

Çağın Sorunları Karşısında Eğitim Sempozyumu

6-7 Mayıs 2014

Editör

Prof. Dr. Necmettin Tozlu

Doç. Dr. Vefa Taşdelen

Doç. Dr. Mehmet Önal

SEMPOZYUM ONUR KONUĞU

Prof. Dr. Necati ÖNER

Türk Felsefe Derneği Onursal Başkanı

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Necmettin TOZLU

Bayburt Üniversitesi

Prof. Dr. Şafak URAL

İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Yahya AKYÜZ

Ankara Üniversitesi/Emekli Öğretim Üyesi

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Selçuk ÇOŞKUN

Bayburt Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Necmettin TOZLU

Bayburt Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dekanı

Doç. Dr. Hüseyin IZGAR

Bayburt Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölüm Başkanı

Doç. Dr. Vefa TAŞDELEN

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Fatih YALÇIN

Bayburt Üniversitesi Genel Sekreteri

Yrd. Doç. Dr. Esen TAŞGIN

Bayburt Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı

Yrd. Doç. Dr. Şükrü DÜZGÜN

Bayburt Eğitim Fakültesi

Arş. Gör. Mutlu AKSOY

Bayburt Eğitim Fakültesi

© 2014 Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü

Bu eserin tüm yayın hakları, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğüne aittir.

Yayıncının yazılı izni olmadan kısmen veya tamamen basılmaz, çoğaltılamaz ve elektronik ortama taşınamaz. Kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Bu kitapta yer alan tüm yazıların dil, bilim ve hukuk açısından sorumluluğu yazarlarına aittir.

ESER ADI: Çağın Sorunları Karşısında Eğitim Sempozyumu

BAYBURT ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI : 8

ISBN: 978-605-9945-04-2

Tasarım & Baskı: Zafer Ofset Yenikapı Cad. No:1 25100 Yakutiye / Erzurum

Tel: 0442 234 22 85 Faks: 0442 233 69 52

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Necmettin TOZLU

Bayburt Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Şafak URAL

İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü

Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. H. İbrahim ÜLKER

Atılım Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi

Prof. Dr. Yahya AKYÜZ

Ankara Üniversitesi/Emekli Öğretim Üyesi

Prof. Dr. Aslan GÜLCÜ

Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Vefa TAŞDELEN

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Mehmet ÖNAL

İnönü Üniversitesi Felsefe Bölümü

Doç. Dr. Hasan ÇİÇEK

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Felsefe Bölümü

Doç. Dr. Cemalettin İPEK

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Refik BALAY

Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Tuncay CEYLAN

Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Şükrü DÜZGÜN

Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Aynur İLHAN TUNÇ

Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Felsefe Bölümü

Yrd. Doç. Dr. Selami SÖNMEZ

Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Ali GURBETOĞLU

İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi

İÇİNDEKİLER

Sempozyumu Açılış Konuşması

(13)

Protokol Konuşmaları

(15)

Protokol Konuşmaları

(16)

Sempozyumun Onur Konuğu Prof. Dr. Necati Öner'in Konuşmaları

(17)

I. OTURUM

Oturum Başkanı

(Prof. Dr. Şafak Ural)

Şiddet Üzerine

Prof. Dr. Necmettin TOZLU

(21)

Şiddet Karşıtı Bilinç Eğitimi

Doç. Dr. Hasan Çiçek

(29)

Ayrımcılık ve Eğitim: Kadına Yönelik Ev İçi Şiddet ve Eğitim

Yrd. Doç. Dr. Aynur İlhan Tunç

(41)

Çağın İnsan Hakları İhlalleri Karşısında Eğitim

Yrd. Doç. Dr. Cem Topsakal

(57)

II. OTURUM

Oturum Başkanı

(Prof. Dr. Nasrullah Hacımüftüoğlu)

Bireyleşme ve Bireyin Eğitimi

Prof. Dr. Şafak Ural

(89)

Zamanın Ruhu ve İkilemleri

Doç. Dr. Kemal Duruhan

(103)

