daha önceden din eğitiminin karşıladığı ahlak eğitimi bir eksiklik olarak kendini hissettirmiş, bu nedenle okullarda müstakil bir ahlak dersine yer verilmesi ile sonuçlanmıştır.

1948 yılına gelindiğinde, okullarda din derslerinin yeniden bir tartışma konusu haline geldiği görülmektedir. Halktan gelen yoğun talebi dikkate almak zorunda kalan dönemin iktidarı çok partili yapılacak olan ilk seçimde halkın ihtiyaçlarına ilgili görünebilmek adına okullarda seçmeli din derslerine yer vermek durumunda kalmıştır. Böylece 1949-1950 eğitim-öğretim yılında okullarda din dersinin yer almadığı uzunca bir süreden sonra ilkökullarında program dışında, geçme kalmaya etkisi olmayan ve isteyen alabileceği mahiyette bir din dersi yer almış oldu. İktidarın el değiştirmesi ile birlikte de 1950-1951 eğitim-öğretim yılında bu ders program içinde, ders geçme-kalmaya etkisi olan ve istemeyenin almayabileceği bir mahiyete kavuşturulmuş oldu. Din dersleriyle ilgili yapılan bu düzenlemelerin gerekçesine ilişkin felsefi/bilimsel herhangi bir argüman sunulmaksızın, toplumda var olan beklentiye karşılamak amacına binaen ağırlıklı olarak politik bir amaçla gerçekleştirilmiş olması dikkat çekmektedir. 1982'ye gelinceye kadar ilkökullar, ortaokullar ve liselerde din dersleri bu statüde ayrıca ahlak dersleri de programda yer almak suretiyle devam etmiştir.

1982'ye gelindiğinde darbe yönetiminin din kültürü ve ahlak bilgisi dersini ilköğretim ve lise okullarında zorunlu bir statüye kavuşturduğu görülmektedir. Dersin zorunlu hale getirilmesi için öne sürülen önemli gerekçelerden birisi, gençlerin ahlaki olarak yozlaştığı tespitidir. Dolayısıyla gençlerin ahlaki değerleri kazanmaları için eğitimi işe koşturmak düşünüldüğünde bu amaca hizmet edecek bir ders ihtiyacından bahsedilebilir. Ancak din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin 1982 anayasasında zorunlu olarak yer almasının arkasında yatan anlayışın ahlaki değer kazandırma gerekçesiyle, ahlak yoksunu gençlerin ahlaki kılınması, dolayısıyla bu ders sayesinde onların başkaldırmaktan vazgeçmesi, itaat eden vatandaşlar haline getirilmesi amaçlanmıştır. Bu durumun da yine din derslerinin statüsünü belirleyen değişikliğin arkasında politik/ideolojik bir amaç olduğuna işaret ettiği söylenebilir. Mevcut durumda din kültürü ve

ahlak bilgisi dersleri 1982 anayasasındaki statüsünü muhafaza ederek, birtakım program güncellemele-ri yapılmak suretiyle günümüze kadar ulaşmıştır.

2012 yılında anayasanın 24. Maddesinde bir imkân olarak ifade bulan ancak 1982’den itibaren uygu-lama imkânı bulunmayan isteğe bağlı din eğitimi kapsamında ortaokulların ve lise okullarının prog-ramlarında “Din, Ahlak ve Değerler” başlığında Kur’an-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı, Temel Dini Bilgiler adlarındaki seçmeli din derslerinin konulmasına imkân tanınmıştır. İsteğe bağlı din eğitime im-kân sunulması ve zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin yetersizliklerinin giderilmesi bakımından önemli bir adım olarak değerlendirilebilecek olan seçmeli din derslerine ilişkin tartışmaların esasında yaklaşık 10 yıllık bir geçmiş sahip olduğu söylenebilir. Diğer taraftan bu derslere olan talebin toplum nezdinde önemli bir karşılık bulmasına karşın, onlara ilişkin tartışmaların “dindar gençlik” söyleminin ardından politik bir nitelik kazandığı söylenebilir. Bu durumun da dersin içeriğine, programına ve bek-lentileri karşılamak, ihtiyaca cevap verme vb. hususların göz ardı edilmesine neden olduğu savunulabilir. Zira programlara konulan seçmeli din derslerinin neden tercih edildiği, bu derslerin içeriğinin belirlen-mesinde hangi hususların gözetildiği ve hangi ihtiyaç analizlerinin yapıldığına ilişkin doyurucu açıkla-malar yer almamaktadır. Dahası bu derslerin öğretim programlarına ilişkin ciddi eleştirilerin yapıldığı da görülmektedir(Meydan, 2013; Kaymakcan, Aşlamacı, Yılmaz, Telli, 2013). Seçmeli derslerin eğitim programına dâhil edilmesinin ardından kapsam ve içeriğinin aynı kalması ve seçmeli derslerin farklı dini ve mezhebi görüşlerin seçimine imkân verecek şekilde kurgulanmamış oluşundan hareketle, adı geçen derslerin siyasi bir kararın uygulanmasının ötesine götüremediği de savunulabilir. Dolayısıyla din dersleri ile ilgili yapılan bu değişiklikte de yukarıdaki politikalarda olduğu gibi politik bir mahiyete sahip olduğu savunulabilir.

Buraya kadar ifade edilenler de göstermektedir ki Türkiye’de din dersleri her dönemde eğitim sorunu olarak gündeme taşınmış ancak ders büyük ölçüde politik/ideolojik kararlarla değişim ve dönüşümler geçirmiştir. Okullardaki varlığı siyasi otoritenin iki dudağı arasında olan bir ders sunucularına ve muha-taplarına sağlam bir zemin sunamamaktadır. Bütün bu tartışmalarda yol alabilmek adına okullardaki din derslerinin acilen politik/ideolojik zeminden çıkarılarak, bilimsel ve insani bir düzlemde tartışılmasına duyulan ihtiyaç dikkate alınmalıdır. Böyle bir eksen değişikliği hem din dersinin daha fazla katkılar sun-masına imkân sağlayabilecek, hem de onu savunan ve reddeden tarafların endişeden uzak ve fayda/zarar ilkesinden hareketle tartışabilmelerine olanak sunacaktır.

b. Din Derslerinin Öğretim Programlarında Benimsenen Temel Yaklaşım

Okullarda yer alan din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile seçmeli din derslerinde benimsenen yaklaşım da Türkiye’de tartışma konusu olan bir diğer husustur. İslam dininin kök değerleri hakkında öğrencileri bilgilendirmeyi amaçlayan din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile yine İslam dininin temel kaynağı olan Kuran’ın okunması ve anlaşılması, Hz. Muhammed’in hayatının öğrencilere rol model olarak sunulması bakımından tematik bir yaklaşımla ele alındığı Hz. Muhammed’in Hayatı ve İslam’daki temel ibadetle-re ilişkin bilgilerin kazandırıldığı Temel Dini Bilgiler derslerinin öğretim programlarının aynı yaklaşımla hazırlanmış oluşu zihinlerde bir soru işaretidir. Genel eğitim felsefesinin benimsediği öğrenci merkezli, yapılandırmacı yaklaşım din dersleri için de bir öğretim yaklaşımı olarak uygulamaya konulmuştur.

Literatürde örgün eğitimdeki din derslerinin öğretim programlarında benimsenen bu yaklaşımla ilgili yazılanlar dikkate alındığında, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlar ve muhteva bakımından ya-pılandırmacı yaklaşımın temel felsefesi ile örtüşmediğine dair güçlü argümanlar sunulabilir(Zengin, M., 2011). Bir bilgi kuramı olarak yapılandırmacı yaklaşım, bilginin kişiye özgü olarak yaratıldığını, dolayısıyla dini bilginin de kişilere göre farklı biçimde yorumlanabileceğini savunur.

Sosyal/ nicel gerekçelerle belirli bir dinin öğretime konu edildiği zorunlu din dersinde dinin doğası gere-ği içeriğin dogmatik bilgiler ihtiva etmesi ancak bu bilgi türünün her bir öğrencinin kendi yapılandırma-sına imkân vermemesi şu haliyle dersin bu yaklaşımla uyumlu bir şekilde yürütülmesi için sorun olarak görülmektedir.

Diğer taraftan seçmeli din derslerinin öğretim programları da benimsediği yaklaşım bakımından tartışılmaktadır. Zira bu derslerin programları din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin programları ile aynı paralelde hazırlanmıştır. Oysa seçmeli din derslerinin ortaya çıkışındaki temel gerekçe, zorunlu din dersinin karşılayamadığı ihtiyaca karşılık vermektir. Bu çerçevede seçmeli din derslerinden beklenen İslam hakkında salt bilgilendirme yapması değil, İslam'ın temel öğretileri, ibadetleri ve değerlerine ilişkin bilgi, duygu, davranış ve tutum kazandırılmasıdır. Şu halde seçmeli din derslerinin öğretim programlarının da bu ihtiyaca karşılık verecek mahiyette güncellenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

c. Din Dersleri İle İlgili Tartışılan Diğer Hususlar

Yukarıda ele alınan hususlara ilave olarak bir başlık altında ele alınacak kadar geniş olmayan hususlar burada tartışılmıştır. Bunlardan ilki, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin Müslüman olan bütün öğrenciler için zorunlu, Müslüman olmayanlar için isteğe bağlı bir mahiyette olmasına karşın, seçmeli din derslerinin sadece "Sünni Müslüman" kategorideki öğrencilere dönük olarak belirlenmiş olmasıdır. Bu durumda gayr-i müslim öğrencilerin okulda alabilecekleri din eğitimleri ile ilgili sadece din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin bir seçenek olarak sunulup tercih yapmalarının beklenmesi ve alevi öğrencilerin seçmeli din derslerinden bir tercihte bulunamamaları fırsat eşitliği açısından adil olmayan bir sonuç ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla okullardaki din derslerinin ortaya çıkardığı bu durumun, öğrencilere yeterince alternatif sunmaması bakımından eleştiriye açık olduğu savunulabilir.

Aynı zamanda dersin statüsü kapsamında onun amaçlarının ne olması gerektiği ile ilgilidir. Zira bu hususta bir kısım din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin din hakkında öğrenme modeli bağlamında İslam ve dinler hakkında sadece bilgilendirme yapması gerektiğini savunmakta, bir kısım ise İslam dinini öğretmeyi amaçlayan ve Müslüman öğrenciler için zorunlu olan bu dersin öğrencilere bilgilendirme yapmasına ilave olarak onların dini bir tutum geliştirmesi ve dini inanç ve ritüelleri benimsetmesi gerektiğini ileri sürmektedirler. İkinci ifadede yer alan beklentinin zorunlu olan bir derste gerçekleştirilemeyeceği aşîkârdır. Zira bu durum, aile ve öğrencinin din ve vicdan özgürlüğüne müdahale anlamına gelebilir. Diğer taraftan bu dersin sadece bilgilendirme amacıyla kalması da onun birey açısından sahip olduğu imkânları oldukça sınırlandırmakta, bu dersin katkılarının oldukça yüzeysel kalmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla bu durumun da pedagojik değeri bakımından sorgulanmaya muhtaç bir nitelik arz ettiği söylenebilir.

Yine dersin amaçları paralelinde bu derste öğretilmek hedeflenen muhteva da tartışılması gereken bir husustur. Zira mevcut durumda uygulanan öğretim programlarında belirlenen muhtevanın hangi bilimsel yaklaşımla, hangi ihtiyaca göre belirlendiği tam olarak bilinmemektedir. Ayrıca dersin bu içeriği ilk hazırlandığı 1982'den itibaren Alevilikle ilgili konular dışında küçük güncellemelerle günümüze kadar gelmiştir. Oysa bu dersin içeriğinin de, gerçekten ne kadar malumatı öğrenciye kazandırması gerektiği, onun öğrencinin hangi dini soru(n)larına cevap olabileceği, kendi din algısını inşa etmede ne katkılar sağlayabileceği gibi hususlara göre yeniden düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğu savunulabilir.

Diğer bir husus, ilkokullarda 4. Sınıfta başlayan din derslerinin neden 4. Sınıfta başladığına ilişkin ne psikolojik ne de pedagojik herhangi tatmin edici bir açıklamaya yer verilmemiş olmasıdır. Çocukların erken yaştan itibaren kendilerini ve etraflarındaki tanımayla yönelik belirli düzeyde varoluşsal soruları dile getirdikleri bilinen bir durumdur. Bu sorgulamaların insan gelişiminde belirli evrelerde daha baskın olduğu göz önüne alındığında ilk evre sadece ailenin inisiyatifine bırakılmayacak kadar değerli görünmektedir. Zira bu kritik dönemde eksik veya yanlış bir düşünce zemini ilerleyen süreçte çocuklar için bir handikaba dönüşebilir. Bu bakımdan çocukların gelişim özellikleri doğrultusunda, onların varoluşsal sorularını daha sağlıklı bir düşünsel zemin üzerinde cevaplamaya yönelik ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim bilimsel bir din dersinin gereğinden bahsedilebilir.

Son olarak, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kapsamında yer alan ahlak bilgisi bölümlerinde değerlerin belirlenmesinde İslam dinin kaynak oluşu değerleri bağlamında belirlendiği, bununla birlikte kazanım-

ların daha çok bilgilenme, farkında olma gibi ifadelerle sunuluyor oluşu dikkat çeken bir husustur. Zorunlu ders kapsamında ahlaki değerlerin tek bir dinin tekelinde sunulmasının doğuracağı sakıncaların kazanımların bilişsel düzeyde ifade edilmesiyle çözülmeye çalışıldığını söylemek mümkündür. Şu haliyle dersin eğitim sisteminin genel amaçlarında ve DKAB dersinin özel amaçlarında ifade bulan ahlaklı öğrenci yetiştirme amacına ne seviyede katkı sağlayabileceği tartışılan konular arasındadır.

2. Din Eğitiminin Felsefi Temellendirilmesinde İzlenebilecek Yol

Din eğitiminin felsefi temellendirilmesinin yapılması için onun felsefenin alt dalları olan ontoloji, epistemoloji, aksiyoloji ve politika ile ilişkisinin kurulması gerekir. Bu çerçevede burada din eğitiminin ontolojik, epistemolojik, ahlaki ve politik boyutları tartışılacaktır.

a. Din Eğitiminin Ontolojik Boyutu

Varlık veya varoluş felsefesi olarak ontoloji, gerçekliğin doğası ile ilgilenerek varlığın mahiyetini ortaya çıkarmaya çalışır. Buradan hareketle eğitimin ontolojik boyutunda, onun gerçeklik kazanmasını mümkün kılan eğitimci, eğitilen ve eğitim eylemi gibi temel fenomenlerden bahsedilebilir (Cevizci, 2012, s. 241). Dolayısıyla din eğitiminin ontolojik boyutunu ortaya koyabilmek için öncelikle bu dersi alan öğrencilerin ve dersi sunan öğretmenlerin durumunun belirlenmesi gerekir. Bunun için eğitimin ve din eğitiminin insan tabiatına yönelik tutumları önemlidir. Daha sonra, eğitim eylemi olarak din eğitimi faaliyetinin amaçları üzerine konuşulmalıdır.

Eğitim-öğretimin kurgulanmasında öncelikli olarak insanın niteliği sorununun çözülmesi gerekliliğine işaret eden Şeriatî (2014) açık ve üzerinde anlaşılmış bir insan gerçeği düşüncesine ulaşmamış isek kültürü, eğitim ve öğretimi, ahlaki ve toplumsal ilişkileri düzeltme yolundaki bütün çabalarımızın beyhude olduğuna dikkat çekmektedir. Öyleyse “Din eğitiminin varlık bulduğu insan kimdir?” sorusu nasıl cevaplanacaktır? Şüphesiz din eğitimi genel eğitim felsefesinin benimsediği insan tanımına kayıtsız kalamaz. Ancak din eğitimi diğer derslerden farklı olarak dinin ortaya koyduğu insan anlayışıyla karşı karşıyadır ki bu durum eğitim faaliyetini etkileyecek bir husustur. Dolayısıyla bu konunun netlik kazanabilmesi için iki noktanın dikkate alınması gerekir. Birincisi, genel eğitim felsefesi insanın mahiyetine ilişkin bir tanım ortaya koyarken bütüncül davranması, yani onun bütün varoluşsal niteliklerini göz önünde bulundurması gerekir. Bu niteliklerden biri olarak inanma potansiyelinin bireyin hayatında kendisiyle, toplumla ve evrenle baş etmede bir çeşit beceriye dönüştürülmesinde dini bilginin anlam ve değerinden hareketle okullarda din eğitiminin imkânından bahsetmek mümkün olacaktır.

İkinci olarak, genel eğitim ve dini kaynağın sunduğu insan tabiatı karşısında din dersinin insanı kimdir sorusuna gelince, bu sorgulama bizi din eğitiminin statüsüyle yüzleşmek durumunda bırakacaktır. Zira o bir taraftan genel eğitimin insan tanımına uygun bir eğitim faaliyeti yürütürken diğer taraftan dinin muhatabı olarak insanı göz önünde bulunduracaktır. Ancak bu noktada ‘zorunlu din dersi hangi dinin veya mezhebi görüşün insanını dikkate almalıdır?’ sorusuyla karşılaşacaktır. Öğrencilerin yetiştirilmesinde ideal olarak sunulan dindar veya ahlaklı nesil söylemi bir din eğitimine işaret ediyorsa bu kavramların altı hangi dini/mezhebi bilgiyle şekillendirilecektir? Bu soru cevaplanırken tek bir inanç biçimi öncelenemeyeceğine göre burada din eğitimi dinler arası bir yaklaşım benimsemek durumundadır. Buna göre, zorunlu din derslerinde öğrenen, bir dinin inanırı olarak değil, tabiatı gereği inanma potansiyelinde olan ve bu potansiyelini anlamlı bir niteliğe dönüştürmesi beklenen bir varlık olarak değerlendirilebilir. Buna karşın belirli bir dinin insan tanımına göre din eğitimi faaliyetlerini planlayıp, bu insanın yetişmesini amaçlıyorsak isteğe bağlı din eğitimi söz konusu olacaktır. İsteğe bağlı din eğitiminde öğrenenin gönüllü olarak bu faaliyete katılımı söz konusu olduğundan onun eğitiminde inanılan dinin insana yüklediği anlam, değer ve sorumluluklara dair tutum ve davranış kazandırılmasında bir sakınca olmayacaktır. Bu yaklaşım isteğe bağlı din eğitiminin imkânını ortaya koyması açısından önemlidir.

Eğitim faaliyetinin gerçekleşmesinde insanın eğiten varlık olarak durumu cevaplanması gereken başka bir husustur. Her eğitim anlayışının öğretmene yüklediği bir anlam ve sorumluluk alanı vardır. Bu durum

din eğitimini sunan öğretmeni genel eğitimin kendisine yüklediği görev ve anlam çerçevesine sokmaktadır. Bu durumda öğretmenin bir dinin inancını olarak tebliğ sorumluluğunu görev alanına dâhil etmesi sakıncalı bir durum mu oluşturacaktır? Bu soru cevaplanırken, yukarıda olduğu gibi din eğitiminin statüsüne göre farklı cevaplar üzerinde durulabilir. Öğretmenin kendi inancını önceleyen ve olumlayan tutumu, sınırlayıcı ve belirleyici bir din eğitimi anlatımına sebep olacaktır. Bu sebeple zorunlu din eğitimi söz konusu olduğunda öğretmen, din eğitimi sürecinde kendi inancından soyutlanarak bütün öğrencilere ve bütün inançlara eşit mesafede yaklaşan, birini diğerine öncelemeyen, objektif bir yaklaşım benimsemek durumundadır. Böylece, din dersi öğretmeni bir dinin tebliğcisi olarak değil, öğrencilerin inanma potansiyellerinin bireysel ve toplumsal alanda işlevsellik kazanmasına farklı din ve inanç biçimlerinden hareketle cevaplar sunan bir moderatör konumunda olacaktır. Öğretmenin bu konumunun, öğrencilerin farklı inançlara karşı objektif bir tutum geliştirmelerine ve böylece hoşgörü, saygı gibi ortak değerler üretebilmelerine zemin hazırlayacağı düşünülebilir. Dinin müntesiplerine tebliğ sorumluluğu yüklemesi bakımından din dersi öğretmenin bir mübelliğ faaliyeti yerine getirmesi bekleniyorsa yine isteğe bağlı din eğitimi üzerinde konuşulabilir.

Üçüncü unsur olarak eğitimin ontolojik boyutunda ön plana çıkan husus, eğitimde gözetilen amaçlardır. Şüphesiz bir eğitim faaliyetinin bireylerde bilinç, duygu, değer ve davranış değişikliği oluşturma amacı bulunmaktadır. Söz konusu din eğitimi olunca onun amaçları nedir ya da ne olmalıdır? Bu husus din dersinin okullarda yer almaya başladığı günden itibaren tartışılmalıdır. Bu konuda bazıları 'okuldaki din dersleri öğrenciye sadece dinler hakkında bilgi kazandırmalı -din hakkında öğrenme modeli- bunun ötesinde bir amaç taşımamalıdır' düşüncesindedir. Diğer bir kısım ise zorunlu din dersi vasıtasıyla, belirli bir dinin öğretileri doğrultusunda bireyi hem bilişsel hem duygusal hem de davranışsal boyutta değiştirip, dönüştürmeyi bir eğitim ihtiyacı olarak görmektedir.

Bu tartışmanın önemli belirleyicilerinden birisi, din eğitiminin statüsüne ilişkin benimsenen yaklaşım olacaktır. Burada ifade edilen her iki görüşün kendi içerisinde tutarsızlık arz ettiği söylenebilir. Zira, ilk iddia ile ilgili olarak, nasıl ki matematik dersinde öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılabilecek becerilere dönüşmesi bekleniyorsa, din eğitiminin de bilgi aktarımının ötesinde benzer sebeplerle bireye tutum ve davranış kazandırmayı amaçlaması yadırganacak bir durum değildir. İkinci iddia ile ilgili olarak da, kuşkusuz laik bir devlette doktrin merkezli bir din eğitimi ancak isteğe bağlı din eğitimiyle mümkün olabilir. Şu halde zorunlu din eğitiminin salt dine ilişkin bilgi kazandırmasında veya bir dinin öğretileriyle bilgi, duygu, davranış kazandırmasında problemler yaşanmaktadır. Bu durumda zorunlu din eğitiminin bireylere inanca yönelik bilgi, duygu, davranış kazandırması beklenebilir. İnanmanın varoluşsal bir nitelik olduğu, inanmanın mahiyeti, inanmanın doğası gereği sorumluluğu beraberinde getirdiği ve inanmanın hayatta karşılaşılan sorunlarla baş etmede başvurabilecek bir güç olduğuna dair bilişsel, duyuşsal, davranışsal kazanımlar belirlenebilir. Burada din eğitimi herhangi bir dini temele almayacak, insanın inanmaya dair tutum ve davranışlarını antropolojik, psikolojik, sosyolojik ve felsefi bir yaklaşımla geliştirmeye çalışacaktır. Bu noktada inancın temellendirilmesinde belirli bir dini tercih etme ihtiyarı söz konusu olduğunda isteğe bağlı din eğitiminin imkânlarından yararlanılabilir.

Bütün bunlar göstermektedir ki insanın inanma potansiyelinin doğru bir şekilde anlamlandırılması ve işlev kazanması için din eğitimi bir genel eğitimin bir parçası olarak düşünülmelidir. Onun statüsüne ilişkin tercihler insan anlayışına ve eğitim amacına göre sadece birisi veya her ikisi aynı anda sunulacak şekilde düzenlenebilir.

b. Din Eğitiminin Epistemolojik Boyutu

Bilginin gelişimi ve aktarılması eğitimin temel görevlerindendir. Bu sebeple bilginin ne olduğu, nasıl bilinebildiği, öğrenmeyi meydana getiren şeylerin neler olduğu sorularına eğitim felsefesinin epistemolojik olarak cevap vermesi gerekmektedir(Cevizci, 2012, s. 266).

Bilginin ne olduğuna yönelik benimsenecek yaklaşım din eğitiminin epistemolojik boyutu açısından

belirleyici bir öneme sahiptir. Genel eğitim felsefesinin benimsediği yaklaşıma göre bilgi, duyuların yaladığı ve kodladığı uyarı ya da işaretlerden hareketle, beyinde gerçekleşen çeviriler ve yeniden inşa olarak görülmektedir. Yapılandırmacılık olarak ifade edilen bu kurama göre, bilgi bireyin eylemleriyle ve edindiği deneyimlerle ilişkilidir. Bu sebeple bilincin dışında yapılandırılmaz, ondan bağımsız düşünülemez olmakta ve böylece bireyselleşmektedir. Bu yaklaşımda bilginin gerçekliği ve doğruluğu yerine kabul edilebilirliği, uygulanabilirliği tartışılmaktadır.

Kaynağını aşkın bir varlıktan aldığı kabul edilen dini bilgilerin öğretimine dayalı bir din dersinin, bilgi anlayışındaki bu dönüşüme uyum sağlayıp sağlayamayacağı tartışmalıdır. Bundan dolayıdır söz konusu durum din öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın imkânı bağlamında tartışılan hususlardan biri olmuştur.

Evren, toplum ve benlik algısının anlamlandırılmasında dini bilginin zenginliği ve etkinliği göz önüne alındığında, din bilgisinin ötelendiği bir eğitim anlayışının yetersiz kalacağı söylenebilir. Zorunlu din dersinde algıların ve anlamlandırmaların tek bir din veya mezhebi görüş bağlamında oluşturulması ve şekillendirilmesi de sınırlayıcı ve bağlayıcı olacaktır. Bu noktada, laikliği kimlik olarak belirlemiş bir devletin kendi eliyle herhangi bir dinin inanç eğitimini zorunlu statüde gerçekleştirmesi de uygun olmayacaktır. Öyleyse zorunlu din eğitimi dini bilgiye bir olgu olarak yaklaşmak ve herhangi bir dini öncelemeksizin yürütülmek durumundadır.

Din dersinden eğitim felsefesinin benimsediği bilgi yaklaşımına uygun faaliyette bulunması beklendiğinde ders içeriğinin bu bilgi kuramına göre belirlenmesi gerekecektir. Bilginin doğasına yönelik algı temelli bu yaklaşımda din eğitiminden, sosyal olayların din olgusundan bağımsız anlaşılıp değerlendirilemediği bir coğrafyada doğru bir din algısı oluşturmaya hizmet etmesi beklenebilir.

Bilginin algıya dönük bu doğası kesinlikten yoksunluğu da beraberinde getireceğinden, insanın herhangi bir bilgiyle anlamını yitirmeyecek imanî bilgiye ihtiyaç duyacağı iddia edilebilir. Bu durumda isteğe bağlı din eğitimiyle bu ihtiyacın daha sağlıklı ve anlamlı bir şekilde karşılanabileceğinin imkanı ele alınmalıdır. Ayrıca bilginin kazanım şekliyle ilgili olarak ortaya atılan eğitim ve öğretim kavramlarına yönelik ayrımlar üzerinden yürütülen tartışmalar zorunlu ve seçmeli derslerin düzenlenen yeni içerikleriyle anlam kazanabilir.

c. Din Eğitiminin Ahlaki Boyutu

Bir eğitim sisteminin dikkate alması gerekenlerden alanlardan birisi de ahlakıdır. Bu çerçevede eğitim sistemi, hem ahlaki bir varlık olarak insana nasıl bir yaklaşım sergileyeceğini hem de eğitimin planlanması ve uygulanmasında etik sınırının ne olması gerektiği hususlarını netleştirmek durumundadır.

Daha önce de belirtildiği üzere okullarda din derslerinin gerekli olduğu düşüncesi daima ahlak eğitiminin gerekliliği üzerine kurgulanmıştır. Ayrıca paradigma ihtiyacının ortaya konulduğu yukarıdaki kısımda da ahlak eğitiminin zorunlu olması, bilgilendirme amacı ile sınırlandırılması ve İslam ahlakı temelli olup aynı zamanda toplumsal ahlakı hedeflemesi gibi hususların ahlak eğitiminin problemli yanları olduğu ifade edilmişti. Şu halde eğitim sistemimizdeki böyle bir çarpıklığı bünyesinde barındıran ahlak “öğretimi”nin sağlıklı bir yapıya kavuşturulması bir gereklilik arz etmektedir.

Bu hususla ilgili olarak ahlak eğitiminin hem zorunlu olması hem de öğrencileri ahlaklı kılmayı ve onlara ahlaki bilgi, tutum ve davranış kazandırmayı amaçlayacak bir mahiyette düzenlenmesi planlanıyorsa okullarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden bağımsız seküler temelli bir ahlak dersine yer verilmelidir. Bu ders hem bireysel ahlakı hem de toplumsal ahlakı temel alacak şekilde, ayrıca günümüzde bireylerin baş etmeleri gereken ahlaki sorunları da dikkate alacak nitelikte düzenlenebilir. Yapılacak böyle bir düzenleme, bu dersin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine alternatif oluşturacağı şeklinde bazı endişelerin doğmasına da zemin hazırlayabilir. Okul programlarında yer alacak seküler ahlak dersinin doğurabileceği endişelerin giderilmesi adına, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin İslam temelli bir din eğitimi niteliğinden çıkarılarak dinler arası bir mahiyete kavuşmasıyla zorunlu statüde bir ahlak eğiti-

minin dini temele dayandırılması açısından da problem olmaktan çıkabilir. Bu durumda din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ve bunun içerisindeki ahlak eğitimi bölümü, yukarıda ifade edildiği şekilde dinler arası öğretimi temel alacak mahiyette öğrencilere ahlaki farkındalık ve ahlaki tutum kazandırmayı amaçlayacak nitelikte düzenlenebilir. Buna ilave olarak öğrencinin inandığı dinin ahlakıyla ahlaklanması amacına yönelik bir eğitim isteniyorsa bu durumda inanılan dini/mezhebi görüşün ahlaki değerlerinin öğretime konu edildiği seçmeli bir dini ahlak dersine yer verilebilir. Bu ders sayesinde öğrencilerin kendi dinlerinin ahlakına göre bir ahlaki bakış açısı ve davranış biçimi kazanmaları mümkün olabilir.

Buraya kadar ifade edilenlerden hareketle, okullarda ahlak eğitimi sorumluluğunun din eğitimine yüklenmesi durumunda iki seçenekten bahsetmek mümkünken bunların dışında din derslerinden bağımsız bir ahlak dersinin imkânı da bulunmaktadır. Şu halde hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin ahlak eğitiminin sadece bilgilendirme amacını taşıması düşüncesinin hem eğitim sistemimizin genel amaçlarına hem de din derslerinin özel amaçlarına aykırı bir durum olduğu dikkatlerden kaçmaması gereken bir husus olarak zikredilebilir. Bu bağlamda Dewey'in de ifade ettiği gibi, bu sorumluluğu yerine getirmeyen bir eğitim sisteminin kendini inkâr ettiği ve asli görevlerinden birisini ihmal ettiği söylenebilir.

Din eğitiminin etik boyutu ile ilgili olarak düşünülmesi gereken hususlardan birisi de onun kendisini haklılaştırması bağlamında hangi sınırlar çerçevesinde kalacağı hususudur. Günümüze kadar eğitim ve özelden din eğitiminin çoğunlukla bir sosyalleşme ve kültürlenme aracı olarak ele alınması onu bir standartlaştırma eylemine dönüştürmüştür. Din eğitimi ne zaman bireyi otantikliğine yaklaştıran, bireye, ait olduğu türün içinde kendini keşfetme, tanıma ve inşa etme sürecinde rol oynayan bir eylem alanı olacaktır? Öğrencinin içinde yaşadığı dini ortama uyum sağlama amacıyla okullardaki din derslerini bir sosyal kimlik eğitime dönüştürmek öğrencinin kendi olma ve inancını, bu inanca ait kimliğini kendisinin oluşturabileceği özgürlük alanına müdahale değil midir? Bu sorular bir taraftan din eğitiminin kendi varlığını haklılaştırmaya katkı sağlarken bir taraftan da kendisine içerisinde kalacağı etik sınırlar ortaya koymaktadır. Şu halde örgün din eğitiminden öncelikli beklenen bireyin kendisini tanımasına ve onun özgürleşmesine katkı sağlayabilecek nitelikte düzenlenmesidir. Bununla birlikte din eğitiminin vatandaşlık eğitime ve bireylerin sosyalleşmesine katkı sağlayacak mahiyette kurgulanması onun etik sınırları ihmal ettiği şeklinde de değerlendirilmemelidir. Eğer din eğitimi birincil amacını birey merkezli belirleyip bunların üzerine sosyalleştirme ve iyi vatandaş kılma amaçlarına yer verilirse, bu durumda din eğitiminin imkânlarından maksimum düzeyde yararlanılmış ve sağlayabileceği katkılar artırılmış olur. Ancak din eğitiminin amaçları ağırlık merkezini toplumun dini kültürüne uyum sağlama ve istenen vatandaşın yetiştirilmesine katkı sunma üzerine konumlandırırsa bu durumda onun masum olmayan bir şekilde araçsallaşması endişelerinin ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır. Şu halde "Sağlıklı bir eğitim almış bireylerin, huzurlu bir toplum ve müreffeh bir devlet oluşturabileceği" önermesinden hareketle din eğitiminin de öncelikli olarak toplum-devlet yerine bireyi koymasının daha tutarlı bir yaklaşım olacağı savunulabilir.

d. Din Eğitiminin Politik Boyutu

Eğitimin politik boyutu, yönetim erkinin eğitimin vasıtasıyla topluma kazandırmayı amaçladığı makro düzeyde hedefler olarak değerlendirilebilir. Buna göre Cevizci(2012, s. 306), eğitimin toplum açısından iki temel amacının olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki toplumun sahip olduğu kültür, değerler ve anlam dünyasını yetişen ve gelecek nesillere aktarmak suretiyle onu muhafaza etmektir. İkincisi ise toplumun sahip olduğu değerler dünyasını sürekli eleştirmek-sorgulamak suretiyle onun daima dinamik bir şekilde gelişmesine, ilerlemesine imkân sağlamaktır. Bu açıdan değerlendirildiğinde hiç kuşkusuz din eğitimi politikaları belirlenirken ülkenin sahip olduğu dini kültür ve değer birikimi inkâr edilemez. Bu durumda elbette din dersinden yetişen nesilleri bu birikimden haberdar etmesi beklenmektedir. Şu durumda bireylere dini kültürün kazandırılması ve onların dini kültüre uyumlu olabilmeleri için gerekli imkân ve şartların sağlanması din eğitiminin temel sorumlulukları arasında sayılabilir. Bununla birlikte yıllar içerisinde oluşan bu dini kültürün sorgulanmadan, anlamlandırılmadan alınıp öğrencilere aktarılması sakıncalı bir durum olarak değerlendirilebilir. Zira bu durumda dini kültür, sürekli durağan bir görünüm

arz eden, zamanın gerisinde kalan ve güne ayak uyduramayan bir mahiyete olmaya mahkûmdur.

Oysa dini kültür, toplumların din anlayışı ve dini yorumlayışı neticesinde ortaya çıkan bir birikim olarak değerlendirildiğinde, onun din gibi değişmez bir mahiyete sahip olmadığı ortaya çıkacaktır. Bu durumda dini kültürün her dönemde bir sorgulama sürecinden geçirilerek yeni nesillere aktarılması, hem bu kültürün dinamik bir nitelikte kalmasına hem de yeni değerlerin üretilmesine imkân sağlayabilir. Şu halde okullardaki din eğitiminden bireylere, toplumun sahip olduğu dini kültürün tanıtılıp, onların toplumun dini değerleri ile barışık, onlarla uyumlu bireyler olmalarını sağlarken, diğer taraftan var olan dini kültür eleştirel bir yaklaşımla ele alan ve böylece günün ihtiyaçlarına göre yeniden yorumlamaya imkân tanıyan dinamik bir yapıda olması beklenmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de din eğitimi, varlık sahasında yer almaya başladığı ilk günden itibaren üzerinde hararetli tartışmaların yapıldığı bir husus olmuştur. Okullardaki mevcudiyeti yaklaşık yüz yılı bulan din dersi ile ilgili tartışmaların hala sürdürülmesinde önemli etkenlerden birisinin, bu dersin politika yapıcılar tarafından ideolojik-politik bir mahiyette ele alınması olduğu söylenebilir. Bu söylemde, tarihi süreçte uygulan din eğitimi politikalarındaki değişikliklerin arkasında yatan düşünceler kanıt olarak görülebilecek niteliktedir. Buraya kadar ifade edilenlerden hareketle bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere aşağıda yer verilmiştir.

1. Türkiye’de din eğitiminin ideolojik-politik bir kimlikten çıkarılarak bilimsel-felsefi bir yaklaşımla temellendirilmesine ve din öğretimi programlarının da bütüncül ve tutarlı bir bakış açısıyla güncellenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Başka bir deyişle örgün din eğitimi hangi anlayışla tasarlanırsa tasarlansın dikkate alınması gereken önemli bir husus, onun mutlak surette sağlam bir felsefi zemin üzerine kurgulanması gerekliliğidir. Bu çerçevede örgün eğitim içerisindeki din eğitiminin felsefi temellendirilmesinde onun ontolojik, epistemolojik, etik ve politik boyutları tartışılmalıdır. Diğer taraftan din eğitiminin felsefi temellendirilmesi yapılırken birey, din, toplum ve politika ilişkisinin dengeli bir şekilde kurulmasına özen gösterilmelidir.
2. Türkiye’nin içinde bulunduğu mevcut durum(okullarımızda zorunlu ve seçmeli din dersleri bulunması) ülkemizdeki din eğitimine ilişkin beklentileri karşılamada önemli bir imkân sunmaktadır. Bu durum daha önce din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri üzerinde yapılan tartışmaların da son bulmasına ve bu tartışmaların dersin statüsüne ilişkin bir tarafgirlikten ziyade bilimsel bir anlayışla ele alınmasına imkân sunabilir. Şu halde din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri, toplumdaki bütün inanç biçimlerini ve bu inanca sahip vatandaşları kapsayacak mahiyette, din hakkında öğrenme yaklaşımı yerine eğitimsel değeri daha yüksek olan dinden öğrenme yaklaşımına göre kurgulanabilir. Böylece din dersi genel eğitim felsefesinin benimsemiş olduğu öğrenme kuramı olan yapılandırmacı yaklaşımla da uyumlu bir şekilde tasarlanabilir. Ayrıca seçmeli din dersleri daha fazla din eğitimi bekleyen vatandaşların talepleri doğrultusunda geleneksel din eğitimi şeklinde de adlandırılan dini öğrenme yaklaşımına imkân verebilecek şekilde düzenlenebilir.
3. Din eğitiminin felsefi temellendirilmesinin yapılmasının, onun hem kendi içerisinde hem de genel eğitim felsefesi ile tutarlı bir bütünlüğün ve sistematikliğin oluşmasına imkân sağlayacağı, bu dersin varlığını savunan-reddeden bütün kesimlerin endişelerinin ve önyargılarının ortadan kalkmasına, tarafların bilimsel bir zeminde buluşabilmelerine ve tartışma zeminin artık bu eğitimin sağlayabileceği katkıların nasıl artırılabilirliği üzerinde sürmesine olanak sunacağı söylenebilir.
4. Türkiye’de zorunlu ve seçmeli din dersleri birbirinin alternatifi olarak sunulmaktan ve tartışılmaktan çıkarılmalı, aksine birbirini tamamlayan ve destekleyen dersler olarak tasarlanmalıdır.

Yararlanılan Kaynaklar

- Cevizci, A. (2013). *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Say Yay.
- Kaymakcan, R., Aşlamacı, İ., Yılmaz, M., Telli, A. (2013). *Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Kılıç, R. (1999). Din Öğretimini Temellendirme Problemi, *Dinî Araştırmalar Dergisi*, 1(3).
- Meydan, H. (2013). Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.40, s. 219-250.
- Selçuk, M. (1997). Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri: Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, C.4, s. 145-159.
- Şeriati, A. (2013). *İnsanın Dört Zindanı*, İstanbul: İşaret Yay.
- Ülken, H. Z. (2014). *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Doğu-Batı Yay.
- Zengin, M. (2011). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, İstanbul: DEM Yay.

**Okullarda Değer Problemine Alternatif Bir Yaklaşım:
Hizmet Ederek Öğrenme**

Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU*

Özet

Bir okul *sosyal, duyuşsal, mesleki ve akademik* öğrenme alanlarından meydana gelir. Geleneksel bir okulda *sosyal, duyuşsal, kariyere dönük ve akademik* öğrenme alanları bir bulmacanın ilişkisiz parçaları gibi birbirinden bağımsız algılanır ve bağımsız bir şekilde yürütülür. Oysa Hizmet Ederek Öğrenme yaklaşımı birbirinden bağımsızlaştırılmış bu parçaları ilişkilendiren bir bağlam sağlar.

Bu çalışmanın amacı okullarda değer problemine işe koşulan etkin yaklaşımlarından birisi olarak kabul gören *hizmet ederek öğrenmenin* felsefi temellerinden hareketle bu yaklaşımın eğitim ve öğretimin yeniden yapılandırılmasında bir mekanizma olarak kullanılabilirliğini tartışmaktadır. Çalışmada öğretmen eğitiminde değer problemine alternatif bir yaklaşım olarak ülkemizde öğretim programlarında yerini alan hizmet ederek öğrenme yaklaşımına dayalı Topluma Hizmet Uygulamalarının felsefi temelleri, gayesi, öğretim süreci ve kazanımları ülkemiz uygulamaları ve uluslararası iyi örnekler bağlamında analiz edilmeye çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hizmet ederek öğrenme, değer, topluma hizmet uygulamaları

Giriş

Son yıllarda Türk Eğitim sisteminde duyuşsal ürünlere verilen önemin arttığı görülmektedir. Psikologlar duyuşsal özellikleri yansıtan birçok yapı tanımlar. Bu yapılardan biri de değerlerdir. Değerler, insanların duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakından ilgilidir ve bu yüzden sosyal bilimlerin önemli araştırma alanlarından biridir. Değerlerin insan davranışlarını açıklamada önemli bir yere sahip olarak görülmesi hem birey hem de grup düzeyinde bilgi sağlayabilen bir kavram olması, sosyal bilimcilerin değerlere ilgi göstermelerinin nedenleri arasında sayılmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000).

Değerlerle ilgili çalışmalar incelendiğinde, değerlerin birbirine benzer biçimde sınıflandırıldığı görülmektedir. Yapılan bu sınıflamalarda merhamet, cesaret, nezaket, hoşgörü, dürüstlük, çalışkanlık, sorumluluk, tutarlılık, özdenetim, onurlu olma gibi nitelikler değer olarak ele alınmaktadır (MEB, 2005; Ohio State Department of Education, 1990).

Son yıllarda ülkemizde değerler eğitimine olan ilgi giderek artmaktadır. Artık sevgi, saygı, dürüstlük, paylaşma, işbirliği, hoşgörü gibi konuları kapsayan eğitim programları geliştirilmeye başlanmıştır. Bu programlarda amaçlanan, çocukları bu kavramlarla erken yaşlarda tanıştırmak, kendi akran grubuyla birlikte çeşitli masal, hikâye ve grup etkinliklerinden de yararlanarak bu kavramlar konusunda onları düşündürmektir (Aydın ve Gürler, 2012).

* Eğitimci, Akademisyen

İlköğretim programlarında yapılan değişikliklerle hızla yok olmaya doğru giden değerlerimizi korumak ve yetişen bir insana hangi davranışların doğru, hangi davranışların yanlış olduğunu öğretmek için doğrudan değerlerimizle ilgili konulara yer verilmiştir. Bu amaçla, okullarda uygulanan mevcut anaokulu programlarında, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, düşünme eğitimi derslerinde değerlerin öğretimi ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.

İlköğretim programlarında dolaylı veya doğrudan kendine yer bulan değerler, üniversite düzeyinde örtük program dâhilinde kalmıştır. Üniversiteler, öğrencilere hazır bilgiler vermek yerine öğrencileri karşılaştıkları sorunları bilimsel yöntemlerle çözebilecek, topluma liderlik yapabilecek, araştırmacı özelliklere sahip, ülkenin ve çağın gereklerine uygun şekilde yetiştirme görevini yerine getirmektedir (Ozankaya, 2007). Üniversite eğitimi gençler için çok önemlidir. Bu eğitim sürecinde öğrencilerin çeşitli toplumsal ve kültürel değerleri kazanmaları ve meslek hayatlarına belirli bir değerler sistemine sahip olarak girmeleri gerekmektedir.

Bu bağlamda değer kazandırma sürecinde dünyada yüzyılı aşkın bir zamandır işe koşulan etkili öğrenme-öğretme yaklaşımlarından birisi de “Hizmet Ederek Öğrenme” yaklaşımıdır. Hizmet ederek öğrenme kavramı ilk olarak 1967 yılında Robert Sigmon ve William Ramsey tarafından “service-learning” olarak günümüzdeki anlamıyla kullanılmıştır (Aksoy, Çetin ve Sönmez, 2009, 36). Ancak son on yılda eğitim bilimleri literatüründe daha yaygın olarak “community service-learning” kavramıyla anılan hizmet ederek öğrenme yaklaşımı, ülkemizde eğitim fakültelerinin programlarında “Topluma Hizmet Uygulamaları” adıyla yer almıştır.

Topluma hizmet uygulamaları gerek dayandığı kuramsal temelleri gerekse de geniş uygulama alanı nedeniyle geniş bir yelpazede hem kabul görmüş hem de birbirinden farklı bakış açılarıyla tanımlanmaya çalışılmıştır. Duckenfield ve Wright (1995) THU’yu, toplumsal hizmet deneyimleri ile akademik öğrenim, kişisel gelişim ve vatandaşlık bilinci arasında anlamlı bağlantılar kuran bir öğrenme öğretme yöntemi olarak tanımlamaktarken, Witmer ve Anderson (1994) ise THU’yu “okulda veya toplumda bir hizmet yapmak ve bu deneyim üzerinde aktif olarak düşünerek gerçekleştirilen öğrenme süreci” olarak kabul etmektedir. Bazı araştırmacılar da hizmet ederek öğrenmeyi yapılandırmacı öğrenme teorilerini işlevsel kılmanın önemli bir aracı olarak görülmüştür (Coşkun, 2012).

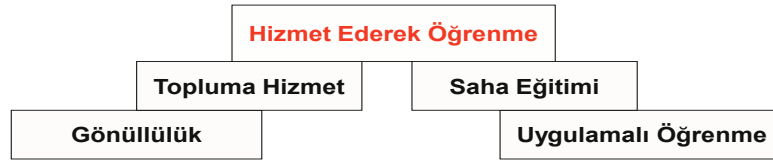
Bir başka bakış açısıyla THU öğrencilere hayat tecrübesi kazandırmayı ve demokratik yurttaş yetiştirmeyi amaçlayan bir uygulama biçimidir (Coşkun, 2009). Amerika’da topluma hizmet uygulamalarını organize eden ulusal ajans ise (CNCS) topluma hizmet uygulamalarını, “bir topluluğun ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan ve bunu karşılayan, bir ilköğretim okulu, ortaöğretim okulu, bir yükseköğretim kurumu veya bir toplumsal hizmet programı tarafından toplumla birlikte koordine edilen, vatandaşlık sorumluluklarını geliştiren öğrencilerin ve katılımcıların aktif katılım yoluyla öğrendikleri ve geliştikleri etraflıca düşünülp organize edilmiş öğrenme programları” olarak ifade etmektedir (National Commission on Service-Learning, 2002). Tanımlama noktasında ortaya çıkan farklı bakış açıları hizmet ederek öğrenmenin okul ile toplum arasında bir köprü oluşturduğu ve gençlerin toplumu ve kendilerini tanımlarına fırsat tanıyacağı konusunda birleşmektedir.

Hizmet ederek öğrenmenin okul ile toplum arasında anlamlı bağlar kurmaya yardımcı olan özel bir yapısı vardır. Bu yaklaşımla öğrenciler okullarda edindikleri akademik bilgi ve becerilerini (gerçek) toplum içinde sosyal yapıyı anlama, gündelik işleyiş ve kuralları fark etme ve sosyal sorunlarla yüzleşip onlara çözüm önerileri geliştirme fırsatı bularak onlara okulları sağlayamayacağı eşsiz deneyimler elde edebilirler. Bu deneyim yalnızca topluma olumlu katkılar yapmaz aynı zamanda öğrencilerin bireysel sosyal ve hatta akademik gelişimlerine önemli artılar sağlar. Bu nedenlerle hizmet ederek öğrenme diğer öğrenme-öğretme yaklaşımlarından ayrılmaktadır.

Hizmet ederek öğrenmenin kuramsal temellerini antik çağ düşünürlerine kadar götürmek mümkündür. Plato ve Aristo’nun klasik teorileri eğitimin amacının bilgiyi elde etmeye çalışan iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğunu söyler. Daha sonraki dönemlerde modern eğitim filozofları (Lock, Kant, Mill, Rousseau

gibi) “karakter eğitimi” ve “sivil katılımçılık” gibi yaklaşımlarla hizmet ederek öğrenme yaklaşımının kuramsallaşmasına katkı sağlamışlardır. Ancak eğitimin toplumsal yapı ile olan ilişkisini güçlü bir biçimde ifade eden John Dewey oluşturduğu düşünce biçimiyle hizmet ederek öğrenmenin sistematik bir yapıya dönüşmesini ve de okullarda bir eğitim uygulaması haline dönüşmesini sağlayan en güçlü figürdür (Speck and Hoppe, 2004). O’nun deneyimsel anlayışı ve yaşayarak öğrenme ilkesi hizmet ederek öğrenmenin temellerini oluşturmuştur. Kaynağını da daha Dewey’in İlerlemeci Eğitim akımından alan hizmet ederek öğrenme en yaygın akademik uygulama alanını da ABD’de bulmuştur. Dewey’in 1903 yılında kaleme aldığı “*The School and Society*” (Okul ve Toplum) adlı eseri hizmet ederek öğrenmenin (pratikteki) temeli olarak kabul edilmektedir (Aksoy, Çetin ve Sönmez, 2009).

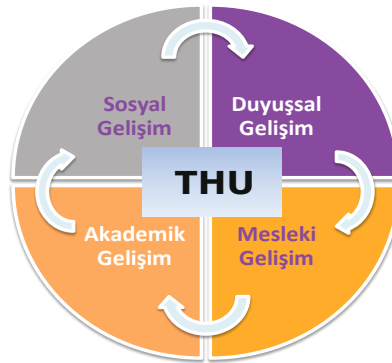
Hizmet Ederek Öğrenme



Adaptasyon: A. Furco, “Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education”

Şekil 1. Hizmet Ederek Öğrenme

Hizmet ederek öğrenme toplum ile öğrenci, toplumsal hizmet ile öğrenme arasında köprü işlevi gören bir bağlam sağlamaktadır. Öğrenciler bu yaklaşımla içinde yaşadıkları toplumun yapılarını, normlarını, dinamiklerini ve işleyişini yakından tanıma daha doğrusu deneyimleme fırsatı bulurlar. Bu deneyimi onlara okulun sağlaması mümkün olmayacaktır. Sunulan toplumsal hizmet onlara akademik bilgi ve becerilerini test etmeler için eşsiz bir fırsatlar sunmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler bir taraftan gönüllü olarak toplumun herhangi bir sorununa ve herhangi bir kesimine hizmet vererek toplumsal bir ihtiyacı yerine getirmektedirler hem de okulda edinmiş oldukları akademik eğitimle uygulamalı bir öğrenme zemini bulmakta ve âdette saha eğitimlerini gerçekleştirmektedirler. Bu karşılıklı işbirliği sonunda hem öğrenciler için hem de toplum için çok önemli kazanımlar söz konusu olmaktadır.



Şekil 2. Hizmet Ederek Öğrenme Kazanım Alanları

Hizmet ederek öğrenmenin başlıca kazanımlarının akademik öğrenmeye katkı, sosyal sorumluluk bilincini yerleştirme, kişisel gelişim ve mesleki gelişim olarak sıralamak mümkündür (Billig, 2000). Alanyazında hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını desteklemesinin yanı sıra, problem çözme becerileri kazanmaları, sosyal sorumluluk duygusunu beslemesi ve toplumsal vatandaşlık değerleri edinmeleri, öz yeterliklerini geliştirmeleri ve toplumsal sorunlara ilişkin geniş bir farkındalık oluşturmaları yönünden de önemli katkılar sağladığına ilişkin oldukça fazla araştırma bulgusu mevcuttur (Calabrese and Schumer, 1986; Conrad and Hedin, 1991; Scales ve Blyth, 1997; Morgan ve Streb, 1999; O'Bannon, 1999; Nelson, 2013; Lin, Wu, Wu, Pan, ve Liao, 2014)

Hizmet ederek öğrenme ile bireyler hem sosyal ilişkiler yönünden gelişebilecek hem de duyuşsal özelliklerini fark ederek kendilerini daha yakından tanıma fırsatı bulacaktır. Ayrıca sosyal ve duyuşsal gelişimin yanı sıra, toplum içerisinde alınan bu aktif rollerin kazandıracağı beceriler akademik yetiştirmeyi de kolaylaştıracak ve sonuçta bireylerin meslek beklentilerini daha çok karşılayacak beceri ve alışkanlıklar kazandıracaktır. Bu yapıyla hizmet ederek öğrenme öğrencilerin yaparak-hizmet ederek en iyi şekilde öğrenilebileceği fikrine dayalı (Witmer and Anderson, 1994) öğrenme-öğretme anlayışının ürünüdür.

Araştırmacılar hizmet ederek öğrenmenin “insani duyarlılığın artırılmasında ve sorumluluk bilincinin oluşturulmasında (Uğurlu ve Kırıl 2011) yani değerlerin kazandırılması ve geliştirilmesinde işe koşula-bilecek bir yaklaşım olduğu konusunda ortak düşünmektedirler. Yılmaz (2011)’de hizmet ederek öğrenme deneyiminin öğretmen adaylarının toplumsal sorunlara ilişkin duyarlıklarını artırdığı ifade ederken, Küçüköğlu (2011)’da hizmet ederek öğrenme deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının sürecin sonunda kendilerinde beceri, tutum ve değerler yönünden bir takım değişiklikler meydana geldiğini düşündüklerini ve özellikle de toplumsal sorunlara ilişkin deneyimler kazandıklarını belirtmektedir. Diğer taraftan yapılan araştırmalar hizmet ederek öğrenme sürecine dâhil olan öğrencilerin davranışsal problemlerinin azaldığını göstermiştir (Calabrese ve Schumaer, 1986). Bu yönüyle hizmet ederek öğrenme bir kurum olarak okula da önemli katkılar getirmektedir.

Etkili hizmet ederek öğrenmenin öğretmen ve öğrencilerin arasında daha pozitif ilişkiler tesis ettiği ve öğrencilerin okula bağlılıkların arttığıda araştırma bulguları arasında yer almaktadır (Berkas, 1997; Weiler, LaGoy, Crane, ve Rovner, 1998). Ayrıca bu öğrenme yaklaşımı toplumun çeşitli kurumlarıyla okulu yaklaştırmakta ve yetişkinler ile gençler (öğrenciler) arasında bir köprü oluşturarak karşılıklı anlayışı geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Weiler ve diğ., 1998; Melchior, 1999). Coşkun (2012) tarafından topluma hizmet uygulamalarının değer kazandırmaya etkisine ilişkin yapılan deneysel çalışmada topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının sorumluluk, sabır, sevgi, saygı, yardımseverlik ve merhametlilik gibi değerlerine olumlu etkiler yaptığı tespit edilmiştir. Araştırmalar, hizmet ederek öğrenme deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının topluma yönelik farkındalıklarının arttığını, kendilerine ve “ötekilerine” ilişkin daha olumlu algılara sahip olduklarını, özgüvenlerinin geliştiği... ve sonuçta değer kazanımlarına önemli katkılar yaptığını göstermektedir (Küçüköğlu, 2011).

Uzun zamandır farklı adlar altında eğitim tarihinde uygulama alanı bulan ve giderek yaygınlaşan hizmet ederek öğrenme Türkiye’de ilk olarak 2006 yılında bir ders olarak eğitim fakültelerinin öğretim programlarına “Topluma Hizmet Uygulamaları” (THU) adı altında bir ders olarak girmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) dersin varlık nedenini “öğretmen adaylarına topluma hizmet ile ilgili ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumu kazandırmak” olarak açıklarken, THU dersinin temel amacının da öğrencilerin toplumun güncel sorunlarını belirleyebilmelerine ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayabilmelerine katkı sağlamak olduğunu vurgulamaktadır (Kavak, Aydın ve Akbaba Altun, 2007).

Dersin işleniş süreçlerinin kurallara bağlanması amacıyla THU yönergeleri hazırlanmış ve bu yönergeler temel ilkelere sadık kalınarak her üniversite tarafından kendi bünyesine uyarlanarak kullanılmıştır. 2010 yılında Mersin Üniversitesi’nde yapılan Topluma Hizmet Uygulamaları Ulusal Çalıştayı’nda dersin uygulama esasları, aşamaları ana çerçevesine oturtulmuştur. Son olarak YÖK, Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesince önerilen 17.02.2011 tarihli YÖK toplantısında uygun görülen THU yönergesi tüm eğitim

fakültelerine gönderilerek dersin yürütülmesinin ana ilkeleri standarda bağlanmıştır (YÖK, 2011). Bu ilkelerden THU eğitim fakültelerinin programlarında bir dönemlik zorunlu bir ders olduğu ve tüm ders sürecinin sınıf dışında yani toplum içerisinde gerçekleştirilmesinin beklendiği anlaşılmaktadır. Yönerge-lerde dersin amaçları oldukça kapsamlı bir şekilde belirtilmekle birlikte THU'nın temel amacının öğret-men adayına hizmet öncesi eğitimleri sırasında toplumsal duyarlılık kazandırmak, öğretmen adayının toplumsal sorumluluk üstlenerek toplumsal liderlik rolünü oynayabilir düzeye getirmek, girişimci yeti-sini kazanması için gerekli ortamı oluşturmak ve öğretmen adayının toplumla bütünleşmesini sağlamak olduğu söylenebilir (Coşkun, 2009).

Kur tanımında THU dersini alan öğrencilerin birbirini destekleyen bireysel ve sosyal kazanımlar elde etmelerinin beklendiği anlaşılmaktadır (YÖK, 2001);

Yerel sorunlara karşı duyarlıdır/çözüm üretir.

- Evrensel sorunlara karşı duyarlıdır/çözüm üretir.
- Yerel ve evrensel sorunları çözmede aktif olarak katılımcı olur.
- Yerel ve evrensel sorunlara karşı yeni projeler üretir.
- Yerel ve evrensel sorunlara karşı yeni projelerde aktif olarak rol alır/ işbirliği içinde çalışır.
- Projeleri yürütürken hem proje içinde hem de proje dışında etkili iletişim kurar.
- Öz değerlendirme becerisini geliştirir.
- *Bütün bu etkinliklerde yaratıcı düşünme becerilerini kullanır.*

Bu haliyle THU dersinin hizmet ederek öğrenme yaklaşımı ile -en azından teorik olarak- örtüştüğünü söylemek mümkündür. . Schmidt, Shumow ve Kaçkar (2006)'da THU ile ilgili tespitleri ilgili kazanımlarla örtüşmektedir. Onlar, yaşamın içinde deneyimlerle öğrenmeyi sağlamanın öğrencide kalıcı izler bıraktı-ğını dahası bu uygulamaların yaratacağı manevi doyumun öğrencileri her yönden olumlu yönden etki-lediğini ifade etmektedirler. THU dersi öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik yönden gelişmelerine katkı sağlayarak, etkili vatandaşlık eğitimi için önemli bir adım olarak karşımıza çıkmaktadır.

THU deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının topluma yönelik farkındalıklarının arttığı, kendilerine ve topluma ilişkin algılarının olumlu yönde değiştiği, özgüvenlerinin geliştiği ve sonuçta öğretmen aday-larının değer kazanımlarına önemli katkılar yaptığına ilişkin güçlü ipuçları bulunmaktadır (Küçükoğlu, 2011).

Hizmet ederek öğrenme –ülkemizdeki tanımlamayla THU- rüşünü birçok kez ispatlanmış olan bir öğ-renme öğretme yaklaşımı olarak öğrencilere –öğretmen adaylarına- hem bireysel gelişim imkânı sun-makta hem de toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlamalarına ön ayak olmaktadır. Bir taraftan ders sürecine katılanlarda bilişsel ve akademik gelişimi desteklelerken bir taraftan da duyuşsal özelliklerin kazılmasına ve gelişmesine üst düzeyde katkı getirmektedir. Bu yönüyle THU öğrencilere değer kazan-dırma sürecinde etkin kullanılabilecek yaklaşımların başında gelmektedir. Ancak bu önemli potansiyelin hayata geçirilebilmesi, dersin felsefesinin iyi anlaşılmasına, öğrencilere aktif rehberlik hizmeti verilme-sine, etkili proje geliştirme becerilerinin işe koşulmasına, toplumsal paydaşlarla verimli işbirliğinin sağ-lanmasına, iyi organize edilmiş toplumsal hizmet uygulamalarına bağlıdır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, B., Çetin, T. ve Sönmez, Ö. F. (Ed.). (2009). *Toplum hizmet uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, Z. M. ve Gürler, A. Ş. (2012). *Okullarda değerler eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Berkas, T. (1997). *Strategic review of the w.k. kellogg foundation's service-learning projects, 1990-1996*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81, 658-664.
- Calabrese, R. and Schumaer, H. (1986). The effect of service activities on adolescent alienation. *Adolescence*, 21, 675-687.
- Conrad, D. and Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappan*, 743-749.
- Coşkun, Z. S (2012). *Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının değer kazanımlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Coşkun, H. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Follman, J. (1998). *Florida learn and serve: 1996-97 outcomes and correlations with 1994-95 and 1995-96*. Tallahassee, FL: Florida State University, Center for Civic Education and Service.
- Furco, A. (1996). Service-learning: a balanced approach to experiential education In Taylor, B. and Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuşdil, M. E. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve chwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba Altun, S. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri, 1982-2007, (*Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi*) Yüksek Öğretim Kurulu Yayını 2007-52, Bilkent-Ankara http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/yok_ogretmen_kitabi/ adresinden 12 Ekim 2014'de alınmıştır.
- Küçüköğlü, A. (2011). Opinions of pre-service teachers towards community service-learning experiences. *Perspectives in Education*, 29 (2). 80-89.
- Lin, C. Y., Wu, S. W., Wu, S. F., Pan, B. S. ve Liao, H. C. (2014). Effects of Service- Learning in a University in Taiwan. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 116, 902-906.
- MEB. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi (5-4. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Melchior, A. (1999). *Summary report: National evaluation of learn and serve america*. Waltham. MA: Center for Human Resources, Brandeis University.
- Morgan, W., & Streb, M. (1999). *How quality service-learning develops Civic Values*. Blooming-

ton, IN Indiana University.

National Commision on Service-Learning. (2002). *Corporation for national service*. Web: http://nslp.convio.net/site/DocServer/executive_summary.pdf?docID=1202 adresinden 20 Mart 2011'de alınmıştır.

Nelson, R. F. (2013). A Model for Using Service Learning in Teacher Education Programs. *US-China Education Review*. 3(1), 59-65.

O'Bannon, F. (1999). Service-Learning Benefits Our Schools. *State Education Leader*, 17,3.

Ohio State Department of Education. (1990). Character education in ohio: sample strategies. *Guides-Non Classroom Use 055-Test Evaluation Instruments*, 20 Ocak 2012, from ERIC database, Service No. ED350 196.

Ozankaya, Ö. (2007). *Toplumbilim* (10. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.

Scales, P., & Blyth, D. (1997). *Effects of Service-Learning on Youth: What We Know and What We Need to Know?*. Generator, Winter, 6-9.

Schmidt, J.A; Shumow, L.; Kaçkar, H. (2006). *Adolescents' participation in service activities and Its impact on academic, behavioral, and civic outcomes*. Journal of Youth and Adolescence: A Multidisciplinary Research Publication.

Speck, B.W., and Hoppe, L.S (2004). *Service-learning: history, theory, and issues*. Praeger Publishers.

Uğurlu, Z. ve Kırıl, E. (2011). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 720-734, 27-29 April, 2011 Antalya.

Weiler, D., LaGoy, A., Crane, E. and Rovner, A. (1998). *An evaluation of K-12 service-learning in california: Phase II final report*. Emeryville, CA: RPP International with the Search Institute.

Witmer, J. T. and Anderson, C. S. (1994). *How to establish a service-learning program*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Değer Felsefesi Açısından Yapılandırmacılık

Arş. Gör. Olcay Bayraktar*

Özet

Yapılandırmacılık üzerine çeşitli çalışmalar göz önüne alındığında; sadece öğrenme psikolojisine ait bir kuram olmaktan ziyade onun felsefi köklere sahip olduğu görülmektedir. Özellikle bilgi ve değer arasındaki 'olan' ve 'olması gereken' ayrımında ve bilim felsefesinin yöntem tartışmalarında yapılandırmacılık eğitim sahasını etkileyen paradigmanın ismi olarak görülebilir. Bilgiye yaklaşımda yapılandırmacılığın da dahil olduğu birçok eleştiri değer tartışmasını önemli kılmıştır. Diğer taraftan pedagojik sahadaki toplumsallaşma içerikli yaklaşımlarda özgürlük-otorite tartışmalarının içeriği itibarıyla amaç-hedef rasyonallitesindeki değişim ya da bireyin kendini belirleme hakkı üzerinden resmi eğitimin mutlaklığı veya anti-pedagojinin eğitim karşıtlığı; felsefe tarihinin değerler konusunda mutlakçılık ve rölativizm karşıtlığını pekiştiren bir dayanaktır.

Çalışma eğitim sistemimiz içerisinde değişen anlayışın yapılandırmacılığa uygun şekilde değerler eğitimine yansımaları konu alırken değer kavramının mahiyeti üzerinde yapılmış çeşitli akıl yürütmelerden hareketle kavramın ele alınışını sentezleme girişiminde bulunmaktadır. Bu yolla kavramın belli bir yerde konumlanışını sağlayıp açıkladıktan sonra değer kavramının felsefe tarihi içerisindeki bazı uğraklarını yapılandırmacılığın değerlere yaklaşımıyla uygun düşecek şekilde okumakta, felsefe tarihi ve yapılandırmacı eğitim arasındaki ilişkiseliliği aktarmaktadır.

Anahtar kelimeler: Felsefe, Değer, Yapılandırmacılık

GİRİŞ

Felsefi antropolojinin 'homo faber'ine ilaveten insanın zamanla 'homo moralis' olarak nitelendirilmesi (Özlem, 2004;14) onun ahlaki yönüne ve gelişim evrelerinde -nereden kaynaklandığı felsefi açıdan hala tartışmalı olan- bir takım kurallarla davranarak bireysel ve dolayısıyla toplumsal pratiğini bu ahlaki ölçütlere göre ayarlar hale geldiğine işaret eder. Günümüz veya yakın geçmiş açısından ise; Uludağ'ın Ülken'e referans verdiği şekliyle¹⁵⁴, maddi aleme ve pragmatik anlayışa bağlılıktan hoşnutsuz olan insan davranışsal bir özne olma çabasıyla (Bolay, 2011: 13) birkaç norm yaratmak ve bununla yetinmekle kalmamış muhtelif kuramlarla donanımlı bir noktaya gelmiştir.

DEĞER KAVRAMINA DAİR ZİHNİYETLERİN İLİŞKİSİ

Teleolojik varlık olması itibarıyla gelecek varlığı olan insan (Timuçin, 2002: 46) "Sokrates'in ardına düş-tüğü sağlam-mutlak bilgi, Platon felsefesinde ideaların bilgisi..." (Erdemli, 2002: 226) olan evrensel bilgi olarak değer peşine düşer. Ve evrenselden öznele doğru kendi bireyliğini yaratır. (Timuçin, 2002: 46-47) İlkçağ ve Ortaçağın hâkim yaklaşımı olan bu anlayışta değerler, ontolojinin bir konusu olarak ilahi bir kaynağa bağlanmıştır. (Gündoğan, 2013: 76-77) Yahut Hartmann'ın deyişiyle ahlak organına sahip olan insan değerleri inşa etmek yerine matematik değerleri keşfetmesi gibi ahlaki olanı da keşfetmiştir. (Akarsu, 2002: 21-22) ya da keşfetmesine gerek olmadan *notum per se*¹⁵⁵ olarak değerler onun yaşa-

* Olcay Bayraktar, OMÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi

"İnsan manevi varlığı yoluyla, bir değerler dünyası içinde yaşamakta ve bu dünyayı en alt maddi âlemden en üst ulvî âleme kadar yükseltebilmektedir. Dolayısıyla o, bir değerler sıralaması kurmakta ve bu mertebelere uygun olarak yaşamaktadır." (Uludağ, 2007;57)

155 Ortaçağ felsefesinde özellikle de tanrıbilimde, hiçbir aracıya gerek olmaksızın 'kendisi aracılığıyla bilinen' ya da 'kendinden açık' anlamında kullanılan latince terim. (Güçlü, 2008: 1046)

mındaki yerini almıştır. Başka bir ifadeyle aklın bir üretimi olarak “değer, bir nesneyle, ona ilgi duyan özne arasındaki bir ilişkidir. Bu ilginin kaynağı ise, aklın bazı şeylerden yana ve bazı şeylere karşı olma gibi tipik bir özelliği olmasıdır.”¹⁵⁶ (Büyükdüvenci, 2002: 252) Bir başka yaklaşımda ise insanın değer yaratmasının kaynağında toplum ve birey arasındaki belirlenimci ilişki vardır. Veya değerler alanı, toplumun bireyi belirleyen otoritesi karşısında bireyin hürriyet alanı olarak görülmektedir. (Gündoğan, 2002: 259)

Bu tespitlerin dışında çeşitlendirilebilecek değerlerin kaynağı tartışmasının içerisinde yer alsın ya da yer almasın veya stoacıların deyimiyle çevresine *adiaphora*¹⁵⁷ bir tutumla yaklaşıp dahi insan; kendisini değerlerden bağımsızlaştıramaz. Mengüşoğlu’na göre de insan değerlerden bahsetmese de onları yaşar. (Mengüşoğlu, 1971: 112-119 akt. Soykan, 2013: 50) Böylelikle; değerler sadece üzerinde konuşulan veya kaynağı tartışılan değil yaşanması kaçınılmaz olan dayanaklar olarak karşımıza çıkar. (Yavuz, 2013: 101)

Değer kavramı bilinen anlamda bir şeyin değeri, kıymeti veya onu diğer şeylerden ayıran özel bir niteliği anlamına gelirken; diğer taraftan, özellikle aldığı çoğul ekiyle birlikte çeşitli alanlara ilişkin bir dizi ayrı kavramı barındırır hale gelmiştir. (Arslan&Yaşar, 2011: 9, Kuçuradi, 1988: 169) Değer tanımları içerisinde onun bir inanç olması tespitiyle de karşılaşırız. Ancak bir değer çoğul inançlara dayanıyor olması ihtimalinden dolayı inancın daha özel ve üst zihinsel bir şekli olarak görülmelidir. (Güngör, 1993: 28) Özellikle, çoğul kullanımı kavramın farklı bilimsel çevrelerde geniş bir alana sahip olduğuna ve değerler nedir sorusunun içine girilecek derin bir tanımlama zorluğunu taşıdığına işaret eder. Din, dil, ahlak, hukuk, teknik, iktisat, fikir ve sanat gibi kavramlar başlıca değerler arasındadır. (Bolay, 2013: 60, Timuçin, 2002: 45) Ancak değerler konusunda ahlak alanı ilk akla gelen dominant kategoridir. (Yavuz, 2013: 92-93)

İnsanların gerek hayat içerisindeki toplumsal rolleri (kavram ilişkileri olmasına rağmen kuruluşunda değer ilişkileri vardır) gerekse de ‘kişi’ olarak kişiler arası ilişkileri etik ilişkilerdir. Etik ilişkiler, içerisinde değerleri barındırırlar. (Kuçuradi, 8-6;1988) Kuçuradi’nin değer tanımlamasına bakmak gerekirse “değer tür olarak insanın varlığa kattığı bilinç boyutudur... Etik ilişki bağlamında değer bu olanakların diğer eylem ve yaşantı olanaklarına göre özelliği, yani gerçekliklerinde –bir kişinin etik özellikleri ve yaşantıları olduğunda- insan dünyasına sağladıkları demektir.” (Kuçuradi, 185 ,181;1988) Değer konusunu doğrudan ahlaki değerlerle ilişkilendirerek tanımlamak gerekirse kişi değerleri “...insan olmanın değerinin bilgisine sahip olan ve her eylem ve tutumunda bunu hesaba katan kişinin özellikleri: dürüst, saygılı, adil, dolayısıyla ‘özgür’ olma gibi özellikler.” (Kuçuradi, 1988;175) şeklinde değerlendirilmektedir.

Ahlaki değerlerin, değerler çokluğu içerisinde dominantlığı, davranışa dayalı olsun veya olmasın farklı bilimsel disiplinlerin içine gömülü olmasından ileri gelir. Yani etik değerler farklı türden değerlerin en temelindedir. (Kuçuradi, 1988: 172) Böylelikle değerler hem insanın davranışıyla doğrudan ilgilenen bilimlerin hem de insanın her türlü davranışının (eyleminin)¹⁵⁸ konusu veya objesidir. (Bolay, 2011: 13-14) Bu durumda ise değerler amaçlarına uygun şekilde gerçekleştirilen insan etkinlikleri, insanın olanakları¹⁵⁹ olarak karşımıza çıkmaktadır. (Kuçuradi, 1988;170-171) Anlaşılacağı üzere değerler felsefesinde ahlak tek tartışma alanı değildir. İnsana ait birçok yargının da değer biçme veya değerlendirme anlamına geldiğini ve değerler tartışmasının içerisinde kendine yer bulacağını görüyoruz. Kavramın bu kadar insan yaşamının dahilinde yer almasına rağmen, değerler eğitiminin bugün önemli bir çalışma haline gelmesinin nedeni ahlaki yaşama dair problemlerdir. Ancak bu, konunun kolaylıkla göze çarpan kısmıdır. Aslında pozitif bilimleri temel alarak yapılan değer kavramından uzaklaştırılmış tartışmalar buhranın zihinsel arka planını oluşturmaktadır. Ve bu bağlamda bir tartışma temel bir öneme sahiptir.

156 Büyükdüvenci ilgi ve değer arasındaki yakınlığın altını çizerek ilginin olmadığı durumlarda değer in olamayacağından bahseder. Ancak burada ilginin var olmaması bir ilgisizlik olarak değil onun sadece yokluğu anlamındadır. Yani ilgisizliği de bir ilgilenme biçimi olarak değerlendirir. Ancak değerle ilgi aynı şey değildir. Değer ‘ilgilerin yöneldiği verili bir duruma eklenir.’ (Büyükdüvenci, 253-252 :2002)

157 *Adiaphora*: İlkçağ Yunan felsefesinde, Stoacıların itibaren, ahlâki açıdan ne değerli ne de değersiz görülen, olup olmasına aldırış edilmeyen şeyleri belirtmek için kullanılan terim. (Güçlü, Uzun, Uzun, Yolsal, 2008: 17)

158 Ayrıca insana özgü davranış biçimi olan “Eylem, bir ilke, norm, inanç, değere vd. bağlı, istençli (iradi) davranıştır.” (Özlem, 2004;14) şeklinde de tanımlanmaktadır.

159 Burada olanak kavramı konunun değerler eğitimi ile ilişkisi bakımından ayrıca önemlidir. Değerler açısından yapılandırmacılık çocuğun kendi olanaklarını inşa etme süreci olarak da görülmelidir.

Bilimciliğin bütününe bakıldığında ahlaki değerlerin tamamen görmezden gelinmediğini ancak deneysel bilimlerin açıklamalarına indirgendiğini görürüz. Güngör'ün (1993: 20) aktardığı şekliyle ahlak, Comte tarafından başlangıçta temel bilimler arasında gösterilmezken sonrasında bütün bilimlerin temelini almıştır. Comte'a bir eleştiri olarak ise Gündoğan'ın da (2002: 257) belirttiği şekliyle ahlaki değerlerle olgular alanındaki değerlerin aynı ölçütü ve nesnelci değerlendirilmesi ahlaki değerlerin nesnelleştirilmesidir. Mantıksal pozitivistlerin, değerlerin dil fenomeni olarak olgular alanında olduğu gibi bir epistemik yaklaşımı içermemesi itibarıyla bilim ve değer ilişkisi oldukça sınırlı kalarak bilimin değerlerden arındırılması fikri, Comte'a rağmen kendisini temellendirmiştir. (Poyraz, 2013: 81-82) Yine Comte'un yaklaşımından bir adım öteye geçenlerden "...Mantıkçı Pozitivist Viyana Grubunun lideri M. Schlick, 'Ahlak ya ilimdir, ya saçmadır' " (Güngör, 1993: 14) dediğinde mantıkçı pozitivistler ahlak sahasına ait değerleri tamamen dışarıda bırakma girişiminde bulunmuşlardır. Görüldüğü üzere ahlaki değerleri temele almak pozitivistizmde mümkün olduğu gibi ahlaki değeri tamamen dışarıda bırakmak da mümkündür. Bu durum eğitim sahasını da etkileyen önemli bir sorun olarak karşımıza çıkar.

Bilim felsefesinin tartışmaları ve tarihi gelişimi üzerinde durulduğunda Ortaçağın kutsalına bir itiraz olarak gelişen bilimin zamanla kendisinin bir mükemmellik iddiası geliştirerek otorite olduğu görülmektedir. Öyle ki zamanla insan yaşamını ilgilendiren her alanın bilimi ortaya çıkmış (et, mandıra, orman, ceset, kütüphane, yönetim vb.) ve insana öğretilir hale gelmiştir. (Trusedell, 1971: 387 akt. Chalmers, 1997: 22) Bilimin kendisini bu kadar detaylandırdığı ve bilim dışı unsurları yaşamın dışında bıraktığı durumda, tamamen insana özgü değerlerin de sadece pozitif bilimlere indirgenerek değerlendirildiğini görmek şaşırtıcı olmaz. Eğitim sahasıyla ilişkili örneklemek gerekirse; kimi çalışmalarda çocuk veya gençteki değer eksiklikleri sadece vücuttaki hormon eksiklikleriyle açıklanmıştır.¹⁶⁰

Böylesi nesnel ve tek ölçüt olduğu iddiasındaki bilimci yaklaşım ise; bilimin insana doğayı olduğu gibi sunamayacağı fikriyle Heidegger, paradigma kavramını göz önüne getirmesiyle Kuhn, (Arslan, 2002: 91-95) bilimin hayranlık uyandırmasının kendini kutsal sayması için yeterli gerekçe olamayacağı fikri ile Feyerabend (1991: 20) bilim dünyasının değerlerden bağımsızlaşamayacağı fikriyle Weber, bilimin nesnelliği iddiasının aslında Batı'nın yanlılığına bir kılıf olduğu fikriyle Marx, insanın yaşamından bağımsız bir bilme gücünün olamayacağı fikriyle Dilthey ve daha bir çok düşünür tarafından eleştirilmiştir. (Özlem, 2004: 191-194) Bu eleştirilerin herhangi birinden hareketle "...güncel olaylara 'bilimsel yaklaşım' -değer dışı yaklaşım- yalnız sakıncalı bir bakma tarzı olmakla kalmaz, olaylara insanların lehine yön vermek isteyen de yaya bırakır; çünkü böyle bir yön vermek için, koşulların doğru bilgisinden başka, değerler bilgisi de gereklidir. " (Kuçuradi, 1988: 8) diyerek değerler konusunun insanın ve onun eğitiminin gündeminde olması gerektiğini savunmak mümkündür.

İnsanlar sevgi, saygı gibi değerler üzerinden kişiler arası ilişkiler oluşturur. Bu ilişkilerde yaşanan eylemler ise etik prensipler üzerinden inanç ya da bilgiye dönüştürülür. İnanç ya da bilgi ise bir yaşantıya dönüşmektedir. (Kuçuradi, 55-53;1988) Değerlerin eylemler aracılığıyla inanç ya da bilgiye dönüşmesi, inanç mı yoksa bilgi mi olduğunun belirsizliğinden dolayı, eğitim sahasında ve özellikle yapılandırmacılık açısından yapılması gereken tartışmayı, bilgi ve değer kavramlarının ne olduğu, iç içe olup olmadığı ya da birbirleriyle ilişkisi üzerine kuruyor.

İnanç ya da bilginin bir yaşantıya dönüşerek birey için sıradanlaşması göz önüne alındığında ise 'sıradanlaşmanın' aslında bir tür dışsal 'bilinçlendirme'¹⁶¹ olarak ihtiyaç olup olmadığı ya da sokratik sorgulamadaki gibi hayatın yaşanmaya değer ve anlamlı hale getirilme çabası olarak inşa edici bireye bırakılması pedagojik bir tercih farkına karşılıktır. Tartışmanın bir yüzü de bilim ve manevi bilim ikilemi olarak karşımıza çıkarken eğitim bilimlerinin bu ikili durumdaki konumu dönemlere göre değişmesine rağmen eğitime felsefi açıdan yaklaşıldığında ihtilaflı kalmıştır. 'Bilinçlendirme' faaliyetiyle veya 'inşa etmenin' bireye bırakılmasıyla kimi zaman bir eğitim tanımı veya yaklaşımı olarak karşılaşılabılır. Bu

160 Ayrıntılı bilgi için bkzn. Öymen, Münir Raşit, (1975) "Psikoloji, Sosyoloji ve Pedagoji açısından, Ahlak Eğitimi ve Ahlakın Testle Ölçülmesi, sayfa 26-28"

161 Değerlerin bilgisini görebilecek gözün keskinleştirilmesi 'bilinçlendirmeyle' bir yaşantı haline getirildiği ve kişinin etik kişi olarak kalmasını sağlamayı mümkün olur. (Kuçuradi, 1988;177-178) Burada bilinçlendirme kavramı öğrenci dışı bir oluşumu merkeze almayı çağırıştır ve yapılandırmacılığın dışarısında kaldığı için özellikle tercih edilmemiştir.

noktada eğitim felsefesi her iki yaklaşımı da tartışmaya tabi tutmak için soruları baki kılar. Böylelikle eğitim felsefesi ile eğitim bilimlerinin yolu teori ve uygulama ilişkisi olarak ayrılırken birisi pratiğin teorisini yapmak üzere göreve başlar diğeri ise salt kurgusal zeminde tartışarak yoluna devam eder.

“Değer; birçokları tarafından öznel-nesnel, haz ve tercih, duyumlanan nitelikler-bilinen nitelikler, arzu edilen-edilmesi gereken ve tanımlanamaz bir şey olarak değer, olmak üzere çeşitli şekillerde ele alınabilir ve incelenebilir.” (Uludağ, 2007;56) Hem yapılandırmacılık değerler konusunda öznel-nesnel farklılığının bir tarafında olduğu için hem de temel yaklaşımlar olarak “...felsefe tarihinde değerler konusunda yapılan tartışmaları iki başlık altında toplamak mümkün...” (Gündoğan, 2013: 76) olduğu için değer konusunda öznel-nesnel ayrılığı ana muhteva yapılarak incelenmelidir.

Konuyu güncel bir problem haline getiren Arslan ve Yaşar’ın iddiasından yola çıkılırsa hem yapılandırmacılığın değerlere yaklaşımının bir özeti hem de değer kavramının felsefe tarihindeki karşıt kökleri görünür hale getirilebilir. “Tüm insanlığı bağlayan, objektif, karşılaştırılabilir ve yargılanabilir bir anlam içeren erdem ve fazilet kavramlarının yerini alan değer kavramına bugün atfedilen en önemli özellikler sübjektif olması, ahlaki ilkeleri gelenek ve göreneğe indirgemesi, birey, grup ya da toplum tarafından herhangi bir nedene bağlı olarak ya da olmayarak seçilebilir olması, tarafsız ve yargılanamıyor olmasıdır. Bu anlayışa göre değerler bireyseldir ve ölçüt kabul etmezler. Bu da şu anlama gelir ki, iyi ve kötü yok, erdem (yok) ve ahlaksızlık yok, sadece değerler var. Erdem değere indirgenmiş, değerler değersizleştirilerek yeniden değerlendirilmiş olmaktadır.” (Arslan&Yaşar, 2011; 9) Günümüze ait bir sorunun altını çizen bu ifadeler aslında felsefe tarihinin Sofistler ve Sokrates’ten beri süregelen tartışmasını ortaya koymaktadır

Yapılandırmacılığın değerlerle olan ilişkisini kurabilmenin ya da meseleyi anlaşılır kılabilmenin rasyonel yolu olarak felsefe tarihinden bazı örneklerle konuyu açıklamak ve onların düşüncelerine yer vermek yararlı olacaktır.

YAPILANDIRMACI DEĞER YAKLAŞIMININ FELSEFİ TEMELLERİ

Yapılandırmacılığın epistemolojisi kuramın merkezi fikrini oluşturduğu için bilgi yaklaşımının izahı değerlerin ele alınışını da berraklaştırır. Yapılandırmacılıkta bilgi gerçek dünyanın bir resmi ya da bir temsili değildir. Kuram temsil yerine Piaget’nin biyolojiden devralarak genetik epistemolojisinin merkezi kavramı yaptığı adaptasyon fikrine dayanmaktadır. Adaptasyon anlayışına göre bilgi gerçekliğin bir kopyası değil öznenin deneyiminde bildiği ve geçerli olduğunu düşündüğü eylemlerinin ve kavramsal işlemlerinin bir haritasıdır. Bilgi veya anlamın oluşması bahsinde, bu kurama göre, iki kişinin aynı yapıyı ürettiğini söylemek bir yanılgıdır.¹⁶² Dil öğretmenin, öğrencide oluşturmak istediği kavramsal yapıyı yönlendirmede yardımcı olsa da öğretmen hiçbir zaman kendinde olan kavramın aynısını öğrenciye aktaramaz. (Fosnot, 2007;1-42) Bu durumda yapılandırmacılık gerek çocuğun bilgiyi oluşturmada gerekse de değerleri oluşturmada tamamen öznelci bir zeminde ilerlemektedir.

Öznelci değer bireye veya topluma göreliği üzere kendi içerisinde gruplandırılabilceği gibi, birey veya toplum olması fark etmeksizin, tartışmamızda görelilik önemli bir kavram haline gelir. (Özlem, -167;2004 168) Her iki durumda da öznelci yaklaşım evrenselliği bir ölçüt olarak kabul etmemek anlamına gelir. Bu noktada yapılandırmacılığın değerleri hem birey hem de küçük topluluklar açısından izafi olarak ele aldığını vurgulamakta yarar var.¹⁶³

Değer göreceliliğin etik tarihindeki ilk temsilcisi sofistlerdir. (Özlem, 2004;19-20) Sofistlerin değer relativizmi: Protogoras’ın ‘insan her şeyin ölçütüdür’ cümlesine dayanması dolayısıyla öznelci ve insan merkezlidirler. Buraya kadar birçok çalışma yapılandırmacılıkla sofistler arasında ilişki kurar. Bu çalışma-

162 Olması gerekenin aynı yapı olduğunu söylemekle, olanın bu olduğunu söylemek birbirinden farklı düşünülmelidir. Aynı zamanda ikinci durumun farkında olarak birinci iddia ile yola çıkmak herhangi bir eğitim anlayışı açısından çelişmeye de yapılandırmacılıkla çelişir.

163 Diğer taraftan, Soykan’ın ifade ettiği üzere (2013: 45) nesnel olma ahlaki değer yargısının çoğunluk tarafından kabul edilmesi değildir. Nesnel olma değerler felsefesinin literatüründe onun insan dışında bir yerde veya nesne konumunda var olmasıdır. Soykan’ın uyardığı tarzda bir nesnel olma ayrımı, çoğunlukçu demokrasi anlayışı ve değerler felsefesinin konuyu ele alması arasındaki farklılığa denk gelmektedir.

lara ilaveten; Prodikos inanç ve değerlerin pathos (duygu) kaynaklı olduğunu belirtmekle değer konusuna psikolojist yaklaşımın mimarıdır. (Özlem, 2004; 169-170) Yapılandırmacılık da özünde bir psikolojist kuramıdır. Prodikos'un yanı sıra Hume da değerler konusunda us yerine duygu savunusuyla psikolojist bir yaklaşıma sahip olarak ahlak sahasında maneviyattan somuta dönmeye çalışır. Diğer yandan Hume, çağının doğa felsefesinin ulaştığı kesinliğe, ahlak alanında ulaşmak istediği için yapılandırmacılıktan da uzaktır (Özlem, 2004; 173-175, Güçlü, 2008: 691-694). Eğitimde referans alınan anlayışların değişim sürecine baktığımızda da 1930'lara kadar eğitimde doğrudan felsefelerin dikkate alındığını ama zamanla psikolojinin referans noktası olduğunu görürüz. 1930'dan sonra ve özellikle 1960'lara doğru davranışçılık eğitimdeki hakimiyetini iyice hissettiren (Kızılabdullah, 2008;198) kuram yukarıda aktardığımız bazı gerekçelerle, 1970'ler sonrasında, bu sahada hakimiyetini kaybetmeye başlamıştır. Pozitivist ve rasyonalist paradigmalardan hareket eden davranışçı kuramın yerini yorumlamacılık ve oluşturmancılık gibi kuramlar almaya başlaması (Özden&Şimşek, 1998; 72) ise yine eğitim sahasında felsefe yerine psikoloji merkezli bir yaklaşımın hakim olduğuna işaretir.

Scheler değerleri dirimsel, duygusal, tinsel ve mutlak değerler olarak ayırırken ilk üçünü göreceli sonuncusunu ise mutlak değerler olarak kutuplaştırır. Salt kendisi olarak değer taşımayan nesnelere bizim duygusal yaşantımız sonucunda atfettiğimiz değerler grubuna göreceli değerler denirken nesnesi olmayan insana vecd, huşu sağlayan kutsal değerlere ise mutlak değerler denir. Scheler'de doğal insandan çıkıp 'kişi' olabilmenin kriteri istenç durumunda olma yani mutlak değerlere sahip olmaktır. Scheler Hristiyanlık ile örtüşür durumda ve nesnelci olmasına rağmen ilk üç değer itibarıyla öznelcidir. (Özlem, 2004;86-89) Hartman açısından ise Scheler kişiyi Tanrı'nın buyruğuna sokmakla onun otonomisine zarar vermekte ayrıca kişi ve insan arasında yaptığı ayırım itibarıyla 'kişi'yi bedeninden tamamen soyutlama yoluna gitmektedir. Hristiyanlıkla örtüştüğü için Scheler'e itiraz eden Hartman duygular aracılığıyla değerleri ele almada hemfikiridir. Ona göre değerlerin içeriği sürekli bir değişime uğradığından 'iyi'nin ne olduğu bilinemez. Nefret değil sevgi ediminin yöneldiği değerlere işaret eden 'iyi' değerlerin değişkenliği ve sürekliliğinden dolayı ise tüketilemezdir. Olması gereken alanında bilinçli seçimlerde bulunan insan ise değerleri gerçekleştiren olarak özgürdür. (Özlem, 2004;89-94) Bu açıdan yapılandırmacılığın Scheler ile duygu ve görecelik açısından hem fikir olduğu ancak mutlak değerler yönünden Scheler'i eleştiren Hartman ile daha fazla mutabık olduğu görülür.¹⁶⁴

Platoncu manada etikçilerin temel tartışmalarından biri olan 'en yüksek iyi' veya 'ideal iyi' yaklaşımına rölativist eleştiri herkes içinde bulunduğu gruba bağlı olarak kişilere bir 'en yüksek iyi' benimsetmeye çalışmaktadır şeklindedir. (Özlem, 2004;31-32) Kuçuradi ise öznelci paradigmaya, değerlerin izafi olduğundan hareket eden bir eğitimin insan etrafında örüldüğünde kişinin yanlış ahlaki ilkelerle hareket edebileceği eleştirisini getirmektedir.(Kuçuradi, 1988;75) Anlaşıldığı üzere felsefi tartışmalarda hem nesnelci bakış hem de öznelci bakış bir dizi eleştiriye tabi tutulmuştur. Oldukça belirgin ve ilk elden düşünülebilecek bu eleştirilere rağmen Uludağ'ın (2007: 60) "...modern sonrası toplumların uzun bir süre genel değerlerle yönetilemeyeceği, buna karşılık kendilerini belirli grupların ya da kurumların özel değerleriyle ayırt etmek zorundadırlar" ifadelerinin devamında "sosyal hayatta bir pluralizme doğru yön değiştirirken, düşünce planında göreceliliği hazırlayan fikrî hareketler olarak görülebilir" şeklinde ifade ettiği tarzda bir değişim yaşanmıştır. Dolayısıyla bilim anlayışı da bu göreceliliğe adapte edildiği için eğitim bilimlerinin de bundan etkilenmemesi düşünülemezdi. Zaten, eğitim bilimlerinde davranışçılık eleştirilerek yapılandırmacılığın ön plana çıkmasının temel gerekçesi olarak da bu yaklaşım gösterilmektedir. (Aydın, 2012;9)

Görelilik, evrenselci etik anlayışının ilk temsilcisi olan Sokrates açısından, 'yaşamdaki kaotikliği arttırmaya hizmet etmektedir' fikriyle eleştirilir. Ona göre doğru eylemin meydana gelmesini sağlayan bilginin

164 Bu noktada Piaget'nin bilişsel yapılandırmacı olduğu ve evrimsel epistemolojisinde duyguya değil akla önem vererek kuramını oluşturduğu şeklindeki itirazları duymak mümkündür. Ancak bu başlığın ilk paragrafında aktardığımız 'anlık kavramlara' sahip olan çocuk Piaget'de belirli bir akıl ilkesiyle hareket etmek yerine gelişim evrelerinde değişkenlik arz eden ve sürekli yenilenen yapılarla hareket eder. Burada söz konusu olan sadece yapıların sürekliliğidir. Öğrenme bu yapılar aracılığıyla gelişse de bu yapıların değişimlerdeki başat faktör olan duygu durumları Piaget tarafından dikkate alınmaz değildir. İlaveten, Piaget'nin çalışmalarını yapılar aracılığıyla öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini çözümlemeye çalışmaya adanması başka şey, çocuğun öğrenmesinde içinde bulunduğu duygu durumunun bu yapıları etkisi başka şeydir.

doğru olmasıdır. Çünkü sokratesçi yaklaşımda da bilgi neredeyse ahlak ile aynılaşır. (Vorlander, 2004: 92, Özlem, 2004;20) Felsefi olarak Sokrates'in bilgi ile ahlaki bir ve aynı değerlendirmesi, evrensel ve tündengelen bilgiyi dikte yolu olmadan sorular sorarak bireyin içselliğinde ortaya çıkarması yapılandırmacı kuram ile bilgi ve ahlak konusunun bir ve aynı ele alınması ve sadece bilginin bireye ait olması bakımından örtüşür. Kuram öznelci olduğu için bilgi ve değeri aynılaştırarak bilginin birey tarafından inşa edilmesini savunur. Fakat kuram Sokrates'in savunduğu manada bilgiye doğru olma kriterini getirmediği gibi bilgiyi veya değeri bireyin içinde gizil olarak değerlendirmez. Böylelikle Platon'un yaklaşımlarıyla da bir benzerliğinin olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü yapılandırmacılık hem birey hem de toplum bazında bilginin göreceliliğini savunduğundan eğer birey Platoncu anlamda 'Her şeyin ölçüsü Tanrı'dır' diyorsa yapılandırmacılığa göre bu ancak onun veya toplumunun inandığı Tanrı'dır. Liberal bir ortamda yapılandırmacılık çocuğun böylesi bir yaklaşımla Tanrı'ya yönelmesini özgürlük olarak değerlendirse de kuramın fikri içeriği bunu savunmamaktadır. Bu durumda ortaçağın 'metafizik iyi' yaklaşımına yapılandırmacılığın itiraz ettiği görülebilir.

Özellikle XIX ve XX. yüzyıllarda sadece değer tartışmaları bağlamında yukarıda vurguladığımız şekliyle dünya genelinde ortaya çıkan bu birbirine aykırı düşüncelere rağmen bugün geline bilimsel, teknolojik, kültürel, ekonomik nokta Ortaçağ'dan sonra kendini belirgin kılan Aydınlanma ve modernizmin bir sonucudur. (Uludağ, 5;2007) Bilimlerdeki paradigma değişimleri de "Özellikle son yüzyılda modern fizikte yaşanan bunalımlara bağlı olarak Anglo-Amerikan dünyada pozitivist-evrenselci-nesnelci bilim anlayışının kimi sarsıntılar geçirmesi, öznelci-tekilci anlayışın iyiden iyiye dillendirilmesine ve yankı uyandırmasına neden olmuştur." (Özlem,60;2001'dan akt. Aydın, 7;2012) Doğrudan bugüne geldiğimizde eğitim anlayışları açısından ülkemizdeki tartışmaları belirleyen felsefeler modernizm ve postmodernizm başlığı içerisinde toplanabiliyor. Çalışmanın ana güzergahındaki yapılandırmacı felsefenin postmodernizmle benzerlikler taşıdığı başka bir çok çalışmada da vurgulanmaktadır.¹⁶⁵ Bu açıdan modernizmin değerler meselesine yaklaşımı; davranışçılığa bir itiraz olarak yapılandırmacılığın anlaşılması açısından önemlidir. Dolayısıyla pozitivism ve anti-pozitivizme daha fazla odaklanarak değerler alanında günümüzdeki durum anlaşılabilir.

Yapılandırmacılıkta "Oluşturmacı öğretmen her şeyi bilen ve her şeye gücü yeten olmayı reddederek, çocukların önündeki sorunlarla mücadele etmeye ve hakikat ve değerler için yetişkinlere yaslanmaya giden yolu açar. Uzmanca tutum takınan Oluşturmacı öğretmenler ise, çocukları hem hakikatin hem de ahlaki değerlerin yetişkinler tarafından tanımlanmasına seyirci kalmamaya yönlendirirler. Çocuğun ben merkezli anlayışına hazır biçilmiş hakikatler ve değerler 'yapıştırıldığında', bunlar çocuğun akıl yürütmesini geliştirmeyen boş laf kalabalığı olur. Bunun aksine, yetişkin işbirliği, hakikat ve değerlerle ilgili kişisel inançlarını inşa etmesi için çocuğun zihnini serbestleştirir. Yalnızca kendi kendine inşa edilmiş olan hakikatler gerçek anlamda anlaşılır ve yalnızca kendi kendine inşa edilmiş olan değerler yetişkin kısıtlamasının yokluğunda davranışa yön verecek olan gerçek kanılardır." (Fosnot, 2007;165) tespitiinden hareketle serbest bir zihne sahip çocuk kendi değerlerini inşa ederken aynı zamanda kendi çağına ait değerleri oluşturacaktır. Öğretmen çocukların sosyal ve ahlaki bakış açılarını olabildiğince az müdahaleyle geliştirirken çocukların çoklu bakış açısını geliştirmeye ket vurmamak için değerler arasında bir hiyerarşi oluşturmaz. (Fosnot, 2007: 158-165) Windelband'ın öğrencisi olan Rickert ise insanı kültür varlığı olarak görmekte ve kültür varlığı olduğu için onun değerlere zorunlu olarak sahip olduğunu vurgulamaktadır. Rickert'e göre bu değerler her çağda değişkenlik arz ederler, aralarında bir hiyerarşi yoktur ve onları tek yanlı değil çokluk içerisinde ele almak gerekir. (Özlem, 2004: 178-179) Rickert'in ile yapılandırmacılık arasında önemli rabitalar mevcuttur. İrtibat noktaları, görüleceği üzere, her çağın kendi özgünlüğü kabulünün yetişkinin müdahalesine olanak vermemek anlamına gelmesi ve değerler arasında hiyerarşi kabul etmemesidir.

Yine modern çağın belirleyici kavramlarından birisi olan ideoloji¹⁶⁶ konusu etik değerler tartışmasında

¹⁶⁵ Bakınız AYDIN, Hasan, (2012), Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

¹⁶⁶ Değerler alanındaki etkisinden dolayı tanımlamak gerekirse "İdeolojiler, genellikle, bir 'dünya görüşü'ne göre tasarlanan bir 'düzen'in yaratılması, yaratılmışsa da sürmesi için, toplumsal ilişkileri düzenleyen davranışları sürekli olarak belirlemesi istenen siyasal davranış ilkeleri/bütünleri olarak karşımıza çıkıyor." (Kuçuradi, 1988;113)

etkili olmuştur. İdeolojilere dayalı bir kurumsallaşma olması gerekeni doğrudan tarif edip buna uygun insan tipini yaratma uğraşı içerisinde değerler konusunda çoğu zaman belirlenimci bir tarz izler. Tarihin birey, grup, zümre veya sınıfların değerler üzerinden çatışmalarla geçtiğini vurgulayan Özlem'e göre (2004; 189-191) evrenselci felsefelerin tek yanlılığın bir sonucu olarak süreç totaliterizme dönüşmüş ve bu felsefeler savaşın tarafı olmuşlardır. Bu durumun yaşanmasının sebebi ise kişilerin kendi öznel değerlerinin diğer kişi tarafından benimsenmesi beklentisidir. İdeolojilerin insan üzerindeki etkinliği eğitimi de etkilemiş ve "Bu bakış tarzı XX. yüzyılın başlarından itibaren yeni bir toplum yaratmak adına militleşme süreci ile birlikte kendini göstermiş çoğu zaman ideolojilerle birlikte hareket etmiştir. Dolayısıyla, insandan, toplumdan ve kültürden ziyade kabul edilen siyasi ve ideolojik düşüncelerden hareket ederken eğitim de davranışçı yaklaşımları benimsemiştir." (Uludağ, 2011;2) Anlaşılacağı üzere davranışçılık ve yapılandırmacılık; birincisi öğrenciyi tamamen belirlemeye ve eğitildiği dönemde özgür bırakmama ya ama bunu gerçek anlamda bir özgürlüğü elde edebilmesi adına yapmaya, diğeri ise öğrenciyi merkeze alarak onu özgür bir özne olarak kurmaya dayalı iki farklı anlayışın eğitim sahasındaki yansımalarıdır.

Pozitivist dönemin yansıması olan ve anayasal düzlemde özellikle yirminci yüzyılda çeşitli devletlerin içerisinde geçtiği süreç birçok düzlemde eleştiriye tabi tutulabilir. Etik-doğa bilimlari ve totalitarizm-özgürlük ilişkisi bağlamında "Doğa bilimlerinin açıklamalarına özenerek –tüketiciliklerine özenerek- nedensel açıklamalardan başka açıklamaları bilimsel saymayan, bu yüzden de yalnızca nedensel açıklamalara gelemeyen, insanla ve başarılarıyla ilgili olguları görmezlikten gelmek ve kenara itmek zorunda kalan bir epistemolojiye dayanılırsa, doğal olarak, kişilerarası ilişkilerin birçok sorunu nesneleştirilemez; etiğin de normatif bir bilgi dalı –olanı değil olması gerekeni anlatan, başka bir deyişle gerçeği idealize eden bir grup metafizik sorunlar alanı- olarak görülmesi kaçınılmaz olur." (Kuçuradi, 1988;43) ifadesinden de anlayacağımız üzere, etik; üzerinde tartışmanın yürütülmediği sadece gelecek nesillere aktarım yapılan bir alan haline getirilerek belirlenimci bir karaktere sahip olmuştur.

Yapılandırmacılığın bu tartışmalarla bağlantılı değer felsefesi içerisinde durduğu yeri iyi izah edebilecek bir sınıflandırmanın özetini burada aktarmakta yarar var. Özlem'e göre (2004: 95-126) belirlenmiş istençe özgür olmayan istenç, belirlenmemiş olana ise özgür istenç denir. Sosyolojist, evrimci veya pozitivist etik anlayışları belirlenimci etik başlığı altında toplanabilir. Yine de belirlenimci etik içerisinde sayacağımız bazı düşünürler, (Spencer, Durkheim, Marx, Spinoza, Schopenhauer vb.) insanın farkında olarak özgürlüğü yaratacağı fikriyle özgürlükçü etiğe açık kapı bırakmışlardır. Öte yandan Scheler ve Hartmann'ın Kant'a dayalı etik anlayışını veya Kant'ın kendisini de özgürlükçü etik başlığı altında da ayrıca sınıflandırabiliriz. Özgürlükçü etik vurgusuna sahip filozoflar (Nietzsche, Kierkegaard, Heidegger, Sartre, Jaspers gibi) kitle yerine bireyi eksen alanlardır. Böyle bir kategorizasyon içerisinde ise yapılandırmacılığın ait olduğu yer kuşkusuz ikinci kısımdakilerdir. Ancak bu sınıflandırma içerisindeki filozofların tüm görüşleriyle yapılandırmacılığın örtüşmesi mümkün olmadığı açıktır. Ancak özgür istençi savunma veya özgürlükçü etiğe kapı aralama bağlamında yapılandırmacılığın hangi grupta yer aldığı daha da açıktır.

Feyerabend'in (1991: 40-42) açık değişim anlayışındaki 'özgür toplumu' bireyin değer yargılarını empoze olmaksızın geliştirdiği mekandır. Böyle bir toplum için tüm gelenekler özgür olurken aynı zamanda bilim ayrı bir üst mertebeye koyulmadan ideoloji ile eşit algılanmalıdır. (Feyerabend, 1991: 162-164). Bilginin doğada temsil edildiği savunusundaki bilimi yüceleştiren yaklaşımlara itirazlarıyla yapılandırmacılığın öğretmenin bir üst mertebede konumlanmasına itirazı aslında bilimin kendini bir üst mertebede konumlandırmasına da tıpkı Feyerabend gibi itiraz etmek anlamına gelir. Böylelikle kendisinin değiştirilme çabalarına karşı asla pasif kalmayan ve kendi anlık kavramlarıyla bilimsel kavramlar arasında itme-çekme ilişkisinin mimarı olan öğrenci kabul görmüş fikirlere doğru ilerlese de her zaman yeniyi yaratma potansiyelini taşır. (Fosnot, 2007: 12-42) Hem bu sorgulamalardan hareketle hem de yapılandırmacılığın göreceliliğinden hareketle yapılandırmacılığın bilimin kendini 'en yüksek iyi' olarak sunmasına da itiraz ettiği söylenebilir.

doğal olarak bireyin daha önceden oluşturmuş olduğu değerlerine de dayanacaktır. Çünkü çevreye adaptasyon çevreden kaynaklanan etkileşimler nedeniyle ona uyum sağlama anlamına geldiğinde aynı zamanda çevreden elde edilen değer dünyası da bilgiyi oluşturmada belirleyici olacaktır. Ortaya çıkan kavramsal işlemler haritası da yine değerlerden bağımsız düşünülemez. Bu durumda yapılandırmacı anlayışın bilgi ve değerleri keskin çizgilerle birbirinden ayırmamış olduklarını görüyoruz. Felsefe tarihinde ise pozitivistler ve hermeneutik bu konuda iki ayrı uç noktayı temsil etmektedir. Pozitivistlerin çoğuna göre hem doğa bilimleri hem de sosyal bilimler değer yargılarından bağımsız olmalı ve bilim insanları kişisel eğilim, tavır, kanaat, önyargı, dinsel ve metafiziksel inanç, siyasal seçim ve tercihlerinden bağımsız çalışmalıdırlar. İnsanın psişik bütünlüğüne vurgu yapan hermeneutikçi Dilthey'e göre ise insanın dış dünyayı kavraması doğrudan onun yaşama deneyimi ile ilişkilidir. Yani insanın yaşamından bağımsız bir bilme gücüne ulaşması imkânsızdır. (Özlem, 2004: 191-194) Bilgi ve bilimsel faaliyetin değerlerden arınması fikrine yönelik Dilthey'in bunun da bir değer yargısı vermek anlamına geldiği şeklindeki pozitivism eleştirisi, insanın bilgi edinmesinin de değerlerden bağımsızlaşamayacağı anlamına gelir. Bu açıdan insan, dışsal olanı bilgi dünyasında doğrudan temsil etmek yerine onu kendine göre anlamlandırır veya yorumlar. (Özlem, 2004: 194-195) Yapılandırmacılığın öne çıkardığı kavramlarla Dilthey'in kavramları arasındaki örtüşme ve pozitivistler arasındaki farklılaşma oldukça açıktır. Farklı kültürler ve çevreler içerisinde, olayların çokluğunda yoğrulan insanların öğrenmeleri farklı olacağı gibi değerleri açısından da farklılıklar olacağı yapılandırmacılığın temel tezlerindendir. Hatırlamak gerekirse; yapılandırmacı öğrenmenin mimarlarının bilgi konusundaki temel eleştirileri de bilginin yaşamdan koparılması ve salt bir temsil fikrine sıkıştırılmış olmasıdır.

Kısaca, Yapılandırmacılık solipsizm ile kısmi bir yan yana getirilme şansına sahip olsa da muhtelif idealist yaklaşımlarla ters bir şekilde konumlanmaktadır. Özellikle Platon'un 'en yüksek iyi' ideali veya tinsel olanın önceliği ve buna doğru yönelme yaklaşımı yapılandırmacı yaklaşımla karşıttır. Diğer yandan yapılandırmacılık kendini 'en yüksek iyi' olarak sunan bilimci yaklaşımlara da karşı olması itibarıyla modern dönemin fikirleriyle değil postmodern yaklaşımların kendini hissettirdiği döneme daha uygun düşmektedir. Ancak postmodern eğitim anlayışıyla yapılandırmacılığın birebir aynılığı söylemek mümkün değildir. İlaveten yapılandırmacılık belirlenimci etik anlayışlarının veya ideolojilerin karşısında ama onlara bir alan açarak var olmaktadır.

Sonuç olarak; Felsefe tarihi hem yapılandırmacılığın temel yaklaşımlarının daha da detaylandırılması için hem de ayırım noktalarının belirlenerek bu öğrenme kuramının sınırlarının belirlenmesi için önemli ve zengin ipuçları sunmaktadır. Bilim felsefesi tartışmaları ise yapılandırmacılığa geçişin nedenlerinin anlaşılmasını sağlayarak kuramın varlık gerekçelerini açıklamaktadır. Yukarıda ise değerler felsefesinin geniş kapsamı içerisinde bunun bazı örnekleri verilmiştir.

KAYNAKÇA

- AKARSU, Bedia, (2002), "Değişen Dünyada Bilim ve Değerler", Bilgi ve Değer, Muğla Üniversitesi Sempozyumu Bildirileri, (Ed. Yrd. Doç. Dr. Şahabettin Yalçın), s. 15-30, Vadi Yayınları, Ankara
- ARSLAN, Hüsamettin, (2002), Bilgi, Naturalizm ve Değerler, Bilgi ve Değer, Muğla Üniversitesi Sempozyumu Bildirileri, (Ed. Yrd. Doç. Dr. Şahabettin Yalçın), s. 91-100, Vadi Yayınları, Ankara
- ARSLAN, Z. Şeyma; YAŞAR, Fatma, (2011), Yükselen 'Değer' Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım, DEM Dergi, Yıl 1, Sayı 1, Sayfa 8-11
- AYDIN, Hasan, (2012), Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- BOLAY, Süleyman Hayri, (2011), Değerlerimiz ve Günlük Hayat, DEM Dergi, Yıl 1, Sayı 1, Sayfa 12-19
- BOLAY, Süleyman Hayri, (2013), Aşkın Değerler Buhranı, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), Değerler Eğitimi Sempozyumu: Bildiriler: 26-28 Kasım 2004: 2006, Dem Yayınları, İstanbul, Sayfa 55-71
- BÜYÜKDÜVENCİ, Sabri, (2002), Değer'in Değeri Üzerine, Bilgi ve Değer, Muğla Üniversitesi Sempozyumu Bildirileri, (Ed. Yrd. Doç. Dr. Şahabettin Yalçın), s. 249-253, Vadi Yayınları, Ankara
- CHALMERS, Alan, (1997), Bilim Dedikleri, Vadi Yayınları, Ankara
- ERDEMLİ, Atilla, (2002), Yaşama Sorunu Bakımından Bilgi-Değer Bağlamı, Bilgi ve Değer, Muğla Üniversitesi Sempozyumu Bildirileri, (Ed. Yrd. Doç. Dr. Şahabettin Yalçın), s. 220-234, Vadi Yayınları, Ankara
- FEYERABEND, Paul, (1991), Bilim Kilisesi Özgür Bir Toplumda Bilim, Pınar Yayınları, İstanbul
- FOSNOT, Twomey Catherine, (2007), Oluşturmacılık, Teori, Perspektifler ve Uygulama, (çev. So-ner Durmuş), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- GÜNDÖĞAN, Ali Osman, (2002), Ahlaki Hayatımızın Kaynağında Toplumculuk-Bireycilik Tartışması, Bilgi ve Değer, Muğla Üniversitesi Sempozyumu Bildirileri, (Ed. Yrd. Doç. Dr. Şahabettin Yalçın), s. 254-264, Vadi Yayınları, Ankara
- GÜNDÖĞAN, Ali Osman, (2013), Ben ve Öteki: Değerler Dünyasının Gerginliği, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), Değerler Eğitimi Sempozyumu: Bildiriler: 26-28 Kasım 2004: 2006, Dem Yayınları, İstanbul, Sayfa 71-81
- GÜNGÖR, Erol, (1993), Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar, Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme, Ötüken Neşriyat, İstanbul
- KIZILABDULLAH, Yıldız, (2008), "Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi", Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, XLIX, sayı II, s. 197-215
- KUÇURADI, İonna, (1988), Etik, Meteksan, Ankara
- ÖZDEN, M.Y., ŞİMŞEK, H., (Nisan 1998) Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, Nisan 1, 1998, sayfa -71 83. <http://guide.ceit.metu.edu.tr/documents/DavranisciliktenOlusturmaciliga.htm> Erişim Tarihi 20.45/29.05.2013

ÖZLEM, Doğan, (2004), Etik-Ahlak Felsefesi, İnkılap Kitabevi, İstanbul

POYRAZ, Hakan, (2013), Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), Değerler Eğitimi Sempozyumu: Bildiriler: 26-28 Kasım 2004: 2006, Dem Yayınları, İstanbul, Sayfa 81-89

SOYKAN, Ömer Naci, (2013), Genel Geçer Bir Ahlak Olanaklı mıdır?, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), Değerler Eğitimi Sempozyumu: Bildiriler: 26-28 Kasım 2004: 2006, Dem Yayınları, İstanbul, Sayfa 45-55

TİMUÇİN, Afşar, (2002), Ahlak Değerlerinin Bilgi Temeli, Bilgi ve Değer, Muğla Üniversitesi Sempozyumu Bildirileri, (Ed. Yrd. Doç. Dr. Şahabettin Yalçın), s. 44-48, Vadi Yayınları, Ankara

ULUDAĞ, Zekeriya, (2007) Eğitim Üzerine Makaleler, T2 Tasarım, Samsun www.zekeriyyauludag.com Erişim Tarihi:07.05.2013/20:45

ULUDAĞ, Zekeriya, (2011), Bir Zihniyet Meydana Getirmede Oluşturmacılık, Samsun Sempozyumu www.zekeriyyauludag.com Erişim Tarihi:24.05.2013/00:47

VORLANDER, Karl, (2004), Felsefe Tarihi, (çev. Mehmet İzzet, Orhan Saadettin), İz Yayıncılık, İstanbul

YAVUZ, Şevket, (2013), Değerlerin Şeceresi, Doğası, Sınırı ve Devamlılığı: Değerlerin Dini ve Sosyal Karakteri ve Sürekliliği, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), Değerler Eğitimi Sempozyumu: Bildiriler: 26-28 Kasım 2004: 2006, Dem Yayınları, İstanbul, Sayfa 89-111

Eğitim’de Değer Meselesine; Nurettin Topçu’nun ‘Şahsiyet’ ve Cemil Meriç’in ‘Mefkure’ Kavramları Çerçevesinde Yeniden Bakmak

Selim Uçak*

ÖZET

Eğitimi; şahsiyet inşası, değer kazandırma ve değer üretme süreci olarak tanımlayabilmek mümkündür. Tanzimat süreciyle başlayan Doğu-Batı ikililiğinde, Araf’ta kalan memleketimizin eğitim sisteminin; taklitçiliğin ötesinde ne yazık ki kendine has bir felsefesi bulunmamaktadır. Eğitim sistemimizin genel amacı olan “iyi insan” yetiştirme amacı küreselleşme çağının problemleriyle giderek kaybolmakta ve eğitim sistemimiz gün geçtikçe sonuç odaklı piyasa insanı yetiştiren bir yapı izlenimi yansıtmaktadır.

Yüzyılımız “yüzeysellik çağı” olarak tanımlanıp, değişim kavramıyla izafi bir zemine indirgenmeye çalışılsa da insanın bireysel ve toplumsal bir varlık olarak “değer”den yoksun düşünülmemeyeceği ortadadır. Amacımız değerler eğitimi ile ilgilenmekten ziyade, “değer ve insan” meselesinin felsefi bir problem alanı olduğunu ve bu meselenin eğitimden ayrı düşünülmemesi gerektiğini incelemeye çalışmaktır.

“Nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz?” Sorusuna eğitim tarihimizde birçok düşünür kafa yormuş ve fikirler üretmiştir. Bu bağlamda Cemil Meriç ve Nurettin Topçu; eğitim meselesi ve değer sorunu içerisinde yer alan temel tartışmalar çerçevesinden bakıldığında, önemli iki isim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Maarif, Mütefekkir, Mefkure, Değer ve Şahsiyet Eğitimi.

GİRİŞ:

Eğitim, bireyin içinde bulunduğu toplumun değer yargılarını kazanması, sosyalleşmesi sürecidir. Bu süreçte, bireye eğitimle yalnızca içinde bulunduğu toplumun değerleri kazandırılmaz; aynı zamanda bireyin, bu toplumsal değerleri, evrensel değerlerle bütünleştirip içselleştirmesi beklenir.

Eğitim bilimciler genel olarak eğitimi; bireyin kendi yaşantısı yoluyla gerçekleşmesi gereken bir süreç olarak kabul ederken; bu davranış ve kazanımların “istendik” olması gerekliliği üzerinde durmaktadır (Ertürk, 1972, s:12, Fidan, Erden, 1991, Alkan, 1997).

Eğitimin kurumsallaşma fikrini her ne kadar Antik Yunan’a ve özellikle Platon’un “Devlet” isimli kitabına kadar götürülebilmek mümkün olsa da genel olarak varoluşu; “Sanayi Devrimi” sonrası “Ulus Devlet”in ortaya çıkışına dayanmaktadır. Modern toplumla bugünkü yapısına kavuşan eğitim, ailede meydana gelen değişimle, kurumsal olarak devlet eliyle gerçekleşen planlı bir sürece dönüşmüştür. Eğitimle toplum, bireye, kuvvetli bir ahlak ve karakter vermekten çağın özelliklerini ve mesleklerini kazandırmaya varıncaya kadar geniş bir yelpazede birçok sorumluluğu (Kanat, 1951: 49).

Burada sorulması gereken temel soru; “istenilen” davranışlar kazandırma durumunun, neye, kime göre ve nasıl gerçekleşeceği meselesidir. Bir toplumun geleceği, iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlıdır. Bilginin hızla yayıldığı ve sürekli değiştiği çağımız koşullarında; değerler problemi, yüzyılların birikimi insani bir mesele olması gerçekliğine bakılmaksızın, yüzeysel bakışla ele alınabilmekte ya da mevcut değerler değişime zorlanabilmektedir.

Hangi gelişim aşamasında olursa olsun, her toplum, kendine özgü bir anlayışla insan yetiştirmeye ça-

* Eğitimci, Doktora Öğrencisi

lımaktadır. Bu süreçte, toplumsal anlayışa uygun bireyler yetiştirme yolunda karşımıza çıkan temel kurum eğitimidir. Her toplum; kendi özünü-kültürünü koruyarak varlığını devam ettirme isteğindedir ve bir bakıma varoluşunu eğitime borçludur. Günümüzde eğitimin en önemli işlevi koruma, değiştirme ve geliştirme işlevidir(Akyüz, 1991, 157).

“Eğitimin yönüne kim ve neye göre karar vermelidir?” Sorunu sıkça karşımıza çıkmaktadır. Burada kültür, ahlak, din, siyaset, sosyoloji ve felsefe temelli birçok sorunla yüzleşmek gerekmektedir. Bu soruların giderek artmasının temel nedeni; insanın varoluşu ve evrenle kurduğu anlamın yapısal değişim ve dönüşümlere bağlı olarak değişkenlik göstermesidir. Bu felsefi bir tarihsel geçmişe dayanan çok uzun bir problemdir ki, bizim amacımız; bu fikirlere bağlı olarak, her toplumun ortaya koymaya çalıştığı eğitim felsefesini incelemek, çağın problemlerine kayıtsız kalmamak; ama elbette kendi gerçekliğimizi temel alarak bir sistem inşaa etmeye çalışmak olmalıdır. Bu sistemi kurmanın yolu da şüphesiz başta eğitim tartışmalarından geçmektedir.

Değer eğitiminin ilk verildiği yer ailedir. Çocuğun içerisinde bulunduğu toplumun değerlerinin benimsenmesinde ailenin önemli bir etkisi vardır. Toplumu şekillendiren en önemli unsurlar ise okullardır. Okullardaki değer eğitiminin amacı genel olarak; sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmak; iyi insan, iyi vatandaş olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar kazandırıp, onları kendi ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir(Aydın, 2010).

Son dönemde gerek dünyada gerekse ülkemizde değerlere yönelik ilgi artışının sebebi konuya sebep olan faktörlerin keyfiyetten çok bir mecburiyete dönüşmesinden kaynaklanmaktadır. Bizim amacımız “Değerler Eğitimi” olarak bilinen projeyi anlatmak ya da buna yönelik bir açıklama yapmak değildir. Amacımız: “Değer ve İnsan” problemini eğitim ve felsefe bağlamında ele almaya çalışmaktır.

Değer kavramı hakkında bugüne kadar bilimsel ve felsefi yönden pek çok tartışma ve araştırma yapılmış olmasına rağmen özellikle eğitim bilimleri açısından değerlerin tam olarak ne içerdiğine ve öğretilebilirliğine ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Değer, bir nesneye, olgu ya da olaya ilişkin bireysel ve toplumsal açıdan yüklediğimiz önem veya üstünlük derecesidir. Bu anlamda davranışa ve olaya kıymet derecesine göre yol gösteren yegane kılavuz olarak kabul ettiğimizde duyuşsal perspektifte yer alan bu konuyu tanımlamak, kazandırmak ve ölçmek ayrı bir tartışma gerektirmektedir. Değerlerin olgusal bir gerçekliği olmadığı için tanımı zordur(Ayral, A. E.,1992).

“Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” arasında ahlaki ve manevi değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirmekten söz edilmektedir. Burada iyi insan yetiştirmenin öneminden her fırsatta söz edilmekle birlikte, pratiğe dökme anlamında; sınav ve elemeye dayalı, piyasa odaklı ve bir sektöre dönüşmüş hüviyeti ile karşımızda duran eğitimin, bunu ne kadar gerçekleştirebileceği tartışmalıdır.

Her iki düşünür, eğitim meselesini değer temelli bir mesele olarak görmüş ve memleketin varlığını sürdürebilmesinin yegane koşulu olarak kabul etmişlerdir. Yaşadıkları memleketin “Maarif Davası”na sahip çıkan, bu sorunlara belli bir “İrfan” çerçevesinden bakıp, belirli bir “Mefkure” belirleyen iki münevver; bir şahsiyet yaratma amacıyla; kültürü ve değerleriyle bütünleşmiş bireylerin yetişmesini hedeflemişlerdir.

Bu anlamda amacımız Cemil Meriç ve Nurettin Topçu’nun eğitim görüşlerini değerler bağlamında yorumlamaktır. Araştırmamız iki düşünürün görüşlerinin derinlemesine analizini yapmak, değer ve eğitim ilişkisini kurarak, belli bir senteze ulaştırmaktır. Bu amaca uygun olarak literatür taraması yapılmış olup, düşünürlerin kendi eserleri eğitim ve değer bağlamında incelenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında bu iki düşünür hakkında yazılmış ikincil kaynaklara; eğitim ve değer meselesi hakkında yazılmış tüm kaynaklara elimizden geldiği kadar ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yüzyıllardır Felsefe tarihi içerisinde yer alan değer meselesi, Aksiyoloji alanında tartışma konusu olarak

çeşitli filozoflar tarafından ele alınmış ve eğitimle ilişkisi sorgulanmıştır. Amacımız öncelikle değer meselesini felsefi perspektifle anlamaya çalışmak, eğitimle ilişkisini bu açıdan incelemek ve bu önemli iki düşünürün eğitim ile ilgili görüşlerini açıklamaya çalışmaktır.

1. Eğitim ve Değer İlişkisine Felsefi Bir Problem Olarak Tarihsel Boyuttta Bakmak:

Sofistler, öncelikle de Protagoras ve Gorgias eğitimi; sorgulamaksızın ve tartışmaksızın geçerlilikleri kabul edilen ve atalardan aktarılmış töre ve ilkelerin uygulanmasına alışkanlık kazandırma süreci olarak kabul etmiştir. Antik Yunan kültüründe yer edinen eğitim, genel olarak geçerli olan toplumsal değer ve alışkanlıkların kazandırılması, bir bakıma kültürleme sürecidir ve Antik Yunan'da bu eğitime sahip olmayanlar barbar olarak görülmüştür. Eğitim Antik Yunan'dan beri iki anlamda kullanılmaktadır:

a : Etos(εθος) : Toplumda geçerli olan töre, alışkanlık ve gelenekler olarak kabul edilir.

b: Etik (ηθος): Bireyin içinde bulunduğu toplumun değer yargılarını sorgulayıp benimsemesi, kurallar üzerinde düşünüp "iyi" davranış sergilemesidir(Annemarie, çev: Veysel,A.,1999, s. 22).

Sokrates'e göre eğitim; eleştirel karar verebilme yeteneği anlamında, insanı ergin olma durumuna getirmeyi hedefleyen iyi idesine yönelmiş bir öğrenim sürecidir. Sokrates, eğitimin amacını; "kendini bilen" insan yetiştirmek olarak ifade etmiştir. Sokrates, insanın doğasının iyi olduğuna, bilerek kötülük yapamayacağına, doğruluk, adalet, cesaret, cömertlik vb. değerler hakkında insanlar arasında ortak bir görüş olduğuna inanmaktadır(Arslan,1998,s.108).

Aristoteles erdemleri; düşünce erdemi ve karakter erdemi olmak üzere ikiye ayırmıştır. Düşünce erdemi ona göre daha çok eğitimle oluşmaktadır ve belli bir zaman ve deneyimle şekillenmektedir. Karakter erdemi ise alışkanlıkla kazanılmaktadır. Aristoteles'in genel olarak ahlak ilkelerini 'ılımlı orta' formülü ve tüm aşırılıklardan uzak durmakla mümkün olduğunu ifade etmektedir. Aristo'ya göre insan, zeka ve düşünce gibi iki silaha sahiptir. Eğer insan ahlaki bir eğitim almazsa hayvanlar dünyası içinde tehlikeli bir varlık haline dönüşebilmektedir(Aytaç,1980).

Değerler alanındaki temel mesele, nasıl kazandırılabilirliği meselesidir. Değer konusu hem birey hem toplum hem de evrensel bir mesele olarak tartışılırken, tanım ve ölçüt problemi karşımıza çıkmakta ve mesele,zaman zaman izafi zemine indirgenmek istenebilmektedir. Pascal'ın dediği gibi "Pirenelerin öbür yanında (İspanya'da) doğru olan, bu yanında (Fransa'da) yanlıştır.". Dolayısıyla bu bakış açısıyla; değerler, öznelidir. Başka bir görüşe göre de ahlâkî kanun, nesneldir; şart ve ihtiyaçlara göre değişmez; bütün zaman ve mekanlarda herkes için geçerlidir(Bertrand, çev: Salih Z.,1999,s:28).

İslam düşüncesinde Arapça bir kelime olan ahlak, "Hulk" kelimesinin çoğuludur. Hulk, huy anlamına geldiği gibi, din, tabiat ve karakter manalarını da ihtiva etmektedir. Başka bir ifade ile "Hulk veya ahlak ruha yerleşmiş bir hey'et ve şekilden, bir melekedden ibarettir ki, o heyet ve meleke sayesinde in sandan iyilik ve kötülük kolayca düşünmeden ve yorulmadan çıkarılır." Bu tanımdan yola çıkarak insanın içinde yaratılıştan gelen bir ahlaki eğilimin bulunduğu söylenebilir (Arslan,2010,s:41-60).

İmmanuel Kant ise özgürlük ve sorumluluğu yer değiştirerek klasik anlayışa karşı çıkmıştır. Bir şey yapma gücüne sahip olan kişi özgürdür ve eylemlerini belli bir amaca dayandırmalıdır. Bu amaç ödev duygusu ile ortaya çıkan iyi niyet ile başlayan iyiyi isteme ile devam edip kesin buyruğa(kategorik imperatif) dönüşen bir süreçtir. Sentetik ve apriori bir önerme ile evrensel bir ahlakı "...öyle davranmalısın ki bu davranışlarında insanlığı hem kendine hem de diğer insanların her birinde her zaman bir amaç olarak göresin, asla bir araç olarak kullanmayasın" şeklinde pratik bir akılla temellendirmiştir. Amaç en yüksek derece iyiye ulaşmaktır ki bu ancak ahlaklı olmakla mümkündür(Erişirgil,1997, s:212-213).

Postmodernist düşünürlere göre, nesnel gerçeklik, bize görüldüğünden, algıladığımızdan daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Gerçeklik, bizim tarafımızdan oluşturulur, bize verilmiş değildir. Tüm deneyimleri-

miz, dilsel yapıların ve kültürel değer yargılarının etkisi altındadır. Bilgimiz gerçeğe örtüşen onu olduğu gibi yansıtan bir ayna gibi düşünülemez. O sadece, beklentilerimiz, önyargılarımız ve sahip olduğumuz dil ve kavramların koşullandırdığı deneyimlerimizi ve kültürümüzü yansıtmaktadır(Foucault,1990).

Protagoras'ın "insan her şeyin ölçüsüdür" yargısı ile değerlerin değerlendirilmesi adeta imkansız hale gelebilmektedir. Eğitim ve değer aktarımı ilişkisinde; hakikatin ve doğruluğun görecelileştirilmesi ve çoğulculuk adına çoklu hakikatin onaylanması, nesnelliğin tamamen yok hükmüne dönüştürülerek; doğru ve yanlış, bilgi ve bilgi olmayan, iyi ve kötü yargılarının tamamen kaldırılması gerekmektedir. Eğitim vermenin ve bireye değer edindirmenin imkansız hale dönüştüğü bu anlayışla "iyi insan" tanımı üzerinde dahi anlaşılamayacağından, dünyaya gözlerini yeni açan birinin hiçbir eğitime tabi tutulmaması gerekmektedir.

Modern dünya anlayışı ile ortaya çıkan "Etik" tartışmaları her alanda ayrı ayrı davranış kriteri tanımlanmak suretiyle tıp, sanat, eğitim etiği gibi değerleri ayrıma tabi tutmuştur. Modern insanın en büyük problemi olarak karşısına kendi ürettiği değerlerin bütünlüğünü kaybetmesi, yeniden ve yeniden dünyayı anlama kılavuzları üretip her davranış için ayrı ayrı akıl temelli iyi-kötü tanımlaması yapmaya mecbur bırakılması çıkmaktadır.

Kant ile başlayıp Heidegger gibi filozoflarca yeniden felsefenin gündemine sokulmak istenen "Ontolojik" temelli değer problemi özellikle eğitim alanında cevap aranan sorunlarla karşı karşıyadır. Bilim ve teknolojinin akılalmaz ilerleyişi ve etos zeminden etik boyutuna dönüşen değerler, modern çağın insanına yeni sorunlara cevap üretme misyonu yüklemiştir. Her geçen gün artan toplumsal ve bireysel sıkıntılar karşısında(hırsızlık, tecavüz, yoksulluk, açlık, depresyon, güvensizlik...) insan, anlam sorunu ile yeniden ve yeniden karşı karşıya kalmakta ve değerler alanındaki bu problemler eğitim alanında "eğitimin amacı ne olmalı?" sorununa yeniden bakmamızı zorunlu kılmaktadır. Adalet, merhamet, sorumluluk, hakkaniyet, iyilik gibi değerlerin sarsılması toplumda anomi, bireylerde ise depresyona sebep olmaktadır. İnsan varoluşunu anlamsız bulabilmekte, davranışlarında yönelmesi gereken bir ilke fikrini reddederek boşluğa düşmekte ve yarattığı sıkıcı bir hayatın kendisinden şikayet etmektedir. İnsan her geçen gün artan yabancılaşma karşısında; doğadan, toplumdan ve değerlerinden uzaklaşmaktadır.

2. Eğitim ve Değer Meselesinin Eğitim Bilimlerindeki Yeri ve Önemi:

Toplumda gün geçtikçe artan meselelerin kökenine inmek, görünenin gerisinde problemlere ulaşmak ve bunların birbiri ile ilişkilerini bulmak gerekmektedir. Her geçen gün insanların eğitim seviyeleri artmakta iken, toplumsal ve küresel ölçekte; adaletsizlik, hırsızlık, açlık, tecavüz, madde bağımlılığı, yalan söyleme, doğaya ve kendine yabancılaşma... gibi problemler yaygınlaşmakta; eğitimciler, ahlaka; felsefeciler, eğitime yönelmek durumunda kalmaktadır.

İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı; Latince; kıymetli olmak veya güçlü olmak anlamlarına gelen "Valere" kökünden türetilmiştir(Bilgin, 1995, s: 83).

Değer problemi; felsefede değerlendirme problemi ve değerler problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü iyi nedir?, güzel nedir?, faydalı nedir?, doğru nedir?.. gibi soruları sormak, değerlendirme etkinliğini belirli açılardan problem haline getirmektir(Kuçuradi, 1998, s:8).

Hilmi Ziya Ülken'e göre eğitim, ruh ve karakteri şekillendirerek, fert ve millete değerler kazandırmaktadır. Milletlerin yaşayış ve düşüncesine ait bütün değerlerini tarihi süreç içerisinde nesilden nesile aktararak ve de geliştirerek sürdürdüğü çalışmaların en büyüğü eğitim çalışmalarıdır (Ülken, 1967: 11).

Takiyettin Mengüşoğlu' na göre "Değerler", insana özgüdür ve davranışlarına yön verir. Değerler olmaksızın insanların neler yapıp yapmayacağını bilmeleri mümkün değildir. Değerler bizim davranışlarımızın ilkelerini iyi-kötü olarak ayırır ve ölçüt koyarak determine eder.(Mengüşoğlu, 1988: 97-109). Erol Gün-

gör'e göre Değer hükmü; bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu belirten ifade ise, o halde değer de bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır(Güngör, 1993: 17).

Değerler alanının problemlerine yalnızca akılsal temellendirme ile ya da toplumsal faydacı düşünceler üretmek niceliksel bir ölçütle değer vermeye kalkışmak, aslında açılan çukura bile bile yeniden düşmektir. Eğitimin konusu olan "Değer" kavramının içeriğinde tarihsel, sosyolojik, ekonomik, psikolojik, felsefi pekçok boyut bulunmakta iken bunu tek boyutlu "Teoloji" ile sınırlandırmak ve belli bir ders içeriği ile gerçekleştirebileceğimizi varsayarak ölçülebilir olduğunu düşünmek son derece yanlıştır. Bu bağlamda "Değerler Eğitimi" konusunda olarak son dönemde Türkiye'de sıklıkla gündeme getirilen meselenin ne olduğundan kısaca söz etmek gerekmektedir.

Değerler eğitiminin Türkiye'deki uygulaması öncelikle, UNESCO tarafından desteklenen ve Yaşayan Değerler Eğitim Programı(YDEP) adı altında 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50. yıl dönümü kutlamaları için hazırlanan uluslararası bir projeye dayanmaktadır. Bu eğitim projesinde demokrasi, adalet, özgürlük gibi evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında telkin yolu değil, etkinlik temelli yaklaşımların kullanılması vurgulanmaktadır(İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü: 2012). Konu hakkında bir başka çalışma ise Avrupa Okullarında Vatandaşlık Eğitimi (Citizenship Education at School in Europe) belgesinde yer alan Vatandaşlık Eğitimi'dir. Bu projede Demokrasi, insan onuru, hoşgörü, eşitlik, hukukun üstünlüğü, sosyal adalet, dayanışma, sorumluluk, ülkeye bağlılık, işbirliği, katılım, manevi, ahlaki, kültürel ve fiziksel gelişim, tüm ülkelerin az okullarında yer verdikleri temel değerlerdir. ADE projesi, 2009-2012 yılları arasında olan Fontys Lerarenopleiding, Tilburg Üniversitesi önderliğinde yürütülmüş olan, İngiltere, Almanya, Türkiye, Slovakya, ve Hollanda ortaklı bir çalışmadır. 2005 tarihinde Avrupa Değerleri Atlası yayınlanmıştır (www.atlasof-europeanvalues.eu). Bu atlas, grafikler, haritalar, şemalar yoluyla Avrupa Değerleri Çalışması sonuçlarını, diğer bir deyişle, çalışmaya katılan 'Avrupa' ülkelerinin hem benzer hem de farklı değerlerini, tutumlarını, inançlarını ve fikirlerini göstermektedir(Doğanay A, Seggie N.F, Caner A.H.,2012:73-80).

Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2010 yılında tüm ilk ve orta dereceli okullara; 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı'nın ilk haftasında okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ders içi ve ders dışında, "Değerler Eğitimi"ne yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ile ilgili bir genelge yayınlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından; adil olma, aile birliğine önem verme, hoşgörü, dürüstlük, misafirperverlik, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, temizlik gibi değerler belirlenmiştir. 2004 yılında pilot uygulaması başlayan ve 2005-2006 eğitim öğretim yılında Türkiye'de uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler ve diğer derslerde kazandırılacak değerler programa alınmıştır. Değerler Eğitimi, uygulamalarını okullarda gerekli bir uygulama olarak öncelikli konuma getirme girişimindedir. Ancak belli bir içeriğe sahip olmayan projenin içeriğinin muğlaklığını il müdürlükleri ve okullarla doldurulmaya çalışılması, iyi niyetli birer girişim olarak kabul edilse de pedagojik olarak eleştirileri beraberinde getirmektedir.

Bir ülkenin eğitim amaçları genel olarak "Niçin insan yetiştireceğiz?" sorusu ile doğrudan ilgilidir. Burada varılmak istenen hedefe uygun program ve politikalar belirlenmeye ve sistemli bir yapı oluşmaya çalışılır. Bu nedenle her eğitim programı bir felsefe ya da felsefe akımına dayanmaktadır. Değerler eğitimi de bu bağlamda ele almak gerekmektedir.

Eğitim davranış değiştirme sürecidir. Kuşkusuz eğitim süreci bu bağlamda sosyal, kültürel, dinsel, hukuksal, siyasal ve ekonomik birçok değişken tarafından etkilenir. Ancak her ekonomik, politik ve siyasal sistem bir felsefeye; her ekonomik politik ve siyasal sistem de bir sayılıya dayanmaktadır(Sönmez, 2002, s: 46).

Türkiye Cumhuriyeti'nin Eğitim Felsefesi, "İstiklale kavuşup, muasır medeniyetler seviyesinin üzerine çıkmak" sözünde yatmaktadır. Türk millî eğitiminin amaçları arasında; ahlaki ve manevi değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirmek yer almaktadır.

Bir ülkede “istiklal ve ülkü” konuları gündeme geldiğinde o toplumun aydınları genellikle sorunların tespiti ve çözümünde, konuyu eğitim sistemleri perspektifinde değerlendirme ihtiyacı duymuşlardır; ancak meseleyi dar kapsamda ele alıp, geçici çözümlerle günü kurtaranlar, problemleri çözmedikleri gibi, dünün çözümsüzlükleri ile bugünün yeni sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmuşlardır. Belli bir ülkü, irfan, dava, mefkureden ve felsefeden yoksun sorunları, hele de eğitim sorunlarını çözmeye çalışanlar temeli olmayan bina kurma yanlışına düşmüştür.

Tefekkür tarihindeki her büyük isim, aynı zamanda eğitimcidir. Çünkü fikir adamı, olanı gördüğü gibi sorunun temeline inerek çözümler üretme ve olması gerekeni hayata geçirmeye çalışandır. Eflatun, Sokrates, Aristo, İbn-i Arabi, Ebu Hanife gibi örnekler verilebilir. Bu isimler ileri sürdükleri fikirlerle içinde oldukları toplumların ufku açmışlar ve tüm insanlığın düşünce gelişimine katkıda bulunmuşlardır(-Tozlu, 1998, s:85)

Eğitimin felsefesi genel olarak o toplumun geçmiş değerleri ve belirlenmiş ülküleri çerçevesinde oluşturulur. Beraberinde ilkeler tespit edilerek, oluşan politikalar uygulamaya dönüşür. Eğitimin bu ülküleri belirlemesi misyonunu üslenmesi gerekenler ise daha çok o toplumun içinden çıkan, topluma yön veren aydınlar olmalıdır. Münevverler mefkuresi olan bir toplumun kendi serüvenindeki kılavuzlarıdır diyebiliriz. Düşünceleriyle toplumların tefekkür tarihinde iz bırakarak bir hedef koyarlar. Bu anlamda; düşünce tarihimizde yer edinmiş, hayatlarını eğitime adanmış, belli bir dava neferi, nesillerin kurtuluşunu arzulayan iki önemli isimle; şahsiyet eğitimi ve maarif davasını anlamaya çalışabiliriz. Her iki eğitimci için amaç, öncelikle kendi mefkure ve irfanımızı hatırlamak ve nihayet iyi insan olmayı hedeflemektir.

3. Nurettin Topçu ve Maarif Davası:

Nurettin Topçu 7 Kasım 1909 tarihinde dünyaya gelmiştir. Topçu, Avrupa’da tahsil görebilmek için imtihanlara girmiş ve 1928 yılında yurtdışında ihtisas yapma hakkı kazanmıştır. Avrupa’ya giden öğrenciler arasında Ahlak Felsefesi çalışan ilk kişidir. Fransa’dan döndükten sonra Galatasaray Lisesi’nde felsefe öğretmeni olarak göreve başlamıştır(Kara,2009,s:15).

İstanbul, İzmir ve Denizli’de belli süreler öğretmenlik yapan Topçu bir eğitimci olarak fiili 40 yıllık öğretmenlik hizmetinde bulunmuştur. Nurettin Topçu bir süre (1949-1948) İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi’nde eylemsiz doçent olarak çalışmıştır. Bergson konusunda doçentlik tezi hazırlamıştır. Fakat kendisine kadro verilmemiştir. Nurettin Topçu, 10 Temmuz 1975’te pankreas kanserine yakalanmış ve hakkın rahmetine kavuşmuştur(Kara,2009,s:20).

Nurettin Topçu, “Anadoluculuk” görüşüne mensup olmakla birlikte bunu vatan kavramı ile temellendirmiştir. İlgilendiği bir başka düşünce ise Batıcılıktır. Amacı batılılaşmayı taklitçilikten ayırtilarak kendi değerlerimiz üzerinde yeniden yükselmektir. Fakat belirtmek gerekir ki kendi değerlerimizin üzerinde yükselmeyi hedef edinirken, kendimizi çağın gerçeklerine tamamen kapalı tutmak mümkün değildir:

“Biz Garbın değerini takdir ettiğimiz metotlarını kullanarak onunla kendi ilim zihniyetimizi meydana getireceğiz. Ancak şunu hiçbir zaman unutmamalıyız. Düşünmeye başlarken Dekart’tan değil kendi fikir tarihimizden faraza millî tarihimizin değilse de düşünce tarihimizin bir şahsiyeti olan Gazzali’den işe başlamalıyız. Sonra Dekart ve Bacon’a uzanmak yerinde olur”(Topçu,1978, s:73).

“İmparatorluk nasıl kurtulur?” Sorusuna kafa yoran zamanın düşünürler; doğal olarak Maarif Sisteminin nasıl olması gerektiğiyle ilgilenmişlerdir. Osmanlı’dan devralınan mirasla, eğitim sisteminde bir yandan medreseler diğer yandan batı tipi eğitim kurumları, karşımıza iki tip eğitim veren ve iki farklı zihniyette insanın yetiştiği eğitim sistemini ortaya çıkmıştır. Cumhuriyetin ilanı ile, belli bir ideoloji oluşturulmak istenmiş, bu bağlamda eğitimle; millete kendine has bir kültür kazandırılması hedeflenmiş, bu yönde başta eğitim kurumları üzere pekçok reformlar yapılmıştır. Ancak yeni kurulan devletin kültür politikası ve bu yöndeki inkılaplarının halka eğitim ve iletişim kanalları yoluyla yayılması isteği, maalesef realitede beklenen etkiyi gösteremediği gibi Osmanlı döneminden beri var olan nesiller arası kopukluğu ve aydın-halk arasındaki uçurumu iyice belirginleştirmiştir(Belge,1983,S:1298-99).

Cumhuriyet'in eğitimde öngördüğü hedefler, milliyetçi, halkçı, inkılapçı, laik vatandaşlar yetiştirmek, ilkökul tahsilini yaygınlaştırmak suretiyle herkesi okur-yazar haline getirmek, eğitimi millileştirmek, öğretimi çağın bilimsel kurallarına uygun olarak düzenlemek, ders kitaplarını milletin doğasına, ülkenin coğrafyasına ve geleneklere uygun bir doğrultuda yazdırmak, Türk Devleti'nin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü her tehlikeye karşı koruyup savunma bilincini aşılacaktır(Demirel,2004,s:15). Bu amaçlar doğrultusunda Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Latin Harflerinin kabulü, eğitimin laikleştirilmesi gibi değişimler gerçekleştirilmiştir. Yurttaşların Cumhuriyet rejimi etrafında toplanmaları ve yeni rejimi benimsemeleri için kitlelerin eğitilmesi amacıyla; Halk evleri, Köy Eğitim Kursları, Enstitüler, Latin Harflerinin kabulü, Üniversite Reformu gibi çok kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Bütün bu değişimlere rağmen genel olarak beklenen yurttaş profiline ulaşamamış ve bu devrimler tabana yayılamamıştır.

Erol Güngör' e göre; yönünü batıya çevirmiş olan Türk aydını, kendi kültürüne ve halkına giderek yabancılaşmıştır. Halka göre aydın, kibirli, maddeci, menfaat düşkünü, yabancı taklitçisi, maneviyat düşmanı ve köksüz iken, aydınlara göre ise halk; cahil, hurafeci, kıt ve dar görüşlü, her şeye kolayca kanan kitledir(Güngör,2004,s:119-21).

Topçu, kendi gerçekliğini ve değerlerini yadsıyarak bir millet yaratma idealine karşı çıkmıştır. Batılılaşmayı taklitçilikle karıştıran zihniyete karşı durmuş, onları aşağılık kompleksi içerisinde olma ve teslimiyet dalgasına kapılmayla suçlamıştır(Tozlu,2006,s:56).

Nurettin Topçu, dönemin eğitim anlayışını eleştirmektedir. O'na göre; Osmanlı'nın bir döneminde olduğu gibi Cumhuriyet döneminde de aynı "skolastik zihniyet", bu kez yönünü batıya çevirerek varlığını sürdürmektedir. Taklidin sadece kaynağı değişmiştir. Yeni devlette farklı olarak batılı fikirler değerlendirilmeye tabi tutulmaksızın taklit edilmiştir. Önceden hangi tefsircinin ne söylediğine bakılırken, Cumhuriyet döneminde ise hangi batılı alimin ne söylediği dikkate alınmaya başlanmıştır(Topçu,2014,s: 88-90).

'Mekteplerde eskinin taklidi yerine moda kelimesiyle yeninin taklidi yer aldı. Avrupa körü körüne taklit edilmek istendi. Mektepler açıldı, burada yeni ilimler okutuldu lakin ilim sevgisi aşılanmadı. Alimin üstünlüğü ve cemaat içerisindeki önderliği telkin edilmedi. Çünkü gerçekten ilme inanılmadı. İlim bizim menfaatlerimiz için bir vasıta kabul edilip istismar edilmek istendi, teknik putlaştırıldı..... lakin zamanımızda milli mükeddesatımızın seviyesine yükseltilememeye bağlı değerler, en fazla kazanma hırsı millet kültürünü azar azar ortadan kaldırmaktadır.... Bütün mektepler fen mektebi olma yolunda iken milli mektep can çekilmektedir. Yabancı dilde eğitim yapan mektepler Türk çocuğu için ideal mektep kabul edilirken yakın gelecekte bizler milliyet ve kültür davamızın mezarı başında ağlıyacağız'(Topçu,2014,s:13-14).

Yeni eğitim sistemi ve yapılan değişiklikleri eleştiren Topçu, milletin yüzyıllardır birikimle ortaya koymuş olduğu değer hükümlerinin tahrip edilmeye çalışıldığını, milli mektepten gün geçtikçe uzaklaşmaya başladığını, fikir ve irfan bağımızın kopmaya yüz tuttuğunu, yeni mekteplerde hakikate aşık bireyler yetişemediğini ve irfanımızı kaybettiğimizi ifade etmektedir. Ona göre felsefesi olmayan bir toplumun mektebi ve geleceği olamaz. Ümitsiz bir durumda aşağılık karmaşasına düşen toplumun "bizden adam olmaz" sözlerini derhal bırakması ve şahsiyetini ortaya koyması gerekmektedir. Her bireyin belli bir mesuliyetle bu davaya sahip çıkması varoluşumuz için zarurettir. Manevi değerlerin önemini belirten Topçu için kurtuluş; ahlak ve maneviyata sahip olan milli bir mektep kurmak ve buradan yetişen insanlara üçbin yıllık meyvası ve çağın hakikatlerini birarada kazandırmak olmalıdır. Uzviyetten ilme, ilimden felsefeye, felsefeden sanata ve ahlaka ve nihayet dine yükselmek kurtuluşun tek yoludur(Topçu,2014,s:16).

Nurettin Topçu'ya göre eğitim: "Bir cemiyetin düşünüş tarzının, kültürünün ve ideallerinin cihazlanması" sürecidir. Ayrıca Topçu, millet ruhunun eğitimle oluştuğunu savunur(Topçu,2014,s:26).

Tüketim kültürü altyapısıyla beslenen, anlık haz ilkeleri doğrultusuyla değer yargılarının birer birer yüzeyselleşmesi neticesinde artan toplumsal, ekonomik veya psikolojik sorunlar bizleri yeniden ortak insani değerler üzerinde düşünmeye itmektedir. Nurettin Topçu'da bu durum oldukça net biçimde tanım-

lanmış, değer kavramının kökenini insanın ödevleri bakımından ele alınmış ve konuyu eğitim kavramı çerçevesinde incelemiştir.

Nurettin Topçu'ya göre eğitim, milletin bizzatı kendisidir. Başka bir deyişle; "millet ruhunu yapan maariftir". Topçu, eğitimin çöküşünün ve yozlaşmasının millet ruhunun sonunu getireceğini düşünmektedir. Amerikan maarif sistemlerinin yarı münevverler tarafından yurdumuza hakikatmış gibi sokulmaya çalışılmasına olan itirazını, onların bizden farklı olan pragmatist eğitim felsefelerine karşı çıkışıyla izah etmeye çalışmıştır (Topçu, 2014, s:30).

Eğitim felsefemizin yönü ne olmalıdır sorusunun cevabı Nurettin Topçu'da oldukça net çizgilerle çizilmiştir. "Ne olmamalı?" diye sorduğumuzda bunun analizini, "Batının değerlerinin ve medeniyetinin olmaması" şeklinde bulabiliriz. Bunu kendi ifadesiyle:

'Ne sebepten memleketimizde garp! garp! diye çın çın öten sesler bir türlü susmuyor? Bu sebebi, Batı medeniyetinin üstün oluşundan ziyade bizde Batı karşısında aşağılık duygusu yaratan tesirlerde aramalıyız. Kültürle medeniyet arasındaki bağlantı sebebiyle biz, kendi kültürümüzün ve bizimle ruh yakınlığı olan doğu milletlerinin zorunlu eseri olacak ve herhalde Batınınkinden ayrı ruhî ve ahlâkî temellere dayanacak olan bir medeniyete bağlanmalıyız.' (Topçu, 2007, s:161).