Çağın Sorunları ve Eğitimde Kendimizi Aramak

Doç. Dr. Refik Balay

(121)

Terbiye ve Tarih'de Taklit

Yrd. Doç. Dr. Selâmi Sönmez

(147)

III. OTURUM

Oturum Başkanı

(Prof. Dr. Aslan Gülcü)

Küresel Basınca Karşı Duygu ve Değer Eğitimi

Prof. Dr. Halil İbrahim Ülker

(167)

'Değersiz' Eğitim

Doç. Dr. Sema Önal

(173)

Normatif Etik Olan Erdem Etiğinde Erdemliliğin Kriteri

Yrd. Doç. Dr. Tuncay Ceylan

(183)

Değerler Eğitiminde Gelenekten Yararlanmak - Hayriyye-i Nabi Örneği -

Yrd. Doç. Dr. Ali Gurbetoğlu

(205)

IV. OTURUM

Oturum Başkanı

(Prof. Dr. Necmettin Tozlu)

Hocam Nurettin Topçu'ya Göre Eğitimimizin Millî ve Nitelikli Olmasının Karşısındaki Engeller

Prof. Dr. Yahya Akyüz

(229)

Eğitimde Bilgeliğin Yeri ve Önemi

Doç. Dr. Mehmet Önal

(245)

Kaos Kuramı ve Eğitim Yönetimi

Doç. Dr. Cemalettin İpek

(253)

Çağın Sorunlarının Çözümünde Sevgi Eğitiminin Yeri ve Önemi

Yrd. Doç. Dr. Şükrü Düzgün

(273)

V. OTURUM

Oturum Başkanı

(Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili)

Yeni Teknolojilerin Eğitime Etkisi: Tekno-Eğitim?

Prof. Dr. Aslan Gülcü

(285)

Eğitim ve Sosyal Bilimler Bağlamında Teknolojik Sorun

Doç. Dr. Vefa Taşdelen

(291)

Klasik İlim Geleneğimizde İlim, Fen Ve Tecrübe Kavramları

Prof. Dr. Şevket Topal

(301)

Etik Bir Talep: Sorumluluk Eğitimi

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yayla

(313)

VI. OTURUM

Oturum Başkanı

(Prof. Dr. Nasrullah Hacımüftüoğlu)

Suûdi Arabistan Krallığı Ders Kitaplarında Osmanlılarla İlgili Konuların Bilimselliği Hakkında

Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili - Arş. Gör. Fatih Kılıç

(325)

Okul Yöneticilerin İyi Yönetişim Algılarının İncelenmesi

Doç. Dr. Hüseyin İzgar

(347)

Aile Birliğini Önemseme Ölçeğinin (ABÖÖ) Geliştirilmesi ve Öğrencilerin Aile Birliğini Önemseme Düzeylerinin İncelenmesi

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

(365)

Eğitim ve Özgürlük

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin Usta

Yrd. Doç. Dr. Çetin Tan - Yrd. Doç. Dr. Tuba Yavaş

(391)

**Çağın Sorunları Karşısında
Eğitim Sempozyumu**

**Çağın Sorunları Karşısında
Eğitim Sempozyumu
Açılış Konuşması**

Prof. Dr. Necmettin TOZLU
Bayburt Üniversitesi

Bir atasözü ‘dertsiz kul olmaz’ diyor. Demek ki insan olmak aynı zamanda derdi olmaktır. Elbette herkesin derdi kendine göredir. Derdi olmak hep menfi anlaşılmalıdır. Dert insanı inlettir ama düşündürür de. Hani Yunus bir dörtlüğünde;

“Benim adım dertli dolap

Suyum akar yalap yalap

Böyle emreylemiş Çalap

Derdim vardır inlerim” diyor ya.