Topçu eğitim sisteminin başka ülkelerin taklidinden ileriye gidememesini yaklaşık üç asır önce alimlerin yeni gelişmelere göre dini kuralların yeniden yorumlanmasına karşı çıkmalarına ve eğitim sisteminin yozlaştırılmasına bağlamaktadır. Bu dönemde yabancı kültürlerin etkisiyle sürekli ahlâkî kültür gerilemiş, yerini fen ve teknik almıştır. Fen ve teknikle tüm sorunların hallolacağını düşünenleri eleştirerek; batı değerlerinin ve tarihsel gelişiminin ürünü olan sonuçları devşirmenin bizim için bir nevi doku uyumsuzluğunun resmi olacağını belirtmiştir (Topçu, 2014, s:32).

Nurettin Topçu, ilimle ahlakî bir tutmuş, aynı kökten çıktıklarını ve ayırt edilemeyeceğini savunmuştur. "Biz Batının iki şeyini yanlış anladık; iki yüzünü tersinden gördük: İlmîni ve ahlâkîni. Batılaşmak istersen onun ilmini alıp ahlakını almamak kararını verdik." (Topçu, 1998, s:30-31).

Topçu'ya göre, maarif hangi yönde ilerlerse, millet ruhu da onun arkasından gidecektir. Bu anlamda eğitim bizzatıhi kültürleme sürecidir ve bunu toplumun içerisindeki mevcut değerlerinden bağımsız düşünmemiz mümkün değildir (Topçu, 1978, s:27).

Eğitim sistemini en çok eleştirdiği yanı okullar fen ve teknik eğitim vermelidir düşüncesinde olanlardır. Bunun sonucu mekteplere daha çok piyasa elemanı yetiştirme misyonu yüklemektedir. Bu düşüncenin her geçen gün toplumda karakter, edep ve terbiyenin önemini kaybettiğini düşünmektedir (Topçu, 2014, s:44-46).

Topçu, okulların usta çırak ilişkisi içerisinde eğitim vermesi gerektiğini savunmuştur. Mevcut durumda okulların gençlere "karakter mayası aşılınmayan" bir yapıya büründüğünü ve dolayısıyla da hürmet, haya, vatanseverlik, milliyetçilik, sanat ve ahlakın gereksiz olduğu gibi bir kanaatin giderek meşruiyet kazandığını, gençlerin okulları geleceğin mesleklerine ulaşmak için bir araç olarak görmeye başladıklarını ifade etmiştir. Ona göre eğitimin temel görevi ahlakî değerleri tanıyan, hayaya hayran, insani değerleri seven temiz yürekler yetiştirmektir. Kurtuluşunu kendi milletin gerçekliğinde arayan ve vicdanına her an Allah'ın huzunda olduğumuzu öğreten bir nesil yetiştirmek temel amaç olmalıdır. Topçu eğitimin idealist bir çizgiden uzaklaşıp pragmatist ve realiteye dönük bir yapıya büründüğünü, mevcut eğitim anlayışının gün geçtikçe ruhsuz, idealsiz ve inançsız bir öğretim yaparak, gençliğe karakter vermeden düşünen ve seven adam yetiştirmek yerine usta, yahut çok kazanan adam yetiştirmeye başladığını ifade etmiştir (Topçu, 2014, s:44-46).

Topçu için esas olan milli mektebin kurulmasıdır. Her milletin bir mektebi olduğunu; zihniyeti, örfleri, metod ve müfredatıyla kendine has olan bir mektep olması gerektiğinin altını çizmiştir. Felsefe ağırlıklı, ruhçu ve idealizm içerikli bir müfredatın takip edileceği, milli mektep vasıtasıyla gelecek yüzyıllara ışık

tutacak bir “Türk Rönesansı” gerçekleştirmeyi hedeflemiştir. Milli mektebin çehresi gibi, düşünüş tarzı, sporu ve sanatı bin yıllık tarihinin bütün çizgileriyle kendinde toplanmalıdır. Milli marş düşünülürken mehter musikisini unutmayacak; Selçuk mimarisini, seher vaktinin ışıklarını andıran ruhani ve içten tebessümünü toplayacak; içerisinde Ebu Hanife’nin hak davasını, tertemiz ışıklar saçan dehasıyla, Dekart’ın düşünceye doğru yolları gösteren metotlu zekasını birleştirecek bir eğitimi hedeflemiştir (Topçu, 2014, s:100-108). Topçu’ya göre idealist bir nesil yetiştirilmeye çalışılmalı ve okulda ilim, ilim olduğu için sevilmelidir. Pozitivizmin ve pragmatizmle ihmal edilen idealist insan yetiştirilmeye çalışılmalıdır.

Eğitim kademelerinin hedeflerini ilköğretimde “kalbin terbiyesi”, ortaöğretimde “akıl terbiyesi”, yüksek öğretimde “ihtisaslaşma” olarak belirlemiştir. Ona göre halk gelişigüzel herşeyi bilebilir. Fakat alim ve mütefekkir kendine lazım olanı bilir.

‘Herşeyi öğrenmeye çalışmak bilgi hamallığından başka birşey değildir. Bu durumda herşeyi öğretmeye kalkan mektep onu düşüncelessiz kılarken ruhlara istikamet vermekten uzaklaşmaktadır. İlköğretimden itibaren bütün maarif müesseselerinde insanın eşya vasıtasıyla tanıtılan, onu küçülten, karakterini yontan ve hayat bezirganlığı yapan bir eşya terbiyesi yapılmakta ruhlarda ‘budama ameliyesi’ yapılmaktadır. Hayatımızı ebedi değerlere kavuşturacak ilim ideali günlük hayatın ve çıkarların realitesine feda edilmiştir.’ (Topçu, 2014, s: 93).

Topçu’nun batı tarzı bir eğitime karşı çıkmasının temel nedeni; batının pragmatist, pozitivist ve sömürgeci olmasıdır. Batının yaşam biçiminin bizim değer yargılarımızla bağdaşmadığını, sosyal ve siyasi yaşantısının ve bununla ilişkisi olan eğitimin ahlaki olmadığını savunmuştur.

Topçu, mazisiz ve geleneksiz okul denemelerinin; mektep yerine, bir okuma yeri ve konferans salonu ortaya çıkardığını belirtmiştir. O’na göre okul artık ne mabet ne de yuvadır, ders odalarından oluşan bir devlet dairesidir. Ona göre devlet millettir, millet maariftir. Maarifin temeli ise öğretmendir. Topçu’ya göre öğretmenlik, ruhlar sanatkarlığı yapmaktır. Sorumluluğun en yücelerini taşıma gayretidir. Bir demir usatası misali, genç ruhları örs üzerinde işleyerek, geleceğimizin ve karakterimizin yapıcısı, kalbimizin çevrildiği her yönde kurucusudur. Topçu’ya göre “Devletleri yapan da yıkan da öğretmenlerdir”. Öğretmenlerine değer veren milletler mutlu ve faziletlidir. Öğretmenin alçaltıldığı, mesleğinin hor görüldüğü milletler düşmeye gerilemeye mahkumdur. Medeniyetleri kuran öğretmenlerdir. Çünkü öğretmen, hayatın sahibi olmaktan ziyade sanatkarıdır. Kullanıcısı değil yapıcısıdır. Seyircisi değil, aktörüdür. Öğretmen, geçeceği yol engellerle örtülü olduğu halde, buna tahammül etmeyi bilen, tahammül etmeyi seven idealcidir. Ona göre devletlerin idealizmini yaşatan öğretmenlerdir. Öğrencilere bildiklerini öğreten bir nakilci değildir. Bu kitabın işidir. O kültürlü nesiller yetiştirme hevesinde kafaları işleyen ve bunu meslek olarak görmeyen kişidir (Topçu, 2014, s: 65-69). Muallim olarak Peygamber Efendimizi, İmam-ı Azam’ı, Nizamülmülk’ü, Akşemseddin ve Şeyh Edebaliyi örnek veren Topçu için Devleti yönetenlerin dahi muaalimin emrinden çıkmaması gerekmektedir aksi durum devletin yıkılması için bir sebeptir (Topçu, 2014, s:71).

Topçu için okul fabrika, öğretmen ise uzmandır. Buna göre toplumdaki tüm bireylerin şahsiyetleri öğretmenlerin elinden çıkar ve toplumdaki kötü davranışların sorumlusu öğretmenlerdir.

Topçu’ya göre “Maarif” demek muallim demektir. Topçu; “muallimin ezberletme memuruna, müfettişin arkadaşlarının ricası ile iş yapacak düzeyde bir memura, okullar ise diploma dağıtan birer müesseseye dönüştüğü anda, memleketin her tarafında dağıtılan diplomaların da, ilim ve hakikat belgeleri değil, belki resmi koltuk satın almaya elverişli banknotlar olduğunu düşünmemiz kaçınılmazdır” (Topçu, 2014:86-87). Ona göre mesleki kariyer peşinde koşan değil; insanlık için çalışan, ecdadının peşinden giden, medeniyet kurucusu hocalara ihtiyaç vardır.

Öğretmen idealleri uğruna mücadele eden, sabır gösteren kişidir. İdealleri uğruna karşılaştığı tüm engellerle sonuna kadar şikâyet etmeden mücadele eden cesur insandır. Kendisini kontrol edebilen ve hedeflerinden yılmayan, tüm zorluklara göğüs geren kişidir. Topçu öğretmenliğin para değil ruh işi olduğunu savunmuştur. Bu nedenle maaşın azlığı ya da çokluğunu dikkate alarak mesleğe değer verenleri eleştirmiştir. Muallimin asıl görevinin müfredatı yetiştirmek değil ruhları işlemektir (Topçu,

2014:65). Topçu'ya göre öğretmen, gençlere bilmediklerini öğreten bir nakledici değil, düşündürmeyi ve zihni işletmeyi başarabilen kültürlü insandır.

“Muallimin mesuliyetleri çoktur öyle ki memlekette ticaret ve alışveriş tarzı bozuksa bundan muallim mesuldür. Siyaset, milli tarihinin çizdiği yoldan ayrılmış, milletin tarihi karakterini kaybetmişse bundan mesul olan yine muallimdir. Gençlik avare ve davasız, aileler otoritesizse bundan da muallim mesul olacaktır. Memurlar rüşvetçi, mesul makamlar iltimasçı ise muallimin utanması icap eder. Din hayatı bir riya veya taklit merasimi haline gelerek vicdanlar sahipsiz ve sultansız kalmışsa bunun da mes'ulü muallimlerdir.” (Topçu,2014,s: 72).

Müslüman toplumlardaki en öncelikli sorun; ahlak sorunudur. Bu ahlak sorununun kaynağı ise inanış ve yaşayış farklılığıdır. Yani teorik ahlak ilkelerinin yeterince hayata geçirilememesidir (Sarıtaş,2006,s:163).

Toplumsal bozukluklar ahlak eğitimi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Toplumda birlik ve düzen için din ve ahlak eğitimi, şahsiyet geliştirmelidir. Çocuklarını her çeşit vasıtanın, ahlak düşüklüğünün etkisi karşısında savunmasız bırakan, okulu çocuktan kurtulmak için bir sığınak sayan, daha sonraları okuldan diploma bekleyen, çocuğunun yiyeceği ve giyeceğini karşılamak dışında sorumluluğu olmadığını düşünen bir toplumda büyük ruhların yetişmeyeceğini düşünmektedir(Topçu,2007,s:233).

Topçu'ya göre ilkokuldan yükseköğretime kadar eğitim sistemimiz; çocuğun iç dünyası ile temasa geçmek, ona manevi değerleri örneklerle aşılamak, ahlakın emirlerini sevimli ve istenilir yapmak, eğitimin tutacağı yolu araştırıp bunu kazandırmayı amaçlamalıdır(Topçu, 1999,s:120-21).

Topçu'ya göre, ahlak eğitiminde temel yöntem örnek olmaktır. Kazandırmak istediğimiz ahlaki davranışı vermenin en iyi yolu, bunu kendi yaşantımızda uygulayarak göstermemizdir. Bu şekilde verilecek ahlak terbiyesinde merhamet ve adalet duygularını aşılamak en başta gelir. Öğrencilerin ahlaki gelişimi için evde anne babanın, okulda öğretmenin iyi bir model olması gerekir. Topçuya göre kalbe bağlı bulunan vicdan hükümlerini bu belalardan kurtarmak için öncelikle kalbi terbiye etmek gerekir. Bu terbiyenin kaynağı ise sevgidir. Öğrencilere okul ve öğretmen korkusu yerine okul ve öğretmen sevgisi aşılanarak bu sevgi eğitimi gerçekleştirilebilir. Bu kalp terbiyesinin sonunda genç çevresine yük olmak yerine, çevresine faydalı bir insan haline geleceklerdir. Nurettin Topçu ruh terbiyesini sevgi eğitimi üzerine bina etmiştir. Gençler üzerindeki öğretmen, imtihan, okul korkusu silinmeli ve onlara bunların sevgisi aşılanmalıdır(Özpolat,1998,s:47)

Ahlak eğitiminin başında hürmet duygusu gelmektedir. Bugün teknolojik açıdan gelişmiş bazı ülkelerde insanlar arasındaki çatışmalar ahlaki gelişime gerekli önemi vermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Topçu, hürmetin bir süre sonra merhamete, merhametten ise hizmet iradesi doğacağını belirtmiştir. Öğretim sürecinde çocuğa merhamet, telkin yoluyla aşılanarak ruhî varlığındaki hayvanî ve hoyrat unsurlar ayıklandıktan sonra, ona hizmet ve fedakarlık denemeleri yaptırılmalıdır(Topçu,2014,s:160-180).

Topçu'ya göre ahlak kaynağını ve prensiplerini dinden alır. Kur'an'a göre yaşamak, Hz. Muhammet'i örnek almak ahlakın temelidir. Ahlakın kaynağı vahiy ve sünnettir. İlahilik temeline dayanan bu ahlak; menfaatsizlik, sonsuzluğa uzanma, aşk ve samimiyet gibi özelliklere sahiptir. Allah'a aşk ile yönelik ahlakın esasıdır(Kara, 2009,s:37).

Topçu, üniversiteleri, asrın ilim hayatına hiçbir eser ve fikir katamadığı, hocalarının salahiyyetsizliği, ahlaki bakımdan gençliği yönlendiremediği, yabancı kaynaklı pozitivism, pragmatizm ve marksizm gibi fikir akımlarına karşı kayıtsız kaldığı, sosyal olaylar karşısında duyarsız tavır sergilediği, ilim yerine siyasetle uğraşmasından dolayı eleştirmektedir. Ayrıca üniversitede milli kültür bulunmadığını, öğretimde milli zihniyetin hakim olmadığını ifade etmektedir. Üniversitenin üzerine düşen hiçbir sorumluluğu yerine getirmediğini, ilim üretmediğini, kendi kafasına göre çıkarları doğrultusunda hareket ettiğini, milli hayat ile bütün bağlarını kopardığını ifade eder. Milli eğitim teşkilatının ise millilik vasfının yalnızca isminde kaldığını belirtmiştir. Milli eğitimin milliyetçilik ruh, dava ve ideallerine karşı olduğunu, bu nedenle önce ruh kültürü ile mücadele ettiğini, daha sonrada tarih şuurunu, daha sonra milletin dilini yok etmeye çalıştıklarını söyler(Topçu, 1998, s:68-77, 2014, s:142, 145).

Topçu; milli eğitimi zedeleyen önemli bir unsur olarak yabancı okul ve özel okulları görmektedir. Ona göre yabancı ve yabancı dille öğretim yapan okullar, eğitim alanında verilmiş bir kapitülasyondur. Ona göre yabancı okullar *“millet kültürüne sokulmuş bir hançerdir. Ruhların yapıcısı olan mektebin istiklali feda edilirken kapitülasyonların zehirli yadigarı olan yabancı okullar bu vatanı tüneyen baykuş yuvaları halinde zehirlerini saçtılar”*. Bir diğer sorun ise bu okullarda yabancı dille eğitim yapılmasıdır. Batılılaşmak idealiyle yapılan yabancı dille eğitim ilk kez Mekteb-i Sultani(Galatasaray Lisesi) ile başlamıştır. İlk açıldığında amacın *“Batı irfanına pencere açmak”* olduğu söylenmiştir. Bu durum millet tarihi önünde okul eşliğinde işlenmiş ilk cinayetin alkışlanmasıdır(Topçu,2014,s: 34).

Milli Mektebinin; “Devlet Mektebi” olması gerektiğini ve ticari kaygıdan çok eğitim yapması gerektiğini, özel okulların ise birer ticarethaneye dönüştüklerini düşünmektedir. Topçu’ya göre kendi gerçekliği ve ülküsüyle kurulması gereken milli mektep bin yıllık millet iradesi ve bindörtü yüz yıllık millet karakteri ile Amerika’dan değil Alparslan’dan, Fatih’ten Yavuz ve Akif’ten ilham almaz. Fakat kendini kapatarak taasup içinde bırakmasını da doğru bulmadığını ifade etmektedir. Ona göre sorun eskilerin ruhsuzluğu ile başlamış ve maziye atıye götürecek bir ideale dönüşmemişken yenilerin şursuzluğu ile biçim değiştirerek varlığını sürdürmektedir(Topçu:2014,s:34-42).

Mektep ve eğitim; öncelikle ailede örf ve adetler ile sevgi, sabır, şafkat ve anlayışın alınması ile başlamaktadır. Mektep dört duvar olarak kabul edilmemelidir. Meslek mekteptir. “Ticaret kurnazlık ve cerbeze, ordu itaat, dervişlik tahammül ve kanaat, devlet mesuliyet mektebidir. Sevgi, itaat, sabır, vicdan, her bir değer mektep ile kazandırılır. Ruh, değer ve manası bakımından mektep esasen maddeden manaya yükselişin, disiplinin, çokluktan birliğe yükselişin, kaide ve nizamın bulunduğu her yerde vardır”(Topçu.2014,s: 54-59).

Müfredat, öğrenciyi tembelliğe ve ezberciliğe itmektedir. Çocuğun keşif özelliği daha ilkokulda başlamasına rağmen matematik, biyoloji, tarih, coğrafya, fizik, kimya, edebiyat gibi bütün dersleri ezberleten bir müfredatla zekalar katledilmektedir. Bu dönem müfredatında çocuğa vatan sevgisi ve tarih bilinci, sevgi ve acıları duyurulmalıdır. Topçu’ya göre bu gayelere ulaşabilmek için genci fikir hamalı haline getiren müfredat azaltılmalıdır(Topçu,1999,s:54,2014,s:105).

Topçu’ya göre eğitimin temel meselesi, kendi gerçekliği içinde yetişmiş değerleri bilen ve uygulayan bir şahsiyet yaratmaktır. Şahsiyet terbiyesinde önem kazanan kavram ise “ızdırap”tır. Gerçek mektepte muallimle talebe ızdırapla öğrenmeye muhtaçtırlar. Ders bu tadına doyulmaz ızdırapın sahnesidir. Mektebi öğrenme yeri olarak tanımlayan Topçu’ya göre öğrenme de öncelikle bir çıraklık, orada usta verir çırağı alır. Gerçek bir okulda öğretmen ızdırap çekerek öğretmeye, öğrenci ızdırapla öğrenmeye muhtaçtır. Burada kastedilen ızdırap, acı çekmek ve ceza vermek değil, ilim yolundaki zorluklara tahammül gösterip çaba sarf etmektir. Bazı formülleri ezberleterek her gün benliğin bir parçasını yok eden öğretmen yerine, dışımızda yaşananı içimizde hayat yapabilen öğretmen olunmalıdır(Topçu,2014,s: 50-51).

Topçu’ya göre gençliğin temel problemi; idealden yoksun bırakılmış olmalarıdır. Gençlerin ruhu sarsıntı halindedir. “Spor, siyaset ve kazanç üçleminde bir menfaatpereste dönüşen gençliğin okumaktan kaçan, dinlemeyen ve zekasını heba eden” bir yapıda olduğunu düşünmektedir. Bunun için bu ideali doğuracak bir “Rönesans” a ihtiyacımız olduğunu ilim, sanat ve felsefe alanında büyük adamlara ihtiyaç duyduğumuzu ifade eder. Talebeye hep maddenin bilgisi verilmektedir. Bugünün talebesi pozitivist yetişmektedir. Talebeye mektepte sağlam bir dünya görüşü verilmemektedir ve maneviyattan kopuk yetiştirilmektedir. Ayrıca talebe-hoca arasındaki karşılıklı saygı ortadan kalkmıştır. Talebe tekrarcılığın hakim olduğu bir anlayışa sahip olarak yetişmektedir. O sebeple on beş yıl mekteplerde okuduktan sonra kendiliğinden bir hayat değeri ortaya koyamamakta, bir görüşün tenkidini dahi yapamamaktadır:

‘Hayat hadiselerinin manasız, ne sebebi ve nede hikmeti anlaşılmaz çokluğundan kurtararak zihinleri manalı ve tatmin verici birliğe ulaştırır. Böylelikle, insan iradesine takip edeceği istikameti gösterir ve birliğe götüren her hareket gibi ruhi sonsuzluğun seviyesine kavuşur. Bu sebeple denilebilir ki mektep mabettir.’ (Topçu,2014: 80-86)

Topçu'ya göre eğitim konusunda geri kalışımızın nedenlerinden birisi; taassup ve bilgisizlik, bir diğeri azim ve sebatın eksikliğidir. Bunun çözümü ise maarifin önemini anlayarak, münevver muallimler yetiştirilmesidir. Bir diğeri çözüm önerisi de eğitimin insan fıtratına dayanması prensibinin temele alınmasıdır. Eğitim toplumun tarihinden, kültür birikiminden, değerler dünyasından kopuk olmamalıdır. Yaşanılan dünyaya gerçeğine nüfuz edebilen bir felsefeden, anlayıştan kaynaklanmalıdır. Ferdi ve toplumsal bilish oluşturulup, geçmiş bilip, gelecek, amaçlar, idealler tasavvur edilmelidir.

Nurettin Topçu, mektep, sınıf, muallim, siyah tahta ve dershaneye sahip çatı ile sınırlı olmayıp maddeden manaya yükselişin, disiplinin, çokluktan birliğe doğru gidişin, kaidenin ve nizamın bulunduğu her yerde vardır. Üniversiteye giriş imtihanı kaldırılmalıdır. Zanaatkârlar yetiştirmelidir. Köylüleri aydınlatmak, ziraat yapmak gerekir. Köylüye ve esnafa ideal aşıl原因 muallime muhtacdır. Herkesin üniversite okumasına yönelik eğitim felsefesi terk edilmelidir. Üniversite mezunlarını doğrudan doğruya muallim kadrosuna almak hatalıdır. Lisanstan sonra muallim olmak için bir imtihanı da vermenin şart koşulması lazımdır. Türk muallimi, yarınki Türk mektebinin ve yarınki Türkiye'nin temel taşıdır. Onlar, Gazali'lerin, Necmüddin'lerin, Akşemseddin'lerin irfan ve iman çocuğı olan gazilerdir. Medeniyet kendi tekniğini üretir ilkesi gereğince kendi metafiziğimize ait teknik üretimine geçilmelidir. Teknik kendi kültürümüzden doğmuş olacaktır: Bu tabiatın zaruretidir. İkinci zaruret, kültürümüzün çocuğı olan tekniğın, kültürün ötesine geçmesi, onun hakimiyetini tanımış olmasıdır (Topçu, 1998,s: 20,2014: 70-80).

4. Cemil Meriç'te Eğitim ve Mefkure İlişkisi:

12 Aralık 1916 tarihinde, Hatay'ın Reyhanlı ilçesinde dünyaya gelmiştir. Meriç'in hayatı ve fikirleri oldukça hareketli olmakla birlikte, zaman zaman çelişkili fikirler ürettiğı gerekçesiyle çeşitli eleştirilerle maruz kalmıştır. Ancak düşündüğü gibi yaşamaktan asla vazgeçmeyen Meriç; iman, irfan, tefekkür, sosyalizm, mefkure, medeniyet gibi birçok konuya yaşadığı toplumun gerçeklikleriyle bakmaya çalışmıştır.

Tefekkür, salt bir düşünüş şekline indirgenemeyecek kadar kapsamlı ve derin bir ruh halini gerektirir. Her sorunun, arayışın ve bilginin hikmet için, hakikat için açılan bir yol olacağını düşünene "Mütefekkir", bunun yükünü omuzlama misyonu üstlenmiş kişinin varacağı son noktaya da "Tefekkür" diyebiliriz. Meriç için bunun karşılığı peşin hükümlerin ötesinde irfan için tükenmek bilmeyen bir okuma aşkı ve soruların cevap bulması için bitmeyen bir merakın doyurulma çabasıdır. Bir menfaat gözetmeksizin hakikatin sözcüsü misyonunu üstlenmiş Meriç; tabiri caizse iğne ile hakikatin temelini kazarken, hakikat mabedinin bekçiliğı vazifesini sürdürmüş, bu yolda çekilen çileye razı olmuş, fildişi kulesinde yaşayanlara da eleştirileriyle ışık tutmuştur. Hakikatin vaizcisi olmaktan çok, insanların zihinlerinde gerçeğe perde olan zincirlerin sahibi putlara düşman, her daim olumsuzlukları eleştirerek doğruyu anlatan, düşünen, yazan, sorgulayan ancak yalnız kendisi için değil milleti, ümmeti ve insanlığın kurtuluşu için kafa yoran gerçek bir Münevverdir. Cemil Meriç her ne kadar münzevi bir aydın potresi çizmiş olsa da tüm "Düşüncelerin Gökkuşağını" bünyesinde barındırabilmiş ender bir şahsiyettir. Mazlum bir medeniyetin sesi olma misyonu ile meseleri cesaretle ele almaya çalışmıştır.

Fikirleriyle, bizi bir bakıma zıtların birliğine davet etmektedir. Balzac'tan, Marx'a, Weber'den Ganj kıyılarına, Saint Simon'dan İbn Haldun'a, Tefvik Fikret'ten Mehmet Akif'e, İslamdan Marxizm'e birçok farklılığı bünyesine barındırmıştır. Amacı bir çağın vicdanı olabilmektir. Bu anlamda bizi bizden alan, idrakimize giydirilen deli gömleklerini, ayırıcı tüm fikirleri bir bütün içinde gören, farklılıkları biraraya getiren Meriç; hakikat yolculuğunda bir köprü vazifesi görmüştür. Bu köprüde aşk, hakikat, hikmet, sevgi içeren kelimelerden söz etmiş, bize bir ideal sunmaya çalışmıştır. İçinden çıktığı değerlerin her daim farkında olan Meriç; Türk kültürü ve İslam inancının ortaya koyduğu gelenek, ahlak, ilim ve medeniyet unsurlarının varlığını bize her fırsatta hissettirmiştir.

Meriç, kendi içinden çıktığı değerlere yabancı sözde aydınları sık sık eleştirmiştir. Ona göre "Fildişi kule, 2. Harp sonrası dünyada, davasız sanat meczuplarını barındıran bir miskinler tekkesidir. Fikir ve sanat adamının yeri bizzat fikir ve sanat kavgasının ateş hattıdır. Her sanatkar agoraya inmek, hayır ve şerrin

savaşında ister istemez yer almak mecburiyetindedir”. Ona göre kitlelerin yükselişi ve insani değerlerle yoğrulmasında sanatçılara büyük görevler düşmektedir(Açıkgöz,1987).

Sokrates’in “Kendini Bil” ilkesinden hareketle, medeniyet değerlerimizin bilinmesinin zarureti her fırsatta vurgu yaparak, taklitçiliğe karşı çıkmıştır. Tarihine yabancılaşmış, irfanını yitirmiş ve istikametini kaybetmiş sözde aydınları eleştirdiği gibi, onları her fırsatta hakikat ve hikmet irfanına davet etmiştir(-Meriç,2002,s:284).

Türkiye’nin mevcut durumu için hep kaygılı olan Meriç için vaziyet bir istila ve yıkımdan ibarettir. Zira bize has olmayan değerler istilası altında kalan insanlığımız ortak değerlerimize yüz çevirmiş bir vaziyeti yansıtmaktadır. “Hiçbir fetih varılması gereken nihai bir hedef noktası olmamalıdır. Zira tefekkür ictimai bir arayıştır. En büyük düşmanı ise bağnazlıktır. Bağnazlık körü körüne savunmaktır. Düşünmek tezatla bütündür. Düşünmek ayrılıklar üzerinden beslenir. Düşünce varacağı sonu ayı olan farklı yollardır.” Ona göre bu; caddelerden geçiyolu patikalara uzanan sarp yokuştan zirveye varan bir yolculuktur. Farklılıklara kendimizi kapatmak hataya kendimizi mahkum etmektir(Meriç,1993,s:194)

Hiçbir kiliseye ait olamayan, hiçbir ideolojinin bencilliği ve hoşgörüsüzlüğü altında barınamamış bir düşündürdür Meriç. Sömürgeci olmayan “Umrandan Uygarlığa” yükselişin beraberinde ruh iklimiyle oluşan kültüre ve çok katmanlı irfana dönüşlerin adamıdır.

“Kitap binlerce yıl ötesinden gelen ve binlerce yıl ötesine geçen ses. Kitap bütün Peygamberlerin mucizesi. Eflatun’u barbarlardan ayıran okumuş olması. Hepimiz maddenin mağara zincirindeyiz. Kitaplar ise mağaramıza akseden bir ışık. ” diyerek ilim ve kültüre verdiği önemi ortaya koymuştur(Meriç,1992,s:217).

Meriç’e göre; ancak bildiklerimizle amel etmek bizi hakikate ulaştırır. Bu anlamda kendimizi geçici heveslerden kurtararak bir ideale bağlanmalıyız. Bilgi, amelden üstündür; ancak hikmetine vakıf olunmayan amelin anlamsızlığından hareketle, bir dava için yaşamımızı istemektedir. Bu ideale ise ancak arzu ve günlük ihtiraslarımızdan sıyrılarak ulaşabiliriz(Meriç,1994:147).

Medeniyet bir arayıştır. Biz de önce kendimizi araştırmalıyız. Sadece tarihe ve kültürümüze bakmak yetmez, bizden olmayana da bakmalıyız. Sürekli “Oryantalizm”e eleştiri yapmak bizi geliştirmez. Hata-mız; yüzyıllardır biriktirdiğimiz tüm değerleri atmak, karşıdan karşıya geçmeye çalışırken derin sularda sürekli at değiştirmeye kalkışmaktır.

Sağ ve sol kavramlarına ilişkin bir ayırımı ancak sokaktaki adam için konuşmaya değer bulan Meriç, ömrünü Eflatun’dan Marx’a kadar her düşünce adamını sevgi ve saygıyla selamlayarak, bütün dinlere ve mezheplere saygılı olduğunu belirtmiştir: “Az çok bildiğim yabancı dil yardımıyla dünyanın irfan bahçelerinde elli yıldır dolaşıyorum. Gördüklerimi çağdaşlarımla görüşmek ve tattığım zevki onlara da tattırmak başlıca emelimdir. Hayatımı iki kelime hülasa eder: öğrenmek ve öğretmek.’ olarak ifade etmektedir(Meriç,1997:60).

Cemil Meriç için taklitçilik, şahsiyetsizliktir; fakat batıyı tamamen görmezden gelmekse bir başka hatadır. Düşmanı yenmek için önce onu sonra iyice kendimizi tanımak gerekmektedir. Meriç hem doğu hem batıya isyan edip kendini arayan düşünürümüzdür. Bu topraklarda yüzleşmekten korktuğumuz şeylere isyan ederken doğuya, olabildiğince değişimi dayatan ve değerlerimize yabancılaştırmak isteyen batıya isyan eder. Onun isyankarlığı; tutarlı ideolojilerdeki boşlukları, köleleştirmemesi gereken insanın irfanını anlatmaktadır(Kongar,1989,s:23-24).

Meriç, Türk- İslam medeniyeti’nin gerilediği, düşüşe geçtiği, yahut geri kalmışlığı tezlerine karşı çıkmıştır. Ona göre medeniyetler için yükseliş kadar ve düşüşler de kaçınılmazdır. Ancak burdan yola çıkarak “batı nın abeslerine itibar etmek” bir alçalış göstergesidir. Ona göre bu durum, batının kendisi dışında kalan, kendisi gibi düşünmeyen, yaşamayan insan toplumlarını eleştirerek üstünlüğünü kurmak ve “az-

gelişmişlik yalanıyla sömürgeleri üzerinde vesaiyet hakkı hazırlamanın” uydurulmuş yeni bir halidir(Meriç,1998,s:263).

Meriç için “Doğu-Batı” ayırımı yapaydır. Bu ayırımı insan beyninin iki yarım küresi olarak görmektedir. Tek kurtuluşun batıda aranmasına karşıdır. Ona göre ışığın, hikmet’in de ezeli vatanı “Doğu”dur. Meriç teknik üstünlüğü aşıkâr olan batı medeniyetine her ne olursa olsun girmek yerine değerlerimizi muhafaza etmek şartını her fırsatta yinelemiştir. Aksi durumda ortaya çıkan sonuçları ve problemi ise: “Umrandan habersizdik, medeniyete ısınamadık. İnsanlığın tekamül vetiresini ifade için kendimize layık bir kelime bulduk: Uygarlık. Mazisiz, müziksiz bir hilkat garibesi” şeklinde izah etmiştir(Meriç,1998,s:263).

Meriç’e göre “hikmet İslam’ın kaybedilmiş malıdır, nerede olsa alınmalıdır, emri celili üzerine köklü medeniyet içerisinde hakikati şuurlu biçimde, aklın ve tecrübenin süzgeciyle ayıklayarak aramalı, tekamül meşalesini elden ele dolaştırmırcasına” ancak batının bize teklif ettiği müesseselerle değil kendi ihtiyacımız olan unsurları korumakla hareket etmeliyiz(Meriç,1986,s:392).

Meriç aydınımızın gafletinin temelinde iki unsur aramaktadır: “Aldanmak ve Aldatmak”. Birer oyuncu olan bizlerin, bir ütopyaya kurban edilmek istendiğini ya yıllarca uykuda bir midye misali geleneğin duvarına yapışık yahut batının değerlerine yönelme gafletine düştüğümüzü ve yıllardır bunun farkına varamadığımızı düşünmüştür(Meriç,1997,s:282). Uyanık olmak temel amacımız olmalı:

‘Hakikat bütündedir bize göre. Hakikatin temel kaynağı Kuran ve Hadislerdir. Ancak bu unsurları temel alarak ters düşmeyecek her tür düşüncenin benimsenmesinde bir sakınca bulunmamaktadır...Önce kendi İrfanımız sonra beşeri İrfanın bütünü. Sokrat’tan Mevlana’ya, Pisagor’dan Yunus’a, Eflatun’dan Hacı Bektaş’ a kadar bir anlayışı, sevgi ve bütünü kucaklayan bir sevgiyi temel almak lazımdır. Kendi içimizdeki güzeli, ilahiyi sırf kendimizindir diye küçümsemeyelim. İlahi nur her yerde ve herkeste takdir ve takdis edilmeli. Bilgiyi beşikten mezara kadar aramak, her müslümanın başlıca vazifesi değil mi?’(-Meriç,1986,s:402).

Meriç için uygarlık ve eğitim alanındaki problemlerimizin kaynağı benzerdir. Kendi gerçekliğimizi yadsıyarak yeniden bir medeniyet idealine kapılan kimi aydınlar, eğitimi de bu mantığa dayandırmışlardır. Eğitim konusunda temel problemlerimizi; kendi değerlerimize yabancılaşmak, aşağılık kompleksine kapılmak, her şeye rağmen batılı olma düşüncesi ve ülküsüz bir maceraya çıkmak olarak özetlemek mümkündür. “Bir yanda reddedilen muhteşem İrfan ve Medeniyet mirası, asırları kucaklayan emsalsiz bir tecrübe. Ötede sloganlara mahpus bir israk. Birbirini boğazlayan şuursuz nesiller. Ülkemizi mezbahaya çeviren idrak sefaleti”(Meriç,1998,s:357).

Ona göre “esfel-i safilin”e düşmek istemiyorsak gözlerimizi açmak mecburiyetindeyiz. Kitaptan değil; kitapsızlıktan korkmak gereklidir. Bütün ideolojileri okumak hepsini tanımak, hepsini tartışmak gerekmektedir(Meriç,1997s:93).

Meriç, Japonya’nın yeniden doğuşunun altında yatan; aslına sadık kalma ilkesini örnek göstererek, maddi fetih ve refahını ikbal ve istikbalini görmüş ve gıpta ile bakmıştır. Üç kıtaya hükmeden bir medeniyetin, dünyaya adalet ve kardeşlik dağıtan bir uygarlığın “zıpçıktı” uygarlığı taklide ihtiyac duyması abesle iştigaldir(Meriç,1986,s:392).

“Tanzimattan beri hazır elbiseyle yaşamaya meraklıyız. Bu hazır medeniyetin kıyafetidir. Halbuki Tefekkür kılınla fethedilemez. Bir parça kendi kafamızla düşünmek ne kadar güç”(Meriç,1991,s:213).

Mefkuresini yitiren nesiller için bir başka tehlike ise, reddedilen batı değerlerine alternatif kendimizi herşeye kapatmak ve taassup içerisinde bırakmaktır. Bu durum batılılaşma karşısında, durağanlık ve içe kapanma halidir ki her çağın mütefekkürleri vardır. “Gazzali’nin zamanında değiliz. Mazinin ihtişamı gözlerimizi kamaştırmamalı; aksine bizi daha büyük bir cehde daha hür bir tecessüse ve insan düşüncesini bütünüyle fethetmeye yöneltilmelidir. Akif’in deyişiyle: Asrın idrakine söyletmeliyiz: Kuran’ı”(Meriç,1986,s:398).

Ona göre toplumumuz asırlardan beri büyük badireler atlatmıştır. Bu denli büyük imtihanları atlatmış bir uygarlığın çocukları bedbin olamaz. Karamsarlık en büyük düşmanıdır. Ümitsiz olmaya yer vermez. “Belki hastayız, bocalamakta olduğumuz da hakikat. Lakin insanlık genel olarak bir buhran içerisinde. Değerler buhranı içerisinde çırpınıyor”(Meriç,1998,s:452). Yerelden evrensele ulaşmak için temel kriterleri ise:

‘Hakikat, binbir cepheli görünüşdür ve aydını aydın yapan uyanık bir şuur, tetikte bir dikkat ve hakikatin bütününü kucaklayan bir tecessüstür. Her çağın ideali topluma göre değişse de insanlığın ideali ortak olmalıdır. Başka insanlarla birlikte yaşarken tüm devirleri yaşamak, derinleşmek, başka ülkelerde yaşamak, başkaları için de acı çekmek, başka insanlarla gülmek, anı sınırları aşarak hakikatle bütünleştirmek ve nihayet tüm insanlığı aynı büyük aşkın içerisinde çağları ve politikaları aşarak birleştirmek.’tir(-Meriç,1993,s:9).

Meriç’e göre, fert ve cemiyeti dikkate almadan hiçbir gelişme sağlanamayacağı gibi eğitim de cemiyet ve fert ile ilişkilidir. Her çağda eğitimin temeli insandır, belli bir toplumdan doğar ve toplumun öncelikleriyle beslenir. Bu anlamda Meriç için eğitim bir nevi kültürleme sürecidir.

Toplum, eğitimin değer temeli ve dinamik zeminini teşkil etmektedir. İnsan zaman içerisinde toplumla varolur, onunla yoğrulur, onun rengine boyanır. Toplum bizi boyarken bizim ne olmamız gerektiğini de belirler. “Daha çocukken dokumuz toplumun tezgahında örülür.” Biz onun elinde yoğrulan bir hamur misali, irade beyanından yoksun geleceğimizi şekillendirmesine izin veririz. Yetiştiren toplum, ilim ve düşünce gelişimini, ıslah ve değişimlerle canlı bir biçimde, süreklilik içerisinde yeniden ve yeniden üretir. Yani; toplum zaman içerisinde değer yargılarını ferdin şuuruna aktarır(Meriç,1994b,s:132-33).

Meriç’e göre bizim biz olmamızı sağlayan belli başlı unsurlar vardır. Bunlardan ilki Orta Asya’dan gelen asabiyet içerisinde devraldığımız bir Başbuğ etrafında toplanmak ve gözünü budaktan esirgememek. Bu unsurlar İslamiyetle buluşmuş; içerisine İslam değerleri koyarak gelişmiştir. Bu anlamda eğitimin doğasında “Alp-Eren” insan yetiştirmek sözkonusudur diyebiliriz(Meriç,1993,s:203).

Meriç birçok önemli ismin de hocalığını yapmıştır. Öğrencileriyle edebiyattan felsefeye, ahlaktan sanata, birçok konuyu derinlemesine incelemiştir. Tıpkı Topçu gibi Meriç için de eğitim; insan için bir serüvendir. Kolay bir süreç olmayıp meşakkat gerektirir. Kendi kimliğimizin değer yargılarından beslenen eğitimin nihai hedefi ise yerelden evrensele ulaşmaktır. Meriç Balzac ve İbn Haldun içeren kozmopolit bir eğitim düşüncesindedir.

‘Hiç birimiz Gazzali’yi okuyacak seviyede değiliz. Ancak yolumuzu aydınlatmak için bir ömür boyu çalışacak muassır kıymatlerden haberimiz yok. Kendimizi tanımıyoruz. Said Nursi’yi, Şehbenderzade’yi, Kenan Rifai’yi, Semiha Ayverdi’yi hatta Erol Güngör’ü kaçta kaçımız tanıyor? Hayranlık mazinin fetihleri karşısında halin mütevazı de olsa arayış ve buluşları küçümsemek hakkı vermez kimseye. İlk vazifemiz; çağımızı ve çağımızın inanmış mücahitlerini tanımak ve değerlendirmektir. İslam düşüncesi durmamıştır: yaşayan temsilcilerini luzumu kadar okumalı. Geçmişteki büyükler, yaşayanlardan habersiz olmamızı gerektirmez.’(Meriç,1986,s:398).

Meriç için Intelijansiya, toplumun eski hiyerarşilerini yıkarak, yeni hakiki değerler dünyası kurmayı amaç edinmelidir. Bu değerleri toplumun gerçekliklerini gözeterek yeniden yapan aydınlar, birer put yıkıcısı vazifesi görmelidir.

Meriç için gençlik; kendini iyi bilmeli, toplumun irfanı ve mefkuresine sahip çıkmalıdır. Tarihi, dili ve medeniyetini bilen, irfanını arayan, ülküsünü bu değerlere uygun biçimde gerçekleştirmeye koyulmuş bir şura sahip olmalıdır. Okuyan, tefekkür eden, düşüncesini haykırarak cesarete sahip, inandığını davranışa döken bir yapıda olmalıdır. Yarının mimarı olan gençler önce bilecek sonra yapacaktır. Bilmeleri gereken insanlık, “Türk ve İslam Tarihi”dir. Bilgi ile ahlaki uyuşturmak temel görevleridir.

‘...gençlik dilini bilmiyor. Bizde aydın yok. Beyni çıkarılmış. Kendi geçmişini bilmiyor. İslamiyeti bilmiyor. İslamiyet, bütün insanlığa hitap eden cihanşumul bir dindir. Bunu tarihi şartlar içinde bilmek gerekir. İslam önce ahlaktır. Sadece bilgi değildir. Kütüphanede görülen bir rüya değildir. İslam, yaşayan ve gelişen bir dindir. İslam yaşanmadan tebliğ edilemez.’(Armağan,2001,s:213).

Toplumsal en büyük eğitim neferleri, bizzat o toplumun değerlerini bilen ve içselleştiren aydınlardır. Zamanın irfanına sahip, tarih ve dilini bilen, dünyadaki belli düşünce akımlarına yabancı olmayan, peşin hükümlerden uzak, kendi kafasıyla düşünen, uyanık ve cesur olmalıdır. Bilgi hammalığının tersine hakikat uğrunda her savaşı göze alan bağımsız bir mucahid olmalıdır.(Meriç,2002,s:22-23). Kendi değerlerine yabancılaşan mevcut duruma ilişkin: “Günahlarımızı kurşun birer tabut gibi sırtımızda taşıyoruz; günahlarımızı veya abeslerimizi. Bu günahlardan ilki: haramzadelik. Rezil bir Ödip kompleksi bu. Bir kendi kendini tahrip cinneti. Ecdadımızı inkâr ediyoruz, ecdadımızı, yani Osmanlı’yı.” şeklinde tespitlerini belirtmiştir(Meriç,2002, s:260).

Meriç her fırsatta “Kamus namustur” ilkesiyle kendi dilimize sahip çıkmak gerektiğini; ancak başka bir yabancı dili öğrenmenin de dünyayı kavramak için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Ona göre edebiyatta öncelikle millileşme gerekir. Bunun için dilin kemale ermesi gerekir. Her millet milli edebiyatının seçkin örneklerini esas alarak nesillerine aktarır. İspanyol, Fransız, Alman hepsi böyledir. Milli klasikleri üzerinden beslenir. Ancak evrenselliğe ulaşan eserler de vardır. Bunlar bütün milletlerin ortak ürünüdür(Meriç,1998,s:25).

Kültürler arası bir alışveriş için birbirine seslenmek gerekir. Amacı insanoğlunu kafaca yükseltmektir. Meriç’e göre ilim hakikate açılan pencere gibi görüldüğü vakit bu pencereden hakikatin aydınlığına hazır teknikle gidilmesi imkansızdır. Tersine bu son derece meşakkatli ve çileli bir yolculuktur. Ancak bu konuda bir temkinlilik bulunmakta ve ilim belli bir sınıfa ait kabul edilmektedir. “Doğuda irfan hisarlarla kuşatılmış; bezirganları mabede, avamı fildişi kulelere sokmamak esas olmuştur. Emanetleri ehline tevdi etmek iman şiarıdır. Batıda da Marx’ın Kapital’inin önsözünde düşüncenin doruklarına patikalardan tırmanılır der. İlme şerahlardan(caddelerden) gidilmez.”(Meriç,1993,s:167). Fakat Meriç her ne kadar zahmet ve külfetle ilim bahsini açmış olsa da işin temeline sevgiyi koymak ister. “Türk insanı, irfandan önce sevgi ve anlayışa muhtaçtır” (Meriç,1986,s:400).

Topçu’nun eğitimle tevazu, merhamet ve saygının hizmete dönüşmesi ve topluma yayılması düşüncesi-nin benzerlerini Meriç’te de bulmak mümkündür. Aynı şekilde her ikisinde de eğitimin en önemli amacı bilgiyi aktarmaktan çok öğrenciye davranışlarımızla örnek olmaktır.

Meriç, hem doğuyu hem batıyı iyi bilen, kendi kültüründen beslenen, kabiliyeti geliştiren, yabancı dili öğrenen ve kaynaklarını inceleyen, birbirini tarihini ve insanlığı seven, tefekkür eden, planlı ve üretken bir nesil yetiştirmeyi arzulamamız gerektiğini her fırsatta ifade etmiştir. Fakat bilmek yetmez. “Aksiyona bağlanmayan düşünce bir felakettir. Düşünce, kendini yakan kezzap. Hangi düşünce? Aksiyona bağlanmayan, kendi kendini öğreten, bataklaşan, kanserleşen düşünce.” Bunu davranışa dönüştürmek gerekir(Meriç,1992,s:389).

Ona göre; şuurlu bir topluluk haysiyetini, kimseye çiğnetmez. “Dava olmak ve olmamak davasıdır” aslında. Elli yıllık tarihsel birikimle tefekkür olamaz. Meriç’e göre tefekkür için düşüncenin tekamülü esastır. Zira nesiller arasındaki kopuş mazi ve ati arasındaki köprüyü bölmüş, hafızadan mahrum bir nesil bırakmıştır. “Millette esas olan dil, sanat, ahlak ve kültürde devamlılık geleneğidir. Ne batı tefekkürüne vakıf olabilmiş nede bir değer üretebilmiştir. Ona göre uydurca bir hürriyet kasidesi, sis yada erenlerin bağından yazabilmek için altı yüzyıla ihtiyaç var.” (Meriç,1992,s:70-71).

Meriç için öğretmenlik, eğitim faaliyetini yürüten herkesin işidir:

‘Asırlar geçti birer birer söndü meşaleler. İrfan asletini kaybetti. Hafızaya çakıl taşı gibi saplanan bilgi kırıntılarına yeni bir ad bulduk: Kültür. Genç kuşaklar, batının bit pazarından ithal edilmiş bu hazır elbi-

selere, küçümseyerek bakıyor. Hoca öğretmen oldu, talebe öğrenci. Öğretmen ne demek? Ne soğuk ne haysiyetsiz ne çirkin kelime. Hoca öğretmez yetiştirir, aydınlatır, yaratır. Öğrenci nedir? Talebe isteyen-dir, iteyen, arayan, susayan.’(Meriç,1997,s:99).

Öğrencileri Meriç’in bilgi dağarcığının sonsuz olduğunu düşünmektedir. Derslerinde bitmek tükenmek bilmeyen birikimi ile Balzac’tan, Hugo’dan, İbn Haldun’dan, Saint Simon’dan, Akif’ten, Gazzali’den bahsetmektedir. Kütüphanesini adeta zihnine nakşeden Meriç; gerek bu hazineyi gerekse evinde kurduğu kütüphanesini, talebeleriyle paylaşarak onları yetiştirmeyi, okulda ve medereseye dönüşen evinde hayatının son dönemine kadar sürdürmüştür. Derslerde Fransız ihtilali, Rönesans, Machiavelli, Durkheim’i anlattığını, amacının “irfanı toprağı dışlerim ve tırnaklarımla kazarak yedi kat yerin dibinden çıkaran, çölün kumlarında altın zerrelere aramak” olduğunu belirtmektedir (Meriç,1997,s:47).

Ona göre sevgi herşeyin temelidir. Tehlike ise taastur: ‘Bu memleket için tek tehlikeli insan vardır. Düşüncenin tehlikeli olduğunu söyleyen insan. Yobaz, diyalektik düşünceden mahrumdur. Yanlışlığından yüzde yüz emin olmadığımız düşünceye yok diyemeyiz. İlimde kılavuz sevgi ve heyecan olmalıdır’ diyerek taastur ve umutsuzluğa karşı koymuştur(Meriç,1994b,s:29).

Ona göre Cumhuriyet sonrası köye giren tek kitap Kur’an dır. Bunu insanların cehennem girmek için okuduğunu belirtirken insanların dini anlamadan yaşadığını düşünmektedir. Yeni kurulan Cumhuriyet’in ikinci sıkıntısının öğretmen olduğunu, öğretmenlerin köyde beklenen tesiri yaratamadığını belirtmiştir. Öğretmen köy ile bütünleşemezken köylü için yabancı, samimiyetsiz, köksüz ve hoppa görülmüştür. (Meriç,1992,s:380).

Meriç için öğrenci ve öğretmen ilişkisi; şakird ve üstad ilişkisi şeklinde bir bakıma hammaddenin işlenmesi sürecine benzemelidir. Bugünkü nesillerin irfana tepeden bakışı, irfanı hazır bir elbise gibi köşe başındaki mağazadan tedarik edilebileceğini sanmasından kaynaklanmaktadır:

‘İlim şahsiyetini kaybetti. Hoca yürüyen bir manyetefon, bir mask, Zeus gibi kafasından bir Atena doğmuyor, zürriyeti yok. Hoca çağdaş Türk cemiyetinde laf olsun diye sahneye çıkan bir figüran. Parya ve parya olduğunun farkında. Boğazi tokluğuna cambazlık, palyaçoluk, umacılık gibi üç ayrı mesleği aynı zamanda icraya memur bir hilkat garibesini.’(Meriç,1992,s:210).

Eğitim sistemimizden çıkan ürünlerin en zengini aydınlardır. Bu aydınlardan beslenme kaynağı ise kitaplarıdır. Fakat en masum kitapların dahi yurda girişi yasaktır. Ona göre polisin görevi kütüphane tahrifi, mahkeme tefekkürü tasmlayan, aydın ise hakikatin tahrifinin imalatçısı durumundadır(Meriç,1992,s:83).

Farklı konulardaki birçok eserini incelediğimizde Meriç’in en önemli hedefi, gençliği kültürden irfana doğru adım adım ulaşmak, iyi bir eğitimle hem kendi hem de evrensel gerçekleri kavramasını sağlamak ve nihayetinde eğitimin kişiye kazandırmış olduğu ahlaki değerleri kullanmasını sağlamaktır. “Kendimizi tanımak irfanın varabileceği en yüksek merhale. Çünkü insanın ulaştığı durum aldığı eğitime, yetiştirdiği çevreye, aileye ve bunun gibi daha pek çok unsura direkt bağlıdır. ”(Meriç,1993,s:344).

Tarihi gelişim sürecinde insan, hep bir tasnife tabi tutulmuştur. Meriç için insanoğlunun ahlaki gelişimi de bu tasnif sürecinden nasibini almıştır. Homo-sapiens, diğer canlılardan el ve dili sayesinde farklılaşan, Homo-faber, alet yapan, Homo-moralis de bir ahlak konusu olarak insanı ifade etmektedir. Meriç’e göre homo-faber medeniyeti bilimle işlerken aynı ilerlemeyi moral değer üretmek ve mevcut değerleri koruma konusunda gösterememiştir(Meriç,1994b,s:345).

Avrupa, ferdi bencillikten zarar gördüğü için bencilliğini toplumsal bir zemine taşımıştır. “Şatafatlı adlar takmış egoizmine: Aile demiş, parti demiş, sınıf demiş. İpek eldivenler geçirmiş pençesine ve kutsal kavramların gölgesinde her cinayeti işlemiş. İkiye bölmüş ahlakı. Başkalarını ezmek için etrafındakilerle birleşmiş. Engizisyon, haçlı seferleri, sömürgecilik bu medeniyetin kanlı meyveleri...”(- Meriç,1994,s:20). Bizde bu tür tarihi kırılma diyebileceğimiz problemler yaşanmamışken(Rönesans, Reform, Aydınlanma gibi) batıyı nasıl oluştuğunu görmeksizin sonuç olarak topyekün görme hatasına

düştüğümüzü düşünmektedir. Bu durumda batılı değerlere ve üstyapı kurumlarına sahip olamayışımızı bir gerilik görerek kendi değerlerimize yabancılaştığımızı düşünmektedir:

‘Biz Müslüman olduğundan, doğulu olduğundan, Türk olduğundan utanan, aczinden tarihinden, dilinden utanan şuursuz bir yığın haline geldik. Mermi Uygur, Ortaçağ felsefesi okutur, İbn Rüşd’ün adını anmaz. Berke edebiyat tarihi yazar, Endülüs şiirinden habersizdir. Kendi kendine kazık atan, efendilerimiz gücenmesin diye hazinelerini gübre ile kamufle eden bir entelijansiya.’(Meriç,1992,s:384-85).

Meriç’e göre; gönülleri çağdıı kalmaya razı olmayan batılı aydınlarımız Yunan’dan fazla Yunancı davranmaktadır. “Balkan Savaşı kopmak üzereymiş, Avrupalı dostları hasta adamın mirasını bölüşmek için sabırsızlanıyorlarmış, onlara ne! Dava: ne pahasına olursa olsun Osmanlıyı yıkmak. Medeniyet bunu icap ettirmiyor mu?” (Meriç,1996,s:14).

Kapitalizm ve Emperyalizmi eleştiren Meriç, sistemin ahlak anlayışını da eleştirmektedir. İslamiyet kapitalizme yabancısıdır. Ruh, menfaatlerine esir olan, kendi hazlarını bütün bir cemiyetin ve dünyanın istismarında arayan kapitalizmin İslamla bağdaşmaz. Ona göre büyük endüstrinin kuruluşu çocuk ve kadın istismarı ile olmuştur. “İnsan insanın kurdu sözü, Plautus’tan beri bütün Batı’nın şiarı. Biz kapitalist olamayız zaten Batı kapitalist olmamıza izin vermez, verse de tarihimiz kapitalist olmamıza manidir.” (Meriç,1994b,s:360-67). Sartre’a göre:

“Avrupa’da Medeniyet buhran geçiriyor... Uzun zamandan beri, matbuatta en sık görülen kelime: buhran. Bu belki bir kültürün, belki de insan varlığının buhranı (Jaspers). Şikâyetler boşuna: Batı’da spiritüallite yok artık, Batı bir kültür sefaleti içinde. Bir zevk ve hareket çılgınlığı. İnsan haysiyetini, yani düşünceyi temelinden yıkan bir çılgınlık! İstenilen tek şey: sarhoşluk. Sinema müstehcen, edebiyat müstehcen. Hayırla şerri ayıramaz olduk. Maşeri bir cinnnet. Ahlaksızlık, müspet ilim haline geldi. Maddenin, hayatın, zekânın infilakı ile karşı karşıyayız” diyerek ne olmamamız gerektiğini ifade etmiştir. (Meriç,1996,s:117).

Türk İslam Medeniyeti ise ahlaka, feragate dayanan bir medeniyettir. Gerçekleştirdiği değerler edebiyatta, felsefede, ilimde bu mazlum medeniyetin sesi olmak isteyen Meriç için; önceliğimiz kendimizi bilmektir. Kendini tanımak irfanın ilk merhalesidir. Düşünenin görevi insanından kopan, tarihini unutan ve yolunu şaşıran aydınları irşada çalışmaktır (Meriç,2002,s:285).

Dürüstlük, hoşgörü, sabır, doğruları söylemek, cesaret bir entelektüelin sahip olması gereken vasıflardandır. Başlıca vasıfları dürüst, uyanık ve cesur olmaktır. Bilgi hamalı değildir, hakikat uğrunda her savaşı göze alan bağımsız bir mücahittir (Meriç,2002,s:24).

‘Şezlong entelektüelleri, yüz yıl önceki âlimlerin mirasçısı. Sözde ilimci, hakikatte yobaz. Bir kâhin edasıyla tekrarladıkları faraziyeler üç beş cümleye sıkıştırılabilir: İnsan hayatının manası yoktur. Tarihın anahtarı, sınıf kavgası. İnsanlığın tek amacı var: mutluluk. Oysa fertler de bedbaht, toplumlar da. İnsan suçsuz olduğuna göre, kabahat toplumların. Yani kişiyi yozlaştıran, toplum; yozlaştıran ve yabancılaştıran... İnsanları ikiye ayırabiliriz: bu yabancılaşmaları kaldırmak isteyenler, sürdürmek isteyenler.’ (Meriç,1997,s:61).

“İnsanın elinde her şey bozuluyor. Neden? Her şeyi düzelten de insan değil mi? Bir et pıhtısını bir ışık mihrakı haline getiren terbiye, insanın eseri. Azizler, Peygamberler, kahramanlar da insan. Hepsı hepsi cemiyetin eseridir”. diyerek insanın özünde iyi ve iyiye yönelik bir vicdanın olduğunu belirtmiştir (Meriç,1992,s:223).

Meriç’e göre her kültürün terbiye anlayışı kendine özgüdür. Başka bir kültüre dayatılan terbiyenin kabul görmeme olasılığı oldukça fazladır. “Terbiye metotları, bir başka ülkeden ithal edilemezdi. İnsan ağaçlar gibi boy atmalydı, kendi toprağında. Dallarını göğe uzatmalıydı. Yabancı terbiye, bu serazat, bu yaşayan ağacı kesip, ambalaj sandıkları yapıyordu ondan. Hayatı kurutuyor, insanı öldürüyordu içimizde” (Meriç,1993,s:242). Birçok genç inanmış oldukları değerlerden yüz çeviriyor, onları yok farzediyor.

Bugünün nesli artık ne katılmadığı bir dinle tartışmaya yanaşmıyor, ne bu dine dayanan bir ahlaka, ne bu ahlaktan doğan bir şeref anlayışına(Meriç,1998,s:149).

Meriç için aydın; ne mazarini bilir, ne geleceği hakkında aydınlık tasavvurları vardır. Ülkesi ile göbek bağı çoktan koparmıştır. Bizde bu kelime sadece okuryazar manasındadır. Kendini küçük görür. Mustafağrip veya mustarip. Türk'ün düşünebileceğine inanmazlar. Entelektüel, dünyayı her gün yeni baştan kurabileceğine inanan adamdır. Descartes'den beri aklın ve idrakin cihanşümül olduğunu anlamıştır. "Tanzimat sonrası Türk aydınına en çok yakışan sıfat müstağrip. Edebiyatımız bir gölge-edebiyat; düşünceümüz bir gölge-düşünce. Üç edebi nevi itibardadır: Taklit, intihâl, tercüme"(Meriç,1994c,s:137-38).

Meriç'e göre biz meseleyi de, çözümünü yanlış yerde aramakla hata ettik. Ona göre toprağımızı kaybetmek temel problem olarak algılanırken "Türk Aydını" aldandı. Temel problemimiz aslında toprağı değil ruhumuzu kaybetmektir. Ruhun temeli ise şahsiyettir. Paranoya ile birbirine tarihine ve kimliğine şüphe duyan bir toplumun millet şuuruna sahip olması beklenemez. Esasen kendimize ait hüviyetimiz yani şahsiyetimizi yitirdik. Çözüm ise tüm meselelere açık olmak sırtımızı en güvendiğimiz bizi biz yapan şahsiyet kalesine ve içindeki değerlere dayamaktır. Bunu yeniden başarabilmenin yegane anahtarı ise eğitimden geçmektedir.

'Avrupalılaşmak...Avrupa'nın dili nasıl öğrenilir? Papaz mekteplerinde. Çocuklarımız bir papağan gibi yetiştirilir orada. Heyecanlarından tecrit edilir.... Fransızca? Zaten zengin çocukları okur o mektepte ve kucağında yaşadıkları toplulukla bütün ilgilerini kaybederler...Dilsiz bir nesil, davasız bir nesil. Mazisinden kopan, âtiye bağlanmayan bir nesil. Ve yarını bekleyen trajedilerden habersiz kalabalığı oyalamak için sahte meseleler ibda eden bir sözüm yabana entelijansiya'.(Meriç,1992,s:300).

Yabancı dil öğrenilmeden batıyı batı yapan Greko-Latin kültürü bilemeyiz. Yabancı dil bilmek için yabancı mektebe gitmek bir bakıma zorunluluktur. Yabancı mektebin hikmet-i vücudu ise bizi Türklüğümüzden utandırmaktır(Meriç,1994b,s:144). Kendisi de bu hataya düştüğünü söyler:

'Çocuklarımı mahalle mektebine vermeliydim.Galiba bu konuda işlediğim en büyük hata onları Şişli terakkiye yollamam oldu. Lükse alıştılar. Sahte birtakım kıymet ölçüleri edindiler. Onları da mahvettim, kendimi de. Ama gözlerimin beni yarıda bırakacağını kestirebilir miydim? Bu içinde bulunduğum şartlar yüzünden büyük bir hata oldu. Şimdi, şimdi ne yapacağım?'(Meriç,1992,s:232-33).

Kültürel ve eğitim emperyalizmi için 1835'den itibaren Britanya hükümetinin sistematik olarak Hindistan'da İngiliz dili ve kültürünü kökleştirmek için yaptıklarını örnek göstermektedir. Burada yükseköğretim dili olarak İngilizcenin kabulüyle üst sınıflar batı düşüncesini kolayca benimsemişlerdir. Çeşitli eyaletlerdeki aydınlar, ortak bir dile kavuşmuştur. Ama birçoklarını da İngiliz terbiyesinin kendi köklerinden kopardığını ve köksüzleştirdiğini ifade eder. Sonuçta ise ortaya Milton'u, Shakespeare'i tanıyan, ama kendi büyük şairlerini okuyamayan nesil çıktığını söylemektedir (Meriç,1997,s:94).

Medresenin bir tarihsel gerçekliği olduğu kadar bu toplumun ihtiyaçlarından doğduğunu söyleyen Meriç üniversite için: "Nesillerin idrakten mahrum edildiği, şuurdan iğdiş edildiği ameliyathane...bir büyücü kazanı, bir darülaceze" şeklinde ifadeler kullanmaktadır. Ona göre üniversite; sadece hayatın dışında kalan konuları ve teknik meseleleri araştırmaktadır. Cemiyetin problemlerini çözme ve millete bir ülkü belirleme hedefinden yoksun görülmektedir (Meriç,1992,s:178). "Hiçbir zaman bir üniversite olmadı Türkiye'de. Üniversite bir eşkiya çetesi. Sarsılacaklar diye el ele vermişler. Mazisini inkâr eden bir ülkede üniversite kurulamaz. Her şey dünya görüşüne, yani içtimai şuura dayanıyor. Medeniyetler için deri değiştirmek öldürücüdür." (Meriç,1994b,s:407).

"Medresenin davaları vardı, üniversitenin yok. Medresenin kökleri vardı, temelleri vardı, dalı, çiçeği, meyvesi vardı, üniversitenin yok. Samimiyeti vardı, sıcaklığı vardı, üniversitenin yok. Bütün felaketlerimiz senaryosu orada hazırlandı. Memleketi, için için yiyen ur. O Babil kulesinde kapıcıdan başka hürmete layık canlı yok. Edebiyat Fakültesi'nde bir mezun 290 bin liraya mal oluyormuş. Tımarhanede

kendimi çok daha rahat hissedeceğimden şüphe etmiyorum. Muhakkak ki oradakiler daha dost, daha vatanperver'.(Meriç,1993,s:300). Nurettin Topçu'da benzer biçimde Türkiye'de ilmin bulunduğu noktadan ve üniversitelerin bu halinden fazlasıyla muzdaripti. Kendi değerleriyle ilim Avrupa'da imana götürüyor, Doğu'da ise imandan uzaklaştırıyor'(Topçu,1998,s:30).

Cemil Meriç, için mesele özetle bu ülkenin kültürden irfana yolculuğudur. Kendi değerlerimizi bilerek ve pergelimizin sivri ucunu kendi irfanımıza ama öbür ayağıyla da bütün dünya kültürlerini dolaşarak bunu başarmak mümkündür diyebiliriz.

5. SONUÇ ve DEĞERLENDİRME:

Eğitim, bir ülkenin geleceğinin mutfağı, değerlerinin muhafazasını sağlayan ve toplumu geleceğe taşıyan temel bir kurumdur. Eğitimle, bireyin sosyalleşmesi, içinde yaşadığı toplumun kültürünü kazanması, evrensel değerleri ve bilim gerçeklerini kazanması hedeflenmektedir. Eğitim bir yönüyle değer aktarımı yaparken milli, kültürel ve inancı temel almakta, diğer yönüyle de evrensel değerleri ve bilimsel gerçekliği kazandırmayı hedeflemeye çalışmaktadır. Her toplum yetiştirmek istediği insana yönelik bir eğitim sunmaktadır.

"Eğitimin amacı nedir?" veya "Nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz?" şeklinde sorularla karşılaştığımızda karşımıza eğitim ve felsefe ilişkisi çıkmaktadır. Bilim ve teknolojinin akılalmaz hızı karşısında insanın, evrenle ve kendisi ile kurduğu münasebetin değişime maruz kalması veya bırakılması; anlam arayışlarını arttırmaktadır. İyi insan yetiştirme amacını biçimsel olarak gerçekleştirmeyi başaran eğitim sistemleri duyuşsal ve beceri alanında 'iyi davranışın' ne olduğunu tanımlamakta ve görmekte gün geçtikçe zorlanmaktadır. Anlamsızlık, yabancılaşma, bunalım ve anomi gibi kavramlar içerisinde gün geçtikçe insanın umutsuzluk ve sapma düşüncelerinde artış gözlenmektedir. İyiyi bilen insan, bunu davranışa dönüştürebilecek iradede yoksunlaşmaktadır. Bu tartışmalar bizi eğitim felsefesinde "değer" problemine götürmektedir. İnsan kendini başkası ile tanımlayabilir. Solipsist ve egost bir mantıkla salt öznen çıkarılabilen tüm değer yargılarının mevcut problemler sonucu kabul edilebilir. Zira gerek Heidegger gerekse Marcel'de varolmak birlikte varolmaktır.

Küreselleşmenin bir yandan yerelliği ve çok kültürlülüğü ön plana çıkarması, evrensel bir dünya vatan-daşlığını öne sürmesi, diğer yandan ise batı hegemonyasına dayalı evrensel bir "iyi ve doğru" tanımı yapması iyi kamufle edilmiş bir truva atı olarak görülmelidir. Zira burada global bir kimlik inşaa için üretilmiş argümanların içeriği hep "iyi" olmayı hedeflemekte, eşitlik, adalet ve demokrasi tezleriyle sistemi güvenilir temel oluşturmak istese de "iyi"nin içeriği hep batı değer yargılarını ihtiva etmektedir.

Eğitim, kendi değer yargılarından beslenmelidir. Elbette evrensel değerler vardır. Sokrates, Buda, Konfüçyüs gibi filozoflardan beri erdemlerin iyilik, cesaret, adalet, merhamet, yardımlaşma, barış... ortak dilde bir arzu olarak "insana" ait ortak değerler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yüzyıllar önce Sokrates, eğitimi çocuklara erdem ve bilgi kazandırma olarak tanımlamıştır. Nitekim okullara biçilen temel misyon başarılı ve iyi insanlar yetiştirmektir. Bu ikisi birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Hatta bilinçli iyi insan yetiştirme çabalarının çoğu zaman akademik başarıyı da beraberinde getirdiği söylenebilir. Bir toplumun geleceğinin iyi yetişmiş, karakter sahibi insanlara bağlı olduğu, bunun da kendi değerleri, tarihsel gerçekliği ile beslenen evrensel bir eğitimle mümkün olacağından şüphe yoktur.

Nurettin Topçu ve Cemil Meriç; çeşitli ideolojilere mal edilmeye çalışılsalar da bazıları tarafından da belli bir düşünceden yoksun olmakla suçlanmış olsalar da her ikisinin de temel kaygıları; bu memleketin kurtuluşunun bu toprakların gerçekleri ile gerçekleştirebileceğine duydukları inanç ve herhangi bir ideolojinin esareti altında kalmayıp, hakikati söylemekten vazgeçmemiş olmalarıdır. Ülkenin mevcut durumunu tahlil eden düşünürlerimiz, ortaya koydukları sistemdeki arızaların çözümünü büyük ölçüde eğitime dayandırmışlardır.

Nurettin Topçu, 40 yıllık eğitimci geçmişiyle “Türkiye’nin Maarif Davası” hakkında fikirler üretmiştir. Devletin temeli millet, milletin temeli maarif, maarifin temeli ise öğretmendir. Eğitimin temel amacını; şahsiyet sahibi birey yetiştirmek olarak gören Topçu için; ahlak her disiplinin ve bilimin temelinde bulunmalıdır. Türkiye’de hayli basmakalıp ve şahsiyetçiliği öldüren, insan ruhunun derinliklerini hiçe sayan bir eğitim sistemi yürürlüktedir. İyi insan yetiştirmek yerine, fen ve teknik zihniyete sahip, kendisinin ve toplumunun varoluş amacından habersiz, ülküz, piyasa elemanı yetiştirilmektedir.

Cemil Meriç, kendi toplumuna ve değerlerine yabancılaşmış, sözde topluma yön verme misyonundaki aydınları her fırsatta eleştirmiş, fildişi kuleden toplumun anlaşılamayacağını, hakikati aramanın cefasına katlanmak gerektiğinin, tırnaklarıyla kazıyarak yükseldiği babil kulesinden hakikatî haykırmanın gerekliliğini her fırsatta dile getirmiştir. Üzerinde oturduğumuz Anadolu topraklarının mirası olan Türk-İslam medeniyeti ve değerlerini “Batılılaşma” hevesiyle yok saymak bizi her anlamda geriletmiş ve aşağılık kompleksine sürüklemiştir. Bu aldanmanın yarattığı hezeyan, bizi hep hataya sürüklemiş ve haritada konumuzu tespit edemeyecek bir noktaya getirmiştir. O halde, evvela kendi gerçekliklerimizle haritadaki konumumuzu belirginleştirmeli, sağlamlaştırmalı sonra varmak istediğimiz noktayı ortaya koymamız gerekmektedir. Bu ise ancak eğitimle, elbette kendi gerçekliğimize uygun evrensel bir eğitimle mümkündür. Eğitimde ithal kurum ve düşünceleri birebir taklit yerine, kendi irfanımızdan ve değerlerimizden uygarlığın meşalesine uzanan bir yol haritası belirlememiz gerektiğini ifade etmiştir. Meriç’te; kültürden irfana doğru yürüyebilmemizin yegane yolu da eğitim ve eğitimin kişiye kazandırmış olduğu ahlaki değerlerden geçmektedir.

Kaynakça:

- ACAR, F(2011). *Nurettin Topçu ve Mümtaz Turhan’ın eğitim düşünceleri Üzerine Bir Karşılaştırma*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü(Yayınlanmamış Y.Lisans Tezi).
- AÇIKGÖZ, H(1987). *Cemil Meriç Hoca ile Uslup Üzerine Bir Gezinti*, İstanbul: Ted.
- ANNEMARİE, P(1999). *Etiğe Giriş*, (Çev: Veysel Atayman-Gönül Sezer), İstanbul: Ayrıntı Yay.
- ARSLAN,A(1998). *Felsefeye Giriş*, Ankara:Vadi.
- ALKAN, C. (1997). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ARİSTOTALES (2014). *Nikomakhos’a Etik*, Ankara:Bilgesu.
- ARMAĞAN,M(2001). *Düşüncenin Gökkuşağı Cemil Meriç*, İstanbul: Ufuk Yayınları.
- ARSLAN,H.(2010). *Ahlakın Evrenselliği Açısından İslâm ve Modernizm* İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi Güz 2010/ 1(2) 41-60.
- AYRAL, A. E. (1992). *Akademisyenlerin Çalışmayla İlgili Değerleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- AYTAÇ, K(1980). *Avrupa Eğitim Tarihi*, Ankara, A.Ü.D.T.C.F Yayını.
- BELGE, M.(1983). *‘Kültür’, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, C.5, İstanbul: İletişim
- BERTRAND, A(1999). *Ahlak Felsefesi*, (Çev. Salih Zeki), Ankara: Seba.
- BİLGİN, N.(1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem Ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- BORA, Y(2007). *Nurettin Topçu ve Erol Güngör’ün Eğitim Anlayışları*, Ankara Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü(Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi).

DEMİREL, Ö.(2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegema Yayıncılık.

DOĞANAY, A, SEGGİE N.F, Caner,A.H(2012). *Değerler Eğitiminde Örnek Bir Proje: Avrupa Değerler Eğitimi Projesi*, Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi / Cilt: 2, Sayı: 73-85.

ERİŞİRGİL M.E(1997). *Kant ve Felsefesi*, İstanbul: Eko Mtb.

ERTÜRK, S.(1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

FİDAN, N ve ERDEN, M. (1991). *Eğitime Giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık Yay.

FOUCAULT, M. (1990). *The History of Sexuality*. New York: Random House/Vintage.

GÜNGÖR, E. (1993) *Değerler Psikolojisi*, Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı.

GÜNGÖR, E(2004). *Türk Kültürü ve Milliyetçiliği*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

HÖKELEKLİ, H.(2010). *Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Değerler Eğitimi*, Eğitime Bakış Dergisi, 6(18), 4-9.

KANAT, H. F. (1951). *Deneysel Pedagoji*, Ankara: Örnek Matbaası.

KARA,İ.(2009). *“Nurettin Topçu’nun Hayatı”*, Ankara.:Kültür ve Turizm Bakanlığı.

KAYIŞLI, B(2012). *Nurettin Topçu ve Hilmi Ziya Ülken’in Eğitim Felsefeleri Üzerine Bir Karşılaştırma*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri(Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi).

KONGAR, E(1989). İsyankarlıkla Müsemmahayı Birlikte Yaşadı, HGE, Eylül

KUÇURADI, İ.(1985). *Felsefi Açıdan Eğitim Ve Türkiye’de Eğitim*, İstanbul,17-18 Kasım .

MERİÇ, C(1986). *Kültürden İrfana*, İstanbul: İnsan Yayınları.

MERİÇ, C(1992). *Jurnal 1*, İstanbul: İletişim Yayınları.

MERİÇ, C.(1993). *Jurnal 2*, İstanbul: İletişim Yayınları.

MERİÇ, C(1994). *Bir Dünyanın Eşiğinde*, İstanbul: İletişim Yayınları.

MERİÇ, C(1994 b). *Sosyoloji Notları ve Konferansı*, İstanbul: İletişim Yayınları.

MERİÇ,Ü.(1994c). *Babam Cemil Meriç*,İstanbul:İletişim.

MERİÇ, C(1996). *Umrandan Uygarlığa*, İstanbul: İletişim Yayınları.

MERİÇ,C.(1997). *Bu Ülke*, İletişim Yayınları, İstanbul.

MERİÇ,C.(1998). *Kırk Ambar*, İstanbul: İletişim Yayınları.

MERİÇ,C.(2002). *Mağaradakiler*, İstanbul:İletişim.

- MENGÜŞOĞLU, T.(1988). İnsanFelsefesi, İstanbul: Remzi
- MIZRAK, İ (2004). *Cemil Meriç ve Eğitim*, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi).
- ÖZPOLAT, A.(1998). *Nurettin Topçu ’nun Sosyolojik Görüşlerinde “Milli Mektep” ve Sosyo-Kültürel Fonksiyonları*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- PALGIN,G,E,A(2009). *Cemil Meriç’te Etik Değerler ve Eğitim*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniveristesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- SARITAŞ, M(2006). *Nurettin Topçu’nun Düşünce Dizgesinin Bazı Temel Çizgileri*, Hece AylıkEdebiyat Dergisi, Sayı 109, Öncü Basımevi, Ankara, s.163.
- SÖNMEZ, V. (2006). *Eğitimin Felsefi Temelleri*, Eğitim Bilimine Giriş. (Ed. V. Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.
- SÖNMEZ, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TOPÇU,N(1978). *Milliyetçiliğimizin Esasları*, İstanbul: Dergah Yay., s.73.
- TOPÇU,N(1998). *Kültür ve Medeniyet*, İstanbul: Dergah Yay.
- TOPÇU,N(1999). *Ahlak Nizamı*,Dergah Yay.
- TOPÇU, N.(2007). *Yarınki Türkiye, İstanbul*, Dergah Yay.,2007
- TOPÇU,N(2014). *Türkiye’nin Maarif Davası*, Dergah Yayınları, İstanbul.
- TOZLU N.(1998). *Erdemli Toplum Yolunda*, Ankara,21.yy Yay.
- TOZLU, N.(2006). *Nurettin Topçu’nun Fikir Dünyamızdaki Yeri*, Hece,y.10, s.109,Ocak 200653-56. Ankara,
- ÜLKEN, H, Z. (1967). *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Ülken Yayınları.

TARİHSEL EMPATİ ÖĞRETİMİ

Yrd. Doç. Dr. Gülin KARABAĞ*

Evet, hoş geldiniz çalıştığımızın konusu tarihsel empatinin öğretimi ama ben öğretimlerin sunular ile yapılmadığına inandığım için doğrudan örneğin içerisinde size yaşatmayı planlıyorum sonrasında zaten siz bu konu ile ilgili doneleri alacaksınız ve yerlerin oturtacaksınız umarım yetiştiririz. Sunumda bir şey yok verebilirim internet üzerinden tarihsel empati yazarak da ulaşabilirsiniz. Öncelikle konumuzun ne olduğunu düşünüyoruz buradaki oluşturduğumuz ortamda ne olabilir şu görüntü? Savaş alanı olabilir, tren olabilir, evcilik dedi hocalarımızdan bir kısmı, siper olabilir, nehir olabilir, kahramanlıkla ilgili bir şey olabilir... Tahminleriniz doğru bir savaş alanı ve neresi? Çanakkale. Bugün Çanakkale Savaşı'nı tarihsel empati kurarak öğrenmeye çalışacağız. Daha önceden Talha Uğurluel'i dinleyen var mı Talha hocanın sunumunu ben daha yeni dinledim Çanakkale ile ilgili. Ortak noktalarımızın olması beni şaşırttı. Benzer bir yöntem izliyor. Ben buna benzer bir sunum İngiltere'de bir çalıştayda görmüştüm ve çok hoşuma gitmişti. Türkiye'de de uyarlanabilir diye düşünmüştüm. Sonra uyarladım ve hatta bazı unsurlar kattım içerisine öğrencilerden edindiğim geri bildirimlerle... Dolayısıyla bir şekilde zaman içerisinde dönüştü böyle bir süreç oldu. Şu görmüş olduğunuz sandalyeyle rk kara parçalarını temsil ediyorlar. Yerdeki çöp torbalarımızda denizi ifade ediyor.

Peki niye başlıyor savaş? Boğazdan geçmek için niye boğazdan geçmek istiyorlar, İstanbul'u ele geçirme istiyorlar... O halde ne ile başlıyor savaş? Deniz savaşları ile başlıyor. İsterseniz şunu hemen kısaca bir izleyelim... (Video)

Tabii ki öyle olmayacak değil mi? O öyle gülüyorsa son gülen iyi gülecek.... Peki acaba o gemilerimizi biraz önceki gibi, burada görüyoruz zaten, oraya yerleştirebilir miyiz girişe lütfen. En büyük zırhlıları gönderiyorlar değil mi? Gerçekten böyle bir donanma yok o dönemde. Sadece Queen Elizabeth'in eşi yok inanılmaz büyük zırhlılar, yani toplam belki bunların elindeki 275 topa karşılık bizde 75 top var bunların üzerindeki toplara karşılık ve bunların teknolojisinde de değil toplarımız. Fransız donanmasının birkaç tanesini koydum buraya şöyle bakacak olursak bu şekilde sağlı sollu hem Anadolu Yakası'nı hem de batı yakasını yani Avrupa yakasını bir şekilde bombalayarak bu şekilde gitmeyi düşünüyorlar yani rahatça mayınlardan da temizledik rahatça gideriz diye düşünüyorlar. Şurada bakacak olursak niyetleri bu şekilde boğazdan kolayca bombalıya bombalıya sağlı sollu elimizde de çok fazla güç olmadığını biliyorlar donanma açısından boğazdan doğrudan İstanbul'a gideriz diye düşünüyorlar biraz önce söyledikleri gibi Rusya'ya yardım sağlamak istiyorlar. Almanya'nın gücünü azaltmak istiyorlar. Osmanlı'yı zaten bir bitirme gayreti var hepsi beraber böyle bir plan yapıyorlar ve bu planın da tutacağını düşünüyorlar. Peki, ne oluyor da acaba bu plan tutmuyor ilk grubumuzdan isteyebilir miyiz okuyabilir misiniz lütfen? İlk grubumuz mümkünse karakterleri birkaç kişi karşılıklı canlandırarak yaparsa sevinirim... Bu arada sizler de zarflarınıza bakabilirsiniz çünkü yeri geldikçe böyle numara verdiklerime döneceğim.

- Orhaniye top bataryaları düşman gemilerinin acımasız saldırıları karşısında çoktan savaş dışı kalmıştır. Çanakkale müstahkem mevki mayın grubu komutanı Cevat Çobanlı Paşa 16 Mart gecesi bir rüya görür. Rüyasında kulağında yankılanan ses şöyle demektedir. Denizin üzerine bak, denize doğru bakan Cevat Paşa nurlu bir ışığın vurduğu denizin üzerinde pırıl pırıl vav ve kef harflerini görür. Heyecanla uyanan Cevat Paşa rüyasında bir anlam veremez, kalkar ve top bataryalarını kontrol etmeye gider. O sırada nur yüzlü bir dede ile karşılaşır. Nur yüzlü dede; hayrola evlat düşüncelisin bir derdin mi var? Cevat Paşa cevap veriyor. Gece bir rüya gördüm dedi ama bir anlam veremedim, düşmanın

* Eğitimci, Akademisyen

donanması zaten çok güçlü eğer bir de Almanların boğazının en dar yerine döşediği mayınları temizledilerse ellerini kollarını sallayarak boğazdan geçecekler demektir. Ne yapabiliriz onu düşünüyordum. Nur yüzlü dede, evet, hele anlat şu rüyayı belki de sır rüyanda gizlidir. Rüyamda nurlu bir ışıkla aydınlanan denizin üzerinde vav ve kef harflerini gördüm. Nurlu ışık zafer işaretidir evlat ebceci hesabında ise kef harfi 20 vav harfi 6 rakamını bildirir ve 26 yapar inşallah galip geleceksiniz hiç korkma. Bunları söyledikten sonra aniden kaybolur Cevat Paşa hemen mayın grup komutanı Nazmi Beyi çağırıp sorar. Depolarımızda kaç mayınımız var? Nazmi Beyin cevabı çok şaşırtıcıdır. Nazmi Bey elimizde 26 mayın var. Güzel bu gece gizlice 26 mayını Karanlık Limana döküceğiz iki sıra halinde. Bu kez mayınlar Alman mayınlarının aksine boğazı kesmeyecek boğaza paralel dökülecek. Nazmi Paşa bu görev için Nusret çok uygun mayınlar üzerinde kolay hareket edebilir gövdesi buna müsait dedi. Nazmi Bey bu görev gerçekten çok tehlikeli, hem gitmeniz hem de dönmeniz çok zor Allah yardımcınız olsun. Ben Nusret'i getirttim Yüzbaşı Hakkı Bey de hazır sizi bekliyor haydi Allaha emanet olun dendi. Sağ olun komutanım inşallah düşman devreye girmeden görünmeden görevi başarıyla tamamlayacağız, Allahaismarladık. Nusret'e gider ve Hakkı Beyle buluşur. Hakkı Ney Nusret'e hoş geldin Nazmi kardeşim nasılsın iyi misin? Hoş bulduk Hakkı sağ ol sende iyisin inşallah Hakkı kardeşim. Bu gece saat 24'te ışık yakmadan ve ses çıkarmadan 26 mayını Karanlık Limana bırakacağız biliyorsun. Cevat Paşa çok iyi düşünmüş ancak sen kalp krizi geçireli bir kaç gün oldu dayanabilecek misin bu heyecana istersen yerine birini bulalım. Hayır Nazmi kardeşim beni düşündüğün için sağ ol ama vatanıma canım feda yeter ki bu görevi başaralım. Vakit gece yarısı olur, arkadaşlar vakit tamam bütün ocakları ve ışıkları söndürün hareket ediyoruz haydi bismillah...

Konuşmacı: nereden hareket ediyorlar yukarıdan Anadolu Mecidiye'den hareket ediyorlar şuradaki Karanlık Limana...

Katılımcı: Mayınlara 100 metre arayla suyun 5-4 metre altına atacağız haydi aslanlar görelim sizi. Mayınlar döşenir. Çok şükür başardık bütün mayınları döktük rapor yazın saat 3.20'de mayınlar Karanlık Limana döşendi. Asker hepimize geçmiş olsun komutanım. Karaya üç yeşil bir kırmızı ışık çakalım ki bizimkiler görevin tamamlandığını anlasınlar. Ama sancak tarafından verin ki düşman devriyeleri görmesin. Baş üstüne. Hakkı Kaptan Haydi geri dönüyoruz. Hakkı Yüzbaşı karşıda düşmanın devriye gemileri var projektörlerini buraya doğrultuyorlar bizi görecekler. Allah'ım ne yapacağız ışık bizim üzerimize gelirse kurtulma şansımız yok. Hem bizi vuracaklar hem de mayın döşediğimizi anlayacaklar. Yüzbaşı bizimkiler de karadan onların üzerine projektör tutsunlar. Tam onların ışığının üzerine tutuyorlar. Yabancı asker bu Türkler ne yapıyorlar böyle ışıklardan hiçbir şey gözüküyor.

Cevat Paşa'nın rüyasında gördüğü gibi işte bu ışık bizi kurtaracak. Bizimkiler İngilizleri kör duruma getirmişken kargaşadan yararlanıp kaçacağız. Makineler tam yol ileri... Nazmi Bey Oh çok şükür yakalanmadan limana yaklaştık. Sağ salım kurtulduk Hakkı Kaptan, Yüzbaşım Aman Allah'ım heyecana dayanamayarak hakkın rahmetine kavuşmuş. Telsizle bildirir Cevat Paşa, Hakkı Yüzbaşı görev başında kalp krizi geçirerek şehit oldu başımız sağ olsun. Vatan sağ olsun.

- Hakkı Kaptan zaten rahatsızdır. Kalp krizi geçirmiştir onun için o göreve gitmesi pek istenmez ama bir şekilde görevimizi yapalım yeter ki der ve o ışıkla birbirini görme hikayesinde acaba görünecek miyiz diye kalp krizi geçirir ve orada ölür. Bu tür şehitler de var şimdi. Burada bu stratejiye bakacak olursak ilginç değil mi yani normalde gelecek olan gemilerin şu şekilde gelip şurada ki mayınlara çarpması gerekir. Akıllıca olan budur. Nitekim Almanlar da öyle düşünerek bu şekilde dizmişlerdir mayınları... Ama ilginç bir şekilde Karanlık Liman denilen yer neden karanlık adı üzerinde zaten kuytuda kalıyor. Böylece o kuytu bölge gerekirse gündüz bile yukarıdan bakıldığında, çünkü balonlarla ya da uçaklarla mayın var mı diye kontrol ediyorlar sürekli, görünemeyecek bir yerde kuytu olduğu için oradan yararlanmayı düşünüyor. Bir de şöyle bir durum var şu şekilde önce A hattı gemiler bombardıman yaparak gidecek bir süre sonra onlar yorulacaklar ve B hattı gemiler öne geçecek. Ne yapacaklar nasıl geri dönecekler? Manevra yapacaklar. En uygun geniş açının olduğu yerden manevra yapacaklar. En uygun genişliğin olduğu yer de burası. Açılıp da arkadakilere yer vermek istediklerinde olan olacak. Gerçekten stratejik olarak

çok doğru bir strateji izlenmiştir o anlamda. Bir süre sonra bizim toplarımızın da yaklaştıkları zaman atışa başlamalarıyla. Çünkü biz uzaktan attığımız zaman onlara ulaşmıyor. Maalesef bizim toplantımızı menzili çok dar, onlarınki çok uzun menzilli olduğu için onlar yaklaştıktan sonra ancak biz başlıyoruz top atışına bir süre sonra yorgun düşüyorlar ve yer vermeye başlıyorlar. Ve mayına çarparak diğerleri de çarpanlara çarparak çok büyük bir hezimete uğruyorlar. Bir başka kahraman var, kırılma noktası var burada. İkinci grubumuz evet, gene bu deniz savaşlarında adını çok sık duyduğunuz gerçekten bir kahramanlık örneği...

Katılımcı: Fransız harp gemisi kıyılarımızı şiddetli bir top atışına tutulmuştu Teğmen Fahri Bey bizzat kendisi yükseliş ayarlarını yaptı ve Fransız harp gemisini hedef aldı. Batarya Komutanı Yüzbaşı Hilmi Bey'in komutu ile top ateşlendi ve tam isabet kaydedildi. Fransız gemisinin batırılması üzerine İngilizler Rumeli Mecidiye tarafından çok şiddetli bombardımana başladılar. Şarapnel parçaları ölüm saçarken takım subayı Fehmi Bey'in emriyle askerler sığınağı doğru koştular. O sırada bir İngiliz mermisi cephaneliğe tam isabet etmişti sığınağa yakın olan bu cephanelikte büyük bir patlama oldu 14 tane şehit 24 yaralı vardı. İki asker ise yara almadan kurtulmuştu onlardan biri Edremitli Seyitti diğeri ise onun takım arkadaşı Niğdeli Ali. Koca Seyit: Ali arkadaşlar nerede? Arkadaşlar mertebelerini buldular Seyit kimi şehit gazi oldu ayakta sağlam olarak sadece ikimiz kaldık. Geride kalanlar bombardıman sonucu çökmüş üç asker hariç herkes çöken toprağın altında kalmıştı, düşman ise karaya iyice sokulmuştu. Koca Seyit önce gemilere sonra topa baktı gel Ali yardım et de şu gülleyi sırtıma alayım. Bu mümkün değil Koca Seyit... Düşmanın zırhlısı burnumuzun dibine kadar girmiş ne yapacağız böyle eli kolu bağlı seyredecek miyiz? Kaldıramazsın Seyit dedi. Hele bir deneyeyim Allah yardımcımız olsun haydi ya Allah. Ali'nin yardımıyla Koca Seyit mermiyi sırtına alabildi sendeleyerek topa yürüdü merdiven basamaklarına ayağını attı. Ya Allah bismillah diyerek güçlkle mermiyi namluya sürdü, gerek Ali gerekse Seyit'in mermiyi namluya sürmesiyle nişan ayarı yapmak hareket halinde hedefi vurmak konusunda usta değildiler bunun için ilk mermi iskaladı. Tekrar deneyelim Ali isabet ettiremedik topun namlusunda düşünelim biraz. Bu sefer de sadece direğine isabet ettirdik. Seyit ne yapacağız? Ne mi yapacağız topa en ağır mermiyi süreceğiz başka yolu yok. Seyit o top neredeyse 275 kilo yapamazsın öldüreceksin kendini. Biz öldürmezsek onlar bizi öldürecekler zaten. Haydi zaman yok Ali. Bu üçüncü mermi Allah'ım yardım et bu sefer isabet etsin. Koca Seyit güçlkle taşıyarak mermiyi topa sürer ancak burnundan kan gelir ve olduğu yere yığılıp kalır. Koca Seyit vurduk gavur zırhlısını... Allah'ıma çok şükürler olsun. Seyit Onbaşının Ocean zırhlısını bacasından vurmuştur. Bu top günümüzde bu top günümüzde İstanbul Harbiye Askeri Müzesinin bahçesinde.

Konuşmacı: Ocean zırhlısını vuruyor. Biz bir kere taşıdı zannediyoruz ama üç defa gittikçe büyüyen mermileri koyuyor ve üçüncü seferinde ancak isabet ettiriyorlar. Gemi batacak şekilde ayarlamak Çanakkale'nin dalgasında zaten oldukça zordur. Düşünün biz pazardan gelirken 30 kilo falan bir şey olsa araba olmadan getiremiyoruz aman öldüm falan diyoruz. Zaten daha sonrasında gazetede verdiği röportajda kendisi de nasıl kaldırdığını savaşın o anki akışına bağlamıştır. Çünkü bazen zor durumda kaldığımızda bazen hiç başaramayacağımızı düşündüğümüz şeyleri yaparız. İnsanüstü bir güç gelir. Şimdi zaman, zaman tartışıldığını duyuyoruz Seyit Onbaşı yokmuş aslında, o atmamış, o yapmamış. Gerçekten üzücü bu bence.. Çok geç sahip çıkılan bir savaş daha yeni yeni filmleri çekiliyor. Ancak animasyonları yapılıyor. Bir de bunları bu şekilde bu tür şeylerle karalamak hiç doğru değil diye düşünüyorum. Kendisinin röportajı var zaten 1930 da gazeteye verdiği röportajlar var. 18 Mart itibarıyla nerdeyse bir hafta da ulaşacakları İstanbul'a ulaşamıyorlar ve deniz savaşları böylece sona ermiş oluyor. Bunlar öne çıkan olaylar olduğu için yoksa çok kahramanlıklar var. Çanakkale konuş konuş bitmez. Peki sonra ne yapıyorlar vaz mı geçiyorlar zaten geçemedik evimize dönelim mi diyorlar. Bu sefer ne yapıyorlar deniz savaşlarıyla hiç kimse ölmeden toplarla kolay lokma olarak gördükleri hasta adam Osmanlı'yı öldürüp gidecekken mecburen daha ciddi bir plan yapmaya başlıyorlar. Nedir evet kara savaşları ve kara savaşlarında da özellikle şurada gördüğümüz Seddülbahir, Ertuğrul dediğimiz şu uç kısımlarda çıkartma yapıyorlar. Başka nereden çıkartma yapıyorlar? Neden böyle koydum sandalyeleri? Çünkü asıl amaç aslında 25 Nisan'da yaptıkları çıkartmaların asıl amacı şurası fakat tabi Çanakkale'nin rüzgarını tahmin edemedikleri için ne oluyor yanlış yere çıkartma yapıyorlar ve gerçekten bir şaşkınlık oluyor onlar için. Şimdi görsellerle anlayacağız.

Şu şekilde göstereyim şurası Suğla koyu burası Anzak çıkarmasının yapıldığı yer aslında biraz daha düzlük alan olan yer buralardan çıkmayı düşünüyorlar ama tam istedikleri gibi baskın yapamıyorlar. Gece gece göremiyorlar doğru yere çıkarma yaptıklarını zannederek bu şekilde bir durumla karşılaşıyorlar. Bakın sırtları görüyorsunuz nasıl dik. Bir anda böyle bir manzara ile karşılaşıyor ama çabuk yerleşiyorlar gördüğünüz gibi. Ve hani Mehmet Akif'in söylediği gibi kimi Hindu, kimi yamyam, kimi bilmem ne bela. Gerçekten öyle. Hiçbirisi birbirine benzemeyen bir dolu insan... Nerede eğitiyor bunları müttefikler? Nasıl geliyorlar ve niye geliyorlar? Evet parayla ve cebren ve de hile ile. Müslüman olanlara özellikle biz İslam halifesini kurtarmaya gidiyoruz diyorlar. Hemen bakalım buydu diye tahmin ediyorum...(Video)

Konuşmacı: Evet ve bu şekilde gördüğünüz gibi Avustralya sokakları burası ve ondan sonra da Çanakka- le'ye gemilerle gelen bir grup. Bizim asker yollamamız şimdi bile nasıldır askere nasıl yollarlar davulla zurnayla... Onlar böyle geliyorlar kandırılarak bir şekilde zorla, bizimkiler ise o zaman da şimdiki gibi davulla zurnayla trenlere bindirilerek, yakın yerlerde olanlar yürüyerek bir şekilde geliyorlar. Ve tabi çok ciddi kahramanlıklar var çünkü Anzak çıkarmasının yapıldığı yer şöyle bir gösterecek olursak haritamız- da şimdi bizim komutanımız kim Liman Von Sanders. Nasıl bir plan yapıyor? Saros boğazın en dar yeri yani deniz ve kara arasındaki en dar yeri Bolayır diye yazan yeri görüyorsunuz ya yani gelseler gelseler buradan gelirler diye düşünüyor. Çünkü kara parçasının en kısa mesafe olduğu yer burası. Buradan he- men geçip denizden İstanbul'a geçmek isteyeceklerdir diyor. Buralarla niye uğraşınlar diyor o yüzden bizim gerçekten bütün güçlerimizi yukarıya doğru konuşlandırıyor. O yüzden de aşağıda belki çıkartma yapılır diye burada ve burada birtakım kuvvetlerimiz var ama çok yetersiz. Bu sırada Mustafa Kemal nerede evet 19 uncu ihtiyat tabutunun başında Eceabat'ta. İhtiyat taburu nedir? Yani ihtiyaç olursa sen orda bekle durumunda bir tümenin başında. Dolayısıyla asıl kuvvetlerimiz ne kadar yukarıda görüyorsu- nuz değil mi? Burada çok küçük bir kuvvet var. Şimdi biraz önce de gösterdim 8000-9000 daha da devam ederek böyle desteklemeye devam ederek inanılmaz bir Anzak çıkarması yapılıyor Anzak askeri geliyor. Bizim askerimiz ise orada çok yetersiz evet sonraki grubumuz.

Katılımcı: Albay Mustafa Kemal anlatıyor. Düşmanın karaya çıkmış piyadesinin henüz oradan uzak ol- duğunu anladım. Askerler o zorlu arazi hiç durmadan geçmek yüzünden yorulmuş ve yürüyüşlerini çok artmıştı. Alay ve batarya kumandanına askerleri tamamen toplayıp küçük bir istirahat vermelerini söy- ledim. 10 dakika kadar dinlenecekler sonra beni takip edeceklerdi. Bende orada bir Abdal Geçidi vardır oradan Conkbayırı'na gidecektim. Çünkü düşmanı çıkarma yeri olan Arıburnu ölü bir görüş açılarıdır. Kocaçimen'den görülmez. Yanımda yaverim emir zabitim ve baştabip ile birlikte yürümeye çalıştık. Fa- kat arazi müsait değildi. Hayvanları bıraktık, yayan olarak Conkbayırı'na vardık. Şimdi burada karşılaştı- ğım sahne en enteresan bir sahnedir. Ve savaşın en önemli anı bence budur. Conkbayırı'nın güneydeki 261 rakımlı tepeden sahil gözetleme koruma görevi ile bir müfreze askerlerinin Conkbayırı'na doğru koşmakta, kaçmakta olduğunu gördüm. Bizzat bu askerlerin önüne geçerek niçin kaçıyorsunuz? Dedim. Efendim düşman. Nerede? İşte 261 rakımlı tepede. Demek düşman bu kadar yakın. Ben kuvvetlerimi geride dinlenmeleri için bıraktım. Oysa düşman bana benim askerlerimden daha yakın ve şimdi eğer düşman buraya yaklaşacak olsa askerlerimiz muhakkak yenilecek. Allah'ım ne yapmalıyım? Komutanım gerideki birliklerle birleşirsek daha güçlü çarpışırız. Geriye doğru kaçmak mı? Hayır asker düşmandan kaçılmaz. Ama cephanemiz kalmadı komutanım. Cephanemiz yoksa süngünüz var süngü tak yere yat. Anzaklar: "Ya bu Abdül ne yapıyor? Hepsi yere yattı bir bildikleri vardır herhalde bizde yatalım belki de bir pusudur." Conkbayırına doğru ilerlemekte olan piyade alayının yetişebilen askerlerine hemen buraya gelmelerini söyle. Emir zabiti Mustafa: "Emredersiniz komutanım." İşte bu arada 57. Alay yetişir. Karaya çıkan düşman sekiz taburdan fazladır. Mustafa Kemal hemen süngü taktırarak düşmana saldırı emrini verir. Kendisi Conkbayırı'ndan harekâtı yönetir. Sağ ve soldaki birliklerle bağlantı kurmaya çalışır. Herkes öldürmek ve ölmek için düşmana atılmaktadır. Ya öldürmek ya ölmek... Ben size saldırıyı emret- miyorum, ölmeyi emrediyorum biz ölünceye kadar geçecek zaman içerisinde yerimize başka kuvvetler başka komutanlar alabilir...

bu 1., 2., 3. Kirte savaşlarında almaya çalıştıkları Alçıtepe de böyle bir mevkide ve Conkbayırı da böyle bir mevkidir en yüksek bölgeleridir buralar haritadan tekrar bakacak olursak. Dolayısıyla Von Sanders'ın düşündüğü gibi değil tam tersine şuradaki dağlık alanlara ulaşarak bölgeye hakim olmaya çalışıyorlar. Saros Körfezi'ne hiçbir çıkarma yapmıyorlar mı yapıyorlar ama tamamen oyalama taktiği... Mış gibi yapıyorlar gerçekten Von Sanders buna inanıyor. İşte öngörünün, ileri görüşlülüğünün, askeri zekanın örneği burada. Yani Mustafa Kemal hem coğrafyayı çok iyi biliyor, hem de ileri görüşlülük var bizim komutanlarımızda. Dolayısıyla mesela Esat Paşa bile diyor ki buradaki tamamen şov amaçlı bir çıkartma, asıl çıkartma aşağıda yapılıyor. Ve bu şekilde bakarsanız eğer, çok dar bir alanda gelecek bir düşman çıkarması var. Atışlar yapılıyor ve Anzaklar ilk geldiklerinde zannediyorlar ki binlerce kişi ile karşılanıyorlar; çünkü hiç aman vermeden gemiden çıkmalarını engelleyecek şekilde atış yapmaya başlıyorlar az sayıdaki askerlerimiz. Cephane bitiyor ondan sonra bu manzara ile karşılaşıyorlar ve 57. Alayın başına gelen nedir? Evet yani bu uğurda başkaları yetişene kadarki sürede düşmanı engellemek. Ve gerçekten de bunu başarmışlardır. Daha sonra diğer kuvvetler yetişmiştir. Ama aralarından hiçbirisi kurtulamamıştır. Şu anda da 57. Alay şehitliği burasıdır, ziyaret edebilirsiniz ve komutanı Hüseyin Avni Bey. Gerçekten ölüm yağıyor. Görüyorsunuz inanılmaz bir sıcak artık yavaş yavaş mayısa hazirana gelindi çok boğucu sıcakların olduğu dönemler ölenleri bir süre kaldıramıyorlar. Bir ara ateşkes yapıyorlar, ölüleri almak için ama o arada nereye nasıl yetişeceksiniz düşünsenize bunları kaldırmak için bile birileri lazım. Gördüğünüz gibi gerçekten çok yoğun bir harp Mehmet Akif'in Çanakkale Destanı'nda çok güzel ifade ettiği gibi. Evet diğer grubumuza geçelim. Yine bu süreçle alakalı... Bu işin şiddetini gösteren Nutuk'tan bir alıntı.

-Karşılıklı siperler arasındaki mesafe 8 metre.

Konuşmacı: Hocam bir dakika... Ne kadardır sekiz metre yani nereyle neresi arasındır şu anda? Yani şimdi oradasınız ve buradan insanların çıktığında öldüğünü görüyorsunuz ve diyorsunuz ki olsun ben şimdilik engel olayım da arkamdan geleceklere yani bir 5 dakika belki 10 dakika bir fırsat vereyim diye hiç tereddüt etmeden kendinizi atıyorsunuz.

Katılımcı: Yani ölüm muhakkak... Birinci siperde hiçbir kurtulamamacasına, hepsi düşüyor. İkinci siperdekiler yıldırım gibi onların diğerlerine gidiyor. Fakat ne kadar olursa bir soğukkanlılık bir tevekkül biliyor musunuz? Bomba, şarapnel, kurşun yağmuru altında ölenleri görüyor ve üç dakikaya kadar da öleceğini biliyor ve en ufak bir çekinme bile göstermiyor. Sarsılmıyor. Okuma bilenler Kuran-ı Kerim okuyor ve cennete gitmeye hazırlanıyor. Bilmeyenler ise Kelime-i Şahadet getiriyor ezan okuyarak yürüyorlar. Sıcak cehennem gibi... Yirmi düşmana karşı her siperde bir süngüyle çarpışıyor. Ölüyor öldürüyor. İşte bu Türk askerindeki ruh kuvvetini gösteren dünyanın hiçbir askerin de bulunmayan tebriki değer bir örnektir. Emin olmalısınız ki Çanakkale muharebelerini kazandıran bu ruhtur.

- Evet teşekkür ediyorum. Gerçekten öyle. Hatta artık tatbikat değil şimdi gerçekten gidiyoruz deyince komutan birkaç eşya alıyorlar, temiz çamaşır alıyorlar ve çamaşırlarını temizleriyle değiştiriyorlar. Neden? Öleceğinden emin temiz gitmek istiyor. Abdest alıp temiz çamaşır giyiyor, çünkü biraz sonra o temiz çamaşır kefen olacak belki de... O şekilde ölmek istiyor. Çoğu gidecekleri zaman öleceğini de biliyor ama ona rağmen 1 saniyelik bile endişe yok dediği gibi hocamın. Türk askerinin aynı zamanda nasıl yüksek bir ahlaka sahip olduğunu da gösteren bir anı. Yani savaş kendisinin ölmesi ile ilgili ama aynı zamanda karşıdakinin de ölmesi ile ilgili bunun son derece bilincinde Türk askeri o empati kurabiliyor. Bu çok güzel bir şey... Okuyalım.

Katılımcı: Fransız mezarlığının açılışını yapmak üzere gelen General Guro'nun hatırası. O gün Türklerin birkaç siperlerini taramıştık. Savaş alanında Türklerden aldığımız malzemelerden durum tespiti yapıyordu. Bir Türk askeri telaşla gömleğinden parçalar koparıp kucağında yatan bir Fransız askerinin yarasını tedavi etmeye çalışıyordu. "Biraz önce öldürmeye çalıştığın düşmanı şimdi niye tedavi etmeye çalışıyorsun?" diye sordum. Türk askeri "Bu bir savaş da olsa, kadına, çocuklara, yaşlılara ve aman, af diyenlere silah kullanmayız. Bizim dinimizde günahıdır. Bu asker de süngü darbem ile yere düşerken anlayamadım ama yalvararak bana bir şey söylüyordu. Yere düşerken cebinden bir resim düştü. Onu bana ağlayarak

gösterdi ve bir şeyler söyledi. Anlamasam da o kadın onun eşi yanındaki iki çocuk da onun çocukları olabilir. Benim geride bekleyenim yok hiç olmazsa o yaşasın” dedi. Adeta şok olmuştum gözlerimden boşalan yaş yanaklarımda dondu kaldı. Dünya tarihi böyle bir insanlık görmemiştir. Subay onun kan sı-zan gömleğini sıyırdı. Görünen daha hayret verici bir şey onun göğsünde bizim askerin açtığı yara daha ağırdı. Ama o kendi yarasına ot ve yaprak kapatmış bizim askere ise kendi gömleğini yırtıp koyuyor. Az sonra ikisi de öldüler, onları yan yana gömdük.

- Ölürlen bile o yüksek ahlak bitmiyor. Bir sonraki grubumuzla devam edebiliriz. Başka bir anı... Çünkü cephe de sadece savaş yok başka şeyler de var. Bakalım ne var?

- Cephe de düşmanla yaşanan ilginç olaylar. John, Abdül şarkı söylüyor susun da dinleyelim. Ne güzel bir ses bir de ne dediğini anlayabilseydik. Boş ver anlama da dinle, hisset. İnsanın içine işliyor. Bir süre sonra... Bu gecede konser yok. Kaç gecedir Abdül şarkı söylemiyor şimdi bir şarkı söylese ne iyi olurdu. Unutturdu bize nerede olduğumuzu. Türk siperine mektup atalım. Türkçe bilen arkadaş burada nasılsa. Hey Steve bize Türkçe bir mektup yazsana. Tamamdır. Haydi taşa sarıp Türk siperine atalım. Anzaklar bize Türkçe mektup göndermişler. Ne diyorlar acaba? Arkadaşınız neden artık şarkı söylemiyor diyorlar? Anzak tarafına Türklerden cevap gelir. Okusana ne diyorlar? Çünkü o arkadaşımızı geçen hafta vurdunuz diyor. Ve siperde ağır bir sessizlik çöker.

- Görüyorsunuz öldürüyorlar ama kendileri bile üzüyorlar çünkü onlara siperde olduklarını, evden uzakta olduklarını hissettiren bir sestir o... İnsanca bir şey yaşıyorlardı ama maalesef savaş insanlık dinlemiyor. Bir şekilde o sesi öldürmüşlerdi. Onlar bile üzüldüler buna. Bir sonraki grubumuz savaşın başka bir yönünü gösterecek.

Katılımcı: Galatasaray lisesinden gidenler. Azman dede Balıkesir’de son gömdüğümüz Çanakkale gazisi, İrvindinin Mallica köyünde 104 yaşında Azman dedeydi. Gençliğinde 2 metreyi aşkın boyu dev görünümüyle insan azmanı sayılmış herkes ona Azman Dede demeye başlamış, soyadı kanunu çıkınca da Azman soyadını almıştı. Hücum sırasında tüm bölük erimişti, yüzbaşı telefonla takviye istedi gece yarısı siperlere takviye için istediğimiz askerler geldi hepsi askere alınmış gencecik insanlardı. Ama içlerinde daha çocuk denecek yaşta 3-4 asker vardı ki hemen dikkatimizi çekti. Bölüğü düzene soktum sıra onlara geldiğinde o cıvı cıvı şarkı söyleyen çocuklar birden çakı gibi oldular yüzbaşı sordu yavrum siz kimsiniz? İçlerinden biri Mekteb-i Sultani talebesiyiz (Galatasaray lisesi öğrencisiyiz.) vatan için ölmeye gönüllü geldik. Siperlerin arkasında ay ışığında sabaha kadar talim yaptık ortalık hafif aydınlanır gibi olunca siperlerimizi bombalamaya başladılar. Yer gök top sesleriyle inliyordu. Her mermi düştüğünde minare gibi alevler yükseliyor bir gün önce ölenlerin el ayak gibi parçaları kalkan toprak ile siperlere düşüyordu. Mermiler üzerimizden ısıklık çalarak geçiyordu siperler toz duman içinde kalmıştı. O şarkı söyleyerek siperde gelen sanki çiçek toparlamış gibi neşeli olan bu çocuklar siperin bir köşesinde sanki bir yumak gibi birbirlerine sarılmış tir, tir titiyorlardı.

Konuşmacı: Çünkü daha bıyıkları bile çıkmamış bakar mısınız? Gerçekten çocuk yani. Şimdi sokağa bile salmıyoruz bu yaştaki çocukları ki birileri ile karşılaşır kötü bir şey olur diye... Oysa bunlar savaş alanına akşam geliyorlar gece boyu talim yapıyorlar ve sabahleyin o kadar talim ile savaşa gidecekler. Çünkü çok fazla askere ihtiyaç olunca yapacak bir şey kalmıyor ve padişah 18 yaşının altındakiler de askere alınabilir diye bir ferman yayınlanıyor ondan sonra gönüllü olarak birçok okul toplu olarak neredeyse askere yazılıyor. Ve İstanbul’da çok kısa bir talimden sonra doğrudan cepheye, cephe de orayı tanımları için tatbikattan sonra ki belki bu dört beş saattir. .

Katılımcı: Çocuklar savaşın gerçeğiyle ilk defa karşılaşıyorlardı ürkmüşlerdi. Bu bir panik meydana getirebilirdi. Tam onlara doğru yaklaşırken içlerinden biri avaz avaz bir marş söylemeye başladı. “An-nem beni yetiştirdi bu yerlere yolladı al sancağı teslim etti Allaha ısmarladı boş oturma çalış dedi hizmet eyle vatana sütüm sana helal olmaz saldırmazsan düşmana”. Baktım biraz sonra ona bir arkadaşı daha katıldı, biraz sonra bir daha... Marş bitiyor, yeniden başlıyorlar. Bitiyor bir daha söylüyorlar, avaz, avaz, gözleri çakmak, çakmak... Hücum anı geldiğinde hepsi süngü takmış, tüfeklerine sımsıkı sarılmış, gözleri

yuvalarından fırlamış birbirlerine kenetlenmiş bekliyorlardı. O an geldi birden yüzbaşı hücum diye bağırdı. Bütün bölük, bütün tabur, bütün alay cephenin her yerinden fırlamıştı. İşte tam o anda çocuklar kurulmuş gibi siperlerinden fırlayıverdiler ve işte o an bir makineli yavruları biçiverdi. Hepsı sipere geri düştüler kucağıma dökülüverdiler. Onların o gül gibi yüzleri gözümün önünden gitmiyor. Hiç gitmiyor... İşte ben buna ağlıyorum. Ben bu çocuklara ağlıyorum.

Konuşmacı: Teşekkür ediyoruz gerçekten çok eğitimli bir nesli maalesef belki de 2-3 dakika içerisinde işte böyle kaybettik. Bu kadar kısa bir sürede çünkü savaş taktiği bilmiyorlardı, savaşmayı bilmiyorlardı. Nerdeyse yeni birlikler, deneyimli birlikler gelene kadar o anki süreçte ordalar. Evet hocam bu çok bilinen bir anı bunu biliyorsunuzdur ama yine de Çanakkale deyince bu anı olmadan olmaz diye düşün-
düm. Her seferinde yeniden tüylerimiz diken diken oluyor gerçekten.

Katılımcı: Analarının kınalı kuzuları. Çanakkale savaşında cepheye giden kuzunun öyküsüdür bu. Hasan saçının bir tarafı kınalanmıştır. Bunu gören komutanı Hasan “hiç erkek kınalanır mı?” diye sorar. Hasan cepheye gelmeden anasının kınalandığını söyler. Komutan bunun nedenini annesine sormasını söyleyince Hasan anasına mektup yazar. “Anacığım kardeşlerimi askere gönderirken başlarına kına yakma. Burada mahcup oldum. Zabit efendi bana sordu cevap veremedim. Niye benim saçım kınalı? Kardeşlerin de cevap veremeyip mahcup olmasınlar”.

Anasının Hasan’a yazdığı cevap:

Ey gözümün nuru Hasan’ım. Köyümüzde rahat, rahat oturalım mı? Vatan sevgisi içimizde alev alev yanıyor. Sen ecdadından babandan aşağı kalamazsın. Ben senin anan isem beni ve seni Allah yarattı vatan büyüttü. Allah bu vatan için seni besledi. Bu vatanın ekmeği iliklerinde duruyor, sen bu ailenin seçilmiş bir kurbanısın. Söyle zabit efendiye bizim köyde kurbanlık kınalanır, bende seni evlatlarımdan arasından vatana kurban kıldım. Onun için saçını kınalamıştım. Eûzü billah Allah seni İsmail peygamberin yolundan ayırmaz. Seni melekler şimdiden rahmetle anacaktır gözlerinden öperim. Anan Hatice.

Bu Hasan’a gelen son mektuptur. Annesinden aldığı mektup ve tamamlayamadığı şiir öldüğünde üzerinde bulunacaktır. Şiir; anam yapmış kınayı adak diye, ben de vatan için kurban doğmuşum, anamdan Allah’a son bir hediye, kumandanım ben İsmail doğmuşum.

Konuşmacı: Teşekkür ediyorum sağ olun. Evet hocam bir başka insanlık dersi daha dinleyelim.

Katılımcı: Koca Dere köyünde büyük bir yeni kuruluyor. Kimi Urfalı, kimi Bosnalı, kimi Elmadağlı, kimi Gürünlü, kimi Halepli... Çok sayıda yaralı getiriliyor. Bunlardan biri Lapseki Beybaş köyündendir. Yarası oldukça ağırdır ve zor nefes alıp vermektedir. Alçalıp yükselen göğsünü biraz daha tutabilmek için komutanın elbisesine yapışır. Nefes alıp vermesi oldukça zorlaşır ama tane tane kelimeler dökülür dudaklarından. “Ölme ihtimalim çok fazla. Bir pusula yazdım arkadaşşıma ulaştırın”. Tekrar derin nefes alıp defalarca yutkunur. “Ben köylüm Lapsekili İbrahim onbaşidan 1 mecit borç aldıydım. Kendisini göremedim belki ölürüm. Ölürsem söyleyin hakkını helal etsin”. “Sen merak etme evladım” der komutanı kaniyla kırmızıya boyanmış alnını okşar ve asker komutanın kollarında şehit olur. Aradan fazla zaman geçmez oraya sürekli yaralılar getirilmektedir. Bunlardan çoğu daha sargı yerine ulaştırılmadan şehit düşer. Şehitlerin üzerinden çıkan eşyalar da komutana ulaştırılır. İşte yine bir künye ve bir pusula getirilir. Komutan gözyaşlarını silmeye daha fırsat bulamamıştır. Pusulayı açar iyice hıçkırığa boğulur. Olduğu yere yığılır kalır. Ellerini yüzüne kapatır ve titremesine engel olamaz. Pusuladaki not: Ben Beybaş köyünden arkadaşşıma bir mecit borç veriydim. Kendisi beni göremedi birazdan taarruza kalkacağız. Belki ben dönemem arkadaşşıma söyleyin hakkımı helal ettim.

Konuşmacı: Bütün olanlara rağmen hala bir mecidin derdinde... Hakkını helal etsin diye uğraşıyor. Bütün her şeye rağmen kul hakkıyla gitmemeyi düşünüyorlar. Bir de tabi Türk mektupları yabancı mektupları var bu süreçte. İki tarafın mektuplarını arka arkaya okuyunca arasındaki farkı daha iyi anlayacağız. Birkaç tane okursanız hocam örnek olsun diye .

Katılımcı: Bir son mektup: Mektup bir selam faslı ile başlıyor ve şöyle devam ediyordu. Altı yerimden yaralandım. Sahra hastanesinde tedavi oldum hava değişikliği verdiler arkadaşlarımın yanına cepheye dönüyorum inşallah harp bitince görüşürüz mektubun sonuna âdet olduğu gibi ikide mani eklemişti. Çanakkale içinde asker denize bakar, kaderde ölüm varsa benim kanım da akar. İki kıyı arası eller geçmez arasından, düşmana yer vermem kan damlası yarımdan.

Konuşmacı: Mehmet Ali Hocam bir tane de siz okuyun

Katılımcı: Olur hocam. Bugünlerde her zamankinden daha önemli muharebelere gireceğiz. Bilirsin her muharebeye giren ölmez fakat eğer ben ölürsem sakın gam yeme. Beni ve seni yaratan Allah bizi nasıl dünyada birbirimize nasip etti ise benden şehitlik rütbesini esirgemediği taktirde elbette ruhlarımızı da birbirine kavuşturur. Vatan yolunda şehit olursam beni unut. Ancak sana iki vasiyetim var birincisi benim için ağlama, ikincisi eşyamın listesi ilişkide. Bunları sat. Ele geçecek paradan Mihri Müeccelini al. Üst tarafı ile bana bir mevlit okut eğer bunlar sana yetmezse hakkını helal et. İlk gece aramızda geçen konuşmayı unutma Bu vasiyeti aldıktan sonra yüksek sesle ağlamana razı değilim.

Konuşmacı: Son derece bilinçli. maneviyatı büyük bir mektup. Bir de yabancı mektuplarından birkaç örnek okuyabilir miyiz? Sinekli olan bir tane vardı özellikle onu.

Katılımcı: Anzak esirlerinden cepheden mektuplar. “Savaşın tanrısı sinekler. Akşam yemeğinden sonra binbaşı ile birlikte ateş hattı boyunca yürüdük. Yol çevre ve iki yanına yayılmış cesetler ile doluydu yanlarda kazmaları süngü ve tüfekleri ile birlikte birçok Türk yatıyordu. Karanlık iyice bastırınca döndük. Subaylardan birisi tam on bir Türkü öldürdüğünü anlatıyor. Türklere saldırı gece olmuştu ceset sayımı ise sabah yapılıyordu. Bir başka tugay ise cephede ansızın arkası dönük bir Türk askeri belirlediğini onu önce pusuda bekleyen bir Türk sanarak silahını kavrayıp hemen üzerine atladığını ama tiksinerken onun bir iki günlük bir ceset olduğunu fark ettiğini bana anlattı. Gelibolu’daki yaşamın büyük belası sineklerdi. Bu memleketin tanrısı ne Allah, ne Muhammed veya Şeyhülislam... Asıl tanrı, baş şeytan yani sineklerin tanrısı. Yemek masaya konur konmaz sinekler tarafından simsiyah kaplanıyor. Çadırlara ve siperlere de uçuşan bu yaratıklar aptal vızıltılarıyla öğlen sıcaklığında yarım saat için kestirmeye çalışanları deli ediyorlardı İngiliz haber ajansı muhabiri.

Konuşmacı: Bir tane daha kısa bir mektup vardı hocam.

Katılımcı: Anzak askerlerinin mektuplarından. Artık çok küçük bir subay grubuyuz çıkarmadan geriye kimse kalmadı bir tanesi dün gece yemek sırasında başından vuruldu ve bütün masayı alt üst ederek her şey birbirine katarak çorbanın içine düştü. Neticede gece karanlığına kadar yemek yemedik, anneciğim.

Konuşmacı: Türk askerinin yüksek maneviyatıyla buradaki maneviyatı düşünün. Dertleri birbirinden çok farklı... Onlar tıraş olamadığından, doğum gününü bu sene kutlayamadığından bahsediyor. Bizimkilerin mektuplarında ise kolumu kaybettim ama yinede katılamadığıma üzülüyorum, hastanedeyim şu anda grubuna katılamadığıma üzülüyorum ya da şehitlik mertebesi görünüyor. Bir nevi veda tarzında mektuplar veya savaşın ilerleyişine dair haberler veriyorlar. İki farklı tarafın bakış açısı.

Biraz o dönemin şartlarını anlamak lazım onların gelmiş olduğu mantık ile bizim askerimizin savaştığı mantık aynı değil. Biz niçin savaşıyoruz onlar ne için savaşıyorlar? Sizden ricam şimdi önümüzdeki dosyaların içinde dosya kağıtları var. Siz de bir er mektubu yazabilir misiniz? Çanak bir çıkarma yapıyor birinci ve ikinci Anafartalar savaşı oluyor burada Mustafa Kemal’in gerçekten büyük yararlılıkları ve büyük başarıları var. Onun sayesinde düşman geri püskürtülüyor yani kara savaşları başarısız oluyor. Ve bize açıkçası çok belli etmeden, temsili askerler, bir takım savaş düzenekleri koyarak sanki hala oradalarmış gibi göstere göstere yavaşça bizden gizli çekiyorlar. Biz bir süre daha oradalar zannediyoruz ama onlar çekilmiş oluyorlar. Böylece 9 ay süren kara savaşı bitmiş oluyor. Seddülbahir’deki kahramanlıkları hiç anlatamadık onlar ayrı. Şimdi bu savaşta askerlerimizden biri olduğunuzu düşünerek kısa bir mektup yazmanızı istiyorum. Ailenize olabilir, eşinize olabilir.

Sunucu: Çok teşekkür ediyorum çalışma için. Şimdi toparlama bölümüne geçtik. Şu çalışmalar sonucunda şöyle bir şey oluştu kafamızda yani öğretim lideri ile çalışacak olursanız okul nasıl olacak okulda ne gibi işler değişecek veya öğretim liderinin etkisini nasıl hissedeceğiz bu konuştuğumuz kapsam içerisinde bu fikir uyandırdı ya da kafanızı karıştıran neler var olur mu sizce bu iş?

- Bence de zaten ortak şeyler var çoğunluğu beraber düşünülen şeyler Türkiye’de yapılması gereken çok şeyler var bunların hepsi oluşumu etken olarak eğitimi kalitesi artması ya da değişik yöntemler uygulanarak kaliteli eğitim sisteminde istediğimiz şeyler var ama bunlar bizim halledebileceğimiz değil eğitimsel olarak düşündüğümüz şeyleri buraya yazdık.

Sunucu: Burada farkındalık uyandırmak derdimiz bu amacımız. Bu şimdi bu farkındalık uyandırmada aslında öğretim liderliği ile ilgili konuşacak konuların temelinde bu var. Mesela örgütlenme masasında nasıl yaparız diye orada bir konuyu konuştuk nasıl olacak çok büyük okullarda bu nasıl olacak bir lider mi bu işi götürecek yoksa tabi ki farklı olabilir. Ama önemli olan altını çizdiğimiz ve merkeze aldığımız konu bunun dışına çıkmamız gerekiyor. Öğrenci okulda nasıl mutlu olacak? Öğrenci okuldan kaçmayacak, kar tatili olduğunda sevmeyecek, üzülecek. Şimdi bu dönüşümü bu kültürel dönüşümü sağlamanın araçlarını aslında masaya yatırdık. Bunun olabilmesi bunun gerçekleşebilmesi için bir mekanizmanın iyi işlemesi bir sistematığa işlemesi gerektiğini düşünüyoruz. Var olan sistem içerisinde bu olmuyor olan var ise de öğretmeniniz sayesinde. 1,2 becerikli öğretmeni başarısı ile bu iş kısmen gerçekleşiyor. Olayları vicdana bırakılmayacak kadar kişisel ya da becerileri bırakamayacak ciddiyiz çünkü lüksümüz yok böyle bir lüksümüz yok. Okul sistematığı içerisinde bu bir şekilde yürümesi gerekiyor dünya da bunun arayışı içerisinde bulamıyorlar. Bu sistem ile gelip okuldan çıkanların liseye kadar okul içerisinde öğrenmelerinin sadece yüzde 17 si gerçekleşiyor çok önemli bir bulgu. Bu mevcut sistemde çocukların başarısı ile ilgili öğretmenlerin becerisinin bilgi anlamında ki onlara bilgi aktarımı noktasında çok düşük düzeyde ve öğrenciler bir dersin sonunda ancak yüzde dördünü alabiliyorlar o dersi dinlediklerinde nerden alıyoruz. Daha sonra unutuyorlar çünkü hani hapsettikleri bellek sol bellek ve orada çıkar için bekletiyorlar sorulduğunda söylemek için. O iş bitince bilgi uçuyor gidiyor başka bir yerlere ya da davranış yok ortada. Hal böyle olunca bizim yeni arayışlara ihtiyacımız var eğitim küreselleşme adına arayışlara ihtiyacımız var. Biz ne yapabiliriz mevcut kültürümüz içerisinde mevcut düzeni içerisinde eldeki kadro ile çünkü hareket noktamız burası ne yapabiliriz? Acaba neyi nasıl değiştirebiliriz sistem içerisinde öğrenciyi istediğimiz konumda tutabiliriz istediğimiz başarıyı öğrenciler de elde edebiliriz. Bunun arayışları aslında bunun için öğrencinin üzerine düşecekler var, biri var işte öğretmenin üzerine düşecekler var öğretim lideri dediğimiz kişi bunların kaynaştırıcı olacak orada çok güzel de ifade edildi ama bir örgütlenme şeklinde bir okul binası var hizmetleri var onlarda nasıl yürüyecek bunların yanında akademik işler var. Onlar ile başlayayım isterseniz. Akademik işler ile okul işlerini ayrı, ayrı etmemiz gerekiyor ki öğretim liderini çalıştırır hale gelelim okulda öğretim lideri sadece eğitim ortamları öğretmenlerin melek gelişimleri ile ilgili bir şey yazdınız mı onu ben göremedim pek üç numarada mı tüm yayınları takip etmeli teknoloji kullanmalı dile önem vermeli yapmıyorsa ne yapacağız? Öğretmen zaten bunun şeyi bir adalet duygusu içerisinde öğretmen ortalama böyle tenzih ediyorum sizi buraya geldiğinizde buna ilgi duyduğunuza göre bu kümenin dışındasınız diye düşünüyorum. Adalet duygusu içerisinde en az çalışma nasıl yaparım okul içerisinde en az sürede okulda nasıl kalırım en az nasıl ilgilenir.

Konuşmacı: Şimdi bakacak olursak empati nedir? Tarihsel empati nedir? Hemen hızlıca hatırlayalım. Kendisini başkasının yerine koyabilmek. Hatta Amerikan yerlilerinin ünlü bir sözü vardır başkasının makosenleri ile yürümek. Onu anlayabilmek için onun makosenleriyle üç ay yürümek gerekir diyorlar. Bunun tarihsel empati olarak tanımlanması ise şöyle geçmişteki insanların yerine kendini koyarak onları anlamak. Olayları geçmişin gözünden görmek. Yani bizim bugünün gözünden değil de; geçmişteki olayları geçmişteki karakterlerin gözünden, geçmişteki perspektiflerden anlayabilmek. Bugünkü empatiden farklı tarafı şudur biz bugünkü empati ve empati süreci tamamlanması için karşıdaki kişiye anlıyorum seni deriz o da bize dönüt verir karşılıklı olarak böyle bir dönütümüz olur. Anlayabilmek ve bunu ona iletmek ile tamamlanır süreç. Tarihsel empatide biz bunu yapamıyoruz. Tarihsel empatide biz anladığımızı karşıdaki kişiye ileterek dönüt alamıyoruz ama daha uygun bir kavram olmadığı için geçmişteki

kişilerin yerine kendini koymaya ilişkin Peter Lee gibi kişiler bu şekilde tanımlamışlardır. Peki Colinwood gibi, Diltthey gibi düşünürler de insani bilimlerin anlamının temel unsurunun başkasının yerine kendini koymak olduğunu söylüyorlar. Neleri içeriyordu peki bu süreçte biz neler gördük? Geçmişteki insanların yerine kendini koyarak onların düşünce, amaç, inanç ve duygularını bu süreçte anladık mı? Bunlara ulaşabildik mi bu süreçte? Kanıta dayalı bir hayal kurabildik mi? Elimizde kanıtlar var: gerçek mektuplar, fotoğraflar, haritalar, o günün savaş stratejileri gibi kanıtlara dayalı olarak neler yaşamış olacaklarını hayal edebiliriz. Çünkü her anın içerisinde olamayız ama bu kanıtlardan yola çıkarak nasıl bir ortam olduğunu hayal edebiliriz. Duygusal boyut göz ardı edilmeksizin üst bilişsel düşünme sağlanabilir. Sadece duygusal boyut yani vah vah vah ne kadar da kötü demek değil sadece. Tarihsel empati empatiden farklı olarak biraz daha üst bilişsel düşünmeyi gerektiriyor. Çünkü kanıt kullanmanız gerekiyor. Tarihsel bilgiyi bilmeniz gerekiyor. Bu tarihsel bilgiler arasında analiz yapmanız sentez yapmanız gerekiyor. Dolayısıyla biraz daha üst düzey bir çalışma. Mesela hiç Çanakkale ile ilgili lisede konuyu bilmeyen bir gruba sordum. Er mektuplarından bir tanesinde şöyle bir şey yazıyordu: “Sevgili anacığım akşamleyin Saroz Körfezi’ne gideceğim orada balık tutacağım akşam arkadaşlarla iki tek atıp bu balıkları izgara yapıp yiyeceğiz”. Ama bunları anlattığımız ve bu örnekleri, bu görselleri, iç içe geçmiş mermileri gösterdiğimiz grup, şiddetli bir savaş ortamını bildiği için böyle bir saçmalama yok tabi ki. Yani bilmeyen öğrenci orayı hayal edemiyor deniz var balık var yani o zaman neden rakı-balık olmasın diye düşünüyor. Sen bunu söylerken gerçekten bunun olabileceğine inanıyor musun diyorum. Niye olmasın hocam diyor. Çünkü ders kitabı bunu vermiyor. Biz böyle üstünkörü şekilde cepheleri, siyasi tarihi arka arkaya anlattığımızda bunların hepsini yok etmiş oluyoruz. Bu bilinci yok etmiş oluyoruz. Ne zaman ki biz bunlardan bahsediyoruz çocuk o zaman Çanakkale’nin önemi anlıyor ve bence Malazgirt, İstanbul’un fethi, Çanakkale Savaşı bu milletin asgari müşterekleridir. Bunlarla ilgili olarak da aynı empatiyi kurmalı ve benzer algılar oluşturmamız. Çanakkale Savaşı dediğimizde hepimizin aklına aynı bilgiler, aynı kareler, aynı duygular gelmeli, aynı düşünceler gelmeli ama maalesef biz bunu eksik bırakıyoruz.

...

Tabi, tabi, tabi bu mektuplardan sonra onu da yapıyoruz zaten mektupları kendileri tartışıyorlar zaten neler doğru neler yanlış neleri anladık diye. Sempatı duymadan empati kurmaları gerek.

Evet, çok güzel olur geziyle taçlandırırırsanız gerçekten çok güzel olur. Gidemesek de sınıfa taşımak lazım. Her zaman gidemeyebilir ama gidilirse çok iyi olur. Tiyatro da biraz önce onu söyleyecektim tarihsel empatiyi en iyi öğreten yöntemlerden bir tanesi dramadır. Ama biz her seferinde her sınıfta her öğrenci katılacak şekilde bir tiyatro yapamayız tiyatro başka bir şey ezber gerektirir kostüm sahne gösteri ama bu çok pratik ben size okuttum ama öğrencilerin canlandırmalarını istiyorum. Yani onlara veriyorum onlar kavlıyorlar ve gelip burada kendileri canlandırıyorlar, bu şekilde okumuyorlar. Sadece olayın mantığını anlıyorlar doğaçlama yapıyorlar bir anlamda. Yaratıcı drama kullanıyoruz. Oysa biz daha çok okuduk bunları burada. Konuya ilişkin tarihsel bilgi altyapısını bilmeyi gerektiriyor, günümüz dünyasına ait anlayışlardan arınmayı gerektiriyor. Yani çocuğun asker mektubunda annesine “Selena’nın bugünkü bölümünü seyrettin mi? Bu bölümünde neler oluyordu? Ben işte bilmem kaçınıcı bölümünü kaçıyorum savaşta olduğum için” yazması günümüz dünyasına ait anlayışlardan kaçınmadığını göstermektedir. Çocuk şaka yapmıyor gerçekten bugünden arınmayı, kendi bakış açılarını bırakmayı bilmiyorlar. Çünkü kolay bir şey değil geçmişe dönüp o bakış açılara sahip olmak kolay değil. Öğretilmesi gerekiyor. Yani birdenbire 15’lik bir er ol dediğimde bu kolay bir şey değil. Hak veriyorum onlara da çünkü herhangi bir anlatım yapmadan dediğim gibi onlardan doğrudan istedik. Hiçbir bilgi altyapısı olmadan, empati kurmadan istedik. Dolayısıyla da geri dönüşler böyle oldu. Ve kendi bakış açılarını da anlamalarını gerektiriyor. Sözlü tarih yöntemi uygulanabilir. Doğrudan gezi yapılabilir biraz önce gösterdiğim gibi, filmlerden yararlanılabilir, dramalar yaptırılabilir sizin söylediğiniz gibi yöntem olarak görsellerden yararlanılabilir ki böylece somutlaştırılabilir ve arşiv belgelerinden yararlanılabilir. Yararlarını da aşağı yukarı anladık. Ben şimdi size bir şey göstermek istiyorum. Dört uygulama aşaması var tarihi olayın tanıtımı, bağlam ve bilginin anlatımı, çeşitli tarihsel kanıt ve yorumların analizi ve elde edilen bilgilerden yola çıkarak tekrar bir anlatımın oluşturulması şu anda siz o aşamadasınız. Peki, şimdi düzeylerini görelim kendi mektupla-

rımızı değerlendirebiliriz. Birinci düzeyde olan öğrenciler diyorlar ki geriye gittikçe insanın zihninde geriye gider dolayısıyla geçmişteki insanlar bir şey yapıyorlar ise bunun sebebi aptal olmalarıdır. Eskideki insanlar çok akıllı değillerdi. Birinci düzey bir empati, kendini geçmişten birinin yerine koy dediğinizde bu tür cevaplar veriyorlar. İkinci düzey öğrenciler ne yapıyorlar peki? Burada ben Orta Asya Türklerinde kurgan geleneği ile ilgili bir örnek vermiştim onun üzerinden gidelim. Mesela neden kurgan yapıyorlardı, atını koyuyorlardı, neden ölülerin yanına sevdiği eşyalarını koyuyorlardı dediğimizde; ilkellik, aptallık, kullanmayacağı bir şey koyuyor bunda bir mantık yok diyorlar. Mesela ikinci düzey öğrenciler ne diyorlar. Bunlar da klişeleri söylüyorlar. Çünkü kanunları böyleydi, tanrı böyle emretmişti, dinleri böyle emretmişti gibi yani böyle karakterin gözünden olayları görmek yok bildiği bir bilgiyi tekrarlayarak cevap veriyorlar. Var olan genel bir bilgiyi. Savaş ortamını anlat dediğinizde, çok kötü şartlar, burada her şey kan gölü falan gibi çok bilinen klişe cümleler yazıyor ise öğrenci ve size hiç spesifik olarak Çanakkale'ye ilişkin bir şey vermiyorsa ikinci düzeydir. Üçüncü düzeyde çocuk bugünle de geçmiş karıştırıyordur. Geçmiş açıklarken bugünün kavramlarını kullanıyordur. Mesela Osmanlı padişahına gitseydiniz dağılma döneminde ne derdiniz? Nasıl tavsiyede bulursunuz dediğinizde halktan yardım al derdim, demokrasiyi getirin derdim diyenler vardı mesela. Çocuk padişaha gidip bunları söyleyebilirim diye düşünüyor.

Konuşmacı: Mektuplar bittiyse okuyalım ve değerlendirelim. (Mektuplar okunur ve yorumlar yapılır). Katılımlarınız için teşekkür ederim.

“DİL BİLİMCİ VE TÜRKÇE”

Prof. Dr. YUSUF TEPELİ*

Saygıdeğer Misafirler, Değerli Dinleyicilerimiz! Ben size, “Küreselleşme Bağlamında Türkçe” konusunda biraz bilgi aktarmaya çalışacağım.

Küreselleşme her geçen gün gelişen bilgi iletişim teknolojileri, ülkeler arası ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel bağlar ve ulaşım kolaylığı dünyayı küçük bir köy havasına sokmuş, gelişen teknoloji sayesinde bir zamanlar sadece yüz yüze yapılan görüşme ve konuşma artık sesli ve görüntülü olarak uzaktan yapılabilir hâle gelmiş. Ayrıca ulaşım kolaylığı sayesinde uzaktakilerle yüz yüze ilişkiler artmış ve hepimizi bu küresel köyün yakın komşuları yapmıştır. İşte bu komşuluk küreselleşme olgusunu da beraberinde getirmiştir. Küreselleşme tanımlarına bakacak olursak, Erdoğan; başta iletişim, enformasyon ve ulaşım olmak üzere insanî etkileşimin çeşitli biçimlerinin uluslar arasındaki coğrafi sınırların önemini yitirmesine yol açacak şekilde dünya ölçeğinde hızla yayılması derken, küreselleşmeyi ek bir süreç olamayıp karmaşık süreçlerin bir araya geldiği bir olgular kümesi olarak gören Gidens; küreselleşmeyi dünya çapındaki sosyal ilişkilerin yoğunlaşması ve yerel olayların çok ötelede meydana gelen başka olaylardan etkilenmesi olarak tanımlar. Martin Algor’a göre; tüm dünya insanların bir araya geleceği tek bir dünya toplumu oluşturmaktadır. Kanter’e göre; ise düşünce ve ürünlerin aynı anda her yerde bir arada sunulduğu bir alışveriş merkezidir. Jamenson’a göre; kültürel bir süreç olarak küreselleşme karşılıklı bir etkileşim, bireysel bağdaştırıcılık, yerel farklılıkların çoğulcu bir patlaması yeni yani farklı kimliklerin ortaya çıkması ve dünya çapında bir medya ve teknoloji kültürünün popüler demokratikleşme ve yaygınlaşmasıdır. Ekonomik bir süreç olarak ise pazarların iş gücünün ve milletlerin birlikteliği veya asimilasyonudur, şeklinde tanımlamaktadır. Robinson’a göre; en yalın haliyle tek ve yalnız halde olmaktan dünyaya entegre olmaya evrilme süreci olarak da tanımlayabileceğimiz küreselleşme; uluslararası boyutta ekonomik, siyasal, düşünsel, kültürel değerler ve bilgi değişiminde uzun soluklu iş birliği olarak da özetlenebilir. Robinson, yapılan çalışmalar ışığında küreselleşmenin tarihsel bir başlangıcıyla ilgili üç farklı görüş tespit etmiştir: Bunlardan ilki; küreselleşme insanlık tarihiyle yani 5-10 bin yıl önce başlar. İkincisi; kapitalizm ve modernizmin gelişip yayılması yayılmaya başlamasıyla yani 500 yıl önce başlar. Üçüncüsü ise; sanayileşme sonrası post modern dönem sonrası veya kapitalizmin yapılanmasıyla yani 20-30 yıl önce başlar. Bu biraz da 1989 Sovyetler Birliği’nin dağılma sürecine tekabül ediyor zaten. Az önce sıraladığımız tanımlar da dikkate alındığında küreselleşmenin ekonomini, teknoloji, politika, kültür, ideolojik olmasıyla pek çok alanda gerçekleştiği görülmektedir. Genelde küreselleşme ekonomik, siyasal, kültürel ve sosyal organizelerle dört ana ayakta ele alınmıştır. Kongan ise; teknolojik ve siyasal gelişmeler olmak üzere küreselleşmenin iki kaynağı olduğunu söyler. Teknolojinin de kendi içinde iletişim ve bilişim teknolojisi olmak üzere iki temel ayağı bulunmaktadır. Birincisinin temel nesnesi telefon, teknolojinin ise bilgisayardır. Dünyanın herhangi bir yerine anında ulaşılabilir hâle gelindi her iki nesne sayesinde. Siyasal gelişme olarak da Sovyetler Birliği’nin çökmesi 1945’ten itibaren ABD önderliğindeki Batı bloğu, Sovyetler Birliği önderliğindeki Doğu bloğu vardı. 91 yıllarında hızla Doğu bloğunun çökmesinde tek kutuplu bir dünya kaldı. Yani ABD önderliğindeki Batı bloğu. Küreselleşmenin birinci ayağında yani siyasî ayağında ABD önderlik ve jandarmalık yapıyor. Küreselleşmenin ikinci ayağı ise ekonomik ayaktır. Uluslararası sermayenin egemenliğinin artması anlamına geliyor. Ülkeler arası dolaşan bu sermaye bir trilyon dolar civarındadır. Bu sermayeyi de büyük şirketler kontrol etmektedir. Küreselleşmenin üçüncü ayağı ise kültürdür. Bunun da birbirini dengeleyen iki konusu vardır. İlki tek düze tüketim kültürü, diğeri ise kültür farklılığı olan her gruba yarı siyasî özerklik verilmesi, yani mikro milliyetçilik. 1453 İstanbul’un

* Eğitimci, Akademisyen

fethi sonrası ise Batı'nın Afrika ve Amerika'ya yönelmesiyle sanayileşme, endüstri dönemi başlıyor. Eski ticaret yollarını kontrol eden Osmanlı bu keşif ve sanayileşmeyle birlikte yeni ticaret yollarından uzak kalıyor. Batı, Osmanlı'nın bir adım önüne geçiyor. Osmanlı gerilemeye başlıyor; çünkü Batı sanayileşiyor, Osmanlı sanayileşemiyor. Sanayileşen Batılılar Osmanlı'yı da sömürmeye başlayarak daha da büyüyor, Osmanlı ise çöküyor. I. Dünya Savaşı'yla birlikte eskimiş tarım imparatorlukları sona eriyor. Sanayileşmenin üretmiş olduğu ulus devletler tarım imparatorluklarını yeniyor. Küreselleşme ile birlikte bilgi toplumu uzay çağı, atom çağı kavramları ağırlık kazanıyor.

Şimdi "Küreselleşme nedir?" bu konu üzerinde açıklık getirdikten sonra "Dil nedir?" üzerinde durup daha sonra da Türkçenin bu bağlamdaki yerine bakmaya çalışacağız. Berter Barvar'a göre; belli bir insan toplumuna özgü çift eklemli sesli göstergeler dizgesi. Yani bu tanıma göre yazı dili değil de konuşma dili esas alınıyor. Evet, burada Muharrem Ergin'in tanımına göre insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir. Bu tanım meşhur. Şimdi ekranda görüyorsunuz dünya ölçeğinde diller vardı. Ne kadar dil konuşuluyor acaba, bir bakalım. Dünyada bazılarına göre üç bin, bazılarına göre on bin arasında giden gelen bir rakam söyleniyor. En az bir milyon konuşucusu olan dillerin sayısının ise yaklaşık yüz otuzu bulunduğu söyleniyor. Bu bilgiler, tabi biliyorsunuz, yüzde yüz doğru olan bilgiler değil. Dünya çapında böyle bir sayım mümkün mü, bilemiyorum; ama bunları yeni güncel bilgilerden almaya çalıştım. Çince bir milyar üç yüz milyon, Hintçe beş yüz milyon, İspanyolca dört yüz, Rusça iki yüz seksen, Arapça iki yüz elli, Türkçe iki yüz otuz, Malayca, Bengal dili, Portekizce Japonca, Almanca, Farsça gibi sıralanmaktadır en çok konuşulanları açısından. George Weber'in "Dünyanın En Tescilli On Dili" adlı makalesinde İngilizcenin yüz on beş, Fransızcanın otuz beş, Arapçanın yirmi dört, İspanyolcanın yirmi, Türkçenin ve lehçelerinin on iki ülkede konuşulduğu bilgisine yer vermiştir.

Şimdi birkaç tanımlı yaparak devam edelim. "Ana dil nedir?". Ana dil, çocuğun ailesinde ve içinde yaşadığı toplumdan edindiği dildir. "İkili dil nedir?". Çocuğun doğumdan itibaren aynı anda iki dile maruz kalması ve her iki dili tek bir dilmiş gibi aynı anda kazanması durumudur. Evet, çok dillilik; eğer bir insan bir kaç dili konuşuyor, kişi bağlamında veya bir ülkede çeşitli diller konuşuluyorsa buna çok dillilik deniliyor. "İkinci dil nedir?". Kişinin ana dili olmayan; ancak iletişim eğitim devlet ve ticaret dili olarak kullandığı dildir. Mesela İngilizcenin Japonya ve Türkiye gibi ülkelerde yabancı dil; Nijerya, Pakistan, Hindistan gibi ülkelerde ikinci dil olarak kullanılması gibi. David; anadilin dışında olan her dil ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili, diye de tanımlamıştır yabancı dili. Ortak dil, bu çok önemli, hani küreselleşme bağlamında acaba Türkçe ortak bir dil olabilir mi, İngilizcenin yerine ilerde. Yani çalışmamız bu yönde olduğu için bu kavramlar önemli. O yüzden "ortak dil" üzerinde geniş durdum. Avrupa'da bin yıldan fazla bir süre politika dili olmuş, melez dil Latince Avrupa dili anlamına gelir. İtalyanca, Fransızca, Arapça ve Türkçenin karışımıyla oluşmuş bir dildir. Toplumun anlaşmak için kullandığı dildir. Mesela Türkçenin ya da bir ülkedeki bir dilin bu anlamda kullanılması. Ana dilleri aynı olmayan en az iki kişinin birbiriyle iletişim amacıyla kullanıldığı geniş bir kitle tarafından kabul görmüş bir dildir. Bu dil konuşuculardan her birinin ya da her ikisinin de ikinci dili olabilir. Bir dilin ortak dil olmasında o dilin ana dil konuşucu sayısı, kullanıldığı yer ve ülkeler dikkate alınmaz. "Küresel ortak dil nedir?". Birçok dil ortak dil olabilir; fakat küresel ortak dil olamaz. Çünkü küresel ortak bir dil olabilmesi için ekonomik, siyasal, sosyal alanlarda kabul görmüş bir dil olması gerekiyor. Bu bağlamda zaten şu anda dünyada tarihten bu yana birçok ortak dil olmuş ama küresel manada tek ortak dil, İngilizce olmuştur. Bir dil tam anlamıyla bütün ülkelerde kabul gören özel bir rol geliştirdiğinde küresel hale gelir.

Bu durumda ana dil olarak kullanımının, bir dili global hale getirmede yeterli olmadığı görülür. Global statüsüne erişmek için bir dil, dünya üzerindeki diğer ülkeler tarafından da kullanılmalıdır. Diğer ülkeler, dili kendi toplumlarında özel bir yerde konumlandırmalıdır. Hatta söz konusu dili, bu toplumlarda ana-dili olarak çok az sayıda kişi konuşuyor ya da kimse konuşmuyor olabilir. Bir toplum içinde iki şekilde özel bir konuma sahip olabilir bir dil. İlki; söz konusu dilin resmi dil olması, eğitimde yargıda medyada kullanılmasıdır. İngilizcenin Pakistan'da kullanımı bu boyuttadır. Bu toplumlarda yaşayabilmek kişinin

olabildiğince erken dönemlerde resmî dili kullanabilmesi lazımdır. Yani ilk dillerin tamamlayıcısı olarak da görülebilir ve ikinci dil olarak adlandırılabilirler. Hindistan, Nijerya Singapur gibi ülkelerde İngilizcenin konumu bu durum için örnektir. Hâlbuki Arapça, Fransızca, Almanca, Türkçe de benzer konuma erişebilmiş diller olsa bile İngilizcenin konumu diğer dillerin erişebildiklerinden de ötededir. İkinci dil olarak bir dil herhangi bir ülkede resmî statüye sahip olmasa bile yabancı bir dil olarak birinci önceliğe sahip olmalıdır. Gerek Avrupa’da olsun, gerek ülkemizde olsun, gerekse dünyanın diğer yerlerinde olsun artık Fransızca, Almanca bile geride kalmıştır. İngilizce büyük ölçüde artık yabancı dil olarak tercih ediliyor. İngilizcenin çok boyutlu olduğunu çabuk geçelim çünkü süremiz az. “Küresel ortak bir dil nasıl oluşur?”, yani bizim ilerde küresel ortak bir dil olabilmemiz için neler yapmamız gerekiyor, bu anlamda bize ışık tutacak. Bir dili küresel yapan onu konuşan insanların çokluğundan ziyade, onu kimin konuştuğudur. Roma imparatorluğu hâkimiyeti boyunca Latince uluslararası bir dil haline geldi. Ancak bu Romalıların hâkimiyet kurdukları topluluklardan sayıca üstün oldukları için değildi. Sonraları Roma İmparatorluğu’nun asgari gücü azalsa da Latince çok çeşitli sebeplerden dolayı uluslararası eğitim dili olarak uzun yıllar etkisini korudu. Bir dilin etki alanı ile ekonomik, teknolojik ve kültürel güç arasında çok yakın bir ilişki vardır. Hangi tür olursa olsun, güçlü bir arka planı olmayan diller uluslararası iletişim aracı olarak kullanılamaz. Dil kendini konuşan toplumdan bağımsız bir yapı değildir. Dil insan beyninde ağızda, kullakta hayat bulur. Bu toplumlar başarısız olursa dilleri de başarısız olur. Özellikle Türkçe açısından düşünürsek son dönemlerde, Türkçenin 2000’li yıllardan sonra yurt dışına açılması, ihracatının artması ve pek çok ülkelerle iş birliğine geçmemiz; mesela Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde de önünü açmıştır. Yani bir kırımdan görünmektedir Türkçeyle ilgili. Bilgi işlem teknolojilerindeki gelişmelerde İngilizcenin lingua franga olmasında etkili olmuştur. Bir dil içsel özellikleri, söz dağarcığının genişliği, büyük bir kültür ve dil ile ilişkilendirilmesi gibi sebeplerden küresel bir dil olmaz. Bunlar ancak insanların bu dili öğrenmeye sevk edebilecek sebeplerdir. Hatta insanlar bir dilin hayatta kalabileceğini de garantilemez. Söz gelimi Latince bir zamanlar küresel bir dil iken bugün sadece kısıtlı yerlerde eğitim ve din için öğrenilmektedir. Aynı şekilde bir dilin yapısal özelliklerini de örneğin ilginç bir telaffuza sahip olması onun küresel bir idolü olmasını engellemez. Bir dilin küresel bir dil olmasının en önemli sebebi, onu konuşan toplumun gücüdür. Özellikle de askerî ve politik güç.