Bugün herkes inliyor. Her yer, her ev, her insan, her belde, her ülke inliyor. Dertler hevenk hevenk. Dertler öbek öbek. Öyle ki çevremizin, milletimizin, dünyanın problemleri, dertleri kendi dertlerimizi, problemlerimizi unutturuyor. Dünya küçülmüş. Artık birinin derdi diğerinin derdi, problemi oluvermiş. Siz istemeseniz de bu böyle. Bir Ortadoğu meselesi, tabiatın tahribi, savaşlar, iklim değişiklikleri, sömürü, enflasyon, şiddet, terör hangi ülke veya milleti, yahut ferdi ilgilendirmiyor?

Öyleyse bunlardan kaçamayız. Ama kendi problemlerimizle, dertlerimizle birlikte bunları da taşıyabilir miyiz? Üstesinden gelebilir miyiz? Çareler üretebilir miyiz? Hadi bir soru daha soralım: Bunlara mani olamayacağımıza göre durumu değiştirebilir miyiz? Bütün bunlar bizleri aşıyor. Buna rağmen üzerinde düşünmeliyiz. Çareler üretmeliyiz ama, hangi çözümü getirirsek getirelim dünyanın problemlerini sağaltamıyoruz. Böyle de olsa onları görmezlikten gelemeyiz. Öyleyse yegane silahımız olan düşünceyi işe koşmalıyız. “Baş ayağımızla yürümeliyiz” (İbn Arabi). Olan-biten üzerinde tefekkür etmek, bunun ürünlerini ortaya koymak zorundayız. Tek tek çabalarımız yetersiz kaldığından beyinlerimizi birleştiriyoruz. Hem üretimimizi hem de bakış açılarımızı bir havuza doldurarak çok boyutlu bir seçenekler dolabı oluşturuyoruz. Girift ve kesif problemlere, dertlere birlikte bakıyoruz. Tefekkürün, bilmin, gücüyle şimdiki, gelecekteki, açık-kapalı, ciddi problemlere işaret edip, tedbirler üze-

rinde tartışıyoruz. Burada eğitimin gücünden faydalanmaya çalışıyoruz. Meselâ, bir nükleer gücün nelere mal olabileceği, tabiatın tahribinin nasıl durdurulacağı, dört nala giden sanayileşme ve teknolojik gelişmelere rağmen toprağın, suyun zehirli atıklarla yok edilmesinin önlenip-önlenemeyeceği gibi hayati problemlere dikkat çekiyoruz. Bir yandan güce dayalı dünya nizamı cari iken hakka, hukuka, sulha yönelik güçlülerin söylemlerinin ne kadar da gülünç olduğunu ifşa ederek konunun üzerinde tekrar durulması gereğine işaret ediyoruz. Bütün bunlarla birlikte öncelikle kendi problemlerimize odaklanacağımız da tabiidir. Şüphesiz, bu odaklanma dünyadan soyutlanarak, dünya şartlarını hesaba katmayarak yapılamaz. Biz bir birliklilik oluşturuyoruz. Milletimizle, ülkemizle birliklilik. Meselelere böyle bakıyoruz. Bir şey daha var: Meselelere alışılmış kalıplar, ideolojiler, bilinen tasavvurlar açısından değil, ülke ve dünya gerçekleri açısından bakıyoruz.

Pek çok problemin, derdin ertelendiğine, görmezlikten geldiğine inanıyoruz. Halbuki biz, her acı, kötülük, zulüm karşısında endişe duymalı ve kendimizi sorumlu tutmalıyız. Aynı şekilde herhangi bir inşa, imar, gelişme, güzellik karşısında da şevk duymalı, bunda da payımızın olduğuna inanmalıyız. Hülâsa beklentimiz, umdumuz tüm güzel tasavvurlarımızın gerçekleştirilmesidir. Bunun için bize düşen bu yolda bitmez-tükenmez bir çaba harcamamız, ter dökmemizdir. Elbette böyle bir birlikliliğin ve gayretin karşılığı başarıdır. Buna inanıyoruz.