“Neden küresel ortak dile ihtiyaç duyulur?”. Tercüme binlerce yıldan beri pek farkında olunmasa da insanoğlunun etkileşiminde önemli bir yere sahiptir. Hükümdarlar ya da elçiler resmî olarak görüştüklerinde huzurlarında daima tercümanlar bulunurdu. Fakat bu şekilde yapılan şeylerin bir sınırı vardı. Bir toplum dilsel olarak ne kadar karışık o toplum çeşitli gruplar arasında iletişimi sağlamak için kişilere güven sağlayamaz. Bu problem tarihi süreçte lingua franga ya da ortak olacak bir dilin belirlenmesiyle çözülmüştür. lingua franganın konuşulacağı coğrafi bölgelerin sınırları tamamen siyasal faktörlerce belirlenir.

Bazı lingua frangalar küçük alanlarda ve az sayıda topluluk tarafından kullanılırken Latince ile Roma imparatoru sonuna kadar lingua franga olarak varlığını sürdürmüştür. Bir lingua frangaya duyulan ihtiyaç özellikle 1950’lerden sonra daha belirginleşmiştir. 1945 yılında Birleşmiş Milletler’in ve Dünya Bankası’nın kurulması, 1946 UNESCO ve UNICEF’in kuruluşları, 1948’de Dünya Sağlık Örgütü’nün kurulması, milletleri daha önce hiç olmadığı kadar bir araya getirmiş. Bu tür organizasyonun genelde az sayıda dilleri vardır; ancak bu tür kuruluşlarda resmî dilleri azaltma yönünde bir görüş mevcuttur. Bunun sebebi; tercüme masraflarını azaltmak ve zamandan tasarruf sağlamaktır. Ancak hangi dile ya da dillere öncelik verileceği hassas bir konudur; çünkü her millet kendi dilinin kullanılmasını ve değerli görülmesini ister. Ancak uluslararası toplantılarda bir ortak dilin kullanılması yönünde eğilimler vardır. Bunlar küresel ortak bir dil olan İngilizcedir. Şimdi özellikle AB’de şu an sanırım 27’ye yakın ülke var. 23 tanede resmî dil var. Dolayısıyla orada kararlar 24 dilde çevriliyor vs. bunlar hantallığa yol açıyor diye son dönemlerde tartışılıyor. Türkiye de Avrupa Birliği’ne girerse zaten bu bağlamda orada da resmî dil olacak. İkinci dil olacak ya da yabancı dil olacak. Daha zorunlu olacak bu şekilde.

değil. Bunun iki cevabı var: Biri; tarihî ve coğrafi, diğeri ise; sosyal ve kültürel. Tarihî ve coğrafi cevap, İngilizcenin bu üstünlüğünü nasıl sağladığını; sosyal ve kültürel cevap ise, bu üstünlüğü nasıl koruduğunu gösterir.

“Herhangi bir şey küresel bir dili durdurabilir mi, şimdi biz İngilizcenin karşısında ümitsiz mi olacağız, herhangi bir dil küresel statüye eriştikten sonra onu durdurabilir mi?” Cevap, evettir.

Eğer bir dilin hâkimiyeti, küresel olması politik ve ekonomik güç ile ilgiliyse dünyada bu alanlarda meydana gelebilecek bir devrim küresel dili de değiştirebilecektir.

Küresel ortak bir dil olma anlamında Türkçeye bakalım şimdi. Gerçekten çok hızlı konuşmam gerekiyor. Tarihsel bağlamda gerçekten bugünkü var olan bütün dillerden öndedir Türkçe. Yani bu bağlamda sömürgecilik bir geçmişimiz yok ama Adriyatik’ten Çin Seddi’ne kadar olan bölgede tarihten bu yana Türkçe yani Hunlardan bu yana, bir kaç haritayı göstereceğim; özellikle oralarda Türkçe tarihî bağlamda büyük bir dildir. Ama Türkçenin, az öncede söyledik, iki tür tanımı var. Uluslararası bağlamda genellikle Türkçe deyince Türkiye Türkçesi anlaşıyor. Ama son dönemlerde tekrar bu lehçeleriyle birlikte Türkçenin de kabul edilmesi söz konusu. Ama anayasasında ya da devletin resmî dili bağlamında bir Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde “Türkçe”dir diyor, bir de Türkiye de diyor. Ama diğerleri Özbekçe, Azerice, Kazakça, Kırgızca diyor. Bu anlamda Türkçe adını da kullanan biz varız. Yani Türkçe çok büyük bir alanda konuşuluyor tarihten bu yana. Bu bağlamda sayılarını da verdim. Şimdi bir bakalım ilk Türkçe döneminden itibaren. Aşağı yukarı milattan sonra başlangıç olarak ele alabiliriz. Türkçe iki ana kolda geliyor. Ana Bulgarca dediğimiz kol Hunlardan sonra yani bir de Ana Türkçe dediğiniz Göktürkçe, Uygur, Karahanlı, Eski Anadolu Türkçesi, Çağatay ve bugünkü Türk lehçelerine doğru gidiyoruz. Şimdi bu haritada Hun sınırlarını görebiliyorsunuz. Nereden nereye uzanıyor. Ve arkasından çok geçmeden Göktürkler kuruluyor aynı bölge olmasa bile aşağı yukarı aynı sınırları var. Diğer sınırlarda da yine Türk devletleri mevcuttur. Daha sonraki dönemde ise Selçuklular, Gazneliler, Karahanlılar, Anadolu Selçuklularına bakın, Osmanlı öncesinde biz Anadolu’ya kadar gelmişiz birkaç sarı nokta var. Moğol İmparatorluğu hemen 12. yy.da karşımıza çıkıyor. Moğol İmparatorluğu neden önemli? Hani tartışıyorlar; Türk İmparatorluğu Moğol mudur, diye. Çok önemli değil. Danışmanlar büyük ölçüde Uygur’du ve Türkçe yaygındı ki Moğolların çocuklarının bugünkü devlette doğmasında rolü olmuştur. Çağatay mesela; Cengizhan’ın oğludur. Altınordu mesela; bu Altınordu çok önemli, tarihçiler de diyor. Dikkat ederseniz Osmanlıdan önce biz kuzey Afrika’dayız. Dikkat ederseniz ta nereye kadar uzanıyor sınırlar sarı. Osmanlı böyle dünya coğrafyasına baktığımızda Afrika, Asya ve Avrupa içine kadar uzanıyor. Evet, şimdi bugünkü Türk lehçelerini tek tek saymaya gerek yok. Büyük bir alan. Yani demek ki en azından birkaç ülkede konuşuluyor olması gerekli. Türkçe bu bağlamda kökenleri de olabilir ama şöyle bir şey var; Türklerin kökeni konusunda çok basit bir tanım yapabiliriz. Tabi ki ilk dönemini kastetmiyorum. Şu anda kendi gerçekliğimizden yola çıkarak tanım yapabiliriz. Türkçe konuşan, İslam inancında olan topluluğa Türk denir. Bu bağlamda gerçekten bizim; bu bölgelerle ve Türkçe konuşan bölgelerle büyük bir iletişime geçebiliriz, tarihi alt yapımız var. Bir yandan da İslam ülkeleriyle bu tarihi ilişkimiz var. Babürleri gösteremedim harita olarak, Hindistan’da egemendir. Görüyorsunuz, Türkçe tarihte büyük milletlerin dilleri ile hep yüz yüze kalmıştır. Çince, Hintçe, Farsça, Rusça tarihten bu yana Germen dilleri ile. Dolayısıyla bugünde hani Fransızca ile rekabet edebilmiş bir dönem İngilizce ile vs. yani bugün gerçekten 20. yy. biraz bizim açımızdan sorun oluşturmuş. Yani 10. yy.dan 20. yy.a kadar tek bir alfabe kullanıyoruz ve Osmanlı sınırlarına dönersek, o Asya kolunda da diğer Türk devletleri yine devam ediyor ve bu bağlamda baktığımızda Türk coğrafyasının ne kadar geniş olduğunu görebiliyoruz. Çağatayca yani Özbekistan’da yazılmış bir eser 18. yy.da, 16. yy.da, Ali Şir Nevai’nin yazdığı bir eser İstanbul’a geliyor, İstanbul’da okunuyor. İstanbul’da yazılan bir eser de Asya’ya gidiyordu. İlişkiler kopuk değildi. Sınırlar bugünkü kadar keskin değildi. Ama 20. yy.dan sonra Türkçe biraz gerileme dediğimiz döneme giriyor. Politik gelişmeler ve bilgiye erişim bakımından batımızda arkadaşlar; Türkiye, NATO’nun ABD’den sonra ikinci büyük ordusuna sahiptir ve hızla kendi millî savunma sanayisini geliştirmektedir.

2014’te küreselleşme endeksinde Türkiye genel sıralamada 46, ekonomik küreselleşmede 107. (bu

tabi ki küreselleşmeye bağlı bir ekonomik devlet yapısını oluşturmuyor.) Sosyal küreselleşmede 57, politik küreselleşmede ise 16.dır. Demek ki politik olarak baya bir atağa geçmiş bulunuyor. Kültürel miras bir neler yapmalıyız. Uluslararası ilişkiler boyutunda bakıyoruz. 1995-96 yıllarında dünyada yaklaşık on iki bin beş yüz uluslararası örgüt var. Bu kurumların üçte biri resmî dillerini listelemişlerdi. Türkiye'nin dünyadaki pek çok uluslararası örgüt üyeliği bulunmasıyla birlikte, bu örgütlerde çoğunlukla Türkçe resmî bir dil değildir. Üyesi olduğumuz uluslararası örgütlerde, Türkçenin de resmî dil olarak yer almasını sağlamalıyız. Birleşmiş Milletler işte, mesela; NATO'da daha önceden İngilizce, Fransızca; Karadeniz Ekonomik İşbirliği'ni kuran biziz ama dili İngilizce. Neden Türkçe olmasın yani. İslam İşbirliği Örgütü, çok enteresan Fransızca, İngilizce, Arapça; Türkçe yine yok. Yani biz sadece Türkiye olarak bakmıyoruz. Türkçe konuşan diğer devletlerimizi de dikkate aldığımızda yani Türkçenin olmaması enteresan.

Medya; 17. yy.ın başından beri İngilizce gazete çıkarmaya başlamış; ama Türkler biraz geç kalmışız. Bizde 1828'de resmî gazete olarak çıkıyor ama bugün Türkçe gazeteler dünyanın her bir köşesine ulaşıyor. Bu bağlamda sorunuz yok.

Türkiye'de reklamcılık sektörü de çok gelişmiştir. Özellikle Türk Hava Yolu reklamları dünya çapında ilgi çekmiştir. Yani bu anlamda büyük bir beğeni ile hepimiz seyrediyoruz reklamları. Yayın konusunda gerçekten radyo-televizyonlarımız bütün dünyaya seslenir hale gelmiş. TÜRKSAT uydusuyla vs. dünyanın her bir köşesine ulaşılabilirliği artmıştır. Bunları biz kısa sürede yaptık. Yani bunların birçoğu 2000'li yıllara kadar yoktu. Vardı kuruldu; ama geliştirilememişti. Yani bu son 10 -15 yıl içerisinde yaptığımız ataklarla daha moralli hale geldik. Türk dizileri mesela Arap coğrafyasında, Balkanlarda vs. ilgiyle izleniyor. Bu neden arkadaşlar; tabi televizyon yayınında biraz geciktik ama 1992 miydi neydi, Star televizyonuyla ama çok kısa sürede, yani bizdeki geçmişi 30 küsur yıl. Bu kısa sürede büyük bir sektör oldu. Sinemada son dönemlerde arkadaşlar şöyle söyleyelim Türk seyircisi en azından Türkiye de bunu gösteriyor, Türk filmlerine giden oranı hani Hollywood dediğimiz filmlerin önüne geçiyor. Belki Bollywood dediğimiz Hindistan bilmem neden sonra, Türkiye artık film sektöründe de büyük bir atak yaptı diyebiliriz.

Evet, popüler müzik konusunda da özellikle Tarkan'ı duyunca hoşumuza gidiyordu programlarda. Demek ki bu anlamda bu sayıyı artırmak için belki bunları teşvik etmesi gerekiyor devletin. İbrahim Tatlıses olsun, Barış Manço Japonya'da ve birçok ülkede izlendi hani büyük ilgiyle, Tarkan mesela...

Uluslararası seyahat şöyle söyleyelim arkadaşlar; artık Makedonya'ya ya da içimizde gezenler var. Bazı yerlerde bize yönelik mesela ben Makedonya'ya gittiğimde; "Türk müsün?" dedim; "Hayır!" dedi. "Nerede öğrendin Türkçeyi?" dedim. "Dizilerden!" dedi. Sokaklarda Türkçe levhalar vardı. Ülkemize 35 milyon -son verilerde- turist geliyor. Bu turistler gelince tabi bir kere iki kere üç kere geliyor, dört kere geliyor, daha sonra da dil öğrenme isteği oluyor. Hatta bazıları yerleşiyor, yarı yerleşik yaşıyor. Onların Türkçe ihtiyacı oluyor. Bir ikincisi Türkiye'den gidenler de gittiği yerde onlara göre; mesela sokaklar düzenleniyor, lokantalar düzenleniyor. Türkçenin gelişmesi dünyaya yayılması bu vasıtaıyla, seyahatler vasıtasıyla artacaktır. Uluslararası güvenlik konusunda Türkiye aslında stratejik olarak önemli bir noktada; ama dil olarak Türkçeyi devreye sokmamız gerekiyor. Kendimize güvenmemiz gerekiyor.

Eğitim bakımından gerçekten müstemleke ülkelerle karşılaştığımızda, Türkiye çok kötüdür diyemeyiz. Üniversitelerimiz belki de geridedir bilim sıralamasında vs. ama şu anda 200'ü geçti sanırım üniversite sayımız ve bu bağlamda özellikle şunlar yapıldı diyebiliriz. Şöyle bir bakalım; 1984 yılında Ankara Üniversitesi'nde TÖMER kuruluyor. Yabancılar Türkçe Öğretim Merkezi olarak, yani çok geçmiş değil. 2007'de Yunus Emre Enstitüsü kuruldu. Kaç yıl olmuş, yedi yıl. Yani buna bir ihtiyaç duymuş, devlet de zaten kuruyor. 1992'de TİKA doğrudan Türkçe değil; ama eğitim ihtiyacı varsa, Türkçe talepleri varsa, hoca ihtiyacı varsa bu anlamda da aracı oluyor. Koordinatörlük görevi görüyor. Yunus Emre bünyesindeki Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi'nin kuruluş amacı, özellikle Türkçenin bir dünya dili olarak yabancı ülkelerde öğretilmesi hususunda eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılacak ders araç ve gereçlerini hazırlamaktır. Türkçenin uluslararası düzeyde etkinliği artırma noktasında çeşitli projeler yürütmektedir ve bundan sonra Yunus Emre vasıtasıyla daha planlı programlı bir yurt dışında Türkçe

öğretme faaliyeti yürütebilir duruma geldik. 33 Avrupa ülkesi ERASMUS değişim programı, bu da ilişkileri arttırıyor; eğitim ilişkilerini, kendimize güveni arttırıyor. Ve Mevlana 2011 yılında kurdu. Hem Türk dünyasıyla hem İslam coğrafyasıyla sadece Avrupa'yla değilse de diğer coğrafya üniversitelerindekilerle de değişimdir. Bu da bence büyük bir olgu. Ben öyle görüyorum.

İletişim bağlamında evet, hep tüketici olarak cep telefonunda ve bilgisayarda gerçekten yenileyiciyiz. Gerçi sıralamada şöyle baktım; Türkiye erişim hızında 2008'de 61.ymiş. Ama interneti etkin kullananlar sıralamasında 2008'de 12, dünyada cep telefonu kullanmada 15. sırada. Telefonda ne konuşuyoruz; Değil mi, Türkçe konuşuyoruz uzaktakilerle de! Hep, Türklerle değil başkalarıyla da artık konuşuyoruz iş adamlarımız vs. Cep telefonu ve bilgisayar sayesinde dünyanın her yeriyle iletişim mümkün olabilmiş, uzaklar yakın olmuştur. Sonuç olarak; Türkçe, Türkiye küreselleşmenin politik ve sosyo-kültürel ayaklarında misyon ve vizyon odaklı projeler geliştirmelidir. Ekonomik küreselleşme bağlamında, farklı uluslararası ekonomik iş birliği artırılmalı. Politik küreselleşme bağlamında, uluslararası ilişkiler daha da yoğunlaşmalı. Çeşitli uluslararası kuruluşlarda daha etkin roller üstlenmeli. Sosyo-kültürel küreselleşme bağlamında ise, bilgi ve iletişim teknolojilerine yoğunlaşarak dünyadaki tüm toplumlara ve kültürlere ulaşılabilirliği arttırmalıdır.

Çok enteresan. Arkadaşlarımla da paylaşmıştım. Onunla da noktalamak istiyorum konuşmamı. ÖSYM 2014 itibariyle 64 Türkçe eğitimi bölümüne yaklaşık 4000 öğrenci alınmış. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalına 150 öğrenci. İki Türk Halk Bilimi Bölümü varmış, buna 120 öğrenci. 17 Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümüne 1200 öğrenci. Biri açık öğretim, yüz yedisi örgün olmak üzere 108 Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüne, yaklaşık 17 bin öğrenci alınmış. Toplamda değil bu, sadece 2014'te alınan ve bunun 12 bini örgün, 5 bini de açık öğretim. Bunların toplamı 23 bine yaklaşmaktadır. Bunlardan çok azı mezun olunca öğretmen veya öğretim elemanı olabilecek. Dört beş yıl sonra böyle giderse işsiz mezunlarımızın sayısı elli bine yaklaşacaktır. Bunları Yunus Emre Enstitüsü, yabancılara Türkçe eğitim alandaki taleplere cevap verebilmek için, yabancı dil eğitiminden geçirilerek yabancılara Türkçe eğitim alanla kanalize edebilmelidir. İngilizce yabancılara Türkçe eğitim alanda yetişmiş nitelikli öğretim elemanı açığında olacak açık, ileride Türkçe eğitim alanda yetişmiş nitelikli öğretmen adayına ihtiyaç olduğu açıktır.

Evet, Diyanet'in Başbakanlığa bağlandığı gibi, Türkçeyle ilgili YÖK, MEB, Türk Dil Kurumu, TÜBİTAK gibi kurum ve kuruluşların bir araya gelebildiği Başbakanlığa bağlı bir çatı örgüte ihtiyacı olduğu görülmektedir. Batılılar, dünyadaki gittikleri her yere dinleri ve dillerini de götürmüş, yüz yıl gibi bir sürede dinleri ve dillerini bütün dünyaya yayabılmışlardır. Bizim de dinimizi ve dilimizi yaymak önceliklerimiz arasında olmalıdır. Beni sabırla dinlediğiniz için teşekkür ediyorum.

Sayın Başkanım, sayın katılımcılar hoş geldiniz. Yusuf Hoca'm çok yoğun bir sunu yaptı. Ben biraz daha sakin bir sunu yapacağım. Franga linguadan bahsetti hocam. Babil Kulesi'nin ilk inşasında, oradaki o insanların kendilerine isyan ettiği manasıyla, milletleri ayrıldığı fikri İbranice'de yer bulunca, aslında tek dilin İbranice olduğu yüzyıllarca devam etti. Yani bütün dillerin ondan doğduğu ama ilk ana dilin İbranice olduğu, bütün diğer dillerinse bunun bir parçası olduğu fikri yüzyıllarca devam etti. Daha sonra Yunanca bu fikri savundu. Daha sonra Latince bu fikri savundu. Özellikle Martin Luter'in Almanca ile birlikte Latinceye bir baş kaldırı yapması, yavaş yavaş millet olma bilincini, dil olma bilincini, dil üzerinden millet olma bilincini geliştirmeye başladı. Bu bağlamda da dil yavaş yavaş kendini göstermeye, dinin dil üzerindeki etkisi azalmaya başladı. Böylece dil ve farklı dil yabancılaşmayı doğurdu. Yani bir kişi karşı-sındaki kişinin kendisinden farklı konuştuğunu hissedince, arada da din bağının zayıfladığı bir ortamda karşı taraftaki kişinin yabancı olduğu fikri geniş bir alan bulmaya başladı. Daha sonra önemlisi ise, matbaanın icadından sonra bu çok müthiş bir etki yaptı. Matbaa ile bilgi, yetişmişlerin ya da zenginlerin elinden çıkarak halk tabakasına inmeye başladı. Eskiden okumak zenginlerin işi olurken, daha sonra kitapla birlikte bu alt tabakaya indi. Alt tabakaya inince yavaş yavaş dil de halkın diline inmeye başladı. Kitabın ciddi manada bizim kültürümüze, dünya kültürüne çok aşırı derecede katkısı oldu. Bununla birlikte eğitimi de bu araya kattığımız zaman, milletlerin millet olma bilinci arttı. Kendi ait diliyle basılmış, kitabı okuyor; çocuğunu okula gönderdiği zaman, bir okul programı var; bu kendi dilinde meydana gelmiştir. Ve bu okuldaki programın kendisi, dilin kendisi. İşte böyle baktığımız zaman, dil milliyetçiliğini millet olma bilincinin temelini oluşturmaya başladı ve buna baktığımız zaman da ulusalcılığa doğru gidiş hızlandı ve bunun ana katmanı ise dildi. Dil bunu ciddi manada derleyen, toplayan, geliştiren, tutan ve netice olarak da bizlere sunan unsurdur. Ulusçuluğun beş şartı söyleniyor burada. Ortak Türkçe, ortak kanun, ortak dil, ortak entelektüel yaşam bunların üç dördünün, en az olması gerekiyor. Bunları hızlı geçelim.

Dünyada dil politikaları bu sefer gelişmeye başladı. Çünkü milletler kendi dilinden olmayan kişilerle aynı ülke üzerinde buluşunca ve dilin de önemine vakıf olunca bu dilin bir statükosunun, bir planlamasının yapılması gereği ortaya çıktı. İlk politikası, bu bağlamda dil ile ilgili meseleleri çözmek için gerçekleştiren siyasal bir etkinliktir. Dil planlaması dil politikasını gerçekleştirecektir. Biz bunu da bazı kitaplar, bazı kaynaklar farklı olsa bile, aşağı yukarı, bir madde planlama olarak ayırdılar, bir de statü planlaması. Maddi planlama dilin yapısı; Türk Dil Kurumu dilin yapısını, kökenini -efendime söyleyeyim- halk ağzındaki zenginliklerini araştırıp bulan yapılan bir planlamaydı. Statü planlama ise; siyaseti ilgilendiren ve bir bölgede bir devlette hangi dilin konuşulacağına kanunla karar veren unsur. İkisini birleştirerek millet olma sürecini geliştirdi diyelim. Peki, dünyada dil grupları var, biz bunları hızlı gelip geçeceğiz Osmanlıya. Birinci grup tek dilin konuşulduğu ülkeler; İzlanda buna tek örnektir. Ne bir İzlanda vatandaşı başka ülkede o dili konuşabilmektedir ne de o dilin İzlanda'nın içinde başka bir dil konuşabilmektedir. Birinci grup bu milletlerdir. İkinci grup ise; tek ulusal dil politikası uygulanır ama bölgesel diller vardır ki Fransa ve Türkiye de buna örnektir. Yani bölgemizde, başka dillerin de konuşulmasına rağmen tek ulusal politikası uygulanmaktadır. Üçüncü grup; çoğunluğun dili baskındır. Ancak anayasal ya da resmî bir statüsü yoktur, ki Amerika bunu böyle yapmasına rağmen yine de İngilizceyi şu veya bu şekilde birinci dil pozisyonuna getirmiştir. Dördüncü grup; bölgesel dil esas alınarak çok dilliliği kullananlar vardır: Belçika. Bir bölgede başka dil kullanılmaktadır, ana dildir diğer bölgede. İşte Filamanca, diğer bir bölgede Fransızcadır. Beşinci grup; iki resmî dili vardır; ancak diğer dillerde de eğitim yapma olanağı vardır. Diğerleri ise; çok dilliliği kabul ederler ki bunu Rusya yaptı, daha sonra da darmadağın etti. Demin hocam dedi; dünyada üç bin, yedi bin, on bin kayıtları görüyor. Biz bunun en alt basamağını alalım üç bin olduğunu farz edelim.

* Eğitimci, Akademisyen

Şu anda dünyada iki yüze yakın devlet var. Bunların yüz altmışı resmî dil olarak tek dili kullanıyorlar. Otuzu iki dilli, yedisi üç dilli, ikisi ise dört dillidir. Yani öyle çok da şey yok. İki yüz devletimiz var, üç bin tane en azından dilimiz var. Bizim her dile resmî dil statüsü kazandırma imkânımız yoktur. Zaten İspanyolcanın Güney Amerika'da on beşten fazla ülkede, Arapçanın yine on beş yirmi ülkeye yakın resmî dil olduğunu düşünürsek bu sayı yüze bile ineilmektedir. Bu bağlamda da baktığımız zaman her dile biz bir devlet dili yapma şansımızda yoktur. Olanların şansı vardır.

Çok dilliliğin uygulanmasının iki unsuru var. Bireysellik prensibi dediğimiz bir prensiplik var ki bir dili konuşan bir ülkenin neresine giderse gitsin kurumlarla iletişimde ortak hakka sahiptir. Kanada da bunu veriyorlar. Hangi birime giderse gitsin Fransızca ya da İngilizceye onu kullanabiliyorlar. Belçika biraz daha farklı. Bölgesel dediğimiz İsviçre de buna giriyor. Bölgelere ayırmışlardır. O bölgede şu dil konuşuluyor, okulda şu eğitim verilmektedir, ülkenin başka bir bölgesine giderseniz, orada da başka bir dil kullanılmaktadır. Kurallara uyma mecburiyeti vardır.

Şimdi, Osmanlıya gelelim. Tarihsel süreç içerisinde bizim kendi yapımıza gelip duruma bakalım. Osmanlı İmparatorluğunda otuz üç milletin olduğundan bahsedilir. Osmanlı çok dilli bir devlettir. Osmanlının içinde otuz üç millet olduğunu bunu çeşitli kaynaklarla aşağı yukarı gösterilmesine rağmen böyle bir bilgi var. Şimdi çok kültürlü çok dilli bir milletiz. Böyle olduğu zaman son Osmanlı Mebusunda mesela; din yapısıyla birlikte yüz on yediden oluşan Osmanlı Mebusan Meclisinde 69 Müslüman, 46 gayrimüslim; yine bu Mebusta din olarak Müslüman, Katolik, Musevi, etnik yapı olarak Türk, Rum, Ermeni, Yahudi, Kürt, Arap, Boşnak bir meclis düşünün ki burada birçok millettten insan var. Mecliste hangi dilin konuşulacağı bile tartışma konusu. Yani Türkçenin nasıl olduğu sürecine geleceğiz. Meclis bile anlaşılmıyor. Konuşulan dil belli değildi, ilk zamanlar için bahsediyoruz. Daha sonra Abdulhamit'le birlikte dilin ya da Osmanlıdaki çok uluslu bu yapının şekli ortaya çıktı. Abdulhamit özellikle okullara çok önem vermiştir. Mesela rüştiyeler dörtten, yüz dörde çıkarılmıştır. Muallim okullarını beşten, kırka çıkarmıştır. Okul fazlaştı. Biz biraz önce bahsettiğimizde okullaşma ile belli bir dili ön plana çıkarması gerekiyordu Abdülhamit de mecburi olarak bu milletin dilinin olması gerektiğini, eğitim dilinin olması gerektiğini, kültür dilinde birlikteliğin olması gerekliliğini fark etti. Mecliste de bu sorun vardı. Böyle olunca da 1876 yılında Kanunî Esasinin 18. maddesini “Teba-i Osmaniye'nin hidematî devlette istihdam olunmak için devletin lisan-ı resmisi olan Türkçeyi bilmeleri şarttır.” maddesini koydu. Adam geliyor meclise Türkçe bilmiyor. Daha sonra 68. madde de “Türkçe bilmeyenlerin mebus seçilemeyeceğini” koydurdu. 57. madde de ise; “müzakere dilinin Türkçe olması gerektiğini” koydurdu. Madem bu imparatorluğun içindesiniz, bu imparatorluğun dilini konuşacaksınız. Bizdeki dil, yabancı milletlerin ortak iletişim dili Osmanlının son dönemlerinde Fransızca idi. Hâlbuki kurucu milletin dilini kullanmaları gerekiyordu. Beş yüzden fazla Fransızca dergi vardı. Hatta on binden fazla Fransızca kurumunun Osmanlının bünyesine girdiği söylenmektedir. Adamlar gidiyor, Çorum'da bilmem Ermeniler için Rum okulları kuruyorlar, yetimhaneler kuruyorlar, okullar kuruyorlar. Her tarafta yayılmışlardı ve Fransızca da Türkçeyi ciddi manada tehdit eden en önemli unsurdu. Hatta ilk başlarda Abdülhamit bu dilin Arapça olması gerektiğini ifade ediyordu. Fakat daha sonra etrafındaki diğer kişiler “Türklük kalmaz.” diye karşı çıktıklarında “Tamam, bu dilin Türkçe olması gerekiyor; tamam, İslam dini hareketindeyiz; Arapları küstürmeyelim ama buna da böyle karar verelim.” demişti.

1869 yılında yine Maarif-i Umumiye düzenlemesi, imparatorluk içindeki tüm kurumlarda Türkçeyi bu sefer mecburi hâle getirmiştir. Okullarda Türkçe kullanılacak, Türkçe edebiyat dili olacak... Diğerleri, Ermeniler ya da Rum okulları buna karşı çıkmışlardır. Türkçenin edebiyat dili olmadığı fikrinde birleşmişlerdir. Yabancıların okul açması, padişahın alınacak izine bağlanmıştı. Ali Suavi'yi Avrupa'dan getirtmişti. Ali Suavi bu konuda Abdülhamit'e çok ciddi manada yardımlar yapmıştı. Robert Koleji'nde yetişenlerin bu ülkenin bağrını hançerlemiş bir hançer olduğunu, bunların düzeltilmesi gerektiğini, herkesin kafasına göre okul açmamasını ve bunun da padişahın iznine bağlı olmasını söylediler. Geçelim bunları.

Ben fazla uzatmayacağım. Daha sonra Osmanlı gitti Türkiye Cumhuriyeti kuruldu. Atatürk de bu konuda ulus devlet inşası sürecinde geçmiş sürecinde sağlam bir dil bilincinin olmadığı fikrinden de hareketle

çalıştı.19. yy.da Türkçe çok daha bilinçlenmeye başlamıştı. 19. yy.da özellikle nesir dilinde Türkçe geri kalmıştır. Evet, şiir dilinde çok ciddi manada ilerleydik. Fakat gazetecilikle birlikte nesir dilimizin çok ciddi derecede iyi olmadığı fark edilmişti. Hatta daha sonraları Akif'in de dediği gibi, bir yazı Türkçeye çevrilecekse zorlanıyorlardı. Bunun için de önce Fransızca yazıyorlardı, daha sonra Türkçe nesre çeviriyorlardı. Hatta Telemak dört defa çevrildi. Dördüncüsünde ancak kemale erdiği söylenmektedir. Mesela bizde 14-15. yy.da Türkçenin çok zor bir dil olduğu söyleniyor, şairler Türkçe yazdıkları için özür diliyorlardı. 19. yy.a geliyoruz işte; "Of, lisanın da canı çıksın canımızı çıkardı!" diyor Tevfik Fikret. Eğer bir hata varsa çeviride biraz da Türkçenin kendisine çıkarmış olduğu zorluktan kaynaklandığını dile getiriyorlardı. Yani o aradan beş asır geçti, hâlâ şikâyet devam ediliyordu. Bu bağlamda baktığımız zamanda 19. asırda. Atatürk bunu bildi ve 1928 yılında alfabe kabul edildi. Yani alfabe bu çok fazla girmek istemiyorum ama benim fikrim Arapçada mesela bir kelime sesli harf varsa buna illet derler, hastalıklı kelime derler. Türkçede ise sesli harf yoksa siz bunu hece yapamıyorsunuz. Ama Arap bunu gördüğü zaman illet, hastalık diyor. Sesli harf yoksa salim diyor, sağlam diyor. Onun için Arap alfabesi de gerçekten Türkçe gramer yapısına ses yapısına çok da uygun değildi. Atatürk bunu yaptı. Türk Dili Tetkik Cemiyeti kuruldu. Sonra Arapça Farsça sözcüklerin yerine karşılıkları bulunmaya başlandı. Daha sonra bir ara "Güneş Dili" teorisi çıkarıldı. Böylece dilde ilerleme yaptı. Bu tarafı fazla şey yapmayacağım. Hızlı gideceğim. Cumhuriyet döneminde yapıldı ama biz Türkçede çok sıkıntılar yaşadık tarihsel süreçte. Hâlâ niye yaşıyoruz. Biraz da bu konuda düşünmek gerekiyor. Bu yabancı dil eğitimi ciddi manada bence sıkıntıdır. Bizim elitlerimiz, zenginlerimiz kendi çocuklarına Türkçeyi öğretmezken, gidip Doğudakine Türkçeyi mecbur hâle getirdiği zaman tepki doğdu. Bu ODTÜ'nün veya yabancı dille eğitimin İngilizce ya da yabancı dille yapılmış olması Türkçemize bilinçaltında çok büyük darbeler vurdu. Yani sen bana kendi dilini dayatıyorsun ama çocuğuna da İngilizce öğretiyorsun. Senin şeyin çıktığı zaman, Türkçeden bilim dili olmaz dediği zaman, Türkçeyi cezbettirici hâlden uzaklaştırıyorsun. Türkçeyi senin sevmen, senin sahiplenmen, senin kullanman ya da geliştirmen gerekirken, ikili oynadığın zaman bu milletin hafızasında ciddi yara bıraktı. Bugün de bu noktada geldiğimiz süreç malum ortadadır. Artık Avrupa Birliği de çok dilliliği önemsemektedir. Kültürel kaybın olmaması gerekir diye. Türkiye'nin de zaten imzaladığı kanunlar var. Bu kanunlar çerçevesinde de televizyonunu açtı ya da işte şu anda ikinci dilde eğitimi tartışmaktadır. Tabi bunlar nereye getirir, çok iyi düşünmek lazım. Biz bir imparatorluk tevarüs etmişiz, ciddi manada sıkıntılarımız olduğu gibi tecrübelerimizin de olması lazım. Çok dilliliğin insanları nereye getirdiğini acı bir tecrübe ile yaşadık. Dil önemlidir. Dil, zaten farklılaşmanın ana unsurudur. Bunun önünü açtığımız zaman da farklılaşma ve ayrışma, daha akabinde de ayrılma kaçınılmaz olacaktır. Zamanımız kısıtlı olduğu için ben bu noktada hızlı anlattım. Sabrınız için teşekkür ediyorum, hocama da teşekkür ediyorum.

SORU: Ben Bursa TED Koleji Türkçe Bölüm Başkanı Serap Bakörücü. İlk önce Sayın Suat Hoca'ya teşekkür ederim. Keşke daha fazla sunum yapma şansınız olsaydı. Bazı şeyleri daha net, sadece sunumun dışında kalmadığınız açıklama yaptığınız için daha net, öğrenme şansımız olacaktı. Sayın Yusuf Tepeli Hoca'ya sormak istediğim ya da kendimce farklı gördüğüm için söylemek istediğim bir şeyler var. Türk kökenini söylerken Türk olmak, bir görücü kökendir; oysaki İslam olmak bir sosyolojik kökendir. İkisini nasıl birleştirip ikisi olmazsa Türk olmaz gibi bir tanım yaptınız. Bir akademisyen olarak çok ilgimi çekti, bunu herkesin takdirine bırakıyorum. Bu birinci ifadem. İkincisi; Türkçeyi on iki ülke konuşuyor dediniz ve kültür asimilasyonumdan bahsettiniz. Oysa Japonca'yı bir ülke konuşuyor. Biz biliyorsunuz tarihten bu yana dört alfabe değiştirdik. Dört alfabede de Türkçe konuştuğumuzu ifade ettik. Ama sizin çok önemseydiğiniz 10. yy. ile 20. yy. arasındaki Türkçe söz ettiğiniz kadar gerçek Türkçe midir? Bunu dil bilimcilerde tartışıyorlar hâlâ. Çünkü bir "vefasız" sözcüğü yazacaksanız, "vefa"nın kökü Arapçadır. Bunu olumsuz anlamda yazacaksanız, "-sız" ekini Türkçe olmayan anlamında koymak zorundasınız. Osmanlıca tarzı yazacaksanız, bir örnekle yazacaksınız. Örneğin Farsça kök, Türkçe, sonra Arapça, sonraki Türkçe. Dünya dil bilimi böyle bir varlığı kabul etmedi. Çünkü hiçbir şeyin aslı varken taklidi geçerli değildir. Ve biz Türkçeyi yardımcı bir dil gibi kullandığımız için Atatürk'ün bize verdiği gerçek Türkçeye dönüşür. Ben aslında Türkçeye dönüş olduğunu ve Doğu dillerinin hegemonyasından kurtularak kendini bulma çabası olduğunu düşündüğüm için, sizin gibi düşünmüyorum. Şu andaki sunumuzu da gerilediğini düşündüğünüz o dille yaptınız; bize, bunlarla sundunuz. Üstelik biraz daha ilginç bir şey söyleyeyim; Anadolu Türkçesinde Yunus Emre'ler de var olmasaydı, belki de bugüne uzanan Türkçeyi çok sahiplenemeyecektik.

Hiç çeviri yapmadan; hatta sadeleştirmeden onu okuyabiliyoruz. Ama 18. yy.da Divan edebiyatının son dönem şairi Şeyh Galib'in "Hüsn ü Aşk"ını çeviri yapmadan okuyamıyoruz. Zaman olarak bize çok yakın; ama zihniyet olarak çok uzak. Yunus Emre bize zaman olarak çok uzak; ama zihniyet olarak çok yakın. Zannediyorum ki sizinle Türkçe anlamında tırnak içinde "Türkçeyi" vurgulayacağım, çok aynı şeyleri düşünemedim. Çünkü benim için her ulus diliyle düşünür. Bu uluslararası bir terimdir. Düşüncelerinizi merak ediyorum. Teşekkür ederim.

CEVAP: Sorularınız için teşekkür ediyorum. Öncelikle bana göre Türk tanımını yaparken tam da tersine Türkçe konuşan yani Türkçe konuşmayıp da Türklük bilincinde olan bir topluluk, dünya üzerinde mevcut değil. Bu bağlamıştır. Yani Türklerin arasında tarihten bu yana zaten ırkî anlamda da bir tanımlama olmamıştır. Dolayısıyla Türklerin bu kadar farklı coğrafyada hareket hâlinde olması, tarihten bu yana hareket hâlinde olması... Dilimizin rolü çok büyüktür birlikteliğimizi sağlamada. Ben bu manada söyledim. ırkî anlamında söylemedim zaten. İslam'ı da şöyle dedim, yani,%90'ı, ya da başka inançtan olabilir ama bunun etkisi altındadır. Yani birçoğu domuz yemez vs. yani şunu söylemek istiyorum; bugün genel anlamda var. Bu 10. yy.dan, hani o ayrıntıya giremedik, 10. yy.dan itibaren olmuştur. Belki onu kaçırdınız. Özellikle dili tanımlarken, dil bilimcilerin hepsi öyledir, dili tanımlarken; konuşma dili olarak tanımlar, yazı dili olarak tanımlamaz. Sesli göstergeler dizgesidir, der. Öteki de dil doğaldır, canlıdır, değişir, gelişir yazı dili değişip gelişmez. Dolayısıyla Türkçenin, Hunlardan bu yana bilinen tarihten yana alfabe sorunu olmuş, yazı sorunu olmuş ama konuşma sorunu olmamıştır. Siz ifade ettiniz. Yani Yunus Emre kendisi gelmedi. Yunus Emre'yi taşıdık malum olarak. İbranice öyle oldu, belki konuşma dili yapıldı. Tevrat daha sonra, hani devlet dili haline dönüştürdüler. Ama Türkçe kesintisiz olarak hiçbir sorun yaşamadan konuşma dili olarak bugüne kadar gelmiştir ve bundan sonra da devam edecektir. Bunların üzerinde durmadık. Neden durmadık. Çünkü Türkçe zaten biliyoruz pratik bir dil. O yüzden hani başka dile geçmek zor. Kuralları arttırdığınız vakit ne yapıyor Fransızca geriliyor. Almanca geriliyor. İngilizce, Germen kökenlidir. Fransızcadan, vesairenden, 360 küsur dilden kelime almıştır. Bununla övünüyor İngilizce. Yani sadece Şeyh Galip değildir ki; 18. yy. o dönemde halka ait insanların yazdıkları da Türkçedir. Yani neden böyle eğitimimizle algılanıyor ben algılayamıyorum. Çünkü 18. yy.daki Türkçe vardı, yazı diline konuşma diline yakınlaştırma çabası başlamıştır genç kalemlerle. Yani Cumhuriyet öncesinde başlamıştır. Yani oradaki sorun konuşma dilini düzeltme sorunu değildir. Yazı dilini konuşma diline yakınlaştırma sorunu. Bu anlamda bize rehber olmuştur Yunus Emre yazarlarımıza, şairlerimize. Halk ozanlarımız, rehber olmuştur. Ve şu yanlıştır; Türkçeden yabancı Doğu dillerini atmak yanlıştır. Türkçeden yabancı Doğu dillerini atmamız yanlıştır. Biz Arapça ve Farsçaya birçok kelime vermişiz. Rusçaya birçok kelime vermişiz. Balkan dillerine pek çok kelime vermişiz. Biz bu boyutta hiçbir sorun, bir kompleksimiz yok yani. Çinceye de vermişizdir, almışızdır. Bütün dünya dillerinin büyük dilleriyle karşı karşıya gelmişiz, bu anlamda korkulacak bir şey yok. Yani sorumuza cevap oldu mu bu anlamda? Şu yanlış yapılmıştır; Avrupalılar diliyle, diniyle gittiği için paralelinde bir laf ettim. Yani bizim geçmişimizde utanacağımız bir şey yok bu manada. Sorunlarımız olmuş; ama millet olarak anlayışlıyız. Bir de şunu Louis Pasin anlatıyordu, onu da vurgulayayım, bitireyim konuşmamı. Louis Pasin şöyle açıklıyor Fransız Türkolog. Diyor ki; eski Türkler Asya'da kendi obasından evlenmezlerdi, diyor. Başka bir obadaki on tane; mesela erkek evlenme çağına gelmişse on kız kaçırıyor başka obadan. Bunun etnik kökenine bakmıyor, inancına bakmıyor. Ve bizim Avrupa'da, Avrupa'ya doğru Asya'da bunun rolü büyüktür diye düşünüyorum. Ve Anadolu'da da böyle kız kaçırma olayları devam eder. O yüzden birçok ırkla iç içe olmuşuz, evlilik yapmışız. Dayıları olmuş. Teyzeleri olmuş. Biz milletlerle sürekli kavga etmemişiz, dost olmuşuz. Teşekkür ediyorum.

SORU: Benim doğrusu bir sorum yok; ama bir şey söylemek istiyorum. Antalya'ya gelme sebebim Mustafa Kaçalın hocamdı. Tabi ki çok değerli çalışmalar yapıyor ama kendisi Türk Dil Kurumu Başkanı'dır. Bahsettiğiniz bütün tarihî dilleri bilir. Onu da dinlemek isterdik bunu söylemek istedim.

SORU: Efendim katkınız için teşekkür ediyoruz. Biz hoca hanımın söylediklerine katlıyoruz ve siz de zaten açıklamayı yaptınız. Sanal âlemde şöyle bir şey dolaşiyor. Üzülerek izliyoruz. İşte yazı dilini, alfabeyi değiştirmekle, işte şu kadar milyonluk bir ülkeyi, şu kadar bin senelik bir kültürü yok ederek milleti cahil bıraktı şeklinde; Cumhuriyetle hesaplaşmak isteyenlerin böyle şeyleri var. Argümanları kullanıyorlar. Bu

konudaki fikrinizi öğrenmek istiyorum. Yani alfabenin değişmesiyle koskoca bir millet cahil mi oldu?

SORU: Biraz önce hocam Osmanlı 600 yıl boyunca hâkimiyet altında bulunduğu ülkelerin hiç birine dil asimilasyonu yapmadığını söyledi. İşte İngilizler yüz senede bütün dünyayı özellikle İngilizceyi öğreterek bir kültür emperyalizmi ve dil asimilasyonuna uğrattık. Biz de dâhil olmak üzere. Osmanlının bunu yapmayışı bana göre benim düşünceme göre kimseyi asimile etme durumumuz yoktu ama dilimizi öğretebilirdik. Dilimizi öğretmemizin nedeni hoşgörüden mi kaynaklanmakta; yoksa Türkçeye bakışın biraz arızalı olmasından mı? Çünkü Selçukluda, Farsça askerî dil, Arapça bilim dili, Türkçe de işte halkın dili gibi düşünülüyordu. Bundan dolayı mı acaba? Bunu öğrenmek istiyorum hocam.

CEVAP: Yani bazı soruların cevabını soranlar da biliyor. Bu bizi öğrenmek için, konuyu öğrenmek için değil de bizi öğrenmek için sormak gibi algılıyorum. İlmi sorular soralım.

“ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN FELSEFİ BOYUTLARI”

Doç. Dr. MİZRAP POLAT*

Çok Değerli Başkan, Değerli Hocalarım, Değerli Meslektaşlarım, Kıymetli Misafirler,

Öncelikle Cemil Hoca’ma ve Vefa Hoca’ma teşekkür ederim anlayış göstererek sıralarını bana verdikleri için.

Şimdi efendim; öğretmen yetiştirme felsefesi tek başına düşünülebilen, anlaşılabilen bir felsefe değildir. Daha doğrusu bir fikriyat değildir. Bu öğretmen yetiştirme düşüncesi, öncelikle naçizane kanaatime göre devlet felsefesi, insan toplum felsefesi, medeniyet felsefesiyle ilişkili bir fikriyattır. Kendisi olma ve kendisini arama yerine bir başkası olma amacını güden ve son 200 yıllık tarihini buna hasreden bir toplumun, yeniden kendini düşünmesi ve geleceğini yeniden anlamlandırması bir süreç gerektirmektedir. Bu sürecin başladığına bizler şu an itibarıyla şahitlik etmekteyiz. Başka kültürlerin tecrübelerinin ürünü olan, resmleştirilmiş düşünce ve uygulamaların kayıtsız şartsız topluma dayatılmasına vasıta edilen eğitim ve öğretimimizin; bizi kültürel bir koloniye ve kendi gücünü kendine karşı kullanan, kullandıran bir yığına çevirdiği artık net bir şekilde görülmüştür. Erk sahiplerinin kendine biçtiği elbiseye ve tasarladığı zihni kalıba sığan tek tip muti vatandaş yetiştirme şartlanmasıyla gerçekleşen bir eğitim ve öğretimin, kendi öz iradesiyle kendini değiştirip geliştiren ve bunu yaparken de kendini yönetenleri ve yönetimin kurumlaşması olan devleti de değiştiren dinamik bir toplumun gelişmesine vesile olması düşünülemez. Belli ideolojilerle eşleştirilmiş bir eğitim anlayışından insanın kendisi ne ise ve ne olmak istiyorsa onu gerçekleştirme imkânı sunan, onu sadece bir iş gücü ve tüketebilmek için alım gücüne ulaştırılması gereken bireyden, bir maişet sahibi olan bir birey olarak değerlendirmeyen bir anlayışa artık geçmemiz gerekmektedir. Az önce de arz ettiğim gibi eğitim anlayışıyla devlet anlayışı paraleldir. Özgürlük istek ve azmini isyan olarak algılayan, meşruiyetini halktan alıp ona hizmet ve onun hukukunu koruyan bir organizasyon olmak yerine kendini halkın üzerinde dokunulmaz bir kurum olarak gören ve hatta tartışılmaz bazı hukuki dogmaları, kutsallaştırılmış ritüelleri olan bir devlet anlayışı, her zaman halkın değişme iradesinin gerisinde kalır. Halka rağmen politika ve tatbikat geliştiren, kendi iradesini halkın iradesinin üzerinde tutan ‘efendi devlet’ anlayışının bir halk fobisine dönüştüğünü görmekteyiz. Değişmez ideolojik gerçekleri ve bunları koruma refleksleri olan bir devlet, özgün ve özgür şahsiyetler yetiştirme fikriyatı ve fiiliyatını gerçekleştiremez. Yani : “Ya devlet başa ya kuzgun leşe!” sloganı yerine “İnsanı yaşat ki devlet yaşasın.” mefkûresine dönmemiz ve sarılmamız lazım. Öyle bir yeniden konumlanma ki bir yandan kendi insanının özgür efkâr-ı umumiyesini oluşturan diğer yandan da evrensel olana katkı sunmayı amaçlayan, her zaman halkıyla beraber aynı yöne yürüyen bir irade-i amme; ortak akım üretebilen bir konumlanma artık gerekmektedir. Burada devletin akıllı halkın aklının üzerinde değil tam tersine halkın aklını resmeden, onunla aynı yöne yürüyen bir akıl olması gerektiğini vurgulamak isterim. Yöneticilerin halka az hitap ettiği ama onları çok dinlediği bir anlayış... Çünkü çok konuşma ikna ve empoze etmeyi, çok dinlemeyse anlamayı ve karşısındakini önemsemeyi gösterir.

Devlet de okul da meşruiyetini halktan alır. Halkın tarihi, geleneği ve geleceği için önemli olan her şeyin okula yansıtılması gerekir. Öğretmen devletin halk karşısındaki temsilcisi değil halkın devlete yansımaları sağlayan bir aktör olmak durumundadır. Okul; halkı tasarlayan bir kuruluş olmaktan çıkarılıp toplumun kendi azmi ve rızasıyla olmak istediğini olabilmesi için ona bilgi, bilinç sunan bir yandan yerel değer ve imkânları geliştirirken diğer yandan da evrensel olana ulaşan ve küresel anlamda da rekabet gücünü kazanmayı amaçlayan bir kurum olmak durumundadır.

* Eğitimci, Akademisyen

Konumun ikinci alt başlığına müsaadenizle geçmek istiyorum: “İnsan, toplum tasavvuru ile eğitim felsefesi arasındaki ilişki nedir? “

İnsanın emellerinin (emel burada istek, arzu, hedeflenen, planlanan şey anlamında) ve emeklerinin şekillendiği görülür hâle geldiği medeniyet iddiası olmadan bir öğretmen belgeli kişi yetiştirebilirsiniz ama kendi kendini mükellef kılan, memur olmaktan fazlasını olabilen, zamanı okuyan, atı fikri ve mesuliyeti olan bir mürebbi yetiştiremezsiniz. Yani öğretmen yetiştirme tasavvuru bir insan ve toplum tasavvuru hayali ve özlemi olmadan olamaz. Peki, bizim insan tasavvurumuz var mı? Bunu medeniyetimizin kaynağı olan İslam’da iktibas ederek olumlu bir şekilde cevaplandırabiliriz. Bizim bir insan tasavvurumuz var. Bu insan tasavvuru kendini iki ana kavramda, iki ana ıstılahta, iki ana konseptte (Konsept demek, gerçekleştirilmesi mümkün olan düşünce demektir.) özetliyor. Bunlardan birisi insan-ı kâmil birisi de Allah’ın yeryüzündeki halifesi olarak insana verilen anlam. Bu Allah’ın yeryüzündeki halifesi olma sadece bir anlamlandırma veya rütbeye ulaştırma değil aynı zamanda bir görevlendirmenin de adıdır. Öyle bir görevlendirme ki kendine, varlığa ve geleceğe ait tüm sorumlulukları üzerinde taşıyabilen bir görevlendirme. Burada şunu da vurgulamak isterim ki her dönemin Allah’ın yeryüzündeki halifesi olma fonksiyonu değişkendir. 7.yüzyılın Allah’ın yeryüzündeki halifesi olma özellikleriyle 21. yüzyılda belli biz zaman ve mekân içerisinde Allah’ın halifesi olma özellikleri mücehhez kılınması gereken bilgi, beceri ve kabiliyetleri birbirinden tabi ki farklıdır. Diğerini çok fazla açmadan kısaca size arz edeyim.

İnsan-ı kâmil modeli: İnsan-ı kâmil, insan-ı ekmel demek değildir. Yani kemaletin en son noktasına varmış, artık kendisi için yapılacak bir şey olmayan bir insan modeli değildir. İnsan-ı kâmil erdemleşme, olgunlaşma, bilgeleşme ve ahlaki ilme ilmi ahlaka bezeyerek ilmin ahlakileşmesini de sağlama sürecinin adıdır. Bu bir süreçtir. Bu sürecin tabi ki ontolojik boyutu vardır, bilgi boyutu vardır ve muallimlik boyutu vardır. Halka ait olanın ötelenmediği ve küçümsenmediği, ithal aklın ve ödünç iradelerin dayatmalarının olmadığı özgün ve özgür kılıcı bir eğitime ihtiyaç var demiştik. Medeniyetin değişme ve özgürleşme azminin yanında bir de devamlılık azminin, süreklilik azminin olması gerekir. Çocukların dede ve ninelelerinin dilini anlamakta zorluk çektiği, onların masallarını dinlerken bile sözcüklerini sık sık anlamadıkları için tekrarladıkları, onları tevil ve tefsir ettikleri, etmek zorunda kaldıkları; geçmişle gelecek arasında dil, yazı ve estetik kopuklukların olduğu bir toplum sürekli ve kalıcı sabiteleri olmayan bir toplumdur. Sabiteleri olmayan medeniyetin, ayırt edici özelliği olmaz. Kendinde olanı geliştirmeyi ve insanlığa kendisi olarak katkı sunmayı düşünen medeniyet rüşünü ispat edebilen bir milletin, mütemadiyen fikrî ve fiilî bir hareketlilik içinde olması da lazım. Bir yandan geleneği devam ettirip sabitelerini korurken diğer yandan geleceği ve değişimi de beraberinde tetiklememiz lazım. Peki, medeniyet tasavvuru ve eğitim fikriyatı arasında bir bağ var mıdır? Bunu da müsaadenizle kısaca bir irdelemeye çalışayım. Bilinçli birliktelikler ve ortak değerler edinememiş insan kümeleri bir yığındır ve millet olamamıştır. Milletlerin amellerinin ve emeklerinin şekillendiği, görünür hâle geldiği ve onlara ait bir alamet-i farika durumuna yükseldiği ve insanlığın tümüne katkı sunabilme keyfiyetine ulaştığı durumlara biz medeniyet diyebiliriz. Böyle bir durum olmadan özgün emek ve değer üreten insan yetiştirme iddiasıyla mücehhez öğretmen yetiştiremeyiz. Bu kısa mülahazadan sonra günümüz itibarıyla : “Bizim bir medeniyet iddiamız var mıdır?” sorusuna naçizane cevap vermek isterim. Medeniyet insanoğlunun eriştiği uç noktalarda kültürel ve fiziki katkınızın olması demektir. Mesela gen, nano uzay teknolojisinde, yenilenebilir enerji ihdasında bizim bir emeğimiz, görünür bir emeğimiz var mıdır? Eğer bu soruya : “ Vardır.” diyebiliyorsak bizim bir medeniyet iddiamız var demektir çünkü medeniyet insanlığın uç noktalarında gezinebilme kabiliyetidir. Geçmişte beş yüz yıla yakın bir bilim kültür ve insanileşme alanında katkımız oldu. O gün bir medeniyet iddiamız vardı fakat geleceğimizi geçmişimize hapsedemeyiz. Gelecek kurma, ileri toplumlarla en üst seviyede Kur’an’ın deyimiyle :” Hayırda yarışma” kabiliyeti demektir. Bu arayışı sürdürülebilir kılan eğitim öğretim mensupları olan öğretmenlerin kendilerini topluma vakfetmiş, “Bana Allah’ın yeryüzündeki halifesi olan insanoğlu teslim edildi.” diyen, işini bilen ve onu ihsan derecesinde, yine peygamberimizin ihsan hadisine atf yaparak (İşini ihsan derecesinde iman eden bir vakıf ve sadaka adamı olma hâlidir öğretmenlik.) ifade etmek istiyorum. Allah’ın yeryüzündeki halifesi olan insanı; bu halifelik yetkisini kullanabilme yeteneğine kavuşturma hayalinin peşinde koşan mürebbi bir halife, yere göğe arz edilip onların kabul etmekten çekindiği ama insanın kabul ettiği emaneti yani kendini yaratana, varlığa karşı olan sorumluluğunu taşıma, insanlığı ve insaniyetliği bir adım daha ileri götürme hâlini yükseltme az-

mini gösteren mürebbi bir öğretmen. Allah'ın "rab" sıfatını kendi üzerinden insana yansıtıp onları zalim ve cahil olma, bu da yine Kur'anî bir deyim 'zalimen cahula' durumundan kâmil olma, ahsen-i takvim olma sürecine sokan bir mürebbi. Sadece bilgiyi daha doğrusu malumatı aktaran değil muallim, arif, âlim, fadıl, muhsin, müeddir, müfekkik daha da önemlisi mutteki olan bir insan... Fark oluşturabilmek bir medeniyet teşkil edebilmenin mezzetidir. Bunun için fark eden ve farklı olana tahammül edebilen bir engin ve bilge insan, bir muhakkik, bir ilmiyle amel, bir merhamet insanı olmak gerekir. Bu insan, işte kısaca insan-ı kâmil sürecini yöneten insan demektir. Bu insan, insanı çok boyutlu yetiştirir çünkü kendisi de çok boyutlu yetişmiştir. İnsanı hâl, dil, amel boyutuyla yetiştiremeyen kişi insanlara malumat satan bir enformasyon medyasıdır. Bir bilgi ve malumat tüccarıdır. Kalemî kariyer yapabilir ama âlim olamaz. Onun ürettiği ve öğrettiği bilgi hayatı kolaylaştırır bile hayatı anlamlandırmaya yetmez. Medeniyet "değişerek değiştirme kabiliyeti"ni de ifade eder. Değişmeden değiştiremezsiniz. Varlığını ve devamını korumak istiyorsan kendini yenilemek zorundasın. Aynı bir canlı hücre gibi nasıl ki canlı hücre yenilerek, yenilenerek kendisinin hayattaki varlığını devam ettiriyorsa insanın ve öğretmenin de kendisini yenilemesi lazım. Sadece vaktin evladı yani "ibnü'l vakt" olmak değil vakit ve zaman asır bilincinde Kur'an-ı Kerim'deki Asr suresinin de vurguladığı asır ve zaman bilincine, hâl bilincine sahip olan değil aynı zamanda "ibnü'l atı" yani gelecek bilincine ve stratejik düşünme kabiliyetine de sahip olmak gerekir.

Bu medeniyet tartışmaları içerisinde kısaca size arz etmek istediğim ve tartışmaya burada naçizane açmak istediğim bir husus var. "Neyiz? Doğulu muyuz batılı mıyız? Doğu medeniyetine mi aitiz Batı medeniyetine mi aitiz? Bu Doğu ve Batı medeniyeti kavram olarak ıstılah olarak bize mi ait? Benim naçizane iddiam odur ki biz ne Doğuluyuz ne de Batılı. Çünkü biz hem Doğuluyuz hem Batılıyız. Neden? İslam medeniyet tasavvuruna baktığımızda Antik Yunan felsefesini, Hint ve Mezopotamya felsefesini alıp İslamileştirerek İslamî katkı ve özgün düşünceler ekleyerek Güney Avrupa üniversiteleri üzerinden Batıya ileten biziz. Biz "Batı" dediğimiz coğrafi ve medeni medeniyet coğrafyasının bir nevi inşa edicilerinden biriyiz. Yani Batı'da bizim emeğimiz var. Onun için Batı, bizim için öteki değildir. Evet, az önce de söyledim biz Doğu'dan da bir şeyler aldık. Ama bizim bu alışımız taklit ve teslim alışı değildi. Bir üretme, çoğaltma, tekrardan dönüştürüp geliştirerek insanlık ailesine geri iade etme tutumuydu. Şimdi burada şunu da kısaca arz etmek isterim. Zamanım da gitgide daralıyor, daraldıkça da ben panik içerisine giriyorum. Şunu da arz etmek isterim ki medeniyet karşılıklı diyagonal, karşı karşıya konulmuş düşmanlıklar üzerine kurulamaz. Yani bizler, tırnak içerisinde Batı karşıtlığı, Batı düşmanlığı yaparak medeniyet iddiamızı ve medeniyet azmimizi bunun üzerine kuramayız. Bizde "Batıfobik" bir yaklaşım olmamalıdır. Fobiler bizim kültürümüzün birer ürünleri değildir. Çünkü biz doğuşumuzdan beri çokluk ve çoğunluk içerisinde, farklılık içerisinde yaşamayı bilmişiz. Fobiler bizim dışımızdaki coğrafyaların hâlidir. Şimdi bunlardan kalan birkaç dakikalık zamanda da size bu teorik şeylerin acaba pratik öğretmen yetiştirmede yansımaları olabilir mi, diye içeriğine çok girmeden kısa başlıklar hâlinde bir şeyler arz etmek istiyorum.

Şimdi cumhuriyetimizin kuruluş döneminde ulus oluşturabilmek için geliştirilen eğitim politikaları 2014'lü, 2050'li, 2070'li yıllar Türkiye'si için artık yeterli değil. Kuruluş döneminin eğitim politikaları ve paradigmalarını gelişme, açılma ve büyüme, yeniden kendine dönme sürecinde değiştirmemiz lazım. Zaten küreselleşen medya, öğretim metotları ve çeşitliliği artık cumhuriyetin ilk dönemindeki paradigmayı fiiliyatta ortadan kaldırmıştır. Eleştirel bir yaklaşım ve zihniyete öğretmenlerimizi ulaştırmamız lazım hem geçmişini eleştiren hem gününü eleştiren, eleştirirken de kendi tarihini bazı periyotlara ayırarak bu periyotları dokunulmaz hâle getirmeden. Yani Osmanlı tarihini, cumhuriyet tarihini kutsallaştırmadan, onu ve diğerini dokunulmaz ve kutsal dogmatik bir yaklaşıma sokmadan insafli ve bilimsel bir tartışmaya açmamız lazım. 'Nefs-i levvame', Kuran-ı Kerim'in de bir deyimidir, Nefs-i levvameyi sadece kendi şahsımıza değil bilimsel şuur ve tartışma karakterimize de yansıtmamız lazım. Birincisi paradigmalar değişmeli, ikincisi eleştirel yaklaşım, dokunulmazlık hiç kimse için olmamalı, üçüncüsü maarıftan taarüfe bir yaklaşım. Artık ülkemizin renklerini, seslerini, farklı mezhep ve meşreplerini görmemezlikten gelemeyiz. Çoğunluğumuzu, farklılığımızı zenginliğe dönüştürüp artık birbirimizin sesini dinlemekten, duymaktan korkmamalıyız. Birileri bizi yüzyıllar boyunca bu durumla korkuttu. Taarüf, maarif biliyorsunuz bizim maarif davamız var merhum Nurettin Topçu hemşehrmi buradan yâd edeyim rahmetle ve minnetle. Artık maarıftan taarüfe; karşılıklı farklılıkları görebilen, hissedebilen, sezebilen, benimseyebilen, kendini tarif ederken daha da çok geniş tarif edilebilen bir eğitim politikasına ve öğretmen yetiştir-

me azmine geçmemiz lazım. Artık öyle bir şey ki inanan inanmayan, Doğulu Batılı, laik anti-laik, dindar daha az dindar ayrımları yapmadan herkese cevap olabilecek, herkesin kendini bizde bulabildiği bir öğretmen tipini de oluşturmamız lazım. Ayrımcı seçicilikten yapıcı seçiciliğe yani kaliteye yönelmemiz lazım. Şu ana kadar ayrımcı seçicilik yaptık veya bize yaptırıldı, artık ayrımcı seçicilikten yapıcı seçiciliğe gitmemiz lazım. Burada seçicilik derken Değerli Hocalarım, Meslektaşlarım, Arkadaşlarım; öğretmen olmayı üniversite imtihanlarından alınan puanların kaderine bağlamakla büyük hata yaptık. Öğretmen olmak bir hak değil artık bir kabiliyet olmalı. Çünkü öğretmen olmak ciddi bir mesele. Bir de artık: “Ben üniversite sınavıyla öğretmen oldum, öğretmen olmaktan da vazgeçemiyorum çünkü başka kazanç kapısı bulamıyorum. İş garantisi en iyi olan mesleklerden biri öğretmenliktir.” gayesiyle öğretmenliğe mecbur ve mahkûm olan kişilerden öğretmen olmaz. Ben de olsam olmaz.

Bir de burada sınav sistemimize küçük bir eleştiri yapmak istiyorum. Bizim sınav sistemimiz değerlendirci bir sistem. Değerlendirmek ölçmek anlamındadır, bizim ölçmek anlamında değerlendiren değil değer veren anlamında değerlendiren bir sınav sistemine geçmemiz lazım. Bazılarını elimine edip eliter bir zihniyetle bir sınav sistemi geliştirirsek geriye kalan insanlarımızı gettolaştırırız. Sanayileşme alanında adım adım ilerleyen bir ülkenin en kötü okullarının meslek okulları olması kabul edilemez bir durumdur. Gençlerimizin sadece yüzde otuzunu üniversite kapısına dayandırmalı diğer yüzde atmışını 18 yaşına gelmeden hizmet ve üretime kazandırmalıyız. Bir de artık özel okullardaki arkadaşlarımızın da çok katkısı var. Özel okul kurulması özerk ve özgür okul kurulmasına götürmedi bizi. Sadece okulları ticarileştirdi, oligarşik bir toplum, elit bir eğitim toplumu olmamıza ve diğerlerini de gettolaşmaya götürdü. Ticarileşmeden özel okulları özerk ve özgür okullar olmaya dönüştürmemiz lazım. Bunun dünya örnekleri var.

Sabrınız için çok çok teşekkürler, saygılar efendim.

BAŞKAN: Efendim Mizrap POLAT Hoca'mıza çok teşekkür ediyoruz. Yirmi yıl Almanya'da kalıp da bozulmaması güze bir şey. Demek ki bizim ilköğretim çağında, lisede verdiğimiz eğitim gayet güzel. Başka bir topluma gittiği hâlde bozulmadan dönen akademisyenlerimiz de var. Efendim Mizrap Hoca'm tabi felsefi bir tartışma olduğu için oldukça önemli noktalara değindi. Bazı güncel problemlere de somut çözüm önerilerini söyledi. Özellikle vurgu yaptığı ve benim de özetlemem gerektiğini düşündüğüm her öğrencinin her çocuğun ne ise o olmasını öngören bir öğretmenlik felsefesini de merkeze alan ve her çocuğun özgün bir dünya olduğunu ve bu özgün dünyasının potansiyelini ortaya çıkaracağı bir yapı. Bu da öğretmen yetiştirme felsefemizin bir bütün olma gerektirdiğini yani bir insan felsefesi, bir toplum felsefesi, bir devlet felsefesi konusuna değindi. Bu halkın devlete yansımasının taşıyıcısı olarak söylediği ifadeyi şöyle de düşünmemiz gerekiyor: Dün biliyorsunuz, gazetecilerden oluşan, hepsi de liberal gazeteci, Batıcı liberal gazetecilerden oluşan bir panel vardı. Eğitimle ilgili konuştuklarının yüzde sekseni de yanlıştı. Yirmi beş yıldır bu alanda çalışıyoruz ve okulla ilgili her şeyi attılar. Herhâlde gazetecilik, atmak gibi bir anlama geliyor. Biz eğitimciler herkese haddini bilmesini öğretiriz. Ben yirmi beş yıldır bu alanda çalışıyorum hiçbir zaman televizyonlara çıkıp iktisat konuşmuyorum, sosyoloji konuşmuyorum, felsefe konuşmuyorum. Yani demek ki eğitimimiz haddini verme konusunda zayıf kalmıştır. Bizim devletimizin diğer devletlerle olan farkı şudur: Bizim milletimiz devletini kurar ve devletine anlam katar. Batıda ise halkı devlet kuruyor. Yani o bakımdan bu ayrım önemli bir şey. Hocamın ısrarla üzerinde durduğu bu insan telakkimiz, nasıl bir insan öngördüğümüz ve onu getirip gerçekten kadim olanla birleştirerek evrensel insanlık için de iyi modeller sunabilecek bir insan tanımlaması konuları... Bunu da medeniyetimizin özellikle yine çok sık tartışılan batı doğu ayrımlarını da ortadan kaldırıcı, bütünleyici bir şey söyledi. Bu bakımdan da bu öğretmen yetiştirme politikalarının sürekli güncellenmesi önemli bir şey. Eleştirel bakış önemli bir şey. Farklılıkları bir merkeze alan ve toplumumuzun bütün kesimlerini kapsayıcı bir öğretmen yetiştirme modeli diyorum.

Bir sonraki konuşmacımız Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK'e sözü vermek istiyorum. Kendisi eğitim fakülteleri dekanları önceki konsey başkanı idi. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı da yaptı. Hocamın çalışma alanı eğitim tarihi. Sosyal Bilgiler eğitimi öğretimi konusunda yazan, çizen, düşünen bir hocamız. Hocam, sözü size veriyoruz:

Sayın Başkan, Değerli Dinleyiciler, Katılımcılar,

Sözlerime başlarken hepinizi saygı ile selamlıyorum. Tabi konu felsefe olunca kapsam çok genişliyor; renklilik, çeşitlilik çok artıyor. Ben biraz daha teknik bir konuşma yapacağım. Tabi felsefe işin içine girince ne kadar teknik olur bu ayrı bir konu. Şimdi felsefe; çok basit bir deyim ile eleştirel bir bakışta sürekli sorgulayarak ortaya konan önermeler doğrultusunda bir bütün oluşturmak, bir sistem oluşturmak şeklinde tanımlanabilir. Eleştirel düşünme esas şimdi biz medeniyet inşası ya da medeniyet tasavvuru derken şu gerçekleri de göz önünde bulundurmamız gerekir: III. Selim döneminde bir tartışma yapıldı biliyorsunuz, raporlar hazırlandı. Osmanlı entelektüelleri, dahiyalar, raporlar yazdılar. Raporlarda çıkan sonuç şuydu: Biz bu mevcut yapıyla yolumuza devam edemeyiz çünkü yüz seksen iki yüz senedir geriliyoruz. Viyana'dan beri III. Selim döneminden bahsediyorum 1807'de bitmişti. Şimdi ben bu konuları konuşurken ve düşünürken şu aklıma geliyor: Kanuni Sultan Süleyman dönemi Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemindeki tartışmalarda, medeniyet tartışmalarında asr-ı saadet diyebileceğimiz ya da ben klasik dönem diyorum, Osmanlı klasik dönemi. Bu olumsuz anlamda değil. Klasik kelimesinin her şeyde olgunlaşmış, ilerilik seviyesine çıkmış anlamında kabul ediyorum. Aynı zamanda en olgun hâl, en gerilemeye yakın hâldir. Hep buraya özenilmiştir. Ama Osmanlı aydınları III. Selim döneminde yenileşmek zaruriyetini ortaya koymuştur. Şimdi burada zaten benden önce konuşan arkadaşımın ifadelerinde bu sempozyumda genel olarak yenileşme zaruriyetine bir tepki yok. Ama bu konuştuğumuz konu yüz yıl tartışıldı ve bu tartışmalar Osmanlı Devleti'nin himayesinde yürüdü. Yani padişahlar bizzat reformcuları korudular. İlk öğretmen okulu açıldığında birtakım tepkiler gelmişti. Tabi menfaatle ilgili şeyler bunlar. İlk rüştiyeleri açan kişi Sultan Abdülmecid Avrupa'ya gönderdi. Cevdet Paşa'nın deyimiyle sıvıştı, diyor.

Ahmet Cevdet Paşa; yine padişahın, Abdülmecit ve Abdülaziz'in koruması altında yetişmiştir. Yani ben burada şunu demek istiyorum; devlet akli ve iradesi meseleye stratejik bakıyor ve yenileşme zaruriyetini kabul ediyor, bir dizi önlemler alıyor. Tabi Türkiye'de hakikaten epistemik cemaat yok. Epistemik cemaate belki grup denebiliyor, okul denebiliyor filan keşke olsaydı. Yani bilgi felsefesi ekollerimiz olsaydı ve biz bunları tartışsaydık. Ancak kişiler olarak söz edebiliriz. Ben öğretmen yetiştirme noktasına gelerek isterseniz bu konudan bahsedeyim. Tabi teknik ayrıntıya giremeyeceğim, bu eğitim felsefesi dersi değil. Eğitim felsefesi; eğitim programının amaçları, içeriği, eğitim durumu ve değerlendirilmesi ile ilgili bize bir şeyler söylüyor. Diyor ki; bunlar birbirleriyle tutarlı olacak, etkili olacak, felsefi anlamda bir frekansı, bir ahengi olacak ve bunlar bir bütün oluşturacak. Bir sistem nihai hedeftir. Felsefi temeli var, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel, politik temelleri var. Maalesef biz Türkiye olarak son iki yüz yılda genelde stratejik, güvenlik, var olma kaygılarıyla toplumu ve devleti yönettik çünkü böyle bir tehlike de vardı. Yani Japonlarla karşılaştırırız genelde. Japonlar bir iki kere saldırıya uğradı 19. yy' da. O da denizden bombaladılar, gittiler. Adamlar bizim gibi her tarafı fırtınaya açık bir coğrafyada değildiler. Tam kırk yıl Ruslar ile savaştık, kırk yıl. Savaşmaya ilk başladığımızda nüfuslarımız birbirine yakındı ama 20. yy' a geldiğimizde yani imparatorluk son nefesini verirken Rusların nüfusu üç katına çıkmıştı ve teknolojik olarak da iyi seviyedelerdi. Hakikaten meseleye çok boyutlu bakmamız lazım. Kısaca tarihi boyuttan birkaç örnek vermek istiyorum. Biz, öğretmen yetiştiren kurumları kurmada bütün dünya ülkeleriyle aşağı yukarı aynı başladık. İngiltere 1839'da açtı biz 1848'de, Japonya 1870'lerde açtı ve Japonya Anglosakson modelini Amerika'dan aldı. Biz Fransa'dan aldık 1869'da. Hilmi Ziya Ülken der ki: " Bu önemli bir şey. Bir yeniliği, bir sistemi almak çok sakınca teşkil etmez yapısal olarak ama birbiriyle çelişen, örtüşmeyen yapıları, buna kolajlama diyoruz, birbirine ekleyip bir sistem kurduğunuzu zannederseniz o zaman orada büyük hata yaparsınız. Türkiye'de Tanzimat' tan II. Meşrutiyet'e kadar evet

* Eğitimci, Akademisyen

taklitçilik var, ihtivas var ama sistem kendi içerisinde tutarlı. Yani burada şunu da söyleyeyim, tercüme hareketlerine filan gerek yok. Mesele Napoleon Bonaparte dünyada ilk milli ya da ulusal öğretme yetiştirme sistemini kuruyor ama kurarken alman modelinden de faydalaniyor. Fakat bütün dünya oradan faydalandı. İstisnalar var tabi. Bizde 1869'da Maarif-i umumiye Nizamnamesi ile oradan aynen almışız. Fransız eğitim yasasını aynen almışız. Ama bunu da bazı kritik noktalarda kendimize uydurmuşuz. Bakın bu cumhuriyetle imparatorluk arasında da vardır. Biz 1961 ilköğretim yasası çıkana kadar Osmanlı Tefrisat-ı İptidaiye Kanunu muvakkatini kullandık. Yani geçici ilköğretim yasası 1913'te çıktı. Siyasi olarak bir takım değişmesi gereken şeyler tabi ki sistem değiştiği için oldu ama bunlar üç beş maddeyi geçmez. Diğerleri Osmanlı döneminde çıkan geçici yasadır. Yani her şey aklar ve kararlar şeklinde değil. Cumhuriyet döneminde Alman bilim adamları geldiği zaman pedagoji sertifikası modeli var Batı'da. Yani alan fakültesinin içerisinde bir pedagoji kürsüsü açılıyor. O pedagoji kürsüsü öğretmenlik eğitimi veriyor alan fakültesi öğrencilerine. Bu ilk kez İstanbul Üniversitesi'nde açılıyor. Sonra Dil Tarih Coğrafya Fakültesi'nde açılıyor, Ankara Üniversitesi kuruluyor. 1978'e kadar bu model geliyor, "Yüksek öğretmen okulu modeli". Bunlar bizim en başarılı modellerimizdir. ... (42.27) Enstitülerinin de burada politik tartışmaları bir yana bırakırsak Türkiye'nin en iyi hazırlandığı ve kendi emeğimizin olduğu projelerden bir tanesidir. Ama 1982'den sonra üç yıllık eğitim enstitülerini ortaöğretim öğretme sistemi kurumu hâline getirdik. Dünyada başka bir örneği yok. İlköğretim ve orta öğretim kaynaşık program modelinde yürüten başka bir ülke, çok iyi ulusal model yok ama bazı spesifik uygulamalar var. İşte Hilmi Ziya ÜLKEN'in bahsettiği şey o yani birbiriyle örtüşmeyen şeylerin bir araya getirilmesi.