Bütün bunları dert edinen, bu yolda çaba sarf eden ve davetimize icabet eden değerli öğretim üyeleri şüphesiz teşekkürü hak ediyorlar. Bunu üniversitemiz adına, fakültemiz adına yineliyor saygılarımızı sunuyoruz. Gayret bizden, tevfik Allah'tan.

Selamlarımla.

Protokol Konuşmaları

Eğitim insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. O zamandan bu zamana kadar insanlar bir şekilde eğitimden geçiyorlar. Dünyanın hangi ülkesine bakarsanız bakın büyük çoğunluğunda eğitimle ilgili bakanlık seviyesinde bir teşkilatlanmanın olduğunu görürsünüz. Bizde de öyle, Milli Eğitim Bakanlığı. Bu tabiri ben çok benimsiyorum. Çok isabetli bir tabir olduğunu düşünüyorum. Eğitimin milli bir tarafının olması gerekir. Ama bizim şu anda içinde bulunduğumuz dünyada Türkiye’de eğitimimizin gerçekten milli bir tarafı var mı yok mu, bu eğitim eğitim mi, öğretim mi? Bunları ve daha nicelerini tartışabiliriz. Ayrıca şunu da tartışabiliriz: ‘Çağın sorunları karşısında eğitim’ ifadesini biraz irdelediğimizde şöyle de bir paradoks ortaya çıkıyor. Sanki çağ kendi kendine sorun üretmiş ve eğitim de bu sorunları çözmek için çaba sarf ediyor. İçinde yaşadığımız çağda bu sorunları üreten bizim insanlarımız. Bir şekilde eğitimden geçmiş insanlar. Dolayısıyla eğitim çağın sorunları karşısında mı, içinde mi, yoksa kaynağı mı? Sanki sanayileşmeden beri eğitim “Güc”e endeksli. Değişik kavramlar altında güc, eğitimi bir vasıta olarak kullanıyor. Dolayısıyla insanları, toplumları köklerinden, kültürlerinden kısacası dünyalarından ayırıyor. Onları birer menfaat aracı haline getiriyor. Şahsiyetlerini çalıyor. Ve nihayet yığınlar oluşturuyor. Bu olguda eğitim ters bir işlev görüyor. Bu yüzden ister modern eğitim modeli altında, ister küreselleşme kavramı çerçevesinde servis edilsin, isterse demokratik eğitim yahut okul cumhuriyeti olarak taktim edilsin netice değişmiyor: Eğitim bir köleler toplumu oluşturuyor. İllâ ki eğitim gerçek işlevine oturtulmalı, yeniden insanı ve toplumu, erdemli toplumu var etmede gerçek fonksiyonuna kavuşturulmalıdır. Bu sempozyumda tüm bu konular gündeme gelip tartışılacak. Çok yararlı bir sempozyum olacağını düşünüyorum. Bütün katılımcılara ve bilim adamlarına şimdiden muvaffakiyetler diliyorum.

Teşekkürler. Selamlar, saygılar.

Prof. Dr. Selçuk Coşkun

Bayburt Üniversitesi Rektörü

Protokol Konuşmaları

Köklü geçmişe sahip Bayburt'ta böyle bir sempozyumun yapılmasını önemsiyorum. Bayburt artık bu tür sempozyumlarla, bilimsel toplantılarla anılmalıdır. Bayburt için son günlerde yaşadığımız çok önemli ve gurur verici bir konu ise hayallerinin peşine koşan Prof. Dr. Hüsamettin Koçan hocamızın köyünde kurduğu müzenin, 2014 yılı Avrupa Konseyi Müze Ödülünü kazanması. Bu bizim için inanılmaz bir mutluluk kaynağı çünkü Türkiye'nin en küçük vilayeti Avrupa'nın en prestijli ödülünü kazandı. Demek ki, çalışıldığında, gayret edildiğinde karşılığı geliyor. Benim öğretim üyelerimize, aydınımıza güvenim tamdır. Ne var ki köklerini derinlere salsınlar, bir dert sahibi, bir ideal sahibi olsunlar. Gerisi gayret işi, beyinlerin birleştirilmesi işi. Sempozyumlar, kongreler bunların icrası yolunda fikir depolarının işe koşulmasıdır. Öğretim üyelerimiz, bilim adamlarımız da bunu yapıyorlar ve yapmalılar.

Sempozyumu düşünenlere, icrata geçirenlere, organize edenlere, bildiri sunanlara, her tür yardımda bulunanlara, özellikle Rektör Prof. Dr. Selçuk Çoşkun'a, Prof. Dr. Necmettin Tozlu'ya teşekkürler.

Saygılar, selamlar ve başarılar.

Mükerrem Ünlüer

Bayburt Valisi

Sempozyumun Onur Konuşğu Prof. Dr. Necati Öner'in Konuşmaları

Sayın Vali, Sayın Belediye Başkanı, Sayın Rektör, Sayın Hazürun Saygıdeğer Öğretim Üyeleri, Sevgili Öğrenciler, Değerli Misafirler, Muhterem Beyefendiler, Hanımefendiler.

Yapılan bu sempozyuma onur konuşğu olarak davet ederek bana şeref veren Bayburt Üniversitesi yöneticilerine şükranlarımı sunuyorum.

Sağlık nedeniyle toplantıya katılamadım, özür dilerim.

Arkadaşlarımız, ülkemiz için çok önemli bir konu seçmişler. İnsanın bütün faaliyetlerinde eğitimin rolü başta gelir. Ben bu faaliyetlerden yalnız birisine kısaca temas edeceğim. O da beraber yaşama bilincidir.

Beraber yaşama bilincinin yegâne şartı üç otoritenin kurallarına uymaktır.

Bunun sağlamak bir zihniyet işidir. Bu zihniyeti fertlerde sağlamak, aile ve okulda verilen öğretim ve eğitime bağlıdır. Böyle bir zihniyetin belirtisi toleranslı olma alışkanlığıdır. Tolerans kelimesi karşılığı olarak hoşgörü kelimesini kullanıyoruz, bu yanlış bir kelimedir. Yanlış kelime yanlış çağrışım yaptıran kelimedir. Dilimizde hoş görmek fiili vardır. Hoş görmek beğenmektir. İnsan beğenmediği bir düşüncüyü, inanmadığı bir inancı hoş karşılamaz. Ama onu tolere edebilir, ona katlanır. Müsamaha gösterir. Medeni olma toleranslı yani müsamahalı olma demektir. Bu duygu doğuştan değildir, eğitimle oluşmuştur.

İnsanın beraber yaşama becerisi sosyal hayatın bir şeklidir. İnsan tabiatı gereği toplum içinde yaşamak mecburiyetindedir. Diğer taraftan insanın bazı nitelikleri hayatını sıkıntıya sokacak durumdadır.

Bu nitelikler insanın hür bir varlık olması, diğeri de egoist olmasıdır. İnsan hem hür hem egoist olursa toplumda sıkıntılar çıkar. Yani beraber yaşama imkânı kalmadığı için hürriyetlerinin gereği sınırlanması lazımdır. Bu sınırlanmayı kim yapar? Bunu sınırlayan üç otorite vardır. Birincisi Din, ikincisi devlet, üçüncüsü de kolektif bilinçtir. Dini otorite ancak bir dine inananlar içindir. Diğer ikisi bütün insanlar içindir. Hürriyetin sınırını yasaklar çizer.

Yaşığı belirleyen Allahın emirleri mutlakdır, değiştirilemez. Bu yaptırımın müeyyidesi günahdır, cezası ise öbür dünyadadır. Mümin kişi bu kısıtlamadan rahatsız olmaz çünkü ona iman etmiştir, aksi mümkün olmaz.

Devletin otoritesi kanunlarla hürriyetleri sınırlar. Müeyyidesi hapis, ceza veya idamdır. Kanunlar insan eseri olduğu için mutlak değil görelidir, yani değişebilir. Bu sebeple bu sınırdan rahatsız olanlar sınırın değişmesi için mücadele ederler. Tarihte hürriyet kavgaları hep bu sınırlar içinde olmuştur.