Şimdi biraz eğitim fakültelerinden bahsedeyim. Yakın döneme biraz geleyim. Şimdi Türkiye belki de öğretmen yetiştirmede en sıkıntılı dönemini üniversitelerin devredildiği dönemde yaşıyor. Biz akademik olarak bu işi başardık belki, yani bilgiyi artırdık, akademik alt yapıyı güçlendirdik falan ama öğretmen yetiştirmede bakanlık dönemindeki bütünsel bakış açımız hiç olmadı. 70'li yılların ikinci yarısını saymıyorum. Yani o mektupla öğretim uygulaması, uzaktan öğretim uygulamaları, hızlandırılmış programlar. Bunlar yol kazasıdır. Ama bir sistem vardı bir bütünlük vardı ve dünyaya paralel giden bir şeydi bu. Biz 1978'de 3 yıllık eğitim enstitülerini dört yıla çıkardık, yüksek öğretmen okulu sonra da fakülteye dönüştürdük aynı yapıyı.

Değerli Dinleyenlerim; bu Türkiye'de örneğin Diyarbakır'da, Balıkesir'de vs.de eğitim enstitüsünün olduğu ama üniversitenin olmadığı dönemin modelidir, karma program modeli. Şimdi bir şey geliştireceğiz derken iç tutarlılıktan bahsediyoruz. İç tutarlılığın olması lazım. Birbiriyle çelişen uygulamaları bir araya getirdiğiniz zaman o sistem olmuyor. Ve eğitim fakülteleri giderek öğretmenlik mesleğinin ruhundan koptu. Öğretmenlikten uzaklaştık biz. Alan fakültesileştik, fen edebiyatlaştırdık adeta ve onlar da eğitim fakültesileşti. 1997-1998'e geldiğimizde iki fakülte vardı. Birisi fen-edebiyat fakültesi diğeri de eğitim fakültesi, ikisi aynı işi yapan fakültelerdi. İkisi de öğretmen yetiştiriyor. Bir de şunu söyleyeyim değerli arkadaşlar 1998 modeline biz çok kızdık belki 1997'de denebilir, Amerika'dan alındı bilmem ne yapıldı falan. Keşke doğru düzgün alınsaydı kendimize uyarlayabilirdik ama doğru düzgün alınsaydı. Çünkü orada o sistemin bir mantığı var. Üniversite öğrencisi fakültenin değil öğretmenlik eğitiminde üniversitenin öğrencisidir. İsteddiği programdan ders alır yani bizim fen-edebiyat fakültesine giden öğrencilerin öteki olarak görüldüğü yaşandığı bir durum olmaz orada. Şimdi bizim çocuklar dört yıl şeyi üç buçuk yıl fen-edebiyata gönderildi. Hocaları da bazı üniversitelerde o Anglosakson modeline, ardışık program modeline göre fen-edebiyatlara gönderdik. Marmara, 19 Mayıs, Karadeniz Teknik birçoğuna alan hocalarını gönderdik. Gittiğimiz hocalar gittiğiyle kaldı orada. Onlar o fakültenin hocası oldu. Kırk aile görevlendiriyorsunuz. Hoca bir süre sonra ders yükünü orada doldurduğu zaman senin dersini vermiyor, sen liseden hoca çağırıyorsun. Şimdi bir sistem olmadığı buradan belli. Ben Marmara gibi bir üniversitede çoğu zaman bu durumla karşılaştım dekan olduğum dönemde de. Yani sistemi yapılandırırken eğer bir yerden faydalaniyorsanız o yerdeki felsefesi neyse mantığı neyse teorik, felsefi bütün bunları göz önünde bulundurmanız gerekiyor. Ve biz o dönemde bir de şu gerçeğe karşı karşıyaydık, alan fakültesileşme oldu dedik akademik kadrolar öyle bir hâle geldiler ki öğretmen ya uzaktan bakan, mesela bir bölüm başkanının bir toplantıda şöyle dediğini hatırlıyorum, geçmişte 90'lı yıllarda: "Biz öğretmen yetiştirmeden anlamayız." Bunu bir öğretmenlik programının İstanbul'daki başkanı söylüyor. 75. yıl dolayısıyla

galiba bir dizi seminer yapılacaktı. O seminer kapsamında herkes kendi alanıyla ilgili etkinlikler yapacaktı. Özel öğretim alanlarıyla ilgili olacaktı bunlar. Bölümün başkanı bunu söyledi : “Biz anlamayız yandaki liselerden başarılı öğretmenlerden birisini getirelim.” Şimdi Değerli Dinleyenler, bu örneği çoğaltmak mümkün. Türkiye’de bu birleşmeler esnasında bazı bölümlerde hiç hoca kalmadı. Çünkü şu denmişti onlara: “Eğitimle ilgili çalışmak istiyorsanız burada kalın.” Hiç kimse çalışmak istemediği için bölümlerde sadece fareler kaldı. Eğitim fakültesine ne kadar sahip çıktığımız buradan anlaşılıyor. Şimdi biraz daha hızlandırayım. O dönemde akreatasyona da karşı çıktık. Bize geliş biçimi doğru değildi, yapılanma biçimi doğru değildi çünkü YÖK’ün yapacağı bir şeydi ve denetleme olarak algılandı. Ama ben o toplantılardaki tartışmaları hatırlıyorum da kaç tanesi akreatasyonun A’sını biliyordu? Ben ki bilmem ne hocasıyım, kim beni denetleyecekmiş? Denetleme değil ama tam orada bir yanlışlık olabilir sistemin gelişinde falan ancak akreatasyonla ilgili bir fikri yok. Böyle şey olur mu, diyorlar. Şu anda bütün gelişmiş ülkelerde öğretmen yetiştirme sistemleri akriyete ediliyor. Başka mekanizmayı denetleyen şeyler de var. Yani eğitim fakültelerini akriyete ediyor ama aynı zamanda öğretmenler de değerlendiriliyor. Şimdi biz eğitim fakülteleri olarak, öğretmen yetiştirme kurumları olarak oldukça muhafazakarız. Dini anlamda demiyorum. Biz buna statikocu diyelim. Kendi kurumsal geleneğimizi oluşturuyoruz ve bir süre sonra diyoruz ki bu en doğrusudur. Ve mesela 1998’de ilerlemeci felsefeye uygun programlar yapılmaya çalışıldı. Tabi o felsefe anlatılmadı falan ama seminerler yapıldı iki yıl boyunca. Eğitim fakültesi hocalarının çoğu katıldı bunlara. Bundan ancak yüzde onu etkilendi, açık söylüyorum. Yayın yapanlardan takip ediyorum, yüzde onu daha sonra eğitimle ilgili yayın yaptı. Başka bir şey var biz 2004’ten itibaren Milli Eğitim Bakanlığı programları çıkarmaya başladığı zaman iki şey yapamadık:

1- Hizmet içi eğitimi yapamadık. Ben Mardin’de bir hizmet içi eğitiminde şu büyüklükte bir salon vardı, dört yüz kişiden fazlaydı. Çok mükemmel de bir salondur böyle kırmızı koltuklar falan, amfi theatre şeklinde, Artuklu Üniversitesi kullanıyor şu an. Sordum dedim ki arkadaşlara: “İki üç yıl geçmişti programlar çıkmalı, yeni programlar. Ne kadar arkadaşımız acaba bu programları inceledi?” İnanın otuz tane değildi yani yüzde on bile değildi. Onu da sadece öyle oylamayla, el kaldırarak, görüş sorarak değil uygulama da yaptırdım. İstanbul’da yaptırdım. Aradan üç dört yıl geçmiş yapılandırmacılığın Y’si okullarda tek tük ya var ya yok. Bunu Milli Eğitim Bakanı’mıza bir toplantıda arz etmişim. Demiştim ki önceki bakanlardan birisine : “Sayın Bakan’ım, öğretmenlik eğitimi düzgün olmadığı zaman sadece hizmet öncesi değil hizmet içi de siz istediğiniz kadar felsefe değiştirin, istediğiniz kadar kuram değiştirin o kuramlar, yeni programlar Ankara’nın ilçelerinde buharlaşıyor ve çevre illere dahi ulaşmıyor.” Şimdi dolayısıyla biz bu meseleye sistem bütünlüğü içerisinde bakmalıyız. Peki bugün sistem bütünlüğü içerisinde bakılıyor mu? Çok şükür dekanlık falan görevim yok daha rahat konuşabilirim değil mi Sayın Dekan’ım ? Ortaöğretim öğretmenlikleriyle ilgili bir tartışma vardı. Benim bu konuda ki fikrim farklıdır o ayrı bir şey. Arkadaşlar da bilir bir kısım dekan arkadaşım da kabul etmez benim söylediğimi ama bu sene Türk Dili Edebiyatı öğretmenliğine sadece 5.800 civarında pedagojik formasyon kontenjanı verilmiş. Peki eğitim fakültelerine kaç verildi? yirmişer kontenjandan yüz yirmi kontenjan. Bütün eğitim fakülteleri yüz yirmi haydi iki yüz olsun. Ama alan fakültelerinden mezunlar, bu yol yanlış bir yol değil bakın onu söyleyeyim, iyi yapılırsa bütün Avrupa’da ardışık program modeli vardır. Şimdi YÖK bundan vazgeçmeye başladı zaten. Yüksek lisansa dönüyoruz tekrar formasyondan. Oysaki biz konseyi kurduğumuzda ilk günden itibaren yüksek lisans yetiştirmesi yolunda karar almıştık fakat fakültelerden, hani bazen şey diyorum bizim ulema-ı kebir diyorum, bir karar çıkıyor fakültelere para gelmiyor diye formasyona döndük. Kendimizi eleştirmemiz lazım. Konsey üçüncü toplantısında formasyon kararı aldı. İlk iki kararımız yüksek lisanstı. İlk başlangıç bildirimizde, İstanbul Sultan Ahmet’te kabul edilen bildiride bu en önemli maddeydi, en önemli gündem maddesi. Biz bunu değiştirdik. Şimdi bu bir. Bizim sorumluluğumuz var bu işte. Sistem şu anda fay hattının üzerinde arkadaşlar ve bu sistem üzerimize çökmek üzere. Açık söylüyorum Osmanlı döneminde Suhi isyanları vardı, medrese öğrencilerinin isyanları. Şimdiden bazı siyasi partiler, öğretmenler günü kutlamalarında atanamayan öğretmenler diyor. Atanamayan öğretmen, diye bir şey yoktur. Öğretmenlik eğitimi almış kimseler vardır. Bu ayrı bir şey ama bakın bu Türkiye’nin başına çok büyük dert olacak. Şu anda 300.000 kişi var neyse ki vazgeçiliyor ama biz 400-450.000’de bu işi bitireceğiz galiba. Çok ciddi tehlike bu. Fakat biz eğitim fakültelerinin de şu sorumluluğu var, bu işte biz de çözüm üretmiyoruz. Yani işimiz her söylenene, siyasi iradenin ülkede

sorumluluğu var, bu politik kaygılarıyla olmayabilir. Bu ülkenin gerçekten menfaati gereği için olabilir. Bizde tık yok. Çözüm önerisiyle ortaya çıkmıyoruz. Hatta şunu söyleyeyim, on sene önce bazı konularda, şu anda tartışılan kritik konularda makale yazmış insanlar, ben bunları biliyorum, bu kritik tartışmalarda hiç sesleri çıkmadı. Ben ortada kaldım mesela bazı durumlarda. Dekanlar konseyi başkanı olarak risk aldım, bazen kavga ettik, bazen YÖK ile paralel olduk falan aynı çizgide olduk. Bazı durumlarda da pozisyon farklı oldu ama o arkadaşlardan hiç ses soluk çıkmadı. Şimdi bir ülkenin entelektüellerinin, bilim adamlarının bu tür işlerde risk alması lazım, sorumluluk üstlenmesi lazım, çözüm önerisiyle siyasi iradenin ya da bu ülkede siyasi sorumluluğu olanların kullanıma sunması lazım. Ama tabi şunu da söyleyelim siyasi iradenin de bu işte sorumluluğu çok büyük. Yuvarlanan taş yosun tutmaz, arkadaşlar. Ama sürekli değişiklik yapılırsa, biz son on yılda on kere değişiklik yaptık öğretmen yetiştirmede. Bunu arz ediyorum ama biz inşallah önümüzdeki birkaç yılda çok daha iyi öğretmen yetiştirme sistemi kuracağız Türkiye’de ve bu öğretmen yetiştirme, yaşam boyu öğrenme olmayacak. Zaten o anlayıştan da vazgeçildi. Hiçbir yerde bu yaşam boyu öğrenme değildir.

Hepinize saygılar sunuyorum. Çok önemli bir konu inşallah, önümüzdeki zamanlarda iyi haberlerle karşılaşırız. Sayın Başkan’ım teşekkür ediyorum.

BAŞKAN: Evet Sayın Cemil ÖZTÜRK Hoca’ma çok teşekkür ediyoruz. Saatlerce kendisini dinleyebiliriz ama zaman da var, zamanında bitirmek zorundayız. Çok önemli bir hususa değindi aynı Osmanlı Devleti’nin son dönemi, cumhuriyetin ilk dönemine de. Öğretmen yetiştirme stratejik bir konu olarak ele alınmıştır. Toplumun geleceği var olma stratejisiyle ilgili. Bu önemli bir şey. Bizim öğretmen yetiştirme birikimimiz dünyanın en kapsamlı birikimidir. Fakat bu birikimden bir türlü özgün model çıkaramadık. Bunun birçok nedeni var bir tanesi nüfus. Nüfus çok kalabalık. Türkiye nüfusunun yüzde altmış beşi otuz beş yaşın altında ve şu anda üniversite eğitimi alıyor. Mesela pedagojik formasyona dönmemizin bir nedeni de açık öğretim üzerinden her bölüme 1.000 kişi sosyoloji, felsefe alanında alınmasının sonucu yani dört yılda 4.000 sosyoloji, 4.000 Türk Dili Edebiyatı Anadolu Üniversitesi’ni düşünün, yani gelecek beş yıl içinde 50.000 Türk Dili Edebiyatı, felsefe, sosyoloji mezunu var. Şimdi bunlara diyorlar ki uzaktan eğitim veren pedagojik formasyonla öğretmen olsun. Öğretmen yetiştirmeyi bir stratejik konu olarak algılamak lazım. Bunun temel sorumlusunu başta biz fakülteler olarak kabul ediyorum. Yükseköğretim kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın gelecek yirmi otuz yıl öğretmen ihtiyacı raporlarını hazırlayıp yayınlamasıdır. Hazır olarak genç nüfus öğretmen olmayı kendine bir istihdam alanı olarak görüyor. Oysaki öğretmenlik mesleği, bir istihdam mesleği değil bir hizmet mesleğidir ve çok boyutludur. Bu tür tartışmalarda belki bunu bir noktaya doğru götürebiliriz. Ben hocamın özellikle ikinci vurgu yaptığı sistemin yapılandırılması ve bir bütün olarak algılanmasına, felsefe de bunda önemli bir katkı sağlayacak, dikkat çekmek istiyorum.

Son olarak Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Vefa TAŞDELEN Hoca’mızı buraya davet ediyorum. Kendisi bu konularda temayüz etmiş bir meslektaşımızdır efendim.

Değerli Akademisyen Arkadaşlarım, Değerli Hocalarım, Değerli dostlar,

Hepiniz hoş geldiniz. Saygı ve sevgi sunuyorum hepinize. Tabi konumuz öğretmen yetiştirmenin felsefi boyutları temelleri olunca bunun ne ifade edebileceği üzerinde bir konuşmacı olarak biraz düşünmek istedim. Önümde bir portre çıkarmaya başladım acaba ne konuşursam bu kavrama, bu konuya uygun olur diye düşündüm. Ben doğu ve batı eğitimleri üzerine yazılmış ilk çağdan günümüze kadar derslerimde okumaya, okutmaya çalışıyorum. Onlardan faydalanmaya ve birtakım sonuçlar çıkarmaya çalışıyoruz öğrencilerimizle. Bu çerçevede işte bu okuduğum metinler üzerinden felsefi bir içerik oluşturmaya çalışacağım bu konuda. Belki o açıdan bir katkı sunabilir diye düşünüyorum ve biraz da sona doğru güncel sorunlarla ilişkilendirmeye çalışacağım konumu. Şimdi arkadaşlarımız güzel konulardan bahsettiler. Ben de biraz onların konularına değinmek suretiyle onlarla koşut paralel bir çizgide bir iki şey söylemek istiyorum girişte.

Terbiye kavramının kökeni besleyen, büyüten, yetiştiren, eğiten, terbiye eden “rab” sözcüğüne dayanır. Rab, temel terbiye edicidir. Giambattista Vico yeni bilimde “Novasainsa” isimli eserinde semavi dinleri ifade etmek için İbrani kavimlerden söz eder ve bu İbrani kavimleri tanrıyla bağı kesilmemiş kavimler olarak tanımlar. Bu kavimler tanrıdan aldıkları bilgi ve öğretiyle oluşturdukları düzene, anlayış ve kavrayış biçimine işaret eder. Yani bunlar tanrıdan aldıkları bu kendilerine gelen vahiy ile yeryüzünde bir düzen ve kavrayış biçimi oluştururlar. Daha sonra yine peygamberler insanlığa insanlığın öğretmenleri olarak kendilerini gösterirler. Evet Kur’an-ı Kerim’de de Allah’ın insana bilmediğini öğreten, kalemle yazmayı öğreten olduğu yönünde ifadeler vardır. Yine bunun bir ifadesi olarak peygamberler insanlığı eğiten, yol gösteren, yön gösteren, onları terbiye eden kişilerdir. Bu açıdan bakıldığında gerçek eğitici Rab’dır. Dostoyevski bütün romanlarında neredeyse bütün çabasını bir soruyu cevaplamaya yöneltir. O soru da: “Tanrı olmadan iyi ya da kötü değerleri, kavramları oluşabilir mi?” Bu soruya cevap arar. Bu soruyla da insan eğitiminin kaynağı nedir, sorusunu cevaplamak ister. Evet, bunu belirttikten sonra insanın olduğu her yerde öğretme ve öğrenme faaliyeti vardır ancak bugün bizim öğretmen olarak adlandırdığımız kişi, öğretmenlik diye adlandırdığımız meslek alanı modern döneme, bu döneme ait bir uzmanlaşmanın sonucu gibi görülmektedir. Modern dünyanın bilgi birikimini, ihtiyaçlarını ve bunun bir ürünüymiş gibi görünmektedir. 1791 yılında Fransız İhtilali’nden sonra hazırlanan birinci anayasa ile literatüre giren zorunlu eğitim kavramı eğitimi ve bilgiyi, soylu ve din adamları sınıfına ait bir faaliyet alanı olmaktan çıkarıp halka indirerek öğretme işini modern dünyanın bir meslek alanı hâline getirmiştir. Aşağıdaki konuşmamda öğretmen yetiştirmenin felsefi temelleri ifadesi kapsamında şu sorunlara değinilecek:

1. Eğitim eyleminin gerekçeleri
2. Eğitim eyleminin etik boyutu
3. Öğretmen yeterlilikleri

Çağımızı çeşitli şekilde adlandıran filozoflar ve düşünürler vardır. Bu adlandırmalar arasında korku çağı, şiddet çağı, uzay çağı, teknoloji çağı, hız çağı gibi ifadeler vardır. Bu aynı zamanda bir ideolojiler çağıdır da. On dörtlü yaşlarımda gençler ve hatta ileri yaştakiler arasında bile en hararetli tartışmalar kendi görüşlerini başkasına kabul ettirme, bu şekilde bir zihni fethetme konusunda yaşanırdı. Zamanla kafamda belli belirsiz şu sorular dolaşmaya başladı: “Kendi dünya görüşümü başkasına aktarmamız, aşılıp, bu şekilde bireyin kişiliği üzerinde etkide bulunmamız ne kadar ahlaki bir tutumdur?”

* Eğitimci, Akademisyen

Kendimiz için uygun olduğunu düşündüğümüz bir öğretinin başkaları için de aynı derecede uygun olacağını nereden bilebiliriz? İlerleyen zamanlarda konu giderek kişinin bir başkasını eğitime hakkı var mıdır?” bu şekilde ortaya çıktı. Yani soru bu şekle dönüştü. Basit gibi görünse de bugün bu soruyu burada tekrar sormak istiyorum. Bir kişinin başka bir kişiyi eğitime hakkı var mıdır? Olmalı mıdır? Varsa gerekçeleri nelerdir? Eğer bu soruya uygun bir cevap bulabilirsek eğitime eyleminin, öğretmenlik mesleğinin felsefi gerekçelerine de yaklaşmış oluruz, diye düşünüyorum.

Türkçede eğitim geniş anlamda kullanılır. Söz gelimi öncelikle insandaki olumlu davranış değişikliklerini ifade eder. Ancak hayvandaki kimi davranış değişikliklerinin de eğitim olarak adlandırıldığı durumlar olur. İnsan hayvanı kendisi için eğitir. Hegel’in dediği gibi insan hayvanlara bir isim vermekle dahası onları belli amaçlar çerçevesinde eğitmekle doğa üzerinde bir egemenlik oluşturur. İnsan bir köpeği, bir fili, bir atı, bir güvercini eğitirken onları bir araç hâline getirir. İnsanı eğitmekte ise öncelikle kendisine dönük bir amacın gözetilmesi, bireyin öncelikle kendisi için eğitilmesi söz konusudur. Çünkü söz konusu olan bir nesne değil biricikliği olan hiçbir şekilde yeri başkaları tarafından doldurulamayan bir şahsiyet, bir kişiliktir. Bu durum insan eğitiminin ayrıcalıklı yapısını oluşturur. Bu eğitim biçimi de Kant’ın felsefesinden yararlanarak söyleyecek olursak özerk birey ideali çerçevesinde gerçekleşebilir. Kavrayış gücünü aktif hâle getiren, kendi hayatının öznesi olan özgürlük ve sorumluluk bilinciyle çevre ve toplumla ilişkisini etik çerçevede sürdüren, başkalarını hiçbir koşulda nesneleştirmeyen, onları her bir durumda bir kişilik olarak gören birey ideali bu anlayışın temelini oluşturur. Eğitimdeki davranış değişikliği bu hedefe yönelik gerçekleşir. İnsan bir bilgi küpü ya da bir makinenin parçası olarak değil kendi hayatının öznesi, bu çerçevede başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilen, karar verirken, seçimde bulunurken başkalarını da gözetebilen, Dekart’ın deyimiyle başkalarının peşinden gözü kapalı sürüklenip gitmek yerine kendi aklını kullanabilen, kendine özgü bir bakış açısı oluşturabilen, varlığı ve hayatı bu bakış açısından görebilen bir şahsiyet olarak eğitebilirsek bu amaca yönelmiş oluruz. Toplum, yasa, insan hakları, demokrasi, özgürlük kavramları gerçek anlamda ancak bu bireyin yetişmesi ile yetiştirilmesi ile gerçeklik kazanır. Somut bir temele oturabilir. Bunun sonucunda söylenebilecek şey öğretmenin eğitimdeki önemli rolüdür. Bu rolde anlaşılacağı üzere en yetkin şekilde bireyi hazır programla donatmasında, biçimlendirmesinde değil onun kendi potansiyelini keşfedebilmesinde ve aktif hâle getirebilmesinde, ona hazır bir değerler sistemi sunmasında değil bireyin kendi değerlerini oluşturabilmesine yaptığı katkıda, ona bir yol ve yön kazandırmasında değil ona yol ve yönleri tanıtabilmesinde, ona bir kişilik gömleği yakıştırmasında değil onun kendi kişiliğini bulmasına yaptığı katkıda evet bütün bu aktif ve kurucu çabalarda ortaya çıkar. O zaman diyebiliriz ki eğitimdeki asıl sorun bina, derslik, laboratuvar, teknoloji eksikliği değil öncelikle öğretmen yetiştirme sorunudur. İyi öğretmenler yetiştirebilen sistemlerin başarısız olma ihtimali çok düşüktür. Öğretmen eğitimin gören gözü, hisseden vicdanı, düşünen aklı, fark eden bilincidir.

Evet, burada insanın eğitilme gerekçelerinden bazıları üzerinde kısaca durulabilir. Eğitim insan olma sanatıdır. Emanuel Kant “Eğitim Üzerine Über Pedagoji” başlıklı ders notlarında insanın diğer canlıların aksine eğitimle insan olduğu hususu üzerinde durur. İnsan doğuştan getirdiği içgüdüsel eğilimlerin dışında bütün her şeyi sonradan eğitimle kazanır. Diğer bütün varlıklar oldukları şeyi olmak için eğitime ihtiyaç duymazlar. Ama insan, insan olabilmek için eğitime ihtiyaç duyar. Eğitim insanın insanlığını inşa eder. Dolayısıyla insanı öncelikle kendisi için, insan olması için, kendini bulması için eğitiriz. Bu eğitim insanın sosyal ve fiziksel çevresine uyumunu sağlar. Buna göre insan; sadece eğitilmek için, insan olmak için değil hayatta kalmak, neslini sürdürebilmek için de eğitime ihtiyaç duyar. En zayıf şekilde doğan ve uzun süre başkasının bakımına, ihtimamına, ilgisine ihtiyaç duyan insan yavrusu örtük ve açık, programlı ve programsız bir şekilde aldığı eğitimle şu ya da bu şekilde bir insan olur. John Louck, insan zihninin doğuştan beyaz bir levha gibi olduğunu söylerken aynı zamanda insanlığın öğretmenlerine derin bir sorumluluğu da anımsatır. O da bu beyaz levhanın gelişigüzel doldurulmaması, gelişigüzel karalanmaması gerektiği konusunda ortaya çıkar. Bu da öğretmenlere dün de bir vesileyle sözü edildiği gibi bu salonda, kendi mesajıyla dünyaya, yeryüzüne gelen her bir insan tipi karşısında eğitilmesi ve insan olması ödevi karşısında üretici bir sorumluluk yükler.

İkinci olarak eğitim bir yeterli hâle gelme sanatıdır. Bu sanatla insan kendisine, topluma, hayata, varlığa

yeterli hâle gelir. Bir önemli konuda tabi pek çok konuya da burada değinilebilir, bir başka önemli konu da özgürlük bilinci kazandırmak için eğitiriz ve eğitim alırız. İnsanın bir özgürlük olduğu özgürlüğünün de var oluş karşısında ağır ve yerine göre ezici bir sorumluluk olduğu eğitimle kazanılabilecek bir bilinçlilik. Özgürlük kendi bilincini gerekli kılar ancak kendi bilinciyle özgür olur. Bu bilinçten yoksun olma durumunda tanımsız ve ölçsüz bir serbestliğe dönüşür. İnsanın kendi iradesini zorunluluklar alanından sıyrıp duygu, düşünce ve istek olarak özgürleşebilmesi, bedensel ve duygusal tutsaklığı aşabilmesi eğitimle gerçekleşir.

Burada bir başka konu da potansiyel kavramı konusunda ortaya çıkıyor. Yer altında nasıl ki değerli madenler varsa insanın içinde de yetenekler vardır. Bu değerler kişiye özgü ve kişiye bağlı değerlerdir. Toprağın altındaki madenler bozulmadan binlerce yıl oldukları yerde kalabilirler ancak insanla yeryüzüne gelen ve insanla yine bu dünyayı terk eden değerler en büyük değer olan niteliklerdir ve bunların geliştirilmesi ve insanlığın yararına sunulması gerekir. Bu da ancak eğitimle gerçekleşebilir, insanın içindeki yeteneklerin keşfedilmesi ve işlenmesi konusu. Bunun için de hocaların, öğretmenlerin öğrenciyi tanıması konusu zaruri hale gelir. Ancak öğrencilerle iletişim kurabilmesi ve onları tanıyabilmesi için de onların potansiyellerini keşfedebilmesi için de onların içlerinde gömülü olan potansiyeli tanımları gerekir. Ancak bu yapılandırmacı sistemde de görüleceği üzere kalabalık sınıf sorunu hem öğretmenin öğrenciyi tanımasını hem de onunla birebir iletişim kurmasını son derece güçleştirmektedir ve yine üzere eğitilmemiş insanı bir hasta insan olarak tanımlar Platon “Sofist Diyaloğu”nda. Ve diyor ki : “İnsanı ruhen, beden, ahlaken eğitmek suretiyle şifaya kavuştururuz.” Böyle bir durumdan söz ediyor. Dakikalarım azalmış.

Öğretmen yeterlilikleri bir başka başlığımdı. Burada da çeşitli yeterliliklerle donanımlı olması gerekiyor öğretmenin öğrencilerini iyi bir şekilde eğitebilmesi için. Donanımlı durumda olması gerekiyor. Bu yeterlilikleri ben belirli başlıklar altında sıraladım. Duygusal yeterlilik, entelektüel yeterlilik, sosyal yeterlilik, etik yeterlilik, estetik yeterlilik ve varoluşsal yeterlilik olarak sıraladım. Duygusal yeterlilikte sevgi, şefkat, merhamet, empati öğrenciyi anlayabilmek ve uygun bir şekilde yetiştirebilmek için gerekli olan özelliklerdir. Entelektüel yeterlilik onun bilimsel ve zihinsel, düşünsel donanımını ifade etmektedir ve sadece kendi alanına değil de yerine göre insanın diğer bütün bilgi türlerine eğilebilmesi gerekir. Bu yüzden öğretmenlik mesleği bir filozofluk mesleği olarak gözükmüyor benim gözüme. Sosyal yeterlilikte ise iletişim gücü, rehberlik gibi özellikler gelir. Etik yeterlilikte model olabilme, değer verecek ve değer duygusu oluşturabilecek kadar değere sahip olma durumu söz konusudur. Estetik yeterlilikte ise öğretmenin kendi çabasına sanat, stil ve güzellik duygusu katabilmesi konusu söz konusu olur. Yaşama ve üretme konusunda estetik bir tutum oluşturabilme durumu söz konusu olur. Varoluşsal yeterlilik, bu benim açımdan güzel ve gerekli bir koşul. O da sevinç, umut ve neşelilik konusunda ortaya çıkar. Bir başka yeterlilik ekonomik yeterlilik. Tabi bu öğretmenlerin ekonomik yeterliliklerinin de gözetilmesi lazım devlet tarafından. Böyle bir yeterliliğin onlara kazandırılması gerekiyor.

Son olarak arkadaşlar, bir paragraf var. Ona değinerek bitireceğim konuşmamı. Her dönemde olduğu gibi günümüzde de öğretmenlik mesleğinin çeşitli sorunları vardır. Öğretmenlik mesleği umudu, heyecanı, sevinci ve yaşama duygusu olan bir meslek hâline getirilebilmek, tükenmişlik alanı olmaktan çıkarılabilmek gerekir öğretmenliği. Öğretmenlerimize umut, heyecan, çalışma ve araştırma şevki kazandıracak motivasyon kaynakları bulmak gerekir. Bunları başarabilmek için de söz gelimi üniversitelerdeki akademik unvan sıralamasına benzer bir sınıflamanın oluşturulması öğretmenliğin öğretmen olarak başlanıp öğretmen olarak bitirilen bir meslek olmaktan çıkarılması, kendi doğasına uygun bir şekilde sürekli bir çalışma, ilerleme ve yenilenme alanı hâline getirilmesi gerekir. Bu nedenle bir zamanlar uygulamaya konulan öğretmen, uzman öğretmen, baş öğretmen gibi düzenlemeler yeniden gündeme getirilebilir ve bu ve benzeri unvanların verilmesi sadece yapılacak bir test sınavına değil aynı zamanda akademik aktivite ve başarıya tabi tutulabilir. Yüksek lisans, doktora yapan, makale yazan, araştırma yapan, proje üreten, bilimsel toplantılara katılan öğretmenler belirli bir maddi getirisi olan unvanlarla da teşvik edilebilir. Bunun yanında akademik kültürün yaygınlaşabilmesi için akademik unvanı olan kişilerin çeşitli şekillerde en azında belirli gün ve saatlerde okullarda istihdamı sağlanabilir. Bu arada

Nurettin TOPÇU'nun "Maarif Davamız" isimli eserinde sözünü ettiği konuya hemen değinip geçeceğim. Nurettin TOPÇU diyor ki : " Bizim okullarımızda profesörler ders verdiği sırada ülkemiz ve toplumumuz kurtulur ." Bu da önemli bir şey. Üniversite hocaları zaman zaman okullarda da ders verebilir. Bu akademik kültürün, bilimsel anlayışın toplum içinde yayılabilmesi adına önemli bir şey olabilir. Tabi bu arada en önemlisi de öğretmenlik mesleğine bir heyecan, umut, enerji, ideal getirecek öğretmenliği yalnızca basit bir iş ve meslek alanı olarak görmeyecek öğretmenlerin yetiştirilmesi de sağlanmalıdır. Öğretmenlik mesleği sadece bir bilgi mesleği değildir. KPSS gibi bir sınavla sadece bilgi ölçülebilir ancak yukarıda saydığımız asıl öğretmen yeterlilikleri durumundaki duygusal, varoluşsal, sosyal yeterlilik gibi yeterlilik türleri ölçülemeden ve değerlendirilemeden kalır. Biz öğretmenlerden birçok konuda yeterli olmalarını istiyoruz. Tabi bu gerekli bir şey ancak onları sadece bir tür yeterlilikle bilgisel yeterlilikle işe alıyoruz, sınav yapıyoruz. Öğretmenlik bir bilgi mesleği olduğu kadar yetenek, üstelik birden fazla yetenek ve donanımı gerektiren bir sanattır da. Bu nedenle üniversiteye girişte resim, müzik, spor alanlarında olduğu gibi nasıl ki özel bir yetenek ve yeterlilik isteniyorsa bunun gibi eğitim fakültelerine öğrenci alımında da benzer bir uygulamaya gidilebilir. Tabi şimdi bunun nasıl mümkün olabileceği sorulursa bu soru üzerinde hep birlikte durup düşünmemiz gerekir.

Teşekkür ediyorum, sabırla dinlediğiniz için.

BAŞKAN: Doç. Dr. Vefa TAŞDELEN Hoca' ma çok teşekkür ediyoruz. Oldukça felsefi bir yorumlama yaptı. Benim anladığım şu: Öğrencinin kendi olması, öğretmenin iyi insan olması müdür, sistem, Milli Eğitim Bakanlığının da öğretmene destek olması gerekir. Efendim birkaç soru ve yorum alabiliriz. Yoksa sanırım Bakan Bey gelecek. Zaten bütün bürokratlar onu karşılamaya gittiler. Evet hocam adınızı, soyadınızı, kurumunuzu ve sorunuzu kime soracağınızı söyleyiniz . Mizrap Hoca'm ayrıldı yalnız.

SORU: Türkiye Odalar Borsalar Birliği Eğitim Meclisi Başkan Yardımcısıyım. Şimdi efendim, tabi öğretmen yetiştirmede hocalarımızın ortaya koyduğu şeyler gerçekten çok güzel. Çok da rasyonel teklifler var fakat tekliflerle uygulama arasında zaman zaman yaşadığımız problemler aslında çok rahat uygulanabilecek şeyleri, biraz evvel Cemil Hoca'mın da ifade ettiği, biz birçok şeyi birbirine karıştırarak yapmayı seviyoruz. O karışımalar bazen işin içinden çıkılmaz hâle getiriyor. Hocamızın bu son teklifinden hareketle şöyle bir şey söyleyeceğim. Öğretmen seçiminde sadece KPSS olmamalı . Hepimiz iştirak ediyoruz gerçekten öğretmen yeterliliği, öğretmenin sınıfta ne yaptığını görmeye bağlı. Çok güzel bir değerlendirme ancak yani acaba bunu ağızımıza yüzümüze bulaştırmaz mıyız diye de korku taşımadan edemiyorum. Çünkü beraberinde ben yetkiyi elime aldığım zaman şöyle bir şey düşünüyorum. Acaba ben bu yetki alanımı nasıl lehime kullanabilirim, gibi bir yola giriyorum. Acaba böyle bir yola da kapı açmış olmaz mıyız? Dolayısıyla seçimde o yetenekleri öne alan ama bu birkaç günlük toplantıların tamamında da ısrarla vurgulanan, o etik anlayışı da birlikte değiştirerek aslında her şeyi bir bütünlük içinde herhâlde yansıtmamız çok daha kolay olacak. Yoksa bir kısmını buradan alıyoruz, bir kısmını oradan alıyoruz. Aldıklarımızın hepsini de kendimize göre şekillendiriyoruz ve bir türlü sonuca gidemiyoruz. Hocalarımıza da katkıları için çok teşekkür ediyorum.

BAŞKAN: Biz de teşekkür ederiz. Toplantımızı burada kapatıyoruz. Buyurun hocam.

SORU : 2071 Ortaokulu'nun müdürüyüm. Efendim, öğretmen yetiştirilmesiyle ilgili zaten konu başlığını görünce benim de ilgimi çekti. 2071. iki bini vizyonel olarak düşündük. Okulun adını yeni değiştirdik. Ben de o okulun müdürüydüm, benim de katkım oldu bu isimde.

- Okulun adı eskiden neydi hocam?
- Önce, söylemeyeyim.
- Kenan Evren Okulu muydu hocam?
- Bir şahsın adıydı buna benzer diyebiliriz. Adını değiştirince biraz daha vizyonel düşünelim bir de 1071 malum Malazgirt de Anadolu'nun kapılarının açıldığı yer. Bizim ilimizle alakadar olduğundan vizyonelliği de oradan başlatalım düşüncesiyle değiştirdik.

- 2071’de de kapatmayalım kapıları hocam?
- Gelen nesil,torunlarımız bugünden atalarının nasıl düşündüğünü merak ederler. Biraz da o anlamda bu adı taktık. Ben şöyle diyorum o zaman bunu söylerken. Atasını bilmeyenin atisi olmaz, ceddini tanımayanın cenabı olmaz. Ben bu kanaatteyim. Biz de o düşünceyle atalarımızın 1071’de göstermiş olduğu başarıyı inşallah sonraki nesillere aktarma gibi bir şansa sahip oluruz. Yıllardır okul müdürlüğü yapıyorum. Naçizane öğretmen yetiştirme ile alakalı eksiklikleri aslında sizin gibi akademisyenlerle paylaşmak beni mutlu ediyor. Belki biz bir yerlere ulaşamıyoruz sesimizi duyuramıyoruz. Bu tür kongrelere geldik zaten burada da mikrofonu bulamıyoruz. Yani demin ki bir salonda bağırarak çağırdık da söz hakkı vermediler ama bizim arkadaşlarımız, zaten yeterince uzayınca insanlar rahatsız oluyor ve dinleyemiyor. Dinleme alışkanlığımız zaten yok. Dinleme alışkanlığımız olsa belki de insan olarak da iyi bir potansiyel yetiştirmiş oluruz.
- O gazetecilerin olduğu oturumda siz gibi öğretmenlerimiz olsaydı daha iyi olurdu.
- Ben oradaydım hocam. Oradaydım ama söz hakkı alamadım ki ta köşede oturdum. Söyledik, Sayın Müsteşar’ımız da vardı. Beş kişi aldı daha da almadı, cevaplandırmalar uzun sürdü ve anlamsızdı. İçerik anlamında hiçbir şey katmıyordu. Neticede bir sonraki din eğitimiyle ilgili aslında merak ettiğim bir konuydu. O panele katıldım. Toplumda bütünleştirme anlamında. Orada da çok güzel bir fikir sunacaktım ama benim bir akademik özelliğim yok. Fakat öğretmenim yani bazen bir cümle çok şey ifade edebilir. O anlamda bir şey katayım diye yani eleştiri anlamında değil. Arkadaşlarımız orada eleştirdiler. Efendim, farklı düşünceler var. Zaten panelin amacı farklı düşünceleri oluşturmak değil mi? Farklı düşünceler olacak tabi ki bizim hoşumuza gidecek düşünceler olmayacak. Burada da hocam en büyük sıkıntı,bizim çektiğimiz sıkıntı öğretmen gelişmiş ülkelerde iş başında yetiştiriyor. Burada hiç değinilmedi. Biz neden bu ilkeye pek önem vermiyoruz? Yani iş başında yetiştirmeyi neden ön planda tutmuyoruz? Yani bakıyoruz gelişmiş ülkelerde öğretmen üç yıl fakülteye gidiyor geri kalan üç yılını da iş başında geçiriyor. Ücretsiz, maaşsız bir biçimde çantayı alıyor ve hocasıyla birlikte derse girip çıkıyor. Bizde ise öğretmen mezun olur olmaz acaba uygulama yani üniversite öğrencileri okullarımıza gönderiyor birinci dönem. Geliyor öğrenci üç hafta okula devam ediyor ama o üç haftada da nasıl devam ediyor? Hocam benim vizem var benim bilmem neyim var. Hocam benim şunu yapmam lazım. Zaten öğretmeni de doğru dürüst dinleyemiyor o süreçte. “İş başında yetiştirmeyi neden ön plan tutmuyoruz?” bir, ikincisi; özel kuruluşlara bakıyoruz kişiyi alırken. Örneğin bir mühendis alacak bir kuruluş. Günümüzde yani bu dünyanın her tarafında, ona diyor ki : “Ben sana şunu verdim git hazırla getir ben alayım. Bakayım senin özelliğin ne, katkın ne? “Öğretmenlikte böyle bir şey yok. Artı 3.bir husus da ekonomisi çok düşük olan bir yere kim gider? Yani zihnen, özür diliyorum ben de öğretmenim ama istersem kırılalım veya başkaları kırılsın yani bir tıpı tercih eden kişi öğretmenliği tercih etmiyor. Ve bu ülkede insanlar meslekleri ekonomik durumlarına göre tercih ediyorlar, kabul etmemiz lazım bu gerçeği. Bu realist bir gerçek. Realist bir düşünce ama yok efendim işte öğretmenlik kutsal bir meslektir. Bence yaptığı iş kutsaldır, öğretmen kutsal değil öğretmenin yaptığı iş kutsal. Hocam tabi bunu birkaç yerde daha dile getirirseniz sevinirim. Ben teşekkür ediyorum.

BAŞKAN: Söyledikleriniz kaydedildi. Aslında söylediğiniz konular önemli konular. Teşekkür ederiz bizim için bilgilendirici oldu. İsterseniz burada kapatalım. Bir sonraki oturumumuzda Sayın Bakan,teşrif edip konuşacaklar. Katılım için çok teşekkür ederim. Panelistlerimize çok teşekkür ediyorum. Başka bir ortamda buluşmak üzere efendim.

**ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM ALGILARI:
FELSEFE VE İDEOLOJİ TEMELİNDE BİR İNCELEME**

Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Bu araştırmanın amacı lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimine devam eden öğrencilerin eğitim algılarının felsefi ve ideolojik temellerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda ayrıca cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre eğitim algılarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma 2014-2015 yılında Adana ilinde bulunan bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreninin Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümü dördüncü sınıf öğrencileri ile bu bölümde yüksek lisans ve doktora eğitimlerine devam eden öğrenciler olmuştur. Araştırmanın örneklemini ise sınıf öğretmenliği anabilim dalından 124, sosyal bilgiler anabilim dalından 50, okulöncesi öğretmenliği anabilim dalından 61 ve fen bilgisi öğretmenliği ana bilim dalından 73 lisans ve 29 yüksek lisans ve 24 doktora öğrencisi toplam 361 öğrenci olmuştur. Araştırmada veriler Kenanlar (2009) tarafından geliştirilmiş olan ve araştırmacı tarafından yeniden düzenlenen Anket formu ile toplanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgilerle ilgili sorular, ikinci bölümde ise idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk felsefeleri ile liberalizm, milliyetçilik ve sosyalizm ideolojileri olmak üzere 7 düşünce akımının eğitim hakkındaki ilkeleri yer almaktadır. Ankette eğitim; gerçek bilgi; öğretim programı, öğretim yöntemi, öğretmen niteliği, öğrenci anlayışı, okulun işlevi, okulun toplumsal görevi, etik ve estetik anlayışı olmak üzere 9 alt başlıkta ele alınmıştır. Daha sonra araştırma kapsamındaki her felsefe ve ideolojinin eğitimin bu 9 alt konusuna yaklaşımlarını yansıtan ifadeler oluşturulmuştur. Dolayısıyla toplamda 63 maddelik bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır. Örneklemi oluşturan bireylerden anketle ilgili istenen her eğitim alanı için kendilerine en uygun gelen ifadeyi işaretlemeleri olmuştur. Anket; araştırma örneklemine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama sonucunda lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin felsefi ve ideolojik tercihlerinin dağılımı ve ağırlıklı olarak benimsedikleri düşünceler tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları **öğrencilerin çoğunluğunu saf bir eğitim anlayışına sahip olmadıklarını, öğrencilerin hem felsefi hem de ideolojine ilişkin tercihleri toplu olarak incelendiğinde en çok tercih edilen görüşün pragmatizm olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en az tercih ettikleri görüşlerin idealizm, realizm ve milliyetçilik ile ilgili ifadeler olduğu ortaya çıkmıştır.**

Anahtar Kelimeler: Eğitim algısı, felsefe, ideoloji

Giriş

Eğitim ister okul ya da okul benzeri yerlerden yapılsın isterse informal olarak gerçekleşsin hedefi bireyin bilgi, beceri, tutum ve değer kazanmasını bu açılardan değişmesini, gelişmesini sağlamaktır. Eğitim bir süreçtir ve bu sürecin informal boyutunda en önemli öğeler öğretme, öğretmeyi hedeflediği davranışlar ve öğrenen iken formal boyutta bu öğeler öğretmen, öğretim programı ve öğrenci şeklindedir. Gutek (2001) göre eğitim insanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçleri içerir. Bu bağlamda eğitimin profesyonel yürütücüsü olan öğretmenin rolü daha da önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesindeki rolü ve katkısı

vazgeçilmez öneme sahiptir. Öğretmenin eğitime ve eğitim sürecine yaklaşımı ve bakış açısı o sürecin sonuçlarını doğrudan etkilemektedir (Yan Fung, 2005).

Öğretmenin dünyaya bakışı, evreni anlama çabası, yaşama amacı doğrultusunda oluşturduğu değerler, inançlar, tutumlar vardır. Bütün bunların sonucunda öğretmenlerin hem kendi yaptıkları işi hem de yaşamı anlayıp, yorumlayarak yeni değerler oluşturmaları beklenir. Bu noktada “felsefe gerçeğin tümünü, madde ve yaşamla ilgili türlü belirtileri neden, ilke ve hedefler bakımından inceleme etkinliği olarak önemlidir. Çünkü felsefe bilgi, kavram, inanç ve kavramların çözümlenmesi ve eleştirilmesinde açıklık arayan bir düşünme yöntemidir” (Oğuzkan, 56 ,1993). Sözer (83 ,2002). Felsefeyi; insanın niteliğini, dünyanın yapı ve işleyişini anlama çabası, gerçeği bulma ve öğretme yolunda bir bitmeyen derinleşme, insanı iyiye, doğruya ve güzele yönelten bir düşünce biçimi olarak tanımlamaktadır. Genel olarak felsefe her şeyi akılla anlamaya çalışan bir insan faaliyeti, bir sistem, teori ve eleştirel bakış ise öğretmen adaylarının felsefi tercihlerini belirlemek gelecekte öğretmen olduklarında sergileyecekleri öğretmenlik davranışlarını önceden kestirmek açısından önemlidir. Çünkü öğretmenin davranışı hem gelecek nesillerin hem de toplumun şekillenmesinde çok önemlidir.

Öğretmen eğitim programının uygulayıcısı olarak programın temelinde yatan dünya görüşünü, bu görüşün önceliklerini dayandığı ilkeleri bilmek, bunları tartışmak ve sonra uygulamaya koymakla yükümlüdür. Bu yükümlülüğü yerine getirmek tarihler boyunca ortaya çıkan felsefi akımları ve bunların eğitime yansımalarını bilmekle mümkündür. Eğitimi genel olarak, bilgiye bakış açısı, öğretim programı, öğretim yöntemi, öğrencinin nitelikleri, öğretmenin nitelikleri okulun işlevi, okulun toplumsal görevi, etik ve estetik anlayışlar bağlamında en çok etkileyen anlayışlar idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk olmuştur. Bu felsefeler ışığında eğitimin nasıl bir ortamda hangi yöntemlerle gerçekleştirilebileceğine ilişkin ilkeler geliştirilmiştir. Buna göre; idealist felsefeye göre; gerçek bilgi, evrensel gerçekliği olan akli ve ilahi temellere dayanmalıdır. Öğretim programı; insanın Tanrı ve Evrenle olan en temel ilişkilerini açıklayan felsefe, teoloji ve pozitif bilimleri içermelidir. Öğretim yöntemi olarak düz anlatım ve tartışma en etkilidir. Öğrenci; öncelikle akli ve manevi nitelikli bilgileri özümsemelidir. Öğretmen; değerlerin taşıyıcısı ve eğitim sürecinin merkezinde yer alan otoritedir. Okulun işlevi; okullar zihinsel süreçlerin geliştirilmesi için vardır ve evrensel bilginin temel esası olan akli ve manevi bilgiyi öğrenciye vererek onu topluma hazırlarlar. Etik; ahlaki değerler evrensel akli ve manevi temellere dayanmakta olup, zamana ve toplumlara göre değişiklik göstermezler. Estetik değer eğitimi; evrensel gerçeklerin hayattaki ideal örneklerini yansıtan eserlere dayanmalı ve öğrencinin bu eserlerdeki özü yakalaması sağlanmalıdır (Gutek, 2001; Kenanlar, 2009)

Realist felsefeye göre gerçek bilgi nesnel dünyadaki varlıklardır. Evrendeki nesneler biz onları algılamasak ta vardır. Öğretim programı; doğadaki gerçekliği ve sosyal hayattaki farklılıkları inceleyen bilimsel temellere dayanmalıdır. Anlatım, tartışma, gözlem, deney gibi çeşitli öğretim yöntemleri bir arada kullanılmalıdır. Öğrencilerin duyu organları aracılığı ile öğrenmek zorunda oldukları bilgi ve beceriler vardır. Öğretmen bilimsel alanda uzman olan otoritedir. Okul öğrencilere bilgilerin aktarıldığı ve araştırmacılığın öğretildiği bir yerdir ve bilimsel anlayışı benimsemiş topluma uyumlu bireylerin yetiştirildiği yerdir (Gutek, 2001; Kenanlar, 2009).

Pragmatizme göre; bilgi; problem durumlarında çözüm için faydalı olduğu sürece doğru kabul edilen bir araçtır. Öğretim programı; toplumsal konu ve problemleri merkeze alarak öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Proje yapma, problem çözme ve yaparak öğrenme yöntemleri en etkili öğretim yöntemleridir. Eğitimle öğrenci hayatta karşılaşabileceği sorunlara karşı deneyim kazanır. Öğretmen öğrencinin problem çözerek faydalı bilgiye ulaşma sürecinde ona rehberlik yapan kişidir. Okul çocuğun kendi problemlerini çözerek toplumsal hayata hazırlanmasını sağlayan ve toplumsal gelişim gerçekleştirecek bireyleri yetiştiren kurumdur. Toplum yararına olan değerler ahlaki belirler. Öğrencide haz ve mutluluğu geliştirdiği ölçüde estetik deneyimler anlamlıdır (Gutek, 2001; Kenanlar, 2009).

Varoluşçu felsefeye göre; bilgi nesnel dünyayı yansıttığı ve özgür düşüncelerin eyleme dönüştürülmesinde araç olarak kullanıldığı oranda geçerlidir. Her eğitim kurumu kendi öğretim programını oluşturarak öğrencinin tercihinə sunabilmelidir. Öğretimde; öğrenciyi hayatın anlamına ilişkin kendi doğrularını aramaya teşvik edici soru-cevap yöntemi tercih edilmelidir. Öğretmen sokratik diyalog (soru-cevap) yöntemiyle öğrencilerin doğru cevapları bulmasına yardımcı olmalıdır. Sokratik diyalog idealist eğitimde de vardır ancak varoluşçu bir öğretmen, sorduğu sorunun cevabını bilmez. Çünkü en ideal soru, cevabı yalnızca öğrenciye bağlı olmalıdır (Gutek, 2001). Eğitim sürecinde, bireysellik öne çıkarılmalı; öğretmen, öğrencilerin bireyselliklerini ortaya koyabilecekleri öğretim ortamları oluşturmaktadır. Öğrenci eğitin aracılığı ile kendi kurallarını ve uygulaması gereken ilkeleri oluşturandır. Öğretmen; öğrencinin yaratıcılığını ve araştırmalarını özgürce ortaya koyabilmesini sağlayandır. Okul; öğrencinin kendini tanımasında gerekli olan şartları hazırlamak için vardır. Öğrenciler ahlaki değerleri kabul etme etmeme konusunda serbestçe seçim yapabilmelidirler. Kendi estetik zevklerini oluşturacakları deneyimleri özgürce seçmelidirler (Gutek, 2001; Kenanlar, 2009).

Eğitim ve felsefe arasında yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi sıkı bir etkileşim söz konusudur. Sadece hedef davranışların belirlenmesi, içeriklerin seçimi ve değerlendirme yöntemlerinin kararlaştırılmasında değil öğretmen-öğrenci ilişkisi, kullanılan öğretim yöntemleri, eğitim ortamlarının düzenlenmesi gibi birçok alanda felsefe etkilidir. Eğitim bir kurum olarak toplumdaki diğer kurumlardan etkilenir ve bu kurumları da etkiler. Devlet, varlığını ve birliğini sürekli hale dönüştürmek için ideoloji ve eğitim gibi araçları kullanır. “İdeoloji, var olan siyasal, ekonomik, toplumsal düzeni kurmaya, haklılaştırmaya, korumaya ve sürdürmeye yarayan düşünceler sistemi olarak tanımlanabilir” (Akin ve Aslan, 2014, 84).

İdeoloji ile ilgili yaklaşımlar dikkate alındığında ideolojiyi tanımlayan özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Üşür, 1997: 47- 48; Akt. Kenanlar, 2009, 41);

- “1)İdeoloji; toplumsal yaşamın organik bir parçasıdır. Toplumsalın kaçınılmaz varoluş tarzlarından biridir.
- 2) İdeoloji; insanların gerçek ilişkilerle kendi varoluşları arasında yaşadıkları bir ilişkidir. İdeolojinin yaşanan bir ilişki olması onun sürekli akış ve oluşum içindeki bir pratik olmasına işaret eder.
- 3) İdeoloji; gerçekliğin kendi kendine bir yansıması değil; bireyin bu ilişkiyi zihninde canlandırma tarzıdır.
- 4) İdeolojinin gerçeklikle bunun zihindeki yansımasının karmaşık bir temsili olması, onun sadece bilinç düzeyindeki tasarımları değil; aynı zamanda imgeleri, mitleri, fikirleri, kavramları, bilinç-dışı tasarımları öznenin algılayışına bağlı olarak kurması anlamına gelir”.

Bir ülkede eğitimin ideolojik bir faaliyet olması kaçınılmazdır. Devletin ya da siyasi gücün ideolojisini yaymak için başvuracağı yollardan biri eğitim politikalarını yeniden yapılandırmaktır. Eğitim politikaları eğitim amaçlarının belirlenmesinde, okul çevresindeki davranış ve değerlerin düzenlenmesinde, okulun resmi programını oluşturan bilgi ve yeteneklerin seçilmesinde etkili olmaktadır. Temel bazı ideolojiler; liberalizm, milliyetçilik ve sosyalizmdir.

Modern okul sitemini meşrulaştıran ilkelerin büyük ölçüde liberal ideoloji anlayışı tarafından şekillendirildiği söylenebilir. Ancak daha iyi bir yaşam arayışı içinde insan özgürlüğünün temele alındığı ideolojik düşünceler de etkili olmaya başlamıştır. Bu durumda dogmatik bilgi ve geleneksel her türlü yapı reddedilmiş bilime verilen önem artmıştır.

Okullarda ideolojik yapılanma genellikle okulun dersleri ve öğretmenler aracılığı ile yürütülmektedir. İdeolojik yapılanmada da en önemli güç öğretmendir. Çünkü az gelişmiş toplumlar da öğretmene yüklenen rol, onun güçlü bir otorite haline getirmeye yetmektedir. Çocuk daha

okula başlamadan zihninde bir öğretmen, bir otorite figürü oluşmaktadır. Okul daha çok düşünceleri geliştirmek ve serbestçe meslek seçebilecek nesiller yetiştirmek için vardır. Milliyetçilik ideolojisinde okul milli hedefler doğrultusunda vatani için çalışan özverili bireyler yetiştirmek için vardır. Sosyalizm de ise okul öğrenciye siyasi şuur kazandırarak öğrencide yaşamı yeniden anlamlandırıp değiştirme isteği uyandırmak için vardır.

Eğitim temele alınan ideoloji bağlamında ideal insan tipini yetiştirmenin vazgeçilmez aracıdır (Guttek, 2001, 163). Devlet yönetimini elinde bulunduran iktidarlar kendi varlıklarını meşrulaştıracak ideolojiyi eğitim aracılığı ile aktarırlar. Bireyler mevcut düzene uymayı, bu düzeni sürdürmeyi ve korumayı eğitim sürecinde öğrenirler. Eğitimin egemenlerin ideolojisine hizmet eden bir araç olmaktan kurtarılıp bireysel ve toplumsal amaçları uzlaştıran bir konuma dönüşmesi bir gereklilik değil bir zorunluluktur. Çünkü eğitimin amacı her bireyin insan olarak mutlu olabileceği bir bilince erişmesini ve yeteneklerini keşfederek üretken ve yararlı bir birey olmasını sağlamak olmalıdır. Önce bireyin yetişmesinde dolayısıyla da toplumun oluşmasında önemli bir rolü olan öğretmenin hizmet öncesinde yetiştirilmesinde de bu görüşler temele alınmalıdır.

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının felsefi görüşlerini inceleyen (Doğanay, 2011; Çağırğan Gülten ve Batdal Karaduman, 2010; Tekin ve Üstün, 2008), sadece ideoloji kavramını ele alan (Topakkaya, 2007; Çetin, 2002), ideoloji ve eğitim ilişkisini ortaya koyan (Akin ve Arslan, 2014; Evkuran, t.y; Tozlu, 2001) ve öğretmenlerin felsefi ve ideolojik algılarını inceleyen (Kenanlar, 2009) araştırmalara rastlanmıştır. Ulaşılabilen literatürde öğretmen adaylarının felsefi ve ideolojik algılarını birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının özellikle mevcut öğretmen yetiştirme programlarının felsefi temeller bağlamında değerlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik davranışlarını önceden kestirmek ve varsa eksiklerin hizmet içinde düzeltilmesine yönelik düzenlemeler yapılmasına ışık tutmak açısından da bu araştırma sonuçlarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Problem cümlesi; Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimine devam eden öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin algıları hangi felsefe ya da ideolojiye dayanmaktadır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı lisans ve yüksek lisans ve doktora eğitimine devam eden öğrencilerin eğitim algılarının hangi felsefe ya da ideolojiye dayandığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır.

Öğrencilerin:

1. İdealizm, Realizm, Pragmatizm, Varoluşçuluk felsefelerini ve Liberalizm, Milliyetçilik ve Sosyalizm ideolojilerini benimseme düzeyleri nedir?
2. Eğitim konusunda felsefi veya ideolojik algıları cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine bağlı olarak bir farklılık göstermekte midir?
3. Eğitim anlayışları, felsefi ve ideolojik boyutlar içerisinde ne oranda saflık göstermekte, ne oranda eklektik bir özellik taşımaktadır?

Yöntem

Araştırma betimsel tarama niteliğinde bir çalışmadır. Araştırmanın evreninin Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümü dördüncü sınıf öğrencileri, bu bölümde yüksek lisans ve doktora eğitimlerine devam eden öğrenciler ile eğitim programları ve öğretim, rehberlik ve psikolojik danışma bölümlerinde yüksek lisans ve doktora eğitimlerine devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada evreni oluşturan tüm öğrencilere ulaşılmak istendiğinden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Evreni

oluşturan ve ulaşılabilen öğrencilere araştırmada kullanılan veri toplama aracı uygulanmış ve uygulama sonunda toplam 361 öğrenci araştırma grubunu oluşturmuştur. Araştırma grubunu oluşturan 361 öğrencinin 124'ü (%34,3) sınıf öğretmenliği anabilim dalında, 50'si (%13,9) sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında, 61'i (16,9) okulöncesi öğretmenliği anabilim dalında ve 73'ü (20,2) fen bilgisi öğretmenliği ana bilim dalında lisans eğitimine devam etmektedir. Ayrıca 29 (%8,0) yüksek lisans ve 24 (%6,6) doktora öğrencisinden de veri toplanmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin 234'ü (%64,8) kadın, 127'si (%35,2) erkektir.

Araştırmada veriler Kenanlar (2009) tarafından geliştirilmiş olan anket formu kullanılarak toplanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ile ilgili demografik bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise İdealizm, Realizm, Pragmatizm, Varoluşçuluk felsefeleri ile Liberalizm, Milliyetçilik ve Sosyalizm ideolojileri olmak üzere yedi düşünce akımının ilkeleri yer almaktadır. Ankette eğitim gerçek bilgi, öğretim programı, öğretim yöntemi, öğretmen niteliği, öğrenci anlayışı, okulun işlevi, okulun toplumsal görevi, etik ve estetik anlayış olmak üzere dokuz alt başlıkta ele alınmıştır. Ankette araştırma kapsamında ele alınan her felsefe ve ideolojinin eğitimin bu dokuz alt konusuna yaklaşımlarını yansıtan ifadeler oluşturulmuştur. Dolayısıyla her bir eğitim alanı için yedişer maddeden oluşan toplamda 63 maddelik bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır. Ölçme aracındaki maddeler yanıtlayıcılar tarafından her bir eğitim alanı için bir bütün olarak okunmakta ve her eğitim alanı için yazılan yedi ifadeden hangisi uygun ise birinci tercih olarak belirtilmektedir. Yanıtlayıcının kalan altı ifade arasında varsa ayrıca seçmek istediği ve görüşünü yansıttığını düşündüğü bir ifade onu da (2., 3., vb.) işaretlemesi istenmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma grubunun tanıtımına yönelik kişisel bilgiler frekans ve yüzde değerleri ile betimlenmiştir. Anket verileri ise Kenanlar (2009) veri analizi bölümündeki bilgiler ve referans alınarak gerekli kodlamalar yapılmıştır. Ankette her eğitim alanında felsefe ve ideolojileri yansıtan ifadeler farklı sıralama ile yerleştirilmiştir. Veri girişinde bu durumda dikkate alınarak her biri ayrı ayrı kodlanmış ve programa aktarılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler üzerinde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda frekans, yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca karşılaştırmalarda Kay-Kare analizine başvurulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk felsefeleri ile liberalizm, milliyetçilik ve sosyalizm ideolojilerinin hangilerini tercih ettikleri ve bu tercihlerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeylerine göre nasıl farklılaştığı sırasıyla sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin eğitim anlayışlarının, felsefi ve ideolojik boyutlar içerisinde ne oranda saflık, ne oranda eklektik bir özellik göstermekte olduğu da incelenmiştir.

Bilgi konusunda öğrencilerin felsefi ve ideolojik algılarına ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1: Bilgi Boyutuna İlişkin Felsefi ve İdeolojik Dağılım

	n	%
Sosyalizm	116	32,1
Varoluşçuluk	85	23,5
İdealizm	71	19,7
Liberalizm	34	9,4
Pragmatizm	23	6,4
Realizm	22	6,1
Milliyetçilik	10	2,8
Toplam	361	100,0

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin ilk sırada sosyalizmin (n=116, %32,1) bilgi boyutuna ilişkin açıklamasını tercih ettikleri en son tercihlerinin de milliyetçilik (n=10, %2,8) ile ilgili ifade olduğu görülmektedir.

Öğretim programı konusunda öğrencilerin felsefi ve ideolojik algılarına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretim Programı Boyutuna İlişkin Felsefi ve İdeolojik Dağılım

	n	%
Pragmatizm	128	35,5
Liberalizm	125	34,6
Realizm	34	9,4
Varoluşçuluk	22	6,1
İdealizm	19	5,3
Milliyetçilik	17	4,7
Sosyalizm	16	4,4
Toplam	361	100,0

Öğrencilerin öğretim programı boyutu ile ilgili olarak en çok pragmatizm (n=128, %35,5) daha sonra da liberalizm (n=125,%34,6) görüşlerini tercih ettikleri görülmektedir (Tablo 2)

Öğretim yöntemi konusunda öğrencilerin felsefi ve ideolojik algılarına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretim Yöntemi Boyutuna İlişkin Felsefi ve İdeolojik Dağılım

	n	%
Pragmatizm	139	38,5
Varoluşçuluk	70	19,4
Liberalizm	61	16,9
Realizm	52	14,4
Sosyalizm	22	6,1
Milliyetçilik	17	4,7
İdealizm	0	0
Toplam	361	100,0

Öğrencilerin öğretim yöntemi boyutunda da ilk sırada pragmatizmi (n=38,5% ,139) ikinci sırada varoluşçuluğu (n=19,4% ,70) işaretlemişlerdir. Öğretim yöntemi boyutunda idealizm ifadesi öğrenciler tarafından seçilmemiştir.

Öğrencinin durumu konusunda öğrencilerin felsefi ve ideolojik algılarına ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrenci Boyutuna İlişkin Felsefi v- e İdeolojik Dağılım

	n	%
Liberalizm	145	40,2
Sosyalizm	53	14,7
Pragmatizm	47	13,0
Varoluşçuluk	49	13,6
Milliyetçilik	44	12,2
İdealizm	19	5,3
Realizm	4	1,1
Toplam	361	100,0

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrenciler en çok liberalizm (n=145, %40,2) görüşünü tercih etmişlerdir. Daha sonra sosyalizm, pragmatizm ve varoluşçuluk görüşlerini birbirine yakın yüzdelere tercih ettikleri görülmektedir. Öğrenci boyutunda en az tercih ettikleri görüş realizm ve idealizm olmuştur.

Öğretmenin niteliği konusunda öğrencilerin felsefi ve ideolojik algılarına ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenin Niteliği Boyutuna İlişkin Felsefi ve İdeolojik Dağılım

	n	%
Pragmatizm	185	51,2
Varoluşçuluk	115	31,9
Liberalizm	32	8,9
Sosyalizm	13	3,6
Milliyetçilik	10	2,8
İdealizm	5	1,4
Realizm	1	0,3
Toplam	361	100,0

Öğrencilerin yarısı (n=51,2% ,185) tarafından öğretmenin niteliği olarak pragmatist ifade tercih edilmiştir. Varoluşçuluk ifadesi de öğrencilerin 115’i (%31.9) tarafından işaretlenmiştir. Yine en az tercih edilen görüşlerin Realizm ve idealizm olduğu belirlenmiştir.

Okulun işlevi konusunda öğrencilerin felsefi ve ideolojik algılarına ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Okulun İşlevi Boyutuna İlişkin Felsefi ve İdeolojik Dağılım

	n	%
Pragmatizm	158	43,8
Liberalizm	80	22,2
Varoluşçuluk	49	13,6
Realizm	27	7,5
Milliyetçilik	19	5,3
Sosyalizm	16	4,4
İdealizm	12	3,3
Toplam	361	100,0

Tablo 6’da görüldüğü gibi okulun işlevi konusunda en çok tercih edilen akım pragmatizm (n=158, %43,8) daha sonra da varoluşçuluk (n=80, %22,2) olmuştur. En az tercih edilen ise idealizm ve sosyalizm olmuştur.

Okulun toplumsal görevi konusunda öğrencilerin felsefi ve ideolojik algılarına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Okulun Toplumsal Görevi Boyutuna İlişkin Felsefi ve İdeolojik Dağılım

	n	%
Liberalizm	82	22,7
İdealizm	78	21,6
Pragmatizm	59	16,3
Milliyetçilik	43	11,9
Realizm	39	10,8
Varoluşçuluk	34	9,4
Sosyalizm	26	7,2
Toplam	361	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi liberalizm (n=82, %22,7), idealizm (n=78, %21,6), pragmatizm (n=59, %16,3), milliyetçilik (n=43, %11,9), realizm (n=39, %10,8) ilk beş sırada tercih edilirken varoluşçuluk ve sosyalizm en az tercih edilen düşünce akımları olmuştur.

Etik konusunda öğrencilerin felsefi ve ideolojik algılarına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Etik Boyutuna İlişkin Felsefi ve İdeolojik Dağılım

	n	%
Sosyalizm	81	22,4
Realizm	68	18,8
Milliyetçilik	67	18,6
Varoluşçuluk	49	13,6
İdealizm	38	10,5
Liberalizm	36	10,0
Pragmatizm	22	6,1
Toplam	361	100,0

Eğitimin etik boyutu konusunda Tablo 8’de görüldüğü gibi sosyalizm (n=81, %22,4), realizm (n=68, %18,8) ve milliyetçilik (n=67, %18,6) görüşlerinin birbirine yakın oranlarda tercih edilmişlerdir. Etik boyutunda en az tercih edilen görüş pragmatizm olmuştur.

Estetik anlayış konusunda öğrencilerin felsefi ve ideolojik algılarına ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Estetik Anlayış Boyutuna İlişkin Felsefi ve İdeolojik Dağılım

	n	%
Varoluşçuluk	100	27,7
Pragmatizm	77	21,3
İdealizm	67	18,6
Liberalizm	43	11,9
Sosyalizm	41	11,4
Realizm	17	4,7
Milliyetçilik	16	4,4
Toplam	361	100,0

En yüksek yüzde ile öncelikle varoluşçuluk (n=100, %27,7) sonra da pragmatizmin (n=77, %21,3) tercih edilmiş olması öğrencilerin genel olarak bir estetik anlayışa sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir (Tablo 8).

Cinsiyet, yaş ve program düzeyine göre öğrencilerin eğitim algıları en çok tercih edilene göre incelenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin eğitim algılarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo10: En Çok Tercih Edilen Felsefe ve İdeolojilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim Alanı	En Çok Tercih Edilen Felsefe ve İdeolojiler	Cinsiyet				p
		Kadın		Erkek		
		n	%	n	%	
Bilgi	Sosyalizm	86	36,8	30	23.6	0,037
Öğretim Programı	Liberalizm	89	38,0	-	-	-
	Pragmatizm	-	-	44	34,6	
Öğretim Yöntemi	Pragmatizm	94	40,2	45	35,4	0,400
Öğrenci	Liberalizm	102	43,6	43	33,9	0,111
Öğretmenin Niteliği	Pragmatizm	128	54,7	57	44,9	0,108
Okulun İşlevi	Pragmatizm	109	46,6	49	38,6	0,328
Okulun Toplumsal Görevi	İdealizm	57	24,4	-	-	-
	Liberalizm	-	-	26	20,5	
Etik	Sosyalizm	51	21,8	30	23,6	0,036
Estetik	Varoluşçuluk	72	30,9	-	-	-
	İdealizm	-	-	27	21,3	
	Pragmatizm	-	-	27	21,3	
	Varoluşçuluk	-	-	27	21,3	

p<.05

Tablo 10’da görüldüğü gibi “Öğretim programı”, “okulun toplumsal görevi” ve “estetik” konularında en çok tercih edilen felsefe ve ideolojiler arasında cinsiyet değişkenine göre algılarda bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. “Öğretim programı” ile ilgili olarak kız öğrenciler en çok liberalizmi tercih ederken erkek öğrenciler pragmatizmi seçmiştir. Okulun toplumsal görevi konusunda ise kızlar idealizmi, erkekler liberalizmi tercih etmiştir. Estetik konusunda ise kızlar varoluşçuluk, erkekler ise idealizm, pragmatizm ve varoluşçuluğu eşit oranlarda tercih etmişlerdir.

Yaş değişkenine göre öğrencilerin eğitim algılarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde yaş değişkenine göre öğrencilerin görüşlerinin sadece okulun işlevi ve estetik boyutları açısından farklılaşmadıkları görülmüştür. Diğer boyutlardaki farklılaşmanın da genellikle 25 yaş ve üstü grupta gerçekleşmiştir. Bilgi boyutunda 25 yaş ve üstü grupta varoluşçuluk en çok tercih edilen düşünce sistemi iken diğer yaş gruplarında sosyalizm görüşü daha hakim olmuştur. Öğretim programı, öğretim yöntemi boyutlarında 25 yaş ve üstü gruptaki öğrenciler liberalizmi tercih ederken diğer yaş grupları pragmatist görüşü tercih etmişlerdir. Öğrenci ve öğretmenin niteliği konularında 25 yaş ve üstü gruptakiler varoluşçuluğu tercih ederken, diğer yaş gruplarındakiler öğrenci konusunda liberalizmi öğretmen nitelikleri konusunda pragmatist görüşleri tercih etmişlerdir. Okulun toplumsal görevi konusunda 25 yaş ve üstü olanlar pragmatizmi, diğer yaş grupları liberalizmi tercih etmişlerdir. Etik konusunda 19-21 yaş grubu milliyetçiliği, 22-24 yaş grubu realizmi, 25 yaş ve üstü grupta olanlar sosyalist ifadeyi daha çok tercih etmişlerdir.

Tablo 11: En Çok Tercih Edilen Felsefe ve İdeolojilerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim Alanı	En Çok Tercih Edilen Felsefe ve İdeolojiler	Yaş						p
		19-21 yaş		22-24 yaş		25 yaş ve üstü		
		n	%	n	%	n	%	
Bilgi	Sosyalizm	50	35,0	51	30,5	-	-	0,239
	Varoluşçuluk	-	-	-	-	15	29,4	
Öğretim Programı	Pragmatizm	54	37,8	60	35,9	-	-	0,590
	Liberalizm	-	-	-	-	20	39,2	
Öğretim Yöntemi	Pragmatizm	58	40,6	66	39,5	-	-	0,014
	Liberalizm	-	-	-	-	16	31,4	
Öğrenci	Liberalizm	64	44,8	68	40,7	-	-	0,014
	Varoluşçuluk	-	-	-	-	14	27,5	
Öğretmenin Niteliği	Pragmatizm	83	58,0	82	49,1	-	-	0,051
	Varoluşçuluk	-	-	-	-	22	43,1	
Okulun İşlevi	Pragmatizm	63	44,1	71	42,5	24	47,1	0,002
Okulun Toplumsal Görevi	Liberalizm	34	23,8	36	21,6	-	-	0,225
	Pragmatizm	-	-	-	-	13	25,5	
Etik	Milliyetçilik	30	21,0	-	-	-	-	0,013
	Realizm	-	-	34	20,4	-	-	
	Sosyalizm					24	47,1	
Estetik	Varoluşçuluk	36	25,2	42	25,1	22	43,1	0,501

p<0.05

Eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin eğitim algılarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: En Çok Tercih Edilen Felsefe ve İdeolojilerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim Alanı	En Çok Tercih Edilen Felsefe ve İdeolojiler	Eğitim Düzeyi					
		Lisans		Yüksek Lisans		Doktora	
		n	%	n	%	n	%
Bilgi	Sosyalizm	97	31,5	-	-	10	41,7
	Varoluşçuluk	-	-	10	34,5	-	-
Öğretim Programı	Pragmatizm	116	37,7	-	-	-	-
	Liberalizm	-	-	11	37,9	14	58,3
Öğretim Yöntemi	Pragmatizm	120	39,0	14	48,3	-	-
	Liberalizm	-	-	-	-	10	41,7
Öğrenci	Liberalizm	133	43,2	9	31,0	-	-
	Varoluşçuluk	-	-	-	-	10	41,7
Öğretmenin Niteliği	Pragmatizm	168	54,5	-	-	-	-
	Varoluşçuluk	-	-	15	51,7	11	45,8
Okulun İşlevi	Pragmatizm	132	42,9	16	55,2	10	41,7
Okulun Toplumsal Görevi	İdealizm	69	22,4	-	-	-	-
	Pragmatizm	-	-	12	41,4	-	-
	Sosyalizm	-	-	-	-	9	37,5
Etik	Milliyetçilik	63	20,5	-	-	-	-
	Sosyalizm	-	-	10	34,5	12	50,0
Estetik	Varoluşçuluk	72	23,4	15	51,7	13	54,2

Tablo 12 incelendiğinde eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin görüşlerinin sadece okulun işlevi ve estetik boyutları açısından farklılaşmadıkları görülmüştür. Bilgi boyutunda lisans ve doktora düzeyindeki öğrenciler en çok sosyalizmi tercih ederken, yüksek lisans düzeyindeki öğrenciler varoluşçuluğu tercih etmişlerdir. Öğretim programı boyutunda lisans öğrencileri pragmatizmi, yüksek lisans ve doktora öğrencileri liberalizmi daha çok tercih etmişlerdir. Öğretim yöntemi konusunda hem lisans hem de yüksek lisans öğrencileri pragmatizmi, doktora öğrencileri liberalizmi tercih etmiştir. Öğrenci konusunda lisans ve yüksek lisans öğrencileri liberalizmi, doktora öğrencileri daha çok varoluşçuluğu benimsemişlerdir. Öğretmenin niteliği eğitim düzeyi yükseldikçe lisansta pragmatizm iken yüksek lisans ve doktora da varoluşçuluk olmuştur. Her bir eğitim düzeyine göre okulun toplumsal görevi algısı farklılaşmıştır. Lisan öğrencileri konuya idealist, yüksek lisans öğrencileri pragmatist doktora öğrencileri ise sosyalist bir bakışla yaklaşmaktadırlar. Etik konusunda lisans öğrencileri milliyetçi, yüksek lisans ve doktora öğrencileri sosyalist bir bakışa sahiptir.

Öğrencilerin eğitim algılarının felsefi ve ideolojik boyutlar içerisinde saflık derecesinin karşılaştırılması

Araştırmada öğrencilerin eğitim algılarının ne oranda saf ve ne oranda eklektik nitelik taşıdığı da incelenmiştir. Bulgular tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Öğrencilerin Eğitim Algılarının Saflık Derecesine Göre Dağılımı

	n	%
Tek tercih	47	13,0
İki tercih	180	49,9
Üç tercih	100	27,7
Dört tercih	30	8,3
Beş tercih	3	0,8
Altı tercih	0	0
Yedi tercih	1	0,3
Toplam	361	100,0

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin felsefi ve ideolojik tercihlerinde saflık derecesinin düşük olduğu gözlenmiştir. Tüm eğitim alanlarında tek bir felsefeye ya da ideolojiye yoğunlaşan kişi sayısı 361 katılımcı arasında sadece 47 kişidir.

Öğretmenlerin eğitim algılarının saflık derecesinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Öğrencilerin eğitim algılarının saflık derecesinin cinsiyete göre dağılımı

		Tek Tercih	İki Tercih	Üç Tercih	Dört Tercih	Beş Tercih	Yedi Tercih	Toplam
Kadın	n	31	113	72	16	2	0	234
	%	13,2	48,3	30,8	6,8	,9	,0	100,0
Erkek	n	16	67	28	14	1	1	127
	%	12,6	52,8	22,0	11,0	,8	,8	100,0

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim anlayışlarının saf ya da eklektik olması konusunda cinsiyete göre bir farklılaşma belirlenmemiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrenciler bilgi boyutunda ilk sırada sosyalizm görüşünü en son sırada ise milliyetçilik görüşünü tercih etmişlerdir. Bu da öğrencilerin “gerçek bilgiyi, hayatın anlamı ve değeri üzerinde düşünme ve seçim yapmayı sağlayan bir araç olarak düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin milliyetçilik görüşünü en son sırada tercih etmeleri gerçek bilginin milli şuur sahibi bireylerce oluşturulmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin öğretim programı boyutunda en çok pragmatizm daha sonra da liberalizm görüşlerini tercih etmişlerdir. Bu durumda öğrenciler “öğretim programının toplumsal konu ve problemleri merkeze alması gerektiğini ve böylece öğrencilerde problem çözme becerilerini geliştirmesi” gerektiğini büyük oranda savunmaktadırlar denilebilir. Öğretim programı konusunda pragmatizmden sonra liberal görüşün tercih edilmesi öğrencilerin bireyi geliştirecek insan bilimlerinin de merkeze alınması gerektiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin öğretim yöntemi boyutunda da ilk sırada pragmatizmi, ikinci sırada varoluşçuluğu tercih edilmiştir. Öğretim yöntemi boyutunda idealizm ifadesi öğrenciler tarafından seçilmemiştir. Bu da öğ-

rencilerin öğrenciyi merkeze alan (problem çözme, proje vb.) öğretim yöntemlerine, öğretmeni merkeze alan öğretim yöntemlerinden (düz anlatım tartışma vb.) daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada öğrenci kavramı en çok liberal görüşün betimlemesi ile ilişkilendirilmiştir. Daha sonra sosyalizm, pragmatizm ve varoluşçuluk görüşlerini birbirine yakın yüzdelerle tercih ettikleri görülmektedir. Öğrenci boyutunda en az tercih ettikleri görüş realizm ve idealizm olmuştur. Bu durum günümüzde gelecek kaygısı, iş kaygısı taşıyan öğrencilerin meslek sahibi olarak yetişmeye, ülkeyi kalkındıracak nitelikte bireyler olmaya, hayatta karşılaşılabilecek problemlere yönelik deneyimli olma gibi görüşlere önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. En az tercih edilen görüşler incelendiğinde, öğrenci olarak kendilerini akli ve manevi nitelikteki bilgileri özümseyen ve sadece duyu organları aracılığıyla öğrenebileceği sınırlı bilgiler olan bir birey olarak tanımlamadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin öğretmenin niteliği boyutunda en çok pragmatist ifadeyi tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumda öğrenciler öğretmenin rehber olması gerektiğini düşünmektedirler denilebilir. En çok tercih edilen ikinci görüşün varoluşçuluk, üçüncüsünün ise liberalizm olması da öğrencilerin öğrenci merkezli bir anlayışı benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen merkezli yaklaşımların düşük düzeyde tercih edilmiş olması da bu değerlendirmeyi güçlendirmektedir.

Okulun işlevi konusunda en çok tercih edilen akım pragmatizmdir. Pragmatizme göre okul çocuğun kendi problemlerini çözerek toplumsal hayata hazırlanmasını sağlayan kurumdur. Dolayısıyla okul hayatın içindeki problemlerle çocuğu karşılaştırmalı, bu problemleri çözme becerisini çocuğa kazandırarak onu toplumsal hayata hazırlamalıdır. İdealizm en az tercih edilen görüş olması da okulun sadece bireyi zihinsel olarak eğiten bir kurum olarak görülmediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Okulun toplumsal görevi boyutunda liberalizm, idealizm, pragmatizm, milliyetçilik, realizm ilk beş sırada tercih edilirken varoluşçuluk ve sosyalizm en az tercih edilen düşünce akımları olmuştur. Bu durum öğrencilerin okulun toplumsal görevi olarak topluma yararlı bireyler yetiştirmeyi daha çok önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle de bireysel yaşama endeksli özgür bir toplumsal yapının okullarda desteklenmesini ön gören saf bireyci yaklaşımlar en az tercih edilenler olmuştur.

Eğitimin etik boyutu konusunda sosyalizm, realizm ve milliyetçilik görüşlerinin birbirine yakın oranlarda tercih edilmiş olmaları ahlak eğitiminde evrensel insanlık değerlerinin yanı sıra toplum yararına olan, zamana ve toplumlara göre değişiklik göstermeyen değerlerin benimsenmesi gerektiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Varoluşçuluk ve liberalizm yüzdelerinin düşük olması öğrencilerin yaşanan toplumdan bağımsız olarak ahlaki bir tutum geliştirme taraftarı olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Estetik anlayış konusunda en yüksek yüzde ile öncelikle varoluşçuluk sonra da pragmatizmin tercih edilmiş olması öğrencilerin genel olarak bir estetik anlayışa sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Öğrenciler estetik deneyimlerin haz ve mutluluk duygularını geliştirmesi gerektiğini ve estetik zevki oluşturacak deneyimlerin bireyler tarafından özgürce seçilmesi gerektiğini düşünmektedirler denilebilir. Realizm ve milliyetçilik ile ilişkili ifadelerin en düşük yüzdelerle tercih edilmiş olması da bunu desteklemektedir.

Öğrencilerin cinsiyete göre algılarının “Öğretim programı”, “okulun toplumsal görevi” ve “estetik” konularında en çok tercih edilen felsefe ve ideolojiler açısından anlamlı bir şekilde farklılaştıkları belirlenmiştir. “Öğretim programı” ile ilgili olarak kız öğrenciler en çok liberalizmi tercih ederken erkek öğrenciler pragmatizmi seçmiştir. Okulun toplumsal görevi konusunda ise kızlar idealizmi, erkekler liberalizmi tercih etmiştir. Estetik konusunda ise kızlar varoluşçuluk, erkekler ise idealizm, pragmatizm ve varoluşçuluğu eşit oranlarda tercih etmişlerdir. Bu sonuç erkeklerin henüz estetik bir anlayış oluşturmamış oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Yaş değişkenine göre öğrencilerin görüşlerinin sadece okulun işlevi ve estetik boyutları açısından farklı-

laşmadıkları görülmüştür. Diğer boyutlardaki farklılaşmanın da genellikle 25 yaş ve üstü gruptaki öğrenciler açısından olduğu bulunmuştur. Yaş grupları açısından sonuçlara genel olarak bakıldığında; 19-21 yaş ve 22-24 yaş grubunda yer alan öğrenciler bilgi boyutunda sosyalizm, öğretim programı ve öğretim yöntemi boyutlarında pragmatizm, öğrenci ve okulun toplumsal işlevi konularında liberalizmi ve öğretmen nitelikleri konusunda pragmatizm, etik konusunda 19-21 yaş grubu milliyetçilik, 24-22 yaş grubu realizm görüşlerini daha çok tercih etmişlerdir. Bu da bu yaş gruplarında yer alan öğrencilerin eğitim ile milli ve manevi değerler ile gelenek göreneklerin benimsetilmesi, akla, mantığa ve gerçekliğe uygun değerlere öncelik verilmesi gerektiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. 25 yaş ve üstü grupta olan öğrenciler ise bilgi, öğrenci ve öğretmenin niteliği boyutlarında varoluşçuluk, öğretim programı ve öğretim yöntemi boyutlarında liberalizm, okulun toplumsal görevi pragmatizm, etik konusunda sosyalist ifadeyi daha çok tercih etmişlerdir. Bu durum yaş yükseldikçe ahlak eğitiminde evrensel insanlık değerlerine yer verilmesi gerektiğini düşündükleri şeklinde değerlendirilebilir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin görüşlerinin sadece okulun işlevi ve estetik boyutları açısından farklılaşmadıkları görülmüştür. Bilgi boyutunda en çok sosyalizm ve varoluşçuluk. Öğretim programı ve öğretim yöntemi boyutlarında pragmatizm ve liberalizm. Öğrenci konusunda liberalizmi ve varoluşçuluk. Öğretmenin niteliği pragmatizm ve varoluşçuluk. Okulun toplumsal görevi algısı lisans öğrencileri konuya idealist, yüksek lisans öğrencileri pragmatist doktora öğrencileri ise sosyalist bir bakışla yaklaşmaktadırlar. Etik konusunda lisans öğrencileri milliyetçi, yüksek lisans ve doktora öğrencileri sosyalist bir bakışa sahiptir. Eğitim düzeyi yükseldikçe okulun toplumsal görevi ve etik konularında öğrencilerin sosyalist görüşü benimsemiş olmaları; okulu bireyleri bilinçlendirerek hiçbir siyasi yaptırıma boyun eğmemeyi öğretmesi gereken bir yer olarak gördükleri, etik boyutta da bu yetişen bireyin aklını özgürce kullanan, aklını kullanmasını engelleyen dogmalara karşı çıkan bir yapıda yetiştiği bir yer olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin felsefi ve ideolojik tercihlerinde saflık derecesinin düşük olduğu gözlenmiştir. Tüm eğitim alanlarında tek bir felsefeye ya da ideolojiye yoğunlaşan kişi sayısı 361 katılımcı arasında sadece 47 kişidir. Bu da araştırmanın çalışma grubunda yer alan lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin düşünce akımları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Sonuçta en fazla iki tercih yapanlar da dahil 227 öğrencinin saf sayılabilecek bir eğitim felsefesi ya da ideolojisinin olduğu görülmektedir. Diğer 134 öğrencinin tercihlerinin ikiden fazla olduğu ve bu nedenle de eğitim anlayışlarını belli bir felsefe veya ideoloji ile tanımlamanın mümkün olmadığı görülmüştür. Tekin ve Üstün (2006) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarının tek bir felsefi görüşte yoğunlaşmadığını bulmuşlardır.

Sonuç olarak, öğrencilerin çoğunluğunu saf bir eğitim anlayışına sahip olmadıkları, öğrencilerin hem felsefi hem de ideolojine ilişkin tercihleri toplu olarak incelendiğinde en çok tercih edilen görüşün Doğanay (2011) ve Kenanlar(2009) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile benzer biçimde pragmatizm olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en az tercih ettikleri görüşlerin idealizm, realizm ve milliyetçilik ile ilgili ifadeler olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenin sahip olduğu felsefi görüş ile sınıf içi uygulamalar arasında sıkı bir ilişki vardır. Öğretmenin öğretim amaçlarını ele alış biçimi, öğretimi gerçekleştirme şekli, öğrenciye bakışı, öğretim yöntemlerini seçimi ve uygulamaya koyması ile değerlendirme yöntem ve tekniklerini işe koşma biçimi sahip olduğu felsefi ve ideolojik düşünce ekseninde şekillenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesinde yetiştirilmesi sürecinin felsefi ve ideolojik bağlamda öğrencide saf bir anlayış oluşturmaya yardımcı olması gerekmektedir. Öğrenciler felsefi ve ideolojik düşüncelere ilişkin ifadeler arasındaki farkı ayırt edebilecek kadar bilgiye sahip olmadıklarından eğitimin farklı alanlarında neredeyse birbirine zıt anlayışları içeren görüşleri tercih etmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki bilgi eksikliklerini gidermek amacıyla öğretmen yetiştirme sürecinde programda felsefe derslerine her bölümde yer verme, konferanslar düzenleme, alandan bilim adamları ile öğrencileri buluşturacak sempozyumlar düzenleme gibi çeşitli önlemler alınabilir.

Öğrencilerin bireyi temel alan felsefi ve ideolojik anlayışları öncelikli olarak tercih etmeleri olumludur. Bu tutumlarının öğretmenliğe atandıktan sonrada devam edip etmediğine ilişkin izleme çalışmaları planlanabilir. Bu çalışmada sadece dördüncü sınıf ve lisansüstü düzeyde eğitimlerine devam eden öğrencilerle çalışılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda lisans eğitiminin etkisini belirlemek amacıyla boylamsal ya da kesitsel araştırmalar planlanabilir.

Kaynakça

- Akın ve Arslan, (2014). İdeoloji ve eğitim: Devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Çağırğan Gülten, D. ve Batdal Karaduman, G. (2010). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 Kasım, Antalya/Türkiye.
- Çetin, H. (2002). Liberalizmin tarihsel kökenleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 79-96.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Evkuran, M. (t.y). Değerler eğitimi ve eğitimde ideoloji sorunu. Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi*. Eğitim-Bir-Sen http://vizyon-21yy.com/documan/egitim_ogretim/egitim/degerler_egitimi/Degerler_Egitimi_Egitimde_Ideoloji_Sorunu.pdf
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev: Kale N.). 3.Baskı, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Kenanlar, S. (2009). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin eğitim algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Gül yayınevi.
- Sözer, E. (2002). Eğitimin felsefi temelleri. *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Sözer, E. (Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tekin, S. ve Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 145-158
- Topakkaya, A. (2007). İdeoloji kavramının tarihsel gelişim sürecine kısa bir bakış. *Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, XI(1), 163-180.
- Tozlu, N. (2001). İdeolojilerin oluşmasında eğitimin rolü: İdeolojik eğitimde insan tabiatı. *Felsefe Dünyası*, 2 (34), 3-10.
- Yan Fung, M. (2005). A philosophy of teaching practicum: Construction of a personal theory of teaching and learning. *Teacher Development*, 9(1), 43-57.

**MESLEKİ YETERLİKLERİN KAZANDIRILMASI BAĞLAMINDA
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Prof. Dr. Ayhan Aydın

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan hizmet öncesi öğretim programlarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerini kazandırma konusunda etkililiğini irdelemektir. Yeterlik kavramı; bilgi, beceri, tutum, değer-inanç, performans gibi bileşenleri olan mesleki standartları tanımlamaktadır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi, kalite güvence sistemlerinin oluşturulması, akreditasyon ve performans değerlendirme süreçlerinin kurumsallaştırılması gibi etkinliklerin tümü öncelikle öğretmen adaylarına mesleki yeterliklerin kazandırılma düzeyiyle ilişkilidir. Öğretmen yetiştirme programları; alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi boyutlarından oluşmaktadır. Özetle bu çalışmada, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretim programları seçilen branşlar bazında doküman analizi tekniğiyle incelenerek öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerini ne ölçüde karşıladığı araştırılmaktadır. Sonuç olarak öğretmen yetiştirme programları epistemolojik ve ontolojik açıdan mesleğin içeriği, işlevi, anlamı ve hedefleri gibi bileşenleri bağlamında yeniden sorgulanmalıdır. Bilgi, beceri, tutum, değer-inanç, performans öğeleri arasında programlarda gözlenen yapısal eksiklikler belirlenerek bilimsel bir perspektifle öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, mesleki yeterlikler, öğretim programı.

Problem Durumu

Bu makalede eğitim fakültesi programları aracılığıyla öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenen yeterlikler ve öğretmen eğitiminin niteliği tartışılmaktadır. Yeterlik kavramı bilgi, beceri, tutum, değer, inanç, performans gibi bir dizi bileşeni olan standartlar anlamında kullanılmaktadır. Buna göre öğretmenlik mesleği açısından yeterlik tanımı bilişsel, duyuşsal ve devinsel boyutları içeren kompleks bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu amaçla MEB tarafından belirlenen (MEB, 2008) genel alan yeterliklerinin gerekçesi, ilgili dokümanda şöyle açıklanmaktadır: *Eğitim yoluyla, bir yandan toplumun mevcut kültürü yeni kuşaklara aktarılırken, diğer yandan da yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneği geliştirilerek sosyal hayata değerler, görüşler katılmakta; kültürün gelişimi sağlanmaktadır. Ayrıca eğitim ekonominin gereksinim duyduğu iyi üretici, iyi tüketici davranışlarına sahip bireyler yetiştirmekte ve bireyin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Başka bir anlatımla eğitimin toplumsal, siyasal, ekonomik gelişmeyi sağlama ve bireyi geliştirme gibi işgörülerini bulunmaktadır. Eğitim sisteminin bu işgörülerini yerine getirmesi, büyük ölçüde sistemin işlemesinde önemli rolü olan öğretmenin niteliğine bağlı bulunmaktadır. Öğretmen niteliğini de öğretmen*

yetiştirme politikası ve bununla ilgili uygulamalar belirlemektedir. Öğretmenin kalitesi, eğitim sistemi ni başarılı ya da başarısız kılacak etmenlerin başında yer almaktadır. Bu nedenlerle hizmet öncesinde öğretmenlerin istendik niteliklerle yetiştirilmeleri gerekmektedir. Hangi düzey ve türde olursa olsun, hizmet öncesinde öğretmen yetiştirmenin üç alanı kapsadığı kabul edilmektedir. Bunlar; genel kültür, öğretmenlik bilgisi ve alan bilgisidir.

Aynı kaynakta (MEB, 2008) mesleki yeterliklerin öğretmenlik açısından anlam ve önemi şöyle açıklanmaktadır: “Öğretmen yeterlikleri; Milli eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlamak, ulusal işbirliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapabilecek bir yapı/sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişiminde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir referans çerçevesi oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını tanımlayarak toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükselmesini sağlamak, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sunmak, öğretmenlerin görevlerini saydamlılaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleşmesine hizmet etmektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır” (EK-1’de öğretmenlerin mesleki genel yeterlikleri verilmiştir).

Konuya bu noktadan bakıldığında öğretmenlik mesleğinin önkoşul ve gereklerinin önceden açık ve anlaşılır bir biçimde belirlenmesi ve bu hedefler bağlamında program içeriklerinin hangi yaşantılar yoluyla kazandırılacağına tanımlanması gerekmektedir.

Dresel (2001)’e göre, öğretmenin öncelikle eğitimin toplumsal, siyasal, ekonomik gelişmeye katkı sağlaması ve bireyi sosyo-kültürel açıdan geliştirebilmesi için, genel kültüre sahip olması gerekmektedir. Genel kültür aynı zamanda öğretmenin kendi kültüründe etkin ve üretici bir konumda yaşamasını, başkalarıyla verimli ilişkiler kurmasını sağlar. Bu açıdan genel kültür boyutunun düşünsel ve duyuşsal temelini oluşturan yaşantılar aynı zamanda farklı toplumların kültürel değerlerini anlama, uzlaşma ve birlikte yaşama gibi erdemleri de içerir.

Mayhew (1983)’e göre özgür ve demokratik bir toplumda yaşayabilmek için öğretmenin doğa bilimlerinde ve sosyal bilimlerde hayatı ve insanı nesnel bir biçimde değerlendirebilecek, derinlikli ve kapsamlı bir perspektifle eğitilmesi gerekir. Buna göre öğretmen sadece kendi toplumunun değil, aynı zamanda insanlığın bir parçasıdır. Dolayısıyla öğretmeni bir dünya yurttaşı olarak da yetiştirmek için, öğretmenlik programlarının uygarlık tarihi, antropoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, felsefe gibi disiplinlerle zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Öte yandan öğretmenin genel kültür ve genel yetenek gibi alanlarda iyi yetişmesi kadar, alan bilgisi açısından da yetkin olması gerekir. Bilim, sanat, kültür ve mesleki konular eğitim bilimleri alanının temel bileşenleri ve türevleri olarak algılanmaktadır. Bu amaçla öğretmen eğitiminde yer alması öngörülen yeterlikler, ilgili programın çeşitli dersler ve etkinlikler başlığı altında yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir. Ne var ki, öğretmenlik mesleğinin niteliği eğitim kamuoyunda güncel ve önemli bir tartışma konusu olma özelliğini sürdürmektedir. Bu bağlamda özellikle öğretmen eğitiminin yetersizliğine vurgu yapılmakta; mevcut program yapısının MEB’in belirlediği yeterlik alanlarına göre düzenlenmediği; ayrıca söz konusu yeterliklerin öğretmenlik mesleğinin doğasını yansıtmadığı yönünde eleştiriler yapılmaktadır.

Kuşkusuz alanyazında öğretmenlik mesleğinin amaç, işlev ve türevlerine ilişkin alternatif bir dizi görüş bulunmaktadır. Özellikle kültürel aktarmacılık rolü eleştirilmekte ve öğretmenin asıl yapması gerekenin mevcut kültürel kalıtı sorgulayarak aktarmak olduğu belirtilmektedir. Bu tartışma, öğretmenlik mesleğinin ontolojik ve epistemolojik bağlamlarda yeniden irdelenmesini ve dolayısıyla sabit ve durağan bir program anlayışından çok, dinamik ve esnek bir program anlayışına geçmeyi de içermektedir.

Ancak bu makalede konunun kapsam ve derinliğine dikkat çekilmekle birlikte, öğretmenlik eğitiminin mevcut program yapısına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Başka bir anlatımla, öğretmenlik eğitiminin kuramsal ve varsayımsal açıdan çeşitliliğine dikkat çekilmesi, mevcut program yapısının yeterliği ya da yetersizliği konusunda okuyucuda farkındalık oluşturmaya amaçlamaktadır.

Sonuç olarak MEB tarafından belirlenen yeterlik alanları ile YÖK tarafından belirlenen ders programları arasında amaç, içerik ve anlam açısından ne ölçüde bir benzerlik bulunduğu makalenin örtük amaçları arasında yer almaktadır ve bu sorunun yanıtı okuyucuya bırakılmaktadır. Buna göre, YÖK ve MEB arasında birçok alanda gözlenen eşgüdüm ve işbirliği eksikliğinin yaşamsal bir konu olan öğretmen eğitimi için de geçerli olması tek başına yeterince düşündürücü ve anlamlıdır. Esasen uygulanmakta olan öğretmenlik programlarının MEB tarafından belirlenen mesleki yeterlik alanlarıyla ilişkili olmadığı bilinen bir gerçektir. Burada yazar bu çelişkiye dikkat çekmekle birlikte, ayrıca MEB'in belirlediği mesleki yeterliklerin öğretmenlik mesleği için geçerli ve güvenilir olduğu görüşünü de savunmamaktadır. Bu amaçla konu tartışma dışı bırakılmakta ve genel mesleki yeterlikler okuyucuya sadece bilgi olarak eklerde sunulmaktadır.

Bu makalede eğitim fakültesi programları diğer program yapıları için de fikir vereceği düşüncesiyle İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) lisans programları üzerinden değerlendirilmekte ve dolayısıyla bu program yapıları ile sınırlı tutulmaktadır (İlgili programlar EK-2'de verilmiştir). Bu bağlamda genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin programlar arasındaki dağılımlarına ve bu dağılımın genel yeterlikleri kazandırma açısından yeterliğine dikkat çekilmektedir.

Tartışma

Alanyazında program geliştirme açısından çok alanlı (multi-disciplinary), karma alanlı (cross-disciplinary), alanlar üstü (trans-disciplinary) ya da paralel, sarmal vb. yaklaşımlar olarak bilinen bir dizi anlayış bulunmaktadır. Bu yaklaşımların her biri bir anlamda kendine özgü hedef, eğitim ortamları, toplumsal doku ve amaçlar, donanım, yöntem, içerik ve benzer boyutlar taşır. Bir başka yaklaşım ise bütüncül bir anlayışla öncelikli alanın temel (basic) yapısı üzerine kurgulanan programlama tekniğidir.

Ancak bu bilgiler ışığında, eğitim fakültelerinin program yapısı incelendiğinde öncelikle hangi programlama yaklaşımının temel alındığı anlaşılamamaktadır. Bu açıdan mevcut program yapısının kendine özgü bir karışım (mix) olduğu savunulabilir. Bu durum öncelikle seçilen 3 lisans programı için de geçerlidir. Başka bir anlatımla, program içerik ve hedeflerine yön veren temel belirleyiciler olarak mesleki yeterlikler düşünüldüğünde, bu durum daha belirgin nitelik arz etmektedir. Buna göre örneğin temel disiplinler arasında yer alan antropoloji, hukuk, ekonomi, ruh sağlığı gibi derslerin hiçbir programda bulunmadığı görülmektedir. Öte yandan, uygarlık tarihi, sosyoloji gibi dersler sadece Sınıf Öğretmenliği programında yer almaktadır. RPD programında mesleğin doğası gereği bulunması gereken genel psikoloji, eğitim psikolojisi gibi dersler bulunmazken, gelişim psikolojisi 1-2 başlığı altında yer almakta, böylece gelişim ve öğrenme konuları bir bütünün iki ayrı parçası gibi değerlendirilmektedir. Bu programda ayrıca çocukluk ve ergenlik psikolojisi dersleri yerine, psikolojinin sadece bir çalışma konusu olan kişilik kuramları ya da davranış bozuklukları gibi üniteler "ders" olarak tanımlanmaktadır. Esasen bu alanlar ruh sağlığı, psikiyatri gibi başlıklar altında daha bütüncül bir perspektifle verilebilir. (Eğitim fakültesi programlarına ilişkin tablolar ve görseller EK-3'te ayrıntılarıyla verilmiştir.)

İlköğretim Matematik programı ise, yukarıda verilen genel kültür dersleri açısından en yetersiz alan olarak ortaya çıkmaktadır. Bu cümleden yola çıkarak, örneğin söz konusu program için ne uygarlık tarihi ne de felsefe gibi temel dersler gerekli görülmemektedir. Özetle, öğretmenlerin genel mesleki yeterlikleri açısından bir değerlendirme yapıldığında derslerin dağılımının eklektik ve tutarsız bir yapı gösterdiği söylenebilir. Bu durum, program kurgusunda görülen teorik ve uygulama dersleri arasındaki

dengeylelikle daha belirgin bir hal almaktadır. Buna göre, toplam kredi RPD alanında 162 iken, Sınıf Öğretmenliği'nde 156'ya, İlköğretim Matematik Öğretmenliği'nde 146'ya düşmektedir. Ayrıca toplam kredinin her 3 alanda da uygulamalı dersler için oldukça düşük düzeyde kaldığı açıktır. Esasen, uygulamalı eğitim gerektiren öğretmenlik eğitimi için toplam kredinin sadece 25%'inin uygulamaya ayrılması tartışmalı bir yaklaşımdır. Öte yandan lisans programları ortalamasının 160 kredi olması da düşündürücüdür. Yine bir RPD öğretmenin sadece 34 kredilik bir uygulamayla yetiştirilmesi nitelik açısından kaygı yaratacak bir durumdur. Ancak daha önce belirtildiği gibi, teorik dersler için de toplam kredinin yetersiz olduğu açıktır.

Öte yandan örneğin sınıf yönetimi gibi daha çok uygulamalı olması gereken bir dersin bütün programlarda 2 kredilik teorik bir ders olarak tanımlanması da düşündürücüdür. Öğretmenlik meslek bilgisi (MB) alan ve alan eğitimi dersleri dağılımında da benzer eklektik yapı gözlenmektedir. Bu bağlamda MB ve alan eğitimi derslerinin, hem programlar arasında hem de her bir programın kendi içindeki dağılımında mesleki formasyonlarla bağdaştırılması güçtür.

Kuşkusuz YÖK'ün belirlediği ve fakültelerin olanakları ölçüsünde yaklaşık %25 seçimlik ders uygulaması kanalıyla revize edebilecekleri bu program yapısı geliştirilebilir nitelikler taşımaktadır. Ancak eğitim fakültelerinin mevcut akademik kadro yetersizliği göz önüne alındığında, bu konuda iyimser olmak güçleşmektedir. Gerçekte pratikte de daha çok YÖK'ün belirlediği şablonun uygulandığı bilinmektedir.

Sonuç olarak uygulamaya ve davranış bilimlerine vurgu yapan esnek, geliştirilebilir ve üretken bir öğretmenlik programı için öncelikle mesleki yeterliklerin yeniden tanımlanması gerekmektedir. Başka bir anlatımla MEB tarafından geliştirilen (aynı zamanda yıllardır güncellenerek yeniden yayınlanması beklenen) mesleki yeterliklerle mevcut program içerikleri arasında bir ilişki olmadığı daha önce de belirtilmişti. Bu noktada bakanlıkça belirlenen mesleki yeterliklerin aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin doğasını, rol ve işlevlerini, statüsünü doğru ve gerçekçi bir biçimde yansıttığını savunmak güçtür. Ancak burada belki de asıl belirtilmesi gereken program yapısıyla, mesleki yeterlikler arasındaki ilişkiyi gözeterek yeni bir bilimsel perspektife duyulan ihtiyaçtır.

Sonuç

Eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan hizmet öncesi öğretmenlik programları yapı, içerik, amaç ve işlevleri açısından yeniden gözden geçirilmelidir. Bu noktada özellikle öğretmenin toplumsal önderlik, değişim ajanlığı, aydınlatma vb. işlevlerine vurgu yapılmalıdır. Öğretmenin entelektüel bir birey olarak toplumsal statüsünü ve saygınlığını artırmaya dönük düzenlemelerde, özellikle doğa bilimlerini de içeren, sosyal bilimler eksenli ve uygulama ağırlıklı bir program yapısı geliştirilebilir. Bu amaçla öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanları yeniden akademik bir dizi araştırma ile belirlenmeli, bu süreçte meslekte bağımsızlık, tarafsızlık, insanlık onuru, hoşgörü gibi etik kodlarla ayrıca ontolojik ve epistemolojik derinliğini de yansıtan bilimsel bir perspektif benimsenmelidir. Bu noktada hızla değişen toplumsal yapı, bilim ve teknolojiye gelişmeler de, program içeriklerine yansıtılmalı, esnek, çok boyutlu, öğrenci merkezli, geliştirilebilir ve işe vuruk bir hizmet öncesi öğretmenlik programı hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- Angrist D., & Lavy V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched pairings in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343–369.
- Barton, J., & Collins, A. (1993). Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 200-210. doi:10.1177/002248719304400307.
- Callahan, R. E. (1962). Education and the cult of efficiency. Chicago: University of Chicago Press.
- Clotfelter et al., (2006). Teacher–student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of Human Resources*, 41 (4), 778–820.
- Cropley, A. J., & Dave, R. H. (1978). Lifelong education and the training of teachers: Developing a curriculum for teacher education on the basis of the principles of lifelong learning education, Elsevier Ltd, Pergamon.
- Dresel, M. (2001). A longitudinal analysis of Dweck’s motivation-process-model in the classroom. *Psychologische Beiträge*, 43(1), 129-152.
- Eacute, J., & Esteve, M. (2000). The transformation of the teachers’ role at the end of the twentieth century: *New challenges for the future*. *Educational Review*, 52(2), 197-209.
- Goldhaber D., & Anthony E.,(2007). Can teacher quality be effectively assessed? National board certification as a signal of effective teaching. *Review of Economics and Statistics*, 89 (1), 134–150.
- Grossman, P. L., & Stodolsky, S. S. (1994).. Considerations of content and the circumstances of secondary school teaching. *Review of Research in Education*, 20, 179-221.
- Hill-Jackson, V., & Lewis, C. W. (2010). Transforming teacher education: What went wrong with teacher training, and how we can fix it. Sterling, VA: Stylus.
- Hindelang, M., Gottfredson, M. & Garofalo, J. (1978). *Victims of personal crime*. Boston: Ballinger.
- Hope, T. (1995). The flux of victimisation. *British Journal of Criminology*, 35(3), 327-42.
- Hough, M. & Mayhew, P. (1983) The British Crime Survey. London: HMSO.
- Jepsen, C. (2005). Teacher characteristics and student achievement: evidence from teacher surveys. *Journal of Urban Economics*, 57(2) (2005), 302–319.
- Lewis, A. (2002). School reform and professional development. *Phi Delta Kappan*, 83, 488- 489.
- Lortie, D. C. (2002). School teacher: A sociological study. The University of Chicago Press, London.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). Öğretmen Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım: Okul Temelli Mesleki Gelişim Süreç Raporu. Mayıs, Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). Öğretmen yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Owen, S. (2003). School based professional development – building morale, professionalism and productive teacher learning practices. *Journal of Educational Enquiry*, 4, 102-128.

Özyar, A. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yetiştirme politikaları. (Çevrim-içi: http://oyegm.meb.gov.tr/ortasayfa/gn_md_sunu.htm), Erişim tarihi: 23 Temmuz 2003

Punter, A. (2007). Mentor development for teacher training: A scenario-based approach (education). University Of Hertfordshire Press.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Spillane, J. (2002). Local theories of teacher change: The pedagogy of district policies and programs. *Teacher College Record*, 104, 377- 420.

Şubat 2015'te www.yok.gov.tr adresinden erişildi.

The competitive ethos and democratic education. Cambridge: Harvard University Press. Nitsche, S., Dickhauser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements.

Waller, W. (1961). The sociology of teaching. NewYork, Harper and Bros.

Wright, B. D., & Tuska, S. A (1968). From Dream to life in the psychology of becoming a teacher. *School Review*, 76, 253-293.

Yee, A. H. (1968). Source and direction of casual influence in teacher-pupil relationships. *Journal of Educational Psychology*, 59, 275-282.

Öğretmen Genel Yeterlik Alanları

- A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
- A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma
- A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme
- A4- Öz Değerlendirme Yapma
- A5- Kişisel Gelişimi Sağlama
- A6- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama
- A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
- A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları yerine Getirme

Ek-2.1

İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı

I. YARIYIL					II. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	Genel Matematik	4	2	5	A	Soyut Matematik	3	0	3
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2	A	Geometri	3	0	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2	GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Bilgisayar I	2	2	3	GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3	GK	Yabancı Dil II	3	0	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	GK	Bilgisayar II	2	2	3
					MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		16	4	18	TOPLAM		18	2	19

III. YARIYIL					IV. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	Analiz I	4	2	5	A	Analiz II	4	2	5
A	Lineer Cebir I	3	0	3	A	Lineer Cebir II	3	0	3
A	Fizik I	4	0	4	A	Fizik II	4	0	4
A	Seçmeli I	2	0	2	GK	Seçmeli I	3	0	3
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2	MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
MB	Öğretim İke ve Yöntemleri	3	0	3					
TOPLAM		18	2	19	TOPLAM		16	4	18

V. YARIYIL					VI. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	Analiz III	3	0	3	A	Diferansiyel Denklemler	4	0	4
A	Analitik Geometri I	3	0	3	A	Analitik Geometri II*	3	0	3
A	İstatistik ve Olasılık I	2	2	3	A	İstatistik ve Olasılık II*	2	2	3
A	Cebire Giriş	3	0	3	A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
GK	Bilim Tarihi*	2	0	2	GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
MB	Seçmeli I	2	0	2	GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3	MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
TOPLAM		17	4	19	TOPLAM		17	6	20
VII. YARIYIL					VIII. YARIYIL				

	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	Elemanter Sayı Kuramı*	3	0	3	A	Matematik Felsefesi*	2	0	2
A	Seçmeli II	3	0	3	GK	Seçmeli II	3	0	3
GK	Matematik Tarihi*	2	0	2	MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
MB	Rehberlik	3	0	3	MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
MB	Okul Deneyimi	1	4	3	MB	Seçmeli II	3	0	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2					
MB	Özel Eğitim*	2	0	2					
TOPLAM		16	4	18	TOPLAM		12	6	15

	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
GENEL TOPLAM	130	32	146	162

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, MB: Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, GK: Genel kültür dersleri

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK LİSANS PROGRAMI

I. YARIYIL

DERSİN ADI	T	U	K
Psikolojiye Giriş	3	0	3
Fizyolojik Psikoloji	3	0	3
Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
Yabancı Dil I	3	0	3
Bilgisayar I	2	2	3
Sosyolojiye Giriş	2	0	2
Felsefeye Giriş	3	0	3
Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
TOPLAM	23	2	24

II. YARIYIL

DERSİN ADI	T	U	K
Sosyal Antropoloji	3	0	3
Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
Yabancı Dil II	3	0	3
Bilgisayar II	2	2	3
Gelişim Psikolojisi I	3	0	3
Kaynak Tarama ve Rapor Yazma	1	2	2
Eğitim Felsefesi*	2	0	2
Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
TOPLAM	20	4	22

III. YARIYIL

DERSİN ADI	T	U	K
Rehberlik ve Psikolojik Danışma	3	0	3
İstatistik I	3	0	3
Bilim Tarihi*	3	0	3
Özel Eğitim	3	0	3
Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
Gelişim Psikolojisi II	3	0	3
Okullarda Gözlem	2	2	3
TOPLAM	20	2	21

IV. YARIYIL

DERSİN ADI	T	U	K
Test Disi Teknikler	3	0	3
İnsan İlişkileri ve İletişim	2	2	3
İstatistik II	3	0	3
Sosyal Psikoloji	3	0	3
Öğrenme Psikolojisi	3	0	3
Öğretim İlke ve Yöntemleri*	3	0	3
Sınıf Yönetimi*	2	0	2
TOPLAM	19	2	20

V. YARIYIL

DERSİN ADI	T	U	K
Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri	3	0	3
Yaşam Dönemleri ve Uyum Problemleri	3	0	3
Kişilik Kuramları	3	0	3
Mesleki Rehberlik ve Danışma	3	0	3
Seçmeli I	3	0	3
Seçmeli	3	0	3
TOPLAM	18	0	18

VI. YARIYIL

DERSİN ADI	T	U	K
Mesleki Rehberlik ve Danışma Uygulaması	1	4	3
Rehberlikte Program Geliştirme	3	0	3
Davranış Bozuklukları	3	0	3
Psikolojik Danışma Kuramları	3	0	3
Grupla Psikolojik Danışma	3	0	3
Seçmeli II	3	0	3
Seçmeli	3	0	3
TOPLAM	19	4	21

VII. YARIYIL

DERSİN ADI	T	U	K
Psikolojik Testler	2	4	4
Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması	1	4	3
Öğrenme Güçlükleri	3	0	3
Seçmeli III	3	0	3
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
Eğitim Yönetimi*	3	0	3
TOPLAM	15	10	20

VIII. YARIYIL

DERSİN ADI	T	U	K
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Semineri	2	2	3
Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Alan Çalışması	1	4	3
Meslek Etiği ve Yasal Konular	2	0	2
Kurum Deneyimi	1	4	3
Seçmeli IV	3	0	3
Seçmeli V	3	0	3
TOPLAM	12	10	17

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	146	34	162	180

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. YARIYIL				II. YARIYIL			
DERSİN ADI	T	U	K	DERSİN ADI	T	U	K
A <u>Temel Matematik I</u>	2	0	2	A <u>Temel Matematik II</u>	2	0	2
A <u>Genel Biyoloji</u>	2	0	2	A <u>Genel Kimya</u>	2	0	2
A <u>Uygulama Tarihi</u>	2	0	2	A <u>Türk Tarihi ve Kültürü</u>	2	0	2
GK <u>Türkçe I: Yazılı Anlatım</u>	2	0	2	A <u>Genel Coğrafya</u>	2	0	2
GK <u>Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I</u>	2	0	2	GK <u>Bilgisayar II</u>	2	2	3
GK <u>Yabancı Dil I</u>	3	0	3	GK <u>Türkçe II: Sözlü Anlatım</u>	2	0	2
GK <u>Bilgisayar I</u>	2	2	3	GK <u>Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II</u>	2	0	2
MB <u>Eğitim Bilimine Giriş</u>	3	0	3	GK <u>Yabancı Dil II</u>	3	0	3
TOPLAM	18	2	19	MB <u>Eğitim Psikolojisi</u>	3	0	3
				TOPLAM	20	2	21
III. YARIYIL				IV. YARIYIL			
DERSİN ADI	T	U	K	DERSİN ADI	T	U	K
A <u>Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi</u>	2	0	2	A <u>Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi</u>	2	0	2
A <u>Genel Fizik</u>	2	0	2	A <u>Çocuk Edebiyatı</u>	2	0	2
A <u>Müzik</u>	1	2	2	A <u>Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği</u>	3	0	3
A <u>Beden Eğitimi ve Spor Kültürü</u>	1	2	2	A <u>Sanat Eğitimi</u>	1	2	2
A <u>Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları I</u>	0	2	1	A <u>Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları II</u>	0	2	1
A <u>Çevre Eğitimi*</u>	2	0	2	A <u>Müzik Öğretimi</u>	1	2	2
GK <u>Felsefe*</u>	2	0	2	A <u>Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi</u>	1	2	2
GK <u>Sosyoloji*</u>	2	0	2	A <u>Güzel Yazı Teknikleri*</u>	1	2	2
MB <u>Öğretim İlke ve Yöntemleri</u>	3	0	3	GK <u>Bilimsel Araştırma Yöntemleri</u>	2	0	2
TOPLAM	15	6	18	MB <u>Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı</u>	2	2	3
				TOPLAM	15	12	21
V. YARIYIL				VI. YARIYIL			
DERSİN ADI	T	U	K	DERSİN ADI	T	U	K
A <u>Fen ve Teknoloji Öğretimi I</u>	3	0	3	A <u>Fen ve Teknoloji Öğretimi II</u>	3	0	3
A <u>İlkokuma ve Yazma Öğretimi</u>	3	0	3	A <u>Türkçe Öğretimi</u>	3	0	3
A <u>Hayat Bilgisi Öğretimi</u>	3	0	3	A <u>Sosyal Bilgiler Öğretimi</u>	3	0	3
A <u>Matematik Öğretimi I</u>	3	0	3	A <u>Matematik Öğretimi II</u>	3	0	3
A <u>Drama</u>	2	2	3	A <u>Erken Çocukluk Eğitimi</u>	2	0	2
MB <u>Ölçme ve Değerlendirme</u>	3	0	3	GK <u>Topluma Hizmet Uygulamaları</u>	1	2	2
MB <u>Sınıf Yönetimi</u>	2	0	2	MB <u>Okul Deneyimi</u>	1	4	3
TOPLAM	19	2	20	TOPLAM	16	6	19
VII. YARIYIL				VIII. YARIYIL			
DERSİN ADI	T	U	K	DERSİN ADI	T	U	K
A <u>Görsel Sanatlar Öğretimi</u>	1	2	2	A <u>Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim</u>	2	0	2
A <u>Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi</u>	2	0	2	A <u>Secmeli</u>	2	0	2
A <u>Trafik ve İlk Yardım</u>	2	0	2	GK <u>Türk Eğitim Tarihi*</u>	2	0	2
A <u>Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*</u>	2	0	2	GK <u>İlköğretimde Kaynaştırma</u>	2	0	2
GK <u>Etkili İletişim</u>	3	0	3	MB <u>Secmeli</u>	2	0	2
MB <u>Öğretmenlik Uygulaması I</u>	2	6	5	MB <u>Öğretmenlik Uygulaması II</u>	2	6	5
MB <u>Rehberlik</u>	3	0	3	MB <u>Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi</u>	2	0	2
MB <u>Özel Eğitim*</u>	2	0	2				
TOPLAM	17	8	21	TOPLAM	14	6	17

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	134	44	156	178

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, MB: Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, GK: Genel kültür dersleri

Ek 3.1

Bölümler	MB Dersleri	Alan Bilgisi	GK Dersleri
İlköğretim Matematik	Eğitim Bilimlerine Giriş	Genel Matematik	Türkçe I. Yazılı Anlatım
	Eğitim Psikolojisi	Soyut Matematik	Atatürk İl. Ve İnk. Tar.
	Öğretim İlke ve Yönt.	Geometri	Bilgisayar I
	Öğretim Tek. Ve M.T.	Analiz I	Yabancı Dil I
	Seçmeli I	Lineer Cebir I	Türkçe II: Sözlü Anlatım
	Özel Öğretim Yöntemleri	Fizik I	Atatürk İl. Ve İnk. Tar. II
	Özel Öğretim Yönt. II	Seçmeli I	Yabancı Dil II
	Ölçme ve Değerlendirme	Analiz II	Bilgisayar II
	Rehberlik	Lineer Cebir II	Bilimsel Ar. Yön.
	Okul Deneyimi	Fizik II	Seçmeli I
	Sınıf Yönetimi	Analiz III	Bilim Tarihi
	Özel Eğitim	Analitik Geometri I	Türk Eğitim Tarihi
	Türk Eğitim Sis. Ve Ok.Yö.	İstatistik ve Olasılık I	Topluma Hizmet Uyg.
	Öğretmenlik Uygulaması	Cebire Giriş	Matematik Tarihi
	Seçmeli II	Diferansiyel Denklemler	Seçmeli II
		Analitik Geometri II	
		İstatistik ve Olasılık II	
		Elamenter Sayı Kuramı	
		Seçmeli II	
		Matematik Felsefesi	
	Toplam: 15	Toplam: 20	Toplam: 15

Bölüm Bazında Derslerin 3 Kategoriyeye Göre Dağılımı

Kaynak: <http://www.yok.gov.tr>

Genel Toplam	Teorik	Uygula- ma	Kredi	Saat
	130	32	146	162
Yüzdelik Dağılım	Meslek bilgisi	Alan Bilgisi	Genel Kültür	
	%30	%40	%30	

Ek 3.2

Bölümler	MB Dersleri	Alan Bilgisi	GK Dersleri
Sınıf Öğretmenliği	Eğitim Bilimlerine Giriş	Temel Matematik I	Türkçe I: Yazılı Anlatım
	Eğitim Psikolojisi	Genel Biyoloji	Atatürk İlkeleri ve İnk. T.
	Öğretim İlke ve Yönt.	Uygarlık Tarihi	Yabancı Dil I
	Öğretim Tekn. Ve Mat. Ts.	Temel Matematik II	Bilgisayar I
	Ölçme ve Değerlendirme	Genel Kimya	Bilgisayar II
	Sınıf Yönetimi	Türk Tarihi ve Kültürü	Türkçe II: Sözlü Anlatım
	Okul Deneyimi	Genel Coğrafya	Atatürk İlkeleri ve İn. T.II
	Öğretmenlik Uyg. I	Türk Dili I: Ses ve Yapı B.	Yabancı Dil II
	Rehberlik	Genel Fizik	Sosyoloji
	Özel Eğitim	Müzik	Felsefe
	Seçmeli	Beden Eğ. Ve Sp. Kültürü	Bilimsel Araştırma Yön.
	Öğretmenlik Uyg. II	Fen ve Tek. Lab. Uyg. I	Topluma Hizmet Uyg.
	Türk Eğitim Sist. ve Ok.Yö.	Çevre Eğitimi	Etkili İletişim
		Türk Dili II: Cümle ve M.B	Türk Eğitim Tarihi
		Çocuk Edebiyatı	İlköğretimde Kaynaştırma
		Türkiye Coğrafyası Jeop.	
		Sanat Eğitimi	
		Fen ve Tek. Lab Uyg II	
		Müzik Öğretimi	
		Beden Eğt. ve Oyun Öğ.	
		Güzel Yazı Teknikleri	
		Fen ve Tek. Öğretimi	
		İlk okuma ve Yazma Öğr.	
		Hayat Bil. Öğretimi	
		Matematik Öğretimi	
		Drama	
		Fen ve Tek. Öğ. II	
		Türkçe Öğretimi	
		Sosyal Bilgiler Öğ.	
		Matematik Öğretimi II	
		Erken Çocukluk Eğitimi	
		Görsel Sanatlar Öğretimi	
		Din Kültürü ve AB Öğr.	
		Trafik Ve İlk Yardım	
		Cumhuriyet Dön. Türk Ed	
		Birleştirilmiş Sın. Öğr.	
		Seçmeli	
	Toplam: 13	Toplam: 37	Toplam: 15

Bölüm Bazında Derslerin 3 Kategoriyeye Göre Dağılımı

Kaynak: <http://www.yok.gov.tr>

Genel Toplam	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	134	44	156	178

Yüzdelik Dağılım	Meslek bilgisi	Alan Bilgisi	Genel Kültür
	%20	%56.92	%23.08

Ek 3.3

Bölüm Bazında Derslerin 3 Kategoriyeye Göre Dağılımı

Bölümler	MB Dersleri	Alan Bilgisi	GK Dersleri
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Eğitim Bilimlerine Giriş	Psikolojiye Giriş	Türkçe I
	Özel Eğitim	Fizyolojik Psikoloji	Atatürk İlk. ve İnk Tarihi I
	Ölçme ve Değerlendirme	Gelişim Psikolojisi I	İngilizce I
	Okullarda Gözlem	Kaynak Tar. ve Rapor Yaz	Bilgisayar I
	Öğretim İlke ve Yönt.	Rehber ve Psikolojik Dan.	Sosyolojiye Giriş
	Sınıf Yönetimi	Gelişim Psikolojisi II	Felsefeye Giriş
	Eğitim Yönetimi	Test Dışı Teknikler	Sosyal Antropoloji
	Rehb. Ve Ps. Dan. Alan Ç.	İnsan İlişkileri Ve İletişim	Türkçe II
	Kurum Deneyimi	Sosyal Psikoloji	Atatürk İlk. ve İnk. Tar. II
		Öğrenme Psikolojisi	İngilizce II
		Ps. Dan İlke Ve Teknikleri	Bilgisayar II
		Yaşam Dön. Ve Uyum Prb	Eğitim Felsefesi
		Kişilik Kuramları	Türk Eğitim Tarihi
		Mesleki Rehb. Ve Danışma	İstatistik I
		Seçmeli 1 (A)	Bilim Tarihi
		Mesleki Rehb Ve Dan. Uyg.	İstatistik II
		Rehberlikte Program Gel.	Seçmeli (GK)
		Davranış Bozuklukları	Bilimsel Araş. Yöntemleri
		Psikolojik Dan. Kuramları	Topluma Hizmet Uyg.
		Grupla Psikolojik Danışma	
		Seçmeli 2 (A)	
		Psikolojik Testler	
		Bireyle Psikolojik Dan. Uyg	
		Öğrenme Güçlükleri	
		Seçmeli 3 (A)	
		Rehberlik Ve Ps. Dan Sem.	
		Meslek Etiği Ve Yasal Kon.	
		Seçmeli 4 (A)	
		Seçmeli 5 (A)	
	Toplam: 9	Toplam: 29	Toplam: 19

Genel Toplam	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	146	34	162	180

Yüzdelik Dağılım	Meslek bilgisi	Alan Bilgisi	Genel Kültür
	% 15,79	% 50,88	% 33,33

Ek 3.4

Seçilen 3 Bölümün 3 Farklı Kategorideki Ders Dağılımlarına Göre Karşılaştırılması

Bölümler	Meslek Bilgisi		Alan Bilgisi		Genel Kültür	
	Ders Sayısı	Yüzdelik Dağılım	Ders Sayısı	Yüzdelik Dağılım	Ders Sayısı	Yüzdelik Dağılım
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	15	30	20	40	15	30
Sınıf Öğretmenliği	13	20	37	56.92	15	23.08
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	9	15,79	29	50,88	19	33,33

Kaynak: <http://www.yok.gov.tr>

Seçilen 3 Bölümün 3 Farklı Kategoriye Göre Ders Dağılımlarını Gösteren Sütun Grafik (%)

Kaynak: <http://www.yok.gov.tr>

TEORİ VE PRATİK ARASINDA BİR EĞİTİM FELSEFESİ DEĞİŞKENİ OLARAK ETİK VE EYLEM - EĞİTİM İLİŞKİSİ

Dr. Ferah GÜÇLÜ YILMAZ

Eğitim sistemlerinin en genel amacı “özünde, sözünde ve eyleminde iyi insanı” yetiştirmektir. Bu nedenle eğitimin temel dayanağı etikdir. Etik anlayışını, bireysel gelişimi içinde yoğunlaşarak davranışa dökmemiş bir nesilden; gerek toplumsal gerek tarihsel bilince sahip, gerekse birlik içindeki farklılığı, farklılık içindeki birliği gören bir nesil yetiştirmek zordur. 21. Yy’ın karmaşık toplumsal sorunlarını aşabilmek için, bireysel ve toplumsal akıl arasında, etiğin evrensel değerlerinden oluşan bir köprü kurarak temellenen kaliteli bir eğitim felsefesi yaratmakla işe başlamak gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, eğitim felsefesinin bir değişkeni olarak etiğin, evrensel değerlerinin eğitim uygulamalarına ve dolayısıyla, kurumsal-toplumsal ve bireysel yaşama geçirilmesinde yaşanan sıkıntıların, çocuk ve ergen dünyasını aynı zamanda geleceğimizi nasıl tehdit ettiğine dikkat çekmektir. Eğitim etiği kavramının temel dayanakları çerçevesinde geliştirilen ilkesel değerlerin, eğitimin tüm kurumları ve bireyleri tarafından benimsenmesi ve uygulanmasının ‘yeni bir nesil yaratma’ da önemi vurgulanacaktır. Araştırmanın yöntemi, düşünsel bir analizle, bilimsel ve istatistik verileri kullanarak, örnek olay analizleri yaparak, etik-eylem ve eğitim arasındaki ilişkiyi sorgulamaktır.

Anahtar Sözcükler: Etik, Eylem, Eğitim

GİRİŞ

Eğitim: Toplumu oluşturan ve topluluk içinde bağımsız bir varlığı olan, düşünsel, duygusal, istençsel nitelikleri toplum içinde belirlenen bireyin (Püsküllüoğlu, 2003), kapsamlı bir kültürlenme süreci içerisinde (Demirel, 2002) önceden saptanmış amaçlara uygun, bilgi, beceri ve anlayışlarla kendilerini geliştirmelerine sistemli bir yardımdır (Başaran, 1991). Bireylerin içinde yaşadıkları topluma sosyal, kültürel, politik, ekonomik, psikolojik ve daha birçok yönden uyumunu sağlamak amacıyla yetenek, tutum ve davranış biçimlerini temel ilke ve değerler altında istendik yönde etkileme aracı olarak da tanımlanabilir. Aynı zamanda eğitim ülkenin siyasi yapılanmasından ve hükümetlerin siyasi kararlarından da etkilenen bir mekanizma olarak çok değişkenli bir yapıya sahiptir. Ancak nitelikli bir eğitim için siyasi politikalara göre değişmeyen uzun vadede geçerli olacak eğitim politikaları için hem fikir olunmuş bir eğitim felsefesine ve eğitim etiğine ihtiyaç vardır.

Bu nedenle ‘eğitim’ kavramını farklı kültürlerin yansıması olan dil çözümlemesiyle incelediğimizde önemli detaylar ortaya çıkmaktadır. İngilizce ‘education’ sözcüğünün, Latince bir kökten türeyerek ‘educare’ (öğreneni özel bir beceriyle donatma) ve ‘educere’ (öğrencileri hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmelerine, kişisel özerkliği sağlayarak gelişmelerine ve yetkinleşmelerine yardımcı olma) kavramlarına karşılık geldiğini görmekteyiz. Türkçe de de ‘terbiye, maarif, talim ve tedrisat’ gibi sözcüklerle karşılık bulan eğitim kavramı, ‘ilim edep öğretme, bilgilendirme, öğrenilenleri hayata geçirme, yetiştirme’ gibi anlamları taşımaktadır (Yayla, 2005). Tüm toplumların, zamanların ve politikaların ortak ideali ‘doğru insanı’ yetiştirmektir. Ancak ‘doğru ya da ideal olan’ zaman, mekân, politik, ekonomik ve daha birçok açıdan görece bir kavram olmasına rağmen, insanın doğası gereği eğitilmesi ve yetiştirilmesi gereken bir varlık olarak değerlendirilmesi yaklaşımında bir değişiklik yoktur. O halde eğitim hangi temel felsefeler üzerinde planlanmalı, sistemleştirilmeli ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşturulmalıdır?

Geçmişten günümüze eğitimi etkileyen temel bazı felsefi akımlardan söz edilebilmektedir. İlk olarak

İdealizmin eğitimsel amacının, doğrunun arayıcısı olan öğrencilere doğuştan getirdikleri yetilerinin farkına varmalarını sağlamak olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle okul, öğrencilere büyük evreni anlama ve küçük evrenler arasında ilişki kurarak, kültürel mirası oluşturan değerleri öğretmelidir. Realizm, Batı dünyasını en çok etkileyen felsefe disiplinlerinden biri olarak eğitimde, gerçek varlığa ait bilgilerle donatılmış insanın aklını geliştirmeyi ve bireylerin kimliklerini rasyonel bir biçimde ortaya koymaları için eğitilmeleri gerektiğini öne sürmektedir. Kendi içinde birçok farklı bakışı içine alan Natüralizm' e göre eğitim, çevreyle kurulacak duyuşal etkileşime ve öğrencinin öğrenme biçimine göre yapılandırılmalıdır. Amerikan eğitim sisteminin en önemli yapı taşı olan Pragmatizm 'in eğitim hedefi, içsel disiplini geliştirerek, zihinsel deneyimleri arttırmak ve deneyim ile davranış arasında bireye özgü anlamlı bütünleri oluşturmaktır. 20. Yüzyıl'ı oldukça etkilemiş olan Egzistansiyalizm akımının eğitim ilkesi, bireysel sorumluluğun önünü kapatmayan, grup merkezli eğitim yerine özgür seçimlerle biçimlendirilmeye müsait bir eğitim sistemi anlayışını işaret etmektedir (Gutek, 1997). 1950'lerden sonra ortaya çıkan yeniden kurma/yapılandırma anlayışına dayalı Reconstructionism 'in amacı ise yeni kuşaklara yeni değer-bilgi-beceeri-düşünüş ve davranış şekillerini öğrenci merkezli öğretimle vermektir (Yaka, 2006). Eğitim felsefeleri özü gereği belirli etik ilkeler üzerinde yükselirler. Bu ilkeler, amaçlar doğrultusunda geliştirilen ve eğitim sistemini, okulları, öğretmeni ve öğrenciyi biçimlendiren yapıdadırlar. Aşağıda sözünü ettiğimiz eğitim felsefelerinin genel anlamda dayandığı etik ilkeler ve değerler verilmiştir.

Tablo 1. Eğitim Felsefelerinin Dayandığı Etik İlke ve Değerler

Eğitim Felsefeleri	Öne Çıkan Etik İlkeler	Öne Çıkan Etik Değerler
İdealizm	Akılda bulunan evrensel gerçeklerin ortaya çıkması ideal toplumun kurulması	Kültürel mirasa sahip çıkma İdeal olanı özünde –sözünde- davranışında gösterme Sorgulayıcı olma
Realizm	İnsan aklının geliştirilmesi Nesnel gerçekliği açıklayan farklı bilgi alanlarının öğretilmesi	Ahlaki eylem ve davranışları ortak ölçütler temelinde akıl yoluyla değerlendirme
Natüralizm	İnsan doğasının farklılığına uygun ihtiyaçlara göre eğitim	İçgüdüleri/duyguları aracılığıyla çevresel etkileşim içinde değerleri öğrenme
Pragmatizm	Yaşamda işe yarayacak bilgilerin, okulda problem çözme teknikleriyle öğretilmesi	Bireysel deneyimleri, önceki birikmiş yaşantılarla yoğurarak, kolektif ruhu yakalama
Egzistansiyalizm	Bireyselliğin ön plana çıkarılması, özgür tercihlerle oluşturulmuş eğitim	Kişileri özgürleştirerek bireysel sorumluluk ve ahlaki geliştirme
Reconstructionism	İnsanı, var olan toplumsal, siyasi, ekonomik vb. sorunları çözebilecek şekilde yetiştirmek için bireysel deneyimlerini artırma	Toplumu yeniden yapılandıran yeni değerleri geliştirme ve benimsetme

Bir ülke ya da devlet için eğitimi .belli bir felsefi bir temele oturtmak ve o yaklaşımın yapı taşlarının paralelinde bir sistem kurmak, eğitimsel ilkeleri bu bakış açısına göre belirleyerek öğretmen yetiştirmeyi, eğitim programlarını, eğitim ve öğretim sürecini, ölçme - değerlendirmeyi ve tüm bu mekanizmaya ruhunu veren mesleki etik değerleri oluşturmak oldukça zor bir görevdir. Tarihsel devinimler göster-

miştir ki eğitim süreci her zaman ideolojilerden, siyasi yapılanmalardan, ekonomik eğilimlerden, kültürel yapılardan ve daha birçok etkenden etkilenmektedir. Modern ulusal devletin ortaya çıkışından itibaren ideolojiler belirli bir insan modelini, belirli inanca sahip bir grubun gelecek politikalarını hayata geçirmek için tarihsel, sosyolojik ve ekonomik olguları kullanarak medya ve okullar aracılığıyla yetiştirmektedir (Guttek, 1997). Liberalizm, sosyalizm ya da karma ekonomi gibi ekonomik sistemler de insan yetiştirme sanatının ticari yönünü etkilemekte ve arzu ettiği çalışan, yönetici, ara elemanın kimliğini ve niteliğini özçıkartları doğrultusunda yönlendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitim sistemi karmaşık bir yapıdadır. Campbell' e (1995) göre bu karmaşıklık eğitimin kendine özgü özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Akt. Kaya, 1999: 45). Weicks (1978) için eğitim örgütleri emir ve kurallarla sıkı bir şekilde kontrol edilmekten çok esnek bir şekilde bağlantılıdır (Gioia, 2006). Bu nedenle eğitim politikaları; ülkelerin eğitim sistemlerini şekillendiren, geleceğine yön veren, küreselleşen dünyada gerek kendi öz kültürünü gerekse dünya toplumu olma bilincini yeni nesile aktarma ve “donanımlı birey” yetiştirme çabasını genel ilkelerle planlamayı amaçlamaktadır. Avrupa Birliği (AB), üye ülkeleri yaptırıma zorlayan ortak bir eğitim politikası belirlememekle birlikte, üye ülkelerin eğitim sistemleri arasında ortak ilkelerin benimsenmesini desteklemektedir. Bu konuda gerekli uyumlaştırma çalışmaları yapılmakta, ülkelerin kendi özelliklerini koruyarak ortak bir eğitim sistemi geliştirmeleri yönünde düzenlemeler yapılmaktadır (Sağlam, Özudoğru ve Çıray, 2011). 21. Yy eğitim politikalarında, zorunlu eğitimde çekirdek müfredat, eğitim sürelerinin artırılması ve zorunlu eğitim aşamasında en az iki dil öğretilmesi ortak bir mesleki eğitim politikası, mesleki eğitimin yaygınlaştırılması gibi birkaç şart dile getirmektedir. Bu çekirdek müfredat içinde etik ilke ve değerlerin Vatandaşlık/Yurttaşlık Eğitimi ya da Din Eğitimi derslerinde verilmesi öngörülmektedir (Atabay, 2006).

Ahlak, toplumların gereksinim ve çıkarları doğrultusunda, alışkanlıklar, gelenekler, töreler ve kamuoyun gücünden destek alan, kendiliğinden biçimlenmiş, genel kabul görmüş yasaklama ve değerlendirmelerdir (Frolov, 1997, Akt. Aydın 2006). Etik ise, ahlakın özel bir disiplin olarak ele alınmasıdır. Etik bireysel ve toplumsal ilişkileri düzenleyen değerleri iyi – kötü gibi yargılarla ahlaki açıdan değerlendirmedir. Bu yönüyle ahlak toplumsal, etik evrensel değerlere dayanmaktadır. Ahlak, genellikle insanların kendisine göre yaşadıkları bir ilkeler topluluğu, bir kurallar toplamı anlamına gelir.

Ahlak felsefesi ya da etik ise ahlaktan farklı olarak, bu tür davranışları felsefi olarak inceleyen, onları açıklamaya ve değerlendirmeye çalışan bir felsefe dalıdır (Aslan, 2002, 119). Ahlâk problemi, felsefenin hem teorik, hem pratik konuları arasında yer alır. İdealist bir ahlâk teorisi geliştiren Platon, ahlâk problemini, bilgi teorisinin üzerine bina ederken, Aristoteles, ahlaki pratik bilimler arasında siyaset ile birlikte ele almaktadır (Özkul, 2001). Aristoteles bilimlerin sınıflandırmasını yaparken, aklın üç farklı etkinliğinden yola çıkararak; a) görmeyi (teorik, nazari, bilimler), b) yapmayı (poetik, sanat), c) fiilde bulunmayı (praxis, eylem, davranış, ahlak ve politika) temel alan bilimler. Teorik bilimlerin amacı ‘doğruluk-hakikat’, Poiesis’inki ‘fayda’, Praxis’inki ise ‘iyi’ dir. Kritisizm’le tanıdığımız Kant, teorik aklın doğa yasaları ve nedensellik kategorisine göre, pratik aklın ise ahlak, politika ve hukuk alanında insansal çatışmaları düzenleyici ilkeleri konu edindiğini görmekteyiz (Satici, 2013). Buradan hareketle teorik etiğin, bireylerin ‘ahlak’ nesnesine bakışını, ‘ahlaki davranış’ değerlendirme ölçütlerini, pratik etiğin ise düşünce de var olan bu iyilik ya da kötülük ölçütlerinin günlük yaşama nasıl uygulandığını göstermektedir. Başka bir deyişle, teorik etik kıstaslarımızı ve bu kıstasların oluşumundaki bilgilerimizi/bildiklerimizi, pratik etik ise tüm bunların tutum ve davranışlarımıza yansımış halini kapsamaktadır. Etik kavramına teorik yaklaşımlar açısından baktığımızda, bireysel ve toplumsal etiği ele alan kuramların yanında, evrensel ahlaki kabul ederek öznel ya da nesnel temellendirmelerle görüşlerini açıklamaya çalışan filozofları görmekteyiz. Ahlak teorisi bireysel etiğe dayalı olan Hedonizim (Hazcılık), amacı hazza ulaşmak isteyen insanı sosyal bir varlık olarak görmez. Bireyin mutluluğunun acıdan kaçınmakla diğer bir ifadeyle sosyal yaşamdan uzak, münzevi ve sade bir hayat tarzıyla mümkün olduğunu savunmaktadır. Nietzsche içinde benzer bir durum söz konusudur. Toplumsal etiğin ilke ve değerleri, bireyin mutluluğunun önündeki bir engeldir. Birey özgür kalmadığı ve kendi iradesiyle seçimler yapmadığı zaman, kendi çıkarlarını koruyamaz ve yok olur gider. Öte taraftan ahlak anlayışı insanın öznel yaşamından ve yapıp-etmelerini belirleyen bir buyruk olarak ortaya çıktığını savunan Bergson, doğru eylemin ölçütünü ‘sezgi’ yi, sevgi

ve özgürlüğün egemen olduğu toplum ahlakının çekirdeğine yerleştirmektedir (Erdem, 1995). Evrensel bir ahlakın varlığını insanın dışında ve ona kendini zorla kabul ettiren bir görüşe dayandıran filozoflardan Sokrates için, gerçekliğe ilişkin her türlü bilgi doğuştan gelir. Bilgi erdemdir ve bildiğini bilmeyen insan kötülük yapar. Platon, ahlakı 'bireysellikten çok toplumsal' yönüyle ele alarak 'ideal olanı/elinden gelenin en iyisini yapma' kavramını teorik ahlakın tam ortasına yerleştirmiştir. Aritoteles ahlak teorisini çok tartışılan 'zoon politikon' (insan sosyal politik bir hayvandır) kavramı üzerinde filizlendirirken, toplumsal ahlakın ve mutluluğun kaynağının iki uç nokta arasındaki 'orta yolu bulma' olarak görmektedir. Farabi içinde bireysel etik, toplumsal etiğe sağladığı katkı paralelinde geliştirilmelidir. Farabi'nin ahlak teorisinin en önemli kavramı 'erdem' dir. Erdem, ussal düşüncenin iradesiyle seçilen iyi eylemlerin, ta kendisidir. Aydınlanma düşüncesinin en önemli filozoflarından biri olan Kant için ahlaki eylemin amacı mutluluk değil, herkes için 'iyiyi isteme (niyet)' duygusunun asıl kaynağı herkesi yükümlü kılan 'ödev' duygusudur.

İslam felsefesi açısından ahlak, insan nefsinin güzel ve övgüye değer bir yapı kazanmasıdır. İbn-i Sina ve Tusi' ye göre insan akıllı, kendi nefsinin işlevleri hakkında düşünme kuvvesine doğuştan sahiptir. Teorik akıl kendi üstündeki prensible irtibat kurarak ondan istifade ederken, pratik akıl 'cüzi irade' yle bedeni eyleme yönlendirmektedir. Başka bir ifadeyle teorik alandaki nefsin yetkinleşmesi, pratik aklın bilfiil gerçekleştirdiği eylemlerini güzelleştirir, iyileştirir ve insanı mutluluğa götürür. 'Mutluluk', ayrı ayrı her bir insana has öznel bir değer iken, 'iyi' bütün insanların yöneldiği ortak ve nesnel bir değer olarak teorik ahlakın merkezinde yer alır (Demirkol, 2014). Tasavvuf felsefesinde ise insanı ahlaklı olmaya götüren yol akıldan çok, gönülden geçer. Mevlana, Hacı Bektaşî Veli, Yunus Emre gibi mutasavvıflar, gönlü güzelleştirmek için dünya nimetlerinden uzak bir yaşam içinde Yaratıcı' ya duyulan sevgi ve inançla ile evreni, kendini ve Yaratıcı' yı bulmak gerektiğini ifade etmektedirler. En yüksek ahlaki değer olarak 'hoşgörü' ve 'sevme' duygularının geliştirilmesi olarak görmektedirler. Bu değerlere uygun davranışları 'iyi' olarak değerlendirmektedirler.

Eğitim, ahlak sorunlarına bir yaklaşım geliştirerek gerek bireysel gerekse mesleki hayatta algılayış-düşünüş-tutum ve davranış çeşitliliğine iyi ya da kötü değerler katar. Bireyin var olan koşullarda özgürlük alanını nasıl belirlediği, iradesi üzerindeki bilinç düzeyine bağlıdır. Bilinç düzeyi arttıkça ahlaki kararların evrensel değerlere yaklaştığı görülebilir. Bu nedenle her kuşak yaşadığı dönemin ekonomik-sosyolojik-tarihsel-siyasi vb. sorunlarına eğitim sayesinde bir bakış geliştirir. Eğitim ahlaki olayları nesnel bir bakış açısıyla analiz etme, konusuna ilişkin bilgileri kıyaslama ve etik değerlere bilimsel ve akılcı bir bakış kazandırma yolunda kazanım sağlamalıdır.

Psikolojik açıdan bakıldığında düşüncelerin her zaman eylem dönüşmediği, ya da eyleme dönüşme halinin bireyin içinde bulunduğu şartlara bağlı kaldığı görülebilmektedir. Diğer taraftan bireyin ahlaki olana karşı tutumu görüş ve eyleyiş arasında bazen bir köprü, bazen de bir duvar görevi görmektedir. Ahlaki yönden 'iyi' veya 'kötü' olana karşı benliğimizde gelişen tutumlar, ortamsal etkenlerle etkileşim halinde davranışı meydana getirmektedir. Güçlü tutumların, tutumun nesnesi hakkında sahip olunan bilgi düzeyinin/bilgisizliğin, algılama biçimimizin, sosyal etkinin/sosyalleşmenin, tutumlar arası tutarlılığın, davranışın oluşumunda belirleyici olduğu sosyal psikoloji deneylerinde ortaya çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999). Tam da bu noktada eğitimde etiğin önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitimin en önemli işlevlerinden biri de '..... milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir (1789 Milli Eğitim Temel Kanunu).'

Cumhuriyet tarihimizle bir tarihi olan eğitim sistemimizin son üç yılını güvenlik birimine gelen/getirilen çocuk istatistikleri açısından değerlendirdiğimizde, teorik ve pratik etik arasında bağlantı noktasını kurması beklenen genelde var olduğunu tartıştığımız eğitim felsefemizin, eğitim politikamızın, özelde

okullarımızın, öğretmen ve yöneticilerimizin başarı düzeyinin göstergelerinden biri aşağıdaki tablo olabilir mi?

Tablo 1: Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri

Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri						
İsnat Edilen Suç Türü	İlkokul			Lise ve Dengi Okul Öğrencisi		
	2011	2012	2013	2011	2012	2013
Öldürme	89	138	86	81	84	133 *
Yaralama	6478	9221	8385	12589	14658	17999 *
Hırsızlık	6301	7452	6416	2630	2957	3861 *
Uyuşturucu ve Uyarıcı, Madde Kullanma, Satma, Satın Alma	322	688	695	786	986	1934 *
Mala Zarar Verme	1137	1100	1211	716	758	998 *
Tehdit	432	647	509	884	1068	1434 *
Cinsel Suçlar	603	862	781	486	641	842 *
Hakaret	139	268	215	305	403	615 *
Sahtecilik	62	121	156	131	230	378 *
Aile Düzenine Karşı Suçlar	40	99	134	112	112	87
Genel Ahlaka Karşı Suçlar	10	22	10	17	25	37 *
Genel Toplam	15623	20618	18958	18737	21922*	28318 *

Kaynak: TÜİK İstatistikleri. 2014.

Eğitim sistemlerine psikolojik, sosyolojik, tarihsel bilinç kazandıracak bir eğitim felsefesi, eğitimin etik ilke ve değerleri üzerinde temellendirilmesi gerekmektedir. Bu ilke ve değerler, meslek etiği içinde yer alan, evrensel değerleri benimsemiş tüm eğitim yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencileri ile anlam kazanacaktır. Peki eğitimimiz; ‘evrensel değerleri yakalamış bireyi’ yetiştirmede, insan olma sanatını öğretmede, insanı eğitmede, toplumsal bilinci geliştirmede, Platonun ‘ideal toplumunu, Farabi’nin ‘erdemli şehir’ ini yaratmada ne düzeyde başarılı olmuştur? Aşağıda madalyonu ters çevirerek evrensel değerlerimizin bir yansıması verilmiştir.

Tablo 2. İsnat edilen suç türüne ve suç işleniş şekline göre güvenlik birimine gelen veya getirilen çocuklar

İsnat edilen suç türüne ve suç işleniş şekline göre güvenlik birimine gelen veya getirilen çocuklar									
	2011			2012			2013		
	Tek başına	Planlamadan birden fazla kişi ile	Planlayarak birden fazla kişi ile	Tek başına	Planlamadan birden fazla kişi ile	Planlayarak birden fazla kişi ile	Tek başına	Planlamadan birden fazla kişi ile	Planlayarak birden fazla kişi ile
Öldürme	160	193	37	156	246	55	199	233	32
Yaralama	12675	17542	2114	15758	20688	2602	17603	21934	3003
Cinsel suçlar	1283	693	267	1661	961	375	1730	1131	368
Tehdit	1348	1363	199	1796	1511	217	1985	1739	296
Kişiyi hürriyetinden yoksun kılma	739	480	215	832	567	225	874	604	151

Konut dokunulmazlığının ihlali	107	201	63	148	246	109	156	297	124
Hakaret	402	431	45	586	598	43	691	635	113
Hırsızlık	7641	11464	5499	8523	13412	6571	10483	15559	6996
Yağma (Gasp)	452	709	315	582	977	352	754	1183	434
Mala zarar verme	1040	1912	511	1224	1932	498	1479	2069	721
Yangın çıkarma	175	175	85	217	206	57	250	251	72
Trafik suçları	513	98	3	554	101	2	496	106	9
Genel ahlaka karşı suçlar	31	30	7	41	46	17	48	42	20
Aile düzenine karşı suçlar	299	116	30	354	226	50	531	280	48
Çevreye karşı suçlar	69	56	9	39	55	22	59	104	22
Görevli memura mukavemet	194	370	52	245	366	37	357	549	105
Adliye karşı suçlar	192	54	15	209	52	24	321	65	22
Sahtecilik	284	183	118	474	246	126	1219	411	189
Uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanmak, satmak, satın almak	2291	1447	650	2965	2072	772	5772	3387	1345
Toplumsal olaylar	406	249	372	333	229	403	771	449	482
5682 Sayılı Kanun'a muhalefet	5	6	88	4	42	50	15	39	94
6136 Sayılı Kanun'a muhalefet	563	265	53	611	290	41	909	329	67
Bilişim suçları	2801	1586	691	42	18	21	49	48	8
Toplam	33749	39713	11454	40574	46984	13273	48475	52006	14958

Kaynak: TÜİK İstatistikleri. 2014.

Ahlaki karara zemin hazırlayan normatif/kuramsal/teorik etikle, bir başka deyişle, daha çok 'iyi eylemin ölçütü nedir?' sorusunu irdeleyen yaklaşımla, bu sorulara verdiğimiz cevapların yaşamda öznel koşullar altında uygulanışını değerlendiren uygulamalı/pratik etiği birlikte düşünmek gerekmektedir (Erdem, 1995). Eğitim etiği, eğitim hedeflerine ulaşmak için eğitim sürecinin tüm basamaklarında kendini hissettiren ve tüm paydaşların özünde-sözünde ve davranışında ortaya çıkan, doğru yolu gösteren ilke ve değerler bütünüdür. Bilişim toplumunda eğitim süreçlerinde arzulan başarıların sürekli kalıcılığı etik değerlere bilimsel ve akılcı uyumla sağlanabilir. Çok yönlü olarak dürüstlük, güven, saygı ve paylaşım ile gelişebilir. Eğitim etiği eğitimde erişilmek istenen doğru yolu gösteren ilke ve değerler bütünü olarak, bireysel gelişimle toplumsal değer bilincinin kazandırmaktadır. Geniş anlamda ahlak felsefesi olan etik, dar anlamda iş ve meslek ahlakı kavramı ile eş anlamlıdır (Aydın, 2012). Eğitimde etik, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenci ve veliler, rehberlik ve danışma birimleri, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme alanlarında kendini göstermektedir. Meslek etiği olarak da anlaşılabilecek bu kavramın içinde, adaletli olma, eşit, sabırlı ve hoşgörülü davranma, sorumluluk bilinci içinde elinden gelenin en iyisini yapma, şeffaf olma gibi değerleri kapsamaktadır. Mesleki etik ilkeler, örgütlere toplum nezdinde saygınlık ve güven kazandırır. Örgütün sistemli yapısı içinde işlevlerin mesleki etik değerlerle düzenlenmesi, çalışanlarının anlayış ve davranışlarına bu değerlerin sinmesi, kültürel farklılıklardan kaynaklanan ahlaki göreceliğin (Stenberg 1994; Akt. Marşap, 2006) önüne geçmemizi sağlayacaktır. Aşağıda verilen eğitim kurumlarında yaşanmış bu olay, eğitim etiğinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Örnek Olay

Enver A. Lise birinci sınıfta okuyan sınıf tekrarı olan ortalama bir başarı düzeyinde ancak sinema yönetmenliğine ilgisi ve yeteneği olan bir gençti. Arkadaşlarına, öğretmenlerine karşı saygısızlığı olmayan, farklı ama sakin ve yardımsever bir çocuktü. Devamsızlık sınırını defalarca aşmış olmasına rağmen ailesinin isteğı, okul idaresinin desteğı ile okula devam etmesi sağlanmıştı. Karne günü geldiğinde Enver'in özörlü ve özörsüz devamsızlığı yine sınırı aşmış ve 2. Kez sınıf tekrarı durumuna düştüğü için öğrenim hakkı bitmişti. Ancak not ortalaması bir üst sınıfa geçmesine yetmekteydi.

Gizem G.'de Lise birinci sınıfta okuyan sınıf tekrarı olan ortalama bir başarı düzeyinde yalan söylemeyi alışkanlık haline getirmiş, sınıf ve okul düzenini bozan davranışlarıyla tanınmış bir gençti. Devamsızlık sınırını defalarca aşmış olmasına rağmen ailesinin isteğı, okul idaresinin desteğı ile okula devam etmesi sağlanmıştı. Karne günü geldiğinde Gizem'in özörlü ve özörsüz devamsızlığı yine sınırı aşmış ve 2. Kez sınıf tekrarı durumuna düştüğü için öğrenim hakkı bitmişti. Ancak onun da not ortalaması bir üst sınıfa geçmesine yetmekteydi.

Okul Müdürü, ilgili müdür yardımcısından bu durumda olan tüm öğrencilerin devamsızlıklarının silinmesini istedi. Ne de olsa onlar bir gençti ve hata yapabiliirdi. Hem sokağı atılmaları doğru muydu? Ayrıca devletin 2 yıldır onlara yaptığı yatırım boşa mı gidecekti. Aynı zamanda bir üst makama, bu kadar çok sınıf tekrarının açıklaması nasıl yapılabilirdi?

Müdür Yardımcısı itiraz etti. Kurallar herkes için geçerli olmalıydı. Aksi takdirde bir sonraki yıl için devamsızlık sınırını daha çok öğrencinin aşmasına yol açabilecek örnekler çoğalacaktı. Ayrıca eğitimin son halkası bu okul değildi, bu çocuklar açık öğrenimden faydalanabilirdi. Aksi takdirde öğrencilerin eğitim sisteminin disiplinine ve adaletine güven duygusu zarar görebilirdi.

Anlatılan olayda verilen kararların, okul türlerine, okulun yapısına, yönetici ve öğretmenlerin kişilik özelliklerine göre farklılaşabileceğini ve hatta özel koşulların bu kararın alınmasında etkili olmasının normal olduğunu düşünüyorsak, eğitim sistemimizin bir felsefesinin olduğunu söylemek ya da eğitimde mesleki etik ilke ve değerlerini hem sisteme hem de tüm eğitim görevlilerine yansıdığını söylemek doğru olmayacaktır. Peki yapılması gereken nedir?

SONUÇ

Eğitim Sistemi açısından: Çağdaş toplumların eğitim sistemlerinde, etik anlayış ve davranışların örgötsel iklime aktarımı, duygusal olgunluk kadar, sosyal bir sorumluluk bilinci olarak kabul edilmektedir (Rai-born, 1997; Akt. Marşap, 2006). Bu bilinçle hareket eden ölkeler organizasyonlarını belirli temel amaç, ilke ve değerler üzerine inşa ederler. Tüm bunlar gerçekleştirmek istediğimiz ne ise, ona yaklaşımımızın dolayısıyla felsefemizin bir sonucudur. Eğitim örgütleri içinde aynı koşullar geçerlidir. Kısa/orta ve uzun vadeli amaçların dolayısıyla eğitime ilişkin felsefemizin belirlenmesiyle işe başlanması yerinde olacaktır. Bu noktada bilimsel verilerden hareket edilmeli, ölk istatistikleri ve var olan ölk koşullarının göz önüne alınarak eğitim politikalarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Eğitime ilişkin geliştirilecek ilkeler, kurallar uzun soluklu bu süreçte tüm eğitim örgütlerini kapsayacak şekilde iyi düşünülmelidir. Eğitimin sistemli olabilmesi, bu kuralların nesnel uygulanışına bağı olacağı unutulmamalıdır.

Eğitim Görevlileri açısından: Eğitimin tüm çalışanlarının evrensel ahlaki kuralları içselleştirmesi, 'iyiliğin' ölçütü üzerinde genel bir düşünme ve davranma içinde ortak hareket etmesi, mesleki etik kurallara uygun iş ve işlemlerini yerine getirmesi son derecede önemlidir. Eğitim yöneticileri, denetçileri ve öğretmenlerin sistemin işleyişini öğrenerek yetiştirilmelerinin yanı sıra meslek ahlakını tarihimizdeki ahi-

lik teŖkilatında olduğu gibi yaŖama geçirmeleri gerekmektedir. Meslek etiği; mesleğin ideallerinin toplum ve meslek elemanları arasında paylaŖılmasını, meslekteki etik davranıŖlara rehberlik yapılmasını, beklenen standartların altındaki davranıŖların disipline edilmesi için gereken, kabul edilebilir davranıŖ standartlarının geliŖtirilmesini, belirsiz durumlarda nasıl davranılacağına karar vermeyi sağlamaktadır (Aydın, 2012).

Eğitimden Faydalananlar açısından: Öncelikle öğrenciler baŖta olmak üzere veliler ve diğer toplum üyelerinin ahlaki eylemlere bakıŖını ve değerlendirmesine temel teŖkil edecek evrensel ilke ve değerlerin öğretilmesi sürecinin planlanması gerekmektedir. Bireyin eyleme bakıŖ açısının kendiliğinden biçimlenmesine ya da genel kabul görmüŖ yasaklara, deneyimlere veya kültüre bırakılması ahlaki göreliliği artıracaktır. Ahlaki değer-norm ve ilkelerin bir bütün olduğunun kavratılması, düşünme ve etik eğitiminin birlikte sunulurak 'ortak bilincin' geliŖtirilmesi yerinde olacaktır. Örneğin, karmaŖık ve ŖaŖırtıcı olasılıklar arasında karar vermek gerektiğinde bu doğru mu? Adil mi? Zarar görecektir var mı? Gibi sorularla bireyin düşünme yeteneğini geliŖtirmek, davranıŖın ussallığına karar verebilmek için: Gerekli mi? Yasal olarak izin verilebilir mi? İŖin parçası mı? Sonuçları nedir? BaŖka seçenekler var mı? Gibi sorulara cevap vermek bireyleri ortak akla yakınlılaŖtıracaktır.

KAYNAKLAR

- Aslan, Ahmet. (1994). Felsefeye Giriş. Ankara: Vadi Yayınları.
- Atabay, S. (2003). “Avrupa Birliği ve Türk Eğitiminden Beklentiler. Avrupa Birliği ve Eğitim”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Aydın, Mahmut (2012). Meslek Etiği. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Aydın, İnayet (2006) . Eğitim ve Öğretimde Etik. Ankara. Pegem A Yayıncılık. 2. Baskı.
- Başaran, İ. Ethem. (1996). Eğitim Yönetimi. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Demirel, Ö. (1999). Kuramdan Uygulamaya Öğretimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirkol, Murat (2014). İslam Ahlak Felsefesinde Erdem Kavramı’. International Journal of Science Culture and Sport. Haziran Sayısı.
- Erdem, Selman (1995). Felsefe. İstanbul. Fil yayınevi.
- Gioia, Dennis A. (2006). On Weick: An Appreciation. <http://oss.sagepub.com>
- Gutek, I. Gerald (1997). Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar. Çeviri: Doç Dr. Nesrin Kale. Ankara. Pegem Yayınevi. (1. Baskı)
- Kaya, Y. K. (1999). Eğitim Yönetiminde Kuram ve Türkiye’deki Uygulama. Ankara: Bilim Yayıncılık. (7. Baskı).
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1999). Yeni İnsan ve İnsanlar’. İstanbul: Evrim Yayınevi. (10. Baskı).
- MEB. (1973). ‘1789 Milli Eğitim Temel Kanunu’ . Ankara. Yayımlandığı R.Gazete : Tarih : 24/6/1973 Sayı : 14574.
- Marşap, Akın (2006). E-Eğitim Yönetişim Sisteminde Küresel Etik İlkeler. Ahmet Yesevi Üniversitesi.
- Özkul, Osman (2001). Ahlak Felsefesinin Temel Problemleri ile İdealist ve Hazcı Ahlâk Öğretilerinin Genel Bir Değerlendirilmesi. Sakarya Üniversitesi: Ahlâk Yaz 2001 [75. Sayı]
- Püsküllüoğlu, A. (2003). Arkadaş Türkçe Sözlük. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Sağlam, M., Özudoğru, F., Çıray, F. (2011). “Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemi-ne Etkileri”. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2011. Cilt:VIII. Sayı:I. 87-109 (<http://efdergi.yyu.edu.tr>).
- Yaka, Aydın (2006). Eğitim Bilimine Giriş: Eğitimin Felsefi Temelleri. İzmir: Dinazor Kitabevi. 1. Baskı
- <http://www.tuik.gov.tr/> (Kasım 2014)

“EĞİTİM FELSEFESİNDEN MEDENİYETE”

OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ USÛL-İ CEDİT HAREKETİ VE TÜRK DÜNYASINA YANSIMALARI

Fahri TEMİZYÜREK*

Sayın Başkan, değerli dinleyiciler, tebliğime başlamadan önce hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Batı eğitim sistemindeki gelişmeler zamanla Osmanlı eğitim sistemini derinden etkilemiştir. Bugünkü eğitim sistemimizin şekillenmesinde Tanzimat öncesi başlayan ve II. Meşrutiyet sonlarına kadar devam eden bu yenileşme hareketlerinin çok büyük etkisi olmuştur. Bizdeki bu değişim sadece Osmanlı coğrafyasıyla sınırlı kalmamış, Gaspıralı İsmail Beyin önderliğini yaptığı Rusya Türklerine de sirâyet etmiştir.

Osmanlı eğitim sistemindeki yenileşme başka bir ifadeyle Batılılaşma hareketleri sıbyan mekteplerinde başlamıştır. Sıbyan mekteplerindeki bu eğitim reformunu “Usul-i Cedit” olarak adlandırıyoruz. Osmanlı mekteplerindeki Usul-i Cedit hareketi, temsilcileri, eğitim sistemimize getirmiş oldukları yenilikler ayrıca Türk Dünyasına ne şekilde kimler vasıtasıyla sirayet ettiği tebliğimizin konusunu oluşturacaktır.

XIX. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı eğitim ve öğretim sisteminde köklü değişikliklere gidilmiştir. Eski usûl mektepler yerini cedit mektepler olarak da adlandırılan yeni mekteplere bırakır. Temel itibarıyla Batı’daki eğitim sisteminin örnek alındığı yeni eğitim anlayışının Osmanlı mekteplerindeki ilk uygulayıcılarından birisi Selim Sabit Efendi’dir. Hoca Tahsin ile beraber Avrupa’ya tahsile gönderilen ilk eğitimciler arasında yer alan Selim Sabit, yaklaşık altı yıl Fransa’da kalarak buradaki eğitim sistemini detaylarıyla inceleme fırsatı bulmuş, ülkesine döndükten sonra da Osmanlı eğitim sistemini Batı tarzı bir eğitim anlayışıyla yeniden tanzim eden bürokrat ve eğitimciler arasında yer almıştır. Ortaya çıkan bu yeni eğitim anlayışını savunanlara Ceditciler adı verilir. Ceditciler mektep ve medreselerde okutulan dinî derslerin yanında dünyevî ilimlerin de öğretilmesini talep eder. Ceditci aydınların çalışmaları sonunda eski usûl mektepler yerine yeni usûl öğretim yapan okullar açılmaya başlar. Bu okulların özelliklerine geçmeden önce 19. yüzyılda klasik Osmanlı mekteplerin durumuna kısaca değinmek istiyoruz.

Eski Usûl Mektepler

Eski usûl mektepler genellikle mahalle mescidi veya medreselerin hemen yanında olurdu. Her köyde ve her mahallede bir cami bulundurmak gibi bir de mektep bulundurmak Müslümanların en eski âdetlerindendi. Hatta caminin olmadığı yerlerde dahi mekteplerin bulunduğu bilinmektedir. Bu mektepler fizikî görünümü itibarıyla diğer İslam dünyasındaki mektepler ile hemen hemen birbirinin aynıdır. Büyük bir kısmı vakıf malıydı. Bunların bazıları da bağışlarla desteklenirdi. Bu okullarda tahsil ücretsiz olmakla beraber öğretmenlerin geçimini temin etmek ve okulun yakacak ve benzeri ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla az miktarda da olsa para toplanırdı.

Her mektep genellikle bir öğretmen tarafından yönetilirdi. Bu öğretmenler genellikle cami imam-Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

larından oluşmaktaydı. Bunlar çocukların mektep içinde ve dışında ikinci babası konumundaydı. Öğretmen ve din adamı olmanın yanı sıra günümüz toplumunda bir öğretmenden beklenen tüm fonksiyonlara da sahiptiler. Ayrıca toplumun bazı üyeleri için mektup yazıcısı ve okuyucusu, anlaşmazlıklarda ara bulucu rolü üstlenirdi. Büyük camilerin bulunduğu mahallelerde imamın yardımcısı olarak çalışan müezzin de bulunurdu. İmamın olmadığı zamanlar çocukları müezzin okuturdu. İmamların önemli bir kısmı medreseye devam etmeyen veya edemeyen talebelerden seçilirdi. Kız çocukları erkeklerden ayrı bir yerde ders görürlerdi. Bunlara da çoğunlukla imamın eşi öğretmenlik yapardı.

Bu mekteplere başlama yaşı ailelerin isteğine bağlıydı. Aile çocuğunun fiziksel ve ruhsal açıdan mektebe hazır olduğunu düşündüğü zaman “Amin Alayı” denilen bir törenle okula gönderirdi. Ortalama beş-altı yaşında mektebe başlar on- on iki yaşına kadar da aralıksız devam ederdi. Mektepler cuma ve bayram günleri hariç her gün açık olurdu. Genellikle sabahdan ikindi vaktine kadar günde ortalama yedi-sekiz saat ders yapılırdı. Talebe mektebe ne vakit gelirse gelsin kabul edilirdi. Mekteplerde kabul edilmiş ortak bir program uygulanmamakla beraber hemen hemen tamamında aynı konular öğretilirdi. Zaten bu mekteplerin temel gayesi çocuklara dinî bilgilerin yanı sıra Kur’an okumayı öğretmektir. Mektep genellikle tek bir sınıftan oluşurdu. Karma eğitim sistemine göre öğretim yapılırdı. Yani yeni başlayan bir çocuk ile birkaç yıldır mektebe devam eden çocuk aynı ortamda öğretime tabi tutulurdu. Sınıfların mevcudu mahalledeki çocuk sayısına göre değişirdi. Sınıf sayısında bir sınırlama olmamakla beraber genelde kırk kişiyi geçmezdi. Mektebin yönetiminden imam sorumluydu.

Bu mekteplerde eğitim süresi tam olarak belirlenmemekle beraber, bir çocuk ortalama üç, dört hatta beş sene okula giderdi. Bu zaman süresince çocuklara Elifba, Aşr-ı Şerif, Kur’an-ı Kerim, imanın şartları, ve yazı dersi gösterilirdi. Bazı mekteplerde bu derslere ilâveten basit aritmetik, tarih ve coğrafya bilgisi de verilirdi. Çocuklar öğretimlerinin herhangi bir kademesinde, hiç bir zaman imtihana tâbi tutulmaz, birkaç yıl okula devam ettikten sonra gerekli bilgileri öğrendi düşüncesiyle mektepten alınarak usta yanına çırak olarak verilir veya tahsillerine devam etmeleri için medreseye gönderilirdi.

Alfabe gösterilir gösterilmez doğrudan Kur’an öğretimine geçilirdi. İlk okuma-yazma dersi çok sonraları gösterilirdi. Hatta çocukların önemli bir kısmı yazmayı bile öğrenemezdi. Okulda geçirdikleri dört-beş yıldan sonra kendi dillerindeki bir yazıyı okumada büyük güçlük çekerlerdi.

Rusya Türklerinde de durum pek farklı değildi. Yukarıda ifade ettiğimiz Osmanlı mekteplerinin özellikleri, Rusya Türkleri için de geçerliydi. Eski usûl mekteplerde yeni okula başlayan çocuğa önce “Elifba” vasıtasıyla iki-üç ay içerisinde bütün harfler öğretilir, sonra Arapça bazı dualar ezberlettirilir, daha sonra da “Heftyek-i Şerif” ayetlerinin öğretilmesine geçilirdi. Bir-iki sene bunun kıraatına devam edilirdi. Birkaç sene talebeye yazı gösterilmez, dinî bilgiler öğretilmezdi. Dersler yalnız Kuran okumaya mahsustu. Talebe bir derece Arapçayı öğrendikten sonra yazı dersi gösterilirdi.

Çocuklar altı-yedi saat sınıf içinde bir ders ile meşgul edildiğinden tabii olarak usanırlardı. Yapmış oldukları yaramazlıklar neticesinde de dayak yerlerdi. Mekteplerde ödüllendirme çok az görülmesine rağmen, cezalandırma her zaman var ve hazır vaziyetteydi. Öğretmenler bedenî cezalandırmayı disiplini sağlayan bir araç olarak düşünürdü. Aynı zamanda bedenî cezalandırma iyi huy ve alışkanlık aşılamanın bir aracı olarak görülürdü. En yaygın cezalandırma aracı ise “falaka” adı verilen, öğrencilerin çıplak ayaklarına sopayla vurmaktır.

Yukarıda genel hatları ile ele aldığımız bu eğitim tarzı, XVIII. Asrın başlarından itibaren yozlaşmaya başlayan ve büyük ölçüde bozulan Osmanlı ve Rusya Türklerine ait mekteplerin genel çehresinden ibarettir. Mektep ve medreseler endüstrileşme ve ekonomik gelişme yönünden süratle değişen hayat şartlarına ayak uyduramamış, bundan dolayı zaman içerisinde nüfuzlarını da kaybetmeye başlamışlardı. Rusya Türkleri için durum daha da vahimdi. Çarlık Rusya’sının bu okulları maddî destekten mahrum kılmak için bunlara ait vakıflara el koymasıyla eski tip mektep ve medreselerin ıslahı kaçınılmaz olmuştu. Rusların bu okullara karşı kayıtsız ve ilgisiz görünen bir tavrı vardı. Mektep ve medreselerde öğrenim gören talebelerin mevcut bilimsel gelişmelere ayak uyduramaması Rus idaresinin işine geliyordu. Her

ne kadar bu okullarda Rus dilinin öğretilmesi hususunda bazı teşebbüsler olmuşsa da halkın Rusçaya ilgi göstermemesi ve sadece yasak savma kabilinde öğretilmesi neticesinde bu uygulamadan zamanla vazgeçilmişti.

Osmanlı Mekteplerindeki Yenileşme Hareketleri

Avrupa'dan alınan ilk yenilikler askerî alanda olmuş, sivil mektepler ise uzun süre verimli olamamıştır. Yahya Akyüz, bu dönem eğitiminin temel özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

1. “Eğitimde yenileşmeye askerî okullar açılarak başlanmıştır. Buralarda yabancı öğretmenlere de görev verilmiş, ilk kez Batı dilleri (Fransızca, İngilizce) programlara girmiştir.
2. 1826'da Yeniçeri Ocağı kaldırılmıştır. “Hayırlı Olay” anlamında, buna Vaka-yı Hayriye denir. Medrese zihniyeti böylece önemli bir destekçisini kaybetmekle beraber, yine güçlü biçimde sürmektedir.
3. İlköğretim zorunluluğu ilk kez bu dönemde getirilmiştir.
4. Batı ile ilişkiler artmış ve ilk kez 1830 yılında Avrupa'ya öğrenci gönderilmiştir.
5. Türkçe olarak yayınlanan ilk gazete de “Takvim-i Vekayî” adıyla bu dönemde çıkmıştır (1831). Süreli yayınlar zamanla toplumun eğitim ve kültür düzeyini etkilemişlerdir.”

1824'de çıkarılan “Tahsil-i İbtidâînin Mecburî Olduğuna Dair” fermanla çocukların bulûğ çağı öncesine varmadan ilmihâl ve dinî şartlarını lâıykıyla öğrenmedikçe, mektebden alıp usta yanına çırak olarak vermek yasaklanır. Bulûğ öncesi yaşına erişen çocuklar, usta yanında çalıştırılacakları zaman öğretmenin izni alınacak, izin tezkeresi olmayan çocuklar esnaf tarafından çıraklığa kabul edilmeyecektir. Şayet esnaftan biri izin belgesiz bir çocuğu yanına çırak olarak alırsa Kadiya şikayetle cezalandırılması yoluna gidilecektir.

Yetim çocuklar, mürebbisi olan kimse tarafından gün boyu çalıştırılmayıp, günde iki defa mektebe gönderilerek yetişkinlik öncesi çağına kadar okutturulacaktır. Öğretmenler de okuldaki çocuklara Kur'an, tecvid, ilmihal ve diğer kitaplarla okutarak yetiştireceklerdir. Alınan kararları imamlar kendi mahalle halkına, kethudalar kendi esnaflarına anlatacak, mektep hocaları da haberdar edilip emre göre hareket edeceklerdir.

Bu fermanla ilköğretim mecburi kılınmıştır. Daha önceki dönemlerde de ilköğretimin mecburî tutulması ile ilgili fermanlar çıkarılmışsa da, 1824 yılında çıkarılmış olan bu ferman meseleyi geniş bir şekilde ele aldığı için “İlköğretimi Mecburî Kılan” ilk belge olarak kabul edilmektedir.

II. Mahmut devrinde kurulan “Meclis-i Umûr-ı Nafia”, sivil okulların açılmasında önemli bir rol oynamıştır. Memleket hayrına tüm meselelerin görüşüldüğü bu meclis, maarif işlerini de düzenleyen bir layiha hazırlar. Maarifimizin tanzimi hususunda hazırlanan bu layiha ile mahalle mekteplerindeki eğitim ve öğretimin düzenlenmesi süreci başlar. Mevcut mahalle ve sıbyan mekteplerindeki eğitim ve öğretimin yeniden tanzim edilmesi, okul çağına gelen çocukların mutlaka okula yazdırılmaları, ferdî öğretimden vazgeçilerek sınıf usûllerinde dersler verilmesi, öğretim müfredatının basitleştirilmesi ve sıbyan mekteplerinin fevkinde yeni tip okulların açılması kararı alınır. Alınan bu kararlar “Dar-ı Şûra-yı Bâb-ı Ali” ve “Meclis-i Ahkâm-ı Adliye” de görüşülerek yeni tip okulların açılmasına karar verilir.

Açılacak bu yeni tip okullarda çocukların rüşd çağına gelinceye kadar okumaları düşünüldüğünden bu okullara, bizzat II. Mahmut tarafından “Rüşdiyye” adı verilir. Kurulacak olan bu okulların idarelerini sağlamak üzere de 5 Şubat 1839'da “Mekâtib-i Rüşdiyye Nezâreti” kurulur.

Batı'ya sistemli bir şekilde öğrenci gönderme faaliyetleri de yine bu dönemde başlar. Paris, Londra ve

Viyana'ya gönderilen öğrencilerin büyük bir kısmı yurda döndüklerinde, öncelikle yeni açılan okullarda hocalık olmak üzere çeşitli görevlerde bulunurlar.

Fermanla beraber, klasik eğitim metot ve tekniklerinden vazgeçilerek usûl-i cedide göre eğitim yapıl-maya başlanmıştır.

1845 yılında maarif alanında yapılacak olan çalışmaları tanzim etmek üzere “Muvakkat Meclis-i Maarif” kurulur. Bu meclisin yapmış olduğu çalışmalar neticesinde;

- a. Sıbyan okullarının ıslahı,
- b. Rüşdîyelerin çoğaltılması,
- c. Dârülfünunun açılması,
- d. Bu işleri yürütmek üzere “Meclis-i Maarif” teşkilatının kurulması, kararı alınır.

İlköğretim alanındaki ilk girişimlerden birincisi 1847 yılında çıkarılan “Eftalin Talim Tedris ve Terbiyele-rini ne Vechile İcra Eylemleri Lâzım Geleceğine Dair Sıbyan Mekâtibi Hâceleri Efendilere İtâ Olunacak Tâlimat” tır. Bu talimat hükümlerince, yedi yaşına giren çocukların sıbyan mekteplerine devamı zorunlu-dur. Şayet ebeveyn isterse çocuk 4-5 yaşlarında da okula kaydedilebilir. 7 yaşına girip de okula gitmeyen çocuklar izlenecek ve velileri cezalandırılacaktır. Sıbyan mekteplerinin öğretim süresi 4 yıldır. Başarısız olanlar 3 yıl daha okulda tutulabilir. Öğretim süresince Elifba, Amme cüzü, Türkçe, lûgat, ahlâk, yazı, ilmiyhâl, Türkçe tecvid ve Kur'an dersleri okutulacaktır.

Suçlu öğrenci kesinlikle falakaya yatırılmayacak, ancak hakaret içermeyen sözlerle azarlanabilecek, ayakta tutulabilecek veya bedenî hizmetlerde kullanılabilecektir.

Muhtelif illerin sıbyan mekteplerinde görev yapan öğretmenler ile usûl-i cedideyi öğretmek amacıyla açılan Dârümuallimîn okulunun yenileşme hareketleri içinde önemli bir yeri vardır. Zira İstanbul Fa-tih'te açılan Darümuallimîn eğitim tarihimizin ilk öğretmen okuludur. Usûl-i cedit hareketinin önde gelen isimlerinden olan Selim Sâbit Efendi de bu okulun ilk mezunlarından. Öğretim süresi üç yıla sınırlandırılan bu okulda, birinci sene haftada oniki dersle başlanarak, hergün iki ders okutulacaktır. Harflerin şekilleri zihinlere iyi yerleşmesi için aynı zamanda yazmaya da önem verilecektir. İlk bilgilerin öğretilmesinde olağanüstü dikkat ve gayret sarf edilecektir. Ders müddeti bir ve iki öğretmeni bulunan okullarda yarım saat, daha fazla öğretmeni bulunan okullarda 45 dakikayı geçmeyecektir.

Tanzimat dönemi eğitim tarihimizin en kıymetli ve çığır açıcı isimlerinden olan Selim Sâbit Efendi, mem-leketimizdeki eğitim anlayışının yenilenmesinde ve yayılmasında emeği geçenlerin başında gelen bir Osmanlı maarifçisidir.

Osmanlı eğitimin sisteminin modernleşmesinde büyük emeği olan Selim Sâbit Efendinin Paris'te kaldığı sürede, buradaki eğitimden etkilendiği ve bizzat yaptığı öğretim ile de Batı'nın bilimsel metotlarına aşına olduğunu görmekteyiz.

Eğitim tarihimizde, Selim Sâbit Efendiden evvel Batı'daki alfabe öğretim teknikleri konusunda bilgi sa-hibi olan ve pedagoji kitaplarına ilgi duyan yoktur. Avrupa'ya tahsile gönderilmesi, Paris'te Osmanlı Devleti tarafından açılan “Mekteb-i Osmânî” de ders vermesi, ayrıca kendisinin de uzun bir süre Paris'te tahsilde bulunması, eğitimci kişiliğinin gelişmesinde etkili olmuştur.

Batı tarzı pedagojik eğitimin ilköğretimde ilk defa uygulanması Selim Sâbit Efendiye aittir. Satı Bey za-manına kadar da yeni metotla eğitim yaptıran olmamıştır. Usûl-i cedit üzere yapılan eğitimde ilk defa yeni sıralar, hesap tahtaları ve haritaların kullanımı yine Selim Sâbit Efendi tarafından Süleymaniye'deki İbtidâî Mektepte gerçekleştirilmiştir.

O, eğitim tarihimizde ders araç ve gereçleri konusunda yenileşme, özellikle öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini bırakıp yeni ve etkili öğretim yöntemlerini uygulanması demek olan usûl-i cedit hareketinin önderidir. Başka bir ifadeyle, ilköğretimdeki Batı tarzı pedagojik eğitim onunla başlamıştır.

Osmanlı eğitim sistemindeki bu değişim Rusya Türkleri tarafından da yakından izlenmekteydi. Rusya Türklerinin ziyalıları, içinde bulundukları kötü durumdan son derece rahatsızdılar. Bu durumdan rahatsız olan münevver tabaka birtakım çıkış yolları aramaya başladı. Nitekim Kazan İli'nde ilk hareketler kendini göstermeye başladı. Osmanlı eğitimindeki yenileşme ve fikir hareketlerinin de tesiriyle Kırım, İdil-Ural ve Azerbaycan'da kültür ve eğitim sahasında birtakım yeniliklere gidildi.

Türk dünyasını aydınlatmaya çalışan bu hareketler belirgin bir şekilde iki sahada kendini gösterdi. Biri "dinî reform", diğeri de Usûl-i Cedit adı altında değerlendirilen eğitim ve öğretimde yenileşme hareketleridir. Önceleri dini bir görüntü arz eden yenileşme hareketleri zaman içerisinde dünyevî bir vasıf almış ve Türk dünyasının terakkisinde önemli bir rol oynamıştır.

Gaspıralı İsmail Bey ve Usûl-i Cedit Mekteplerinin Ortaya Çıkışı

Osmanlı eğitim tarihinde Tanzimat öncesi başlayan eğitim ve öğretimdeki yenileşme hareketleri Tanzimat döneminde de bütün hızıyla devam etmiş ve kısa süre sonra Türk dünyasını da etkilemiştir. İstanbul'a tahsile gelen Türk aydınları başta olmak üzere Türkistanlı aydınlar arasında hızla kabul gören yeni eğitim anlayışı XIX. Yüzyılın sonlarına doğru Türk dünyasında mahiyetinden çok daha fazla derin izler bırakmış olan Usûl-i Cedit hareketini başlatmıştır.

Osmanlı eğitim sahasında görülen Usûl-i Cedit hareketi, Rusya Türkleri içindeki münevverler tarafından taktir ve sempati ile takip edilmiş, İstanbul'a tahsile gidenlerin sayısı gittikçe çoğaldığı gibi, burada yayınlanan eserler de yakından takip edilmiştir. Osmanlı'da serdedilen yeni fikirler bu suretle Rusya Türkleri arasında hızla yayılma imkânı bulmuştur. Bu aydınların çalışmaları sonucunda eski usûl medrese ve mekteplerin yerine yeni usûl öğretim yapan ve müspet bilimler öğreten okullar açılmaya başlamıştır.

Türk dünyasında ilim ve teknolojiye geri kalmışlığa bir başkaldırı olarak ortaya çıkan Usûl-i Cedit hareketinin ilk temsilcisi ve uygulayıcısı Gaspıralı İsmail Beydir. 1874 yılında İstanbul'a gelen İsmail Bey, burada kaldığı süre içerisinde Osmanlı eğitim sistemindeki yenileşme hareketlerini, devletin idaresini ve milletin içtimai meselelerini yakından inceleme fırsatı bulur.

1875 yılında Kırım'a dönen İsmail Bey 1878'de Bahçesaray Belediye Başkanlığına seçilinceye kadar resmî bir görev almamış, içtimai meselelerle ilgili tetkiklerde bulunmuştur. 1878-1883 yılları arasında Bahçesaray Belediye Başkanlığı yapan İsmail Bey, 1882 yılında Kazan eşrafından olan Akçuralar ailesinden İsfendiyar Beyin kızı Zühre Hanım ile evlenir. İsmail Beyin ideallerini gerçekleştirmede en büyük destekçisi olan Zühre Hanım, manevî desteğinin yanı sıra eşine önemli oranda maddî destekte de bulunur.

İsmail Bey, uzun ve meşakkatli çabalar sonucu 1883 yılında Tercüman adıyla müstakil bir gazete çıkartır. Bu gazete uzun yıllar Türk dünyasının en çok okunan gazetesi olma unvanını alır. İsmail Bey Tercüman gazetesini çıkartmaktaki gayesini şu şekilde ifade eder:

"Halk indinde mektep, okumak, tahsil, ilim ve ders gibi lafızların hakiki manaları meçhul olduğu hâlde bu lafızlara karşı besledikleri muhabbet ve hürmet bana hayli ümitler verdiğinden halkın nazar ve hissiyatını sermayeden addetmiştim. Binaenaleyh, efkâr-ı umûmiyeyi uyandırıp celbetmek, ıslah edilecek mekteplere muallim yetiştirmek ve bunların maaşlarını temin etmek ile beraber ahalinin cehl ve taassubunu kuşkulandırmamak üzere işe başlamak lâzım idi. Bu maksada binaen 1883 senesi Bahçesaray'da "Tercüman" gazetesi tesis edildi."

İsmail Bey, Tercüman gazetesindeki yazıları ve eserlerindeki fikirleriyle eğitim ve kültür alanında yapılmasını istediği ıslahatçı fikirlerini ortaya koyarak, hayatını Türklüğün cehalet ve taassuptan kurtu-

lup yükselmesi uğrunda vakfeder. Muhtelif zamanlarda Türkistan, Türkiye, Mısır ve Hindistan'a giderek Müslümanların ilim ve teknolojiye çağdaş ülkeler seviyesine çıkabilmeleri için konferanslar verir.

Ona göre Müslümanların içinde bulunduğu geri kalmışlıktan kurtulabilmesi ancak eğitim alanında yapılacak reform ile mümkündür. Bu da yeni bir eğitim sisteminin inşası ile gerçekleşebilirdi. Eğitimdeki yenileşme hareketlerinin mekteplerden başlamasını düşünen Gaspıralı İsmail Bey, işe, çıkartmakta olduğu Tercüman gazetesi vasıtasıyla fikirlerini neşretmekle başladı. Halka kırk gün içinde çocuklara okuma yazma öğreteceğini duyurur. Daha sonra 1884 yılında Bahçesaray'ın Kaytmaz Ağa mahallesindeki harabe bir mektebi tamir ettirerek, Bekir Efendi adında bir zatı Usûl-i Savtiye metodu ile alfabe öğretiminin nasıl yapılacağı ve pedagojik bir eğitimin önemli özellikleri hakkında eğittikten sonra bu okulda muallim olarak görevlendirir. Böylece Gaspıralı İsmail Bey, programını kendi hazırladığı ilk Cedit mektebini eğitime açar.

Bahçesaray'da açılan bu okulda Usûl-i Cedide göre eğitim yapılmış ve altı ayda okula yeni başlayan çocuklar okuma, yazma, hesap, ilmiyhâl bilgileri öğrenmiş, cemaat huzurunda yapılan imtihan sonucunda diploma almışlardır.

Yeni metotla eğitim yapan bu mektepte alfabe öğretiminde Gaspıralı İsmail Beyin Hace-i Sıbyan adlı eseri okutulur. Usûl-i Savtiye metoduna göre yazılan bu eserde harflerin seslerinden hareketle çok kısa zamanda Türkçe okuma ve yazma öğretilir. Tahsil süresi üç yıl olarak tespit edilen bu okulların ders programı; Türkçe, kıraat-ı Kuran, ilmiyhâl, hüsn-i hat, sarf-ı Türkî, zihnî hesap, amal-i erbaa, tarih-i İslam, coğrafya ve tarih derslerinden ibaretti.

On iki talebenin kayıt olduğu bu okulda ilk başta günde dört saat ders yapıldı. Yeni Usûl ile eğitim ve öğretimin halk tarafından benimsenmeye başlanması üzerine eski tarz eğitimi savunanlar (Kadimciler), yeni mektep ve usûlü halkın nazarından düşürmeye çalıştılar. "Çabuk öğrenilen ilim çabuk unutulur, dinî mektepler bozulacak" gibi bahanelerle yeni mektebe karşı dört bir yandan hücumla başladılar. Gaspıralı İsmail Bey, bu hücumlara karşı koyabilmek için Bahçesaray pazarındaki bir kahvehanede "Akşam Mektebi" açtı. Burada yirmi kadar hamal ve bakkal çırağına kırk gün bizzat kendisi ders vererek okuma ve yazmayı öğretti.

Tercüman'da yazmış olduğu yazıların da tesiriyle, savtî metotla alfabe öğretiminin nasıl yapılacağını öğrenmek isteyen muallimler, Kafkasya'dan, Rusya içlerinden Bahçesaray'a gelmeye başladılar. Bunlar Gaspıralı'nın "Birinci Numûne Mektep" adı altında açtığı okulda bir-iki ay eğitime tâbi tutuluyor, sonra da öğrenmiş oldukları savtî metotla eğitim yapmaları istenerek memleketlerine gönderiliyorlardı.

Bahçesaray'daki numune mektepte muallimlik yapan Bekir Efendiyi 1887 yılında Rezan vilayeti, Han Kerman beldesine göndererek "İkinci Numûne Mektebi" açmasını sağlayan Gaspıralı İsmail Bey, Nijni Novgorod, Tambof ve Penza vilayetlerindeki Türkler arasında yeni metotla eğitim ve öğretimin yaygınlaşmasını sağladı.

Gaspıralı'nın başını çektiği bu faaliyetler neticesinde Türk dünyasındaki Müslümanlar maarife dört elle sarıldı. Bahçesaray'daki Numûne Mektepte yeni mekteplerin ne şekilde tanzim edileceğini ve öğretim metotlarını öğrenen yaklaşık seksen öğretmen, verdikleri söze binaen Rusya'nın her vilayetinde bir kaç mahalle mektebini islah ettiler.

Gaspıralı İsmail Beyin 1884 yılında Bahçesaray'da başlatmış olduğu sıbyan mekteplerindeki yenileşme hareketleri kısa sürede, Kaşgar'a kadar yayıldı. Yirmi sene içinde Rusya'daki cami ve mescitlerin yanında bulunan mektep ve medreselerin hemen hemen tamamı Usûl-i Cedide göre eğitim yapan kurumlar hâline geldi. Maarife karşı millette uyanan bu istek sonucunda altı bine yakın mektep açılmıştır. Bu usûl ile yapılan eğitim neticesinde özellikle Rusya Türkleri arasında okuma yazma bilmeyen genç kalmaz.

1905 yılında Rusya'da meşrutiyetin ilânından sonra Usûl-i Cedit hareketi daha da güçlenerek bütün Türklerin medenî uyanış hareketi hâline gelir. Çocuklara kısa yoldan okuma ve yazmayı öğretmek ama-

cıyla başlayan bu cereyan, yalnız mektepleri ıslah meselesinden ibaret kalmayıp kültürel ve sosyal hayatta da etkin olmaya başlar. Rusya’da ilân edilen meşrutiyetin getirdiği hürriyet havası, halkı Ceditçilere daha da yaklaştıır. Rusya Türklerinin binlerce köyünde sadece halkın desteği ile sayısız mektepler açılır.

Türk dünyasında 19. asrın son çeyreğinde ortaya çıkan ve 20. asrın ilk yarısına kadar mevcudiyetini devam ettiren Usûl-i Cedit mekteplerinin faaliyetleri sonucunda;

1. Eğitim alanında yapılan reformlarla millî okulların açılması sağlandı.
2. Açılan bu yeni okulları maddî ve manevî açıdan desteklemek amacıyla hayır cemiyetleri kuruldu.
3. Türk dünyasını ortak bir dil etrafında birleştirme ideali çerçevesinde millî bir basın oluştu.
4. Okur-yazar oranı arttırılarak halkın eğitim seviyesi yükseltildi.
5. Kız çocuklarının okutulmasına önem verildi.
6. Müslüman cemiyetin yaşayış tarzı modernleşti.
7. Millî aydınlar zümresi oluştu.

1917 Ekim ihtilalinden sonra, Kızıl yönetimin baskıcı siyaseti karşısında Ceditçilerin millî kültürün tekâmülü ve millî devlet kurma yolundaki faaliyetleri 20. asrın ikinci yarısında durma noktasına gelmiştir.

Sonuç

Rusya Türkleri, Osmanlı devletini ikinci vatan olarak görür. Bilhassa buralardan İstanbul’a devamlı geliş gidişler olur. Bu geliş gidişler Rusya Türklerinin İstanbul’daki gelişmelerinden haberdar olmasını sağlar. Osmanlı Devleti’ndeki siyasî, ilmî ve fikrî hareketler yakından takip edildiği gibi, yayınlanan eserler de Rusya Türkleri tarafından okunur ve kendi yurtlarında da yayınlanır.

Rusya Türklerinin aydın simalarından olan Gaspıralı İsmail Bey de Osmanlı ülkesindeki gelişmeleri yolundan takip eder. Doğu, kuzey ve Batı Türklüğünün yetiştirdiği âlim kişileri iyi okumuş, feyz almış bazıları ile bizzat tanışmıştır.

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren geleneksel sıbyan mekteplerinin yanı sıra Usûl-i Cedit mektebi adıyla yeni ilkokullar kurulmaya başlar. Usûl-i Cedit, özellikle ilköğretimde ders araç, gereç ve yöntemleri konusunda yenileşmeler, geleneksel öğretim yöntemlerinin bırakılıp, yeni öğretim yöntemlerinin uygulanması ve özellikle de alfabe öğretiminde teheccî metodunun terk edilerek savtî metodun uygulanması demektir.

Gaspıralı İsmail Bey sıbyan mekteplerinde Usûl-i cedide göre eğitim ve öğretimin nasıl yapılacağını göstermek üzere 1898 yılında Rehber-i Muallimîn adlı eserini yayınlarlar. Eserinde, okul yönetimi, ders programları, alfabe öğretimi, dilde sadeleşme isteği, kız çocuklarının okutulması hakkındaki görüşlerini dile getirir. Böylece Rusya Türkleri içerisinde sıbyan mekteplerinde Usûl-i Cedit hareketini başlatan ilk eğitimci olma unvanını elde eder. O, yaşadığı çağa yenilikçi fikirleri ile yön vermiş, açmış olduğu mekteplerde birçok talebe yetiştirmiş seçkin bir şahsiyettir. Onu anlamadan, onun fikirlerini bilmeden Usûl-i Cedit hareketini ve bu hareketin mahiyetini kavramanın imkanı yoktur. Gaspıralı İsmail Beyin ortaya koyduğu bu metotla yapılan eğitim sonunda Usûl-i Cedit mekteplerinin sayısı hızla artmış ve Türk dünyasında yeni bir dönem başlamıştır.

KAYNAKLAR

- AKYÜZ, Yahya: Türk Eğitim Tarihi, Ankara, 1989
- BAYMUR, Fuat: İlkokuma ve Yazma Öğretimi, İst. 1939
- BERKER, Aziz: Türkiyede İlk Öğretim, Ankara, 1945
- ERGİN, Osman: Türkiye Maarif Tarihi, İstanbul, 1977
- GASPRİNSKİ İsmail: Hâce-i Sıbyan, Bahçesaray, 1894
- GASPRİNSKİ İsmail: Rehber-i Muallimîn, Bahçesaray, 1898
- GASPRİNSKİ İsmail: "Türk Yurddularına", Türk Yurdu, C.I, Sayı 7, Şubat.1912
- HABLEMİTOĞLU, Necip: Çarlık Rusyası'nda Türk Kongreleri (1905-1917), Ank. 1997
- HAYİT Baymirza: Sovyetler Birliği'ndeki Türklüğün ve İslamın Bazı Meseleleri, İst. 1987
- HAYİT Baymirza: Türkistan Devletlerinin Millî Mücadeleleri Tarihi, Ank.1995
- KIRIMER, Cafer Seydahmet: Gaspıralı İsmail Bey, İst. 1934
- KIRIMLI, Hakan: Kırım Tatarlarında Millî Kimlik ve Millî Hareketler (1916-1905), Ankara.1996
- KOÇAR, Çağatay: "Türkistan'da Ceditçilik Hareketinin Başlaması", Türk Kültürü, Sayı 269, Eylül. 1985
- KOÇER, Hasan Ali: Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, İst.1991
- KURAT, Akdes Nimet: "Kazan Türklerinin Medenî Uyanış Devri", DTCF Dergisi, C.XXIV, Sayı 3-4, Temmuz-Aralık. 1966
- MAHMUD CEVAD: Maarif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilât ve İcraâtı, İst. 1338
- MUALLİM CEVDET: "Selim Sâbit Merhum Hakkında", TM, c. 13, Nu. 68, Eylül 1341
- SELİM SABİT: Elifbâ-yı Osmânî, İstanbul, 1291
- SELİM SABİT : Rehnümâ-yı Muallimîn, İst. 1299
- TAYMAS, Abdullah Battal: Kazan Türkleri, Ankara, 1998
- UNAT, Faik Reşit: Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış, Ankara, 1964
- ÜLKÜSAL, Müstecib, "Büyük Düşünür ve Öğretmen Gaspıralı İsmail Bey", Türk Kültürü, Sayı 337-338, Mayıs-Haziran, 1991
- YARKIN, İbrahim, "Türkistan'ın Eğitim ve Kültür İşlerine Bir Bakış", Türk Kültürü, Sayı 18, Nisan, 1964

Medeniyet Paradigmalı Eğitim Modeli İçin Başlangıç Teorileri

EROL ERDOĞAN*

Merhaba. Hoş geldiniz, hepinizi selamlıyorum. Tebliğimi sorularla başlatacağım, sonrasında da analizlerimi ve tezimi paylaşacağım.

İlk sorumuz: Medeniyet paradigmalı yeni bir eğitim modeline ihtiyaç var mı?

Şu anda dünyada yoğunlukla uygulanmakta olan eğitim sistemlerini ortak bir payda üzerinden tanımlamak gerekirse, bunları “modernlik etkisiyle oluşturulmuş eğitim sistemleri” diye tarif edebiliriz.

Her sistem gibi eğitim sistemlerinin de krizleri olur. Modern eğitim sistemleri zaman zaman krize girerler de, kendi dinamiklerini kullanarak ve değerlerini yeniden üreterek krizlerini aşmayı başarıyorlar. Modern eğitim sistemleri küresel çapta son 30-40 yılda içine girdiği birkaç krizini bir şekilde aşmayı başardı. Krizlerini aşarken kullandığı birçok araç vardı. Bunların en önemli iki tanesi ‘Kariyer’ ve ‘Kişisel Gelişim’ aforizmaları ve bu aforizmalara bağlı sistemler, motivasyonlar, mekanizmalar ve ilişkiler oldu.

Aslında, modern eğitimin yetmez olduğunu veya krizde olduğunu söyleyenler, modern eğitimi üretenler değil. Bu tür itirazlar ve analizler, modern eğitim felsefelerine ve modern eğitim sistemlerinin parlaklığına kanarak bir süre onu takip eden ancak sonraki süreçte modern eğitimin insanı eksilttiğini ve değerini düşürdüğünü fark eden bizim gibilere aittir. ‘Bizim gibiler’ hem batıda hem doğuda bulunmaktadır. Çünkü modern sistemler her defasında kendini yeniden üretebilmeyi başarmaktadır.

Dolayısıyla, medeniyet temelli yeni bir eğitim sistemi kurmayı hayal edenler, mesela bizler, gideceğimiz yolun zor olacağını ve bu yolu az kişiyle yürüyeceğimizin farkında olmalıyız. Bu sürecin aynı zamanda çatışmalar ve restleşmeler içerdiğini de aklımızda tutmamız gerekir. İster Türkiye olarak, ister bir dine mensup insanlar ya da dünyanın herhangi bir köşesinde yaşayan idealistler hatta herhangi özel bir kurum olarak “Yeni bir eğitim sistemi planlamak istiyoruz” dediğimiz andan itibaren dünya sistemi ve mevcut eğitim sistemleriyle çatışma içerisine gireceğimizi biliyor olmalıyız.

Konuşmanın bu kısmında medeniyet tarifinin altını çizmemiz gerekir. Genelleme yaparak söylememiz gerekirse, medeniyetlerin temelinde zaman ve coğrafya endeksli olmak üzere dinler, inanışlar, inançlar yer almaktadır. İnsan topluluklarının, yaşanılan zaman ve coğrafyaya ait imkânlar-ihtiyaçlar doğrultusunda ve bunların tesiriyle mimariden sanata, müzikten eğitime, konuttan ulaşım, kentleşmeden tarıma kadar hayatın her alanında ortaya koyduğu soyut ve fiziki yaklaşımların, anlamların ve tarzların bütünü medeniyet olarak tarif edebiliriz. Yapılagelen tarifler içinde, sunmakta olduğum tebliğ için en uygun tarif budur. Dolayısıyla medeniyet de, hem aşkın, hem ilahi ve manevi olanı hem de beşeri-insanî olanı ve doğal olanı bir arada görürüz. Medeniyetin değeri de buradan gelmektedir.

Bu durumda “Medeniyet paradigmalı bir eğitim sistemine ihtiyaç var mı?” sorumuza şöyle cevaplar verebiliriz.

Birincisi: İnsanın ve doğanın özüne yatkın olduğu için ve bu öze uygun araçlar, mekanizmalar, eğitim süreçleri oluşturacağı için medeniyet paradigmalı yeni bir eğitim anlayışına ihtiyaç var.

İkincisi: Mevcut modern eğitim sistemleri her açıdan insanı eksiltten ve yozlaştıran bir düzeneğe sahip olduğu için medeniyet paradigmalı bir eğitim modeline ve eğitim mekanizmasına ihtiyaç var.

*İlahiyatçı-Sosyolog

İkinci sorumuz: Ne olursa eğitim sistemimiz medeniyet merkezli bir sisteme dönüşür?

Bir eğitim sistemi, bazı özellikleriyle değil, tüm unsurlarıyla insan ve medeniyet merkezli olursa ancak o zaman o sisteme ‘medeniyet merkezli eğitim sistemi’ diyebiliriz. Tüm unsurları derken, paradigmasını, muhtevasını, araçlarını, ruhunu ve tüm süreçlerini kastediyorum. Sözgelimi kültür ve değerlerimizi çatışmacı, yarıştıracı, bireyselleştirici, paylaşımacı olmayan yöntemlerle çocuklarımıza kazandırmaya çalıştığımız zaman doğru muhtevayı yanlış yollarla vermeye çalışıyoruz demektir. Değerlerimizi yine o değerlere uygun araçlarla aktarmalı, öğretmeli ve anlatmalıyız. Ve o değerler yaşamın doğal parçası olmalı.

Örneğin, sözlü-yazılı medeniyet mirasımızı, medeniyetin ruhuna uygun olmayan yollarla derslerde anlattığımız zaman öğrenciye sadece bilgi aktarmış oluruz. Mesela, Tarih Dersinde Osmanlının kuş evlerinden veya sadaka taşından bahsetmek, Selçuklunun güzel şehirleşme örneklerini anlatmak sadece anlatmak olarak kalacaksa yaptığımız iş “bilgi” vermektir. Bu yöntem, medeniyet merkezli eğitim sisteminde beklediğimiz sonuçları doğuracak işleve sahip değildir. Medeniyet; yaşamayı, yaşayarak örnek olmayı, yaşayarak anlatmayı gerektirir. Zaten medeniyet yaşanarak doğan bir tecrübe, bir birikim ve mirastır.

Bu açıdan baktığımızda, son dönem itibar gören değerler eğitimiyle ilgili süreçleri gözden geçirmemiz gerekir. Değerler eğitim sistemi uygulayıcıları, çocuklarımıza değerleri aktarmaya çalışırken, medeniyet perspektifli bir iklim üzerinden mi bunu yapmaya çalışıyor yoksa modern dönemlerin alışkanlıkları, tarzları, araçları ile mi bunu yapmaya çalışıyor? Mesela ‘dostluğu’ özendirecek şekilde mi anlatıyoruz yoksa çatışmacı, yarışmacı, bireyci yöntemlerle mi anlatıyoruz? Benzeri soruları çoğaltmalıyız.

EĞİTİMİN YENİDEN TARİFİ

Medeniyet merkezli bir eğitim sistemi için atılması gereken adımlardan biri eğitimin yeniden tarif edilmesidir. Medeniyet merkezli eğitimin tarifini yaparken insanın hamuru, özü, ruhu, yeryüzüne geliş özellikleri, ilk var olma hali göz önüne alınmalıdır.

“İnsan doğarken nasıl doğdu, ne hal üzere doğdu, yeryüzüne gelirken kendisi ile birlikte neler getirdi?” sorusuna cevaplar arayarak yeni bir eğitim tarifinin yolunu açmalıyız. Çünkü insan özdür; kâinatın özü, tüm canlıların ve evrenin özü. Şeyh Galip’in meşhur dizesinde olduğu gibi *“Hoşça bak zatına kim zübde-i âlemsin sen’*.

Bu noktada, fitrat kavramı üzerinde durmalıyız. Çünkü bir şey nasıl doğarsa hayatı boyunca o öz ile yaşar. İnsanı koruyan ve gelişimine yön veren o öz, o asl, o idraktır. Bundan dolayı, medeniyet merkezli bir eğitim tarifi yapmak istersek, birincisi insanın fitratını, ikincisi insanın farklılıklarını dikkate alarak tarif yapmalıyız.

İnsan doğarken farklılıklarla doğuyor; merakları farklı, yetenekleri farklı, huyu-karakteri farklı, rengi farklı, lisanı farklı, zekâsı-aklı farklı, etnik mensubiyeti farklı. Eğitim sistemleri insanın farklı oluşunu dikkate almak zorundadır. Eğitim, insanın farklılıklarını kaybettirmeyecek, o farkları koruyacak ve geliştirecek hüviyette olmalıdır.

Farklılıklarla ilgili diğer boyuta gelince... Çocuğun yetenek-kabiliyet ve eğilimleri dikkate alınarak eğitim sistemleri, mecraları, araçları oluşturulmalıdır. Bu açıdan bakıldığında “eğitim kişiseldir” diyebiliriz. Doktor tüm kanser hastalarına aynı reçeteyi vermiyor, her bir hastayı muayene ediyor, her hastaya özel bir reçete ve tedavi süreci belirliyor. Çünkü her insan farklı, her insanın ihtiyacı da farklıdır. Hastalıkların kişilere özel olduğunun farkında olduğumuz halde eğitimde bunu ihmal ettik. Herkese aynı metot, aynı yaklaşım, aynı müfredat uygulandı. Eğitim aracılığıyla herkes aynı çizgiye getirilmeye, eşitlenmeye, tek-tipleştirilmeye çalışıldı. Eğitim sistemini her bir insan için –olabildiğince- bireyselleştirmemiz gerekiyor. Böyle yaparsak, eğitimi insan mühendisliğinden kurtarmış oluruz. Özellikle modern dönemlerde eğitim sistemleri insan mühendisliği olarak kullanıldı. Hal böyle olunca, insanın doğuştan getirdiği her türlü

yeteneği, farklılığı, icat etme kabiliyeti, her türlü sıra dışı özelliği törpülendi. İnsanın farklılıklarını dikkate almayan eğitim sistemleri yetenek katilidir.

Medeniyet merkezli eğitim sistemi için bir tarif denemesi yapmak istersek şöyle diyebiliriz:

Medeniyet esaslı eğitim; insanın doğarken yanında getirdiği her türlü farklılığı korumak suretiyle kişinin kendine has yetenek, zekâ, merak, heyecan, ilgili ve eğilimlerini esas alır ve bu özelliklere uygun eğitim muhtevası, müfredatı ve araçları geliştirir. Eğitimin hedefi, bireye şekil vermek değil kişideki cevherin inkişaf edeceği özgürlük alanını ve zeminini oluşturmaktır.

Dünyada bizim az önce yaptığımız tarife yakın yaklaşımlar olmakla birlikte eğitim sistemleri genelde çocuğu doğuştan beyaz bir sayfa olarak kabul ediyor ve ilk günden itibaren onu biçimlendirmeye, adam etmeye çalışıyor. Bunu bazen ideolojik gerekçelerle, bazen modernizm kaynaklı reflekslerle bazen de dini gerekçelerle yapıyor. Hâlbuki insan olağanüstü bir canlı. Eğitim sistemi insandaki yeteneğin, cevherin önünü açsın, bu yeter.

EĞİTİM ve AİLE

Modern ve ideolojik eğitim sistemleri –biraz da seçkincilik karakterinden kaynaklanan yaklaşımla- çocuğu ailesinden ve aile etkisinden uzaklaştırarak eğitimi yürütmek istemektedir. Cumhuriyet tarihimiz boyunca eğitimde çoğunlukla bu anlayış hâkim oldu. Ailenin bilgi ve çağdaşlık noktasında eksik kabul edilmesi, halka hor bakılması, köylünün gerici sayılması gibi sebepler eğitimde topluma karşı yabancılaşma ve aileyi dışlayan bir seçkincilik doğurdu. Üstelik sadece Kemalist eğitim sistemi değil dini hassasiyet sahipleri de zaman zaman benzer hataya düştüler. Örneğin Kur’an Kurslarında bu hatalı yaklaşıma itibar edilmiştir. Devletin ‘yatılı okul’u teşvik etmesi sadece eğitime ulaşılabilirliği arttırmak değil aynı zamanda çocuğu ‘şekil verilebilir’ bir ortama alma niyeti de içermektedir. Çocuğu ailesinden uzak tutarak onu hijyenik-korunmuş ve kapalı bir alanda eğitime çabası birçok açıdan yanlıştır, bu tavır bir yönüyle de seçkincilik içerir. Çocukluk ve ergenlik çağında insanın en çok ihtiyacı olduğu şey bir aile ortamıdır. Üstelik aile başlı başına okuldur.

Eğitime medeniyet perspektifinden baktığımızda aileyi eğitimin anlamlı bir durağı, unsuru, aktörü olarak planlamalıyız. Bir taraftan eğitim-çocuk ve aile ilişkisinin önemini anlatırken, hatta dini atıflar kullanarak çocuğun yetişmesinde ailenin, anne-babanın ne denli önemli olduğunu vurgularken diğer taraftan çocuğu erken yaşlarda ailesinden uzaklaştırarak onun daha iyi eğitileceğini düşünmek gibi bir hataya müsaade etmemeliyiz. Ancak ailenin de çocuğun yeteneklerini köreltici ve özgüvenini eksiltici bir baskın unsur olmasını engellemeliyiz. Ailelere, salt eğitimin değil iletişim ve etkileşimin şart olduğunu, sağlıklı etkileşimin aynı zamanda eğitici olduğunu anlatmalıyız. Etkileşimin en verimli aracı da yaşamdır, hayatın kendisidir. Çevreyi, akrabaları, mahalleyi de bu bahse ilave edebiliriz. Unutmayalım ki ne kadar başarılı eğitim verirsiniz verin, sonuçta aile sevgisi ve aile ikliminden uzakta yetişmiş bir çocuğun bir tarafı eksik kalmış demektir. Sevgi eksik olursa şiddet tam olur.

İLGİNÇ İŞLER: DEDELİK SERVİSİ ve SARILMA SERVİSİ

Avrupa’da ve Amerika’da “dedelik servisleri” kurulmaya başlandı. Dedelik servisleri çocuğun ebeveyn ihtiyacını karşılamak amacıyla ortaya çıkmış yeni bir sektör, yeni bir girişimcilik alanı. Tuhaf gelebilir belki ama böyle bir servis var artık. Anaokulu da böyle başlamıştı zaten. “Anne ve babalık görevinin okula devri” açısından bakmalıyız meseleye. Elbette sıbyan mektebi, anaokulu, sütannelik olabilir, olmalıdır. Ancak bunların hiç biri annelik-babalık ve dedelik görevine soyunmamalı, aileler de bu görevleri bir başkasına veya kuruma devretmemelidir.

Bir de bu ihtiyacı doğuran sebeplere; sanayi devrimi sonrası değişen ilişkilere, şehirlere, göç dalgalarına, küçülen aileye, özendirilen bireyselleşmeye, yok olan mahalleye göz atmalıyız. Şimdi, dede-torun ilişkisinin önemini yeniden keşfeden dünyanın hal-i pür meali ile karşı karşıyayız. Dede-torun ilişkisi eğitim

açısından değil sadece her açıdan hayatidir. Bir süre sonra dedelik servislerinin Türkiye’de ilanlarını görebiliriz. Düşünsenize; anne veya baba çocuğunun dede-nine ihtiyacını gidermek için profesyonel firmayı arıyor ve diyor ki “Bana bir dede lazım.” Sonra dede geliyor, çocukla ilgileniyor, oyun oynatıyor, gezdiriyor, alışveriş merkezine götürüyor.

Bir de ABD’de ortaya çıkan yeni bir uygulama var. Bunun adı: Sarılma Servisi. Belki görmüşsünüzdür, gazetelerde magazin haberi olarak sıkça yer verildi bu girişimcilğe. Aslında trajik bir durumdu. Amerikan psikologların desteklediği bir girişimcilik projesi. İnsan küçükken annesinden, babasından, dedesinden, ninesinden göremediği sarılmayı 40 yaşında 50 yaşında veya 30 yaşında görmek istiyor. Amerikan endüstrisi bu talebi ticari bir enstrümana dönüştürüyor ve sarılma firmaları kuruluyor. Bu bahsi şöyle bağlayalım: Eğitim sistemleri, çocuk-aile hatta çocuğun dede-nine ilişkisine özen göstermelidir.

‘BİR ŞEY YAPMAK’ İLE ‘BİR ŞEY OLMAK’ FARKI

Değirmek istediğim bir başka eğitim problemi ise yapmak-olmak meselesidir. Popüler eğitim sistemleri çocuklarımıza “bir şey yapmayı değil, bir şey olmayı” öğütlemeye başladı. Konuşmamın başında kısım değinmiştim, kariyerist ve kişisel gelişimci eğitim ekolleri insanın “bir şey olmak” arzusuna hitap ediyor. İnsanı “*Sen de bir yerde olabilirsin, haydi yarışa katıl, pasif durma, yanındakini geç.*” mesajları ile kuşatıyor. Gerçekten bu yeni akımlar insanı bir şey olma noktasında motive ediyor. Şu anda bütün cv’lerin başında, “*Kariyer hedefim şudur*” şeklinde başlayan kariyer paragrafı yer alıyor. Bir genç okula girdiği andan itibaren bir şey olmayı planlıyor. Belediye başkanı olmayı, meclis üyesi olmayı, milletvekili olmayı, vali olmayı, kaymakam olmayı hayal ediyor. Bir öğretmen, öğretmenliği başladığı ilk gün müdür yardımcısı olmayı, okul müdürü olmayı sonra ilçe milli eğitim müdürü olmayı sonra il milli eğitim müdürü olmayı planlıyor. Bunda bir sorun var mı? Evet, var. Çünkü medeniyet perspektifli bir dünyada insan bir şey olmayı değil öncelikle bir şey yapmayı hedeflemelidir. İnsan bir şey yaptığı zaman bir şey olur. İnsan iyi bir şey yaptığı zaman, iyi bir pozisyon elde eder zaten. Bu doğal bir süreçtir, öyle de olmalıdır. Modern eğitim aforizmaları ise “Acilen bir şey ol” diyor. Kişisel gelişim kitapları ve aforizmaları insanın kişisel gelişimini sağlayan değil insana en kısa yoldan bir şey olması gerektiğini anlatan bir endüstridir. Onun için kariyerist yaklaşımlar, insanı insanın kurdu haline getirmekte, insanın insana dostluğunu sona erdirmektedir. Çünkü kariyer dediğimiz şey, -futbol tabiriyle söyleyelim- insan eksiltme yani kademedan arkadaşınızı düşürmeye dayanan bir sistemdir. Okulda bir tane müdür olacaktır, kariyerist yetişmişseniz etrafınızdaki tüm müdür adaylarını devreden düşürücü yöntem belirlemeye başlıyorsunuz. Öğretmen örneği vermiş olsam da tüm disiplin ve sektörlerde durum aynıdır.

Telefonu icat eden Alexander Graham Bell’i hatırlayalım. Alexander, dünya çapında meşhur olmak için bu icadı yapmadı. Ya da bu icadını bir iletişim sisteminin CEO’su olmak için gerçekleştirmedi. Telefonun icadında bir aşk hikâyesi var. Bir şey yapmak, bir iyilik yapmak için yola çıkıldı, yolun sonunda telefona ulaşıldı. Aslında telefonu icat eden Alexander Graham Bell’in babasıdır. Bir aşk hikâyesidir bu. Aynı zamanda sevdiği bir insanın hayatını kolaylaştırmak için gösterilen çabadır. Büyük icatların temelinde bir şey olmak için değil bir şey yapmak için yola çıkanların emeği vardır. İnsana, bir şey yapmayı, iyi şeyler yapmayı, güzel işlerin içinde olmayı, ihtiyaçları giderecek icatlar gerçekleştirmeyi öğütlemeli ve öğretmeli eğitim.

“*Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?*” şeklinde bir ayet var. Arapçası şöyle; Kul hel yestevillezine ya’lemune vellezine la ya’lemun. Eğitim felsefesi açısından bu ayete şöyle bakabiliriz. Gerçekten bilenlerle bilmeyenler bir olmaz, çünkü bilenlerin yapmakla yükümlü olduğu bir bilgi vardır. İslam bilim felsefesi ciddi bir fark söylüyor hepimize: Bildiğinle amel et ve bildiğini anlat. Bilgi amel için, iş için, iyilik için, kullanılmak içindir. Öyleyse bir şey yapmanın (amel-i salih) peşinde ol.

Özellikle son 20-15 yıldır kişisel gelişim kitapları ve kariyer aforizmaları üzerinden eğitim süreçlerimizin bir kısmının içi boşaltıldı. Sonuçta, demin söylediğim gibi, kariyerizm, insan eksiltmeye dayalı bir mantığa sahip. Hâlbuki dini metinler bize “bir şey olun” demez ısrarla “yapın” veya “yapmayın” der.

Kur'an'ı Kerim'de 'Müslüman olun' emri dışındaki tüm yönlendirmeler yapmak ve yapmamakla ilgilidir. Namaz kılın, hacca gidin, zekât verin, yardım edin, yetimi gözetin, sadaka verin, yalan konuşmayın, zina yapmayın, faizden uzak durun, kumar oynamayın, içki içmeyin, yolda kalmışa yardım edin, seyahat edin, dua edin, zikir edin, malayaniden uzak durun, öldürmeyin, dedikodu yapmayın gibi. Sürekli "bir şey ol" diyerek yetiştirdiğimiz gençlerin bir şey yapma ihtimali zayıftır. Yapsa bile bunu gerçekten iyilik için değil bir kariyer için yapacaktır, o da eksik bir iş olacaktır.

MEDENİYET PARADİGMALI YENİ BİR EĞİTİMİ İNŞA ETMEK KİMİN İŞİ?

Medeniyet perspektifli yeni bir eğitim sistemini kurmak, sadece eğitimcilerin çabasıyla gerçekleşmez. Bunun için bir medeniyet iklimi ve ortak bir medeniyet çabası gerekir. Osmanlı Medeniyeti, Selçuklu veya Endülüs Medeniyetinin mirası var ama onlar artık ayakta değil, durağan veya geride kaldı. İslâm medeniyeti üzerinden konuştuğumuz zaman da şunu söyleyebiliriz. İslâm medeniyeti bir ruh olarak ortada ama işlev olarak durağan. Oysa İslam Dini ilk günkü kadar sahih, ilk günkü tazeliği ve gerçekliğiyle ortada duruyor. İslam, ilk günkü gibi sahih ve tam olduğuna göre durağanlıkla ilgili kusur bu çağın Müslümanlarına aittir.

Günümüzde medeniyet perspektifli bir eğitim sistemi kurmak için her alanda; tarımdan kentleşmeye, mimariden müziğe, sanattan eğitime kadar her alanda medeniyet perspektifinin ortaya konulması gerekir. Medeniyet fikrine dayalı eğitim sistemi inşa etmek sadece eğitim alanında değil, siyasetten sanata, mimariden müziğe, kentleşmeden tarıma kadar her alanda iyilik, fıtrat, doğallık, paylaşma, dayanışma ve insan merkezli yeni ilişkiler, yeni anlamlar inşa etmekle mümkün olacaktır. Elbette öncelikle zihni bir değişim şart. Biz bunu başarabiliriz. Başarmalıyız da.

Teşekkür ediyorum, iyi günler diliyorum. Kongreyi düzenlen Milli Eğitim Bakanlığına ayrıca teşekkür ederim.

(Footnotes)

1. Burası özel öğretim kurumlarının istihdam politikaları ve insan kaynakları yönetim süreçleri kurumun insana ve öğrencisine-velisine bakış açısını yansıtmaları açısından düşünülebilir. (Neo-liberalizmle ilişkilendirilebilir.)
2. Kabul edilen farklı ideolojik tasnifte burada yer alabilir. Lakin analizin diğer boyutları ile ilişkilendirilip farklılıkları ortaya konulan ideolojik tasniflerin bütünü kapsaması önemlidir.
3. Bu kategori içerisinde öğretim programları, ölçme ve değerlendirme sistematığı, ders saatleri, sosyal kulüp ve kollar, kutlama ve törenler, bayrak töreni, marşlar, ritüel ve semboller, öğretmen ve öğrenci profilleri, mekân (okul koridorları), kıyafet, davranış ve tutumlar okul amblemi, hizmet-içi eğitimler, mekân konumlanması ve zümre odaları, sınıfın fiziki yapısı, davranış profilleri ve siyasetin sınıf içinde yapılması, kaynak seçiminin analizi de yer almaktadır.
4. Bu kategori içerisinde derse girme, ders planlarının ve etkinliklerin hazırlanması, ödev hazırlama, ödev kontrolü, takviye, tema sergisi, veli toplantısı ve veli görüşmeleri, telefonla veli bilgilendirmeleri, okul net yönetim bilgi sisteminden veli bilgilendirme, sınav hazırlama-değerlendirme, rubrik hazırlama, kitap okuma takibi, e-okul veri girişi, zümre toplantıları gibi kurumdan kuruma farklılık göstermekle birlikte temel roller yer almaktadır.