Üçüncü otorite gelenek ve göreneklerdir, yazılı değildir. Bunları emirle kanunlarla değiştirmeyiz. Yalnız zaman içinde değişme olabilir. Bunun müeyyidesi ise ayıplamadır.

Beraber yaşamak toplum içinde bu kurallara uymakla olur. Devletin çizdiği sınırlar değişebildiği için, bu sınırlardan rahatsız olanlar sınırların geniştilmesi için normal yollarla mücadelesine devam ederler.

Bu hürriyet sınırlarını kabul etmek yani beğenmese de uymak bir zihniyet işidir. Böyle bir zihniyeti kazandırmak ta eğitim işidir. Beraber olmak için böyle bir zihniyetin ülkemizde yaygın olmadığı söylenebilir. Trafik kurallarına uyulmaması yaygındır, trafik kazalarında ölenler, bir hiç uğruna işlenen cinayetler, protesto yürüyüşlerinde sağa sola saldırarak yakıp yıkanlar, siyasi tartışmalarda karşısındakinin gururunu incitenler, kurallara uyma zihniyetinin toplumumuzda hâkim olmadığının örnekleridir. Bu hal eğitim sistemimizin eksikliğinden doğmaktadır.

Kalkınmamızın sürdürülmesi elbette çok önemlidir. Bizim asıl problemimiz eğitimidir. Her türlü sosyal ve ferdi hareketlerin temeli eğitimidir. İlgililere düşen her nasıl olursa olsun, bunun sağlanmasıdır.

Tekrar saygılar ve selamlar.

Başarılar dilerim.



I. OTURUM

Oturum Başkanı
Prof. Dr. şafak Ural

şiddet Üzerine
Prof. Dr. Necmettin Tozlu

şiddet Karşıtı Bilinç Eğitimi
Doç. Dr. Hasan Çiçek

Ayrımcılık ve Eğitim: Kadına Yönelik
Yrd. Doç. Dr. Aynur İlhan Tunç

Çağın İnsan Hakları İhlalleri Karşısında Eğitim
Yrd. Doç. Dr. Cem Topsakal

Şiddet Üzerine

Prof. Dr. Necmettin TOZLU
Bayburt Üniversitesi

Özet

Bugün şiddete bulaşmayan insan, ev, toplum, millet, devlet yok gibidir. Şiddet her yerde. Çünkü ruhlarda. Ruhlar boş, bomboş bu yüzden ruhlar ilkesiz, düzensiz ve bunalımlı. Bu, modern çağın eseri. Çünkü çağ insanı ve toplumu kutsallarından ayırdı. Çıkara, nefsanî isteklere, ferdiyetçiliğe, sekülerizme indirgedi. Böyle bir yapıda tek ilke "güç"tür. Dolayısıyla herkes gücü önceler. Ona sahip olmak ister. Bize gelince insanımızı, toplumumuzu peygamber (sav) soluğuyla, "Vahiy"le diriltmek zorundayız. Bu, insanlığın da beklediği kurtuluşu getirecek olan yegane yoldur.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, Peygamber (sav) toplumu, Vahiy, Modern toplum

Abstract

It is almost impossible to witness a person, home, society, nation and state that do not get involved in violence. Violence is in everywhere. The spirits are empty and that is the reason why the spirits are unprincipled, irregular and depressed. It is all the fault of modern age; because, the modern age has separated the people and the society from their holy beings. It has limited people to benefit, fleshly desires, individualization and secularism. The only principle is power in such a structure. Thus, everyone prioritizes the power and desires it to own. As for us, we have to revive our people and society with the breath of Prophet Mohammed and revelation. That is the sole way which will bring the salvation human beings long for.

Key Words: Violence, society of Prophet (Mohammed), Revelation, Modern Society.

Giriş

İnsan kendisi üzerinde, olan-biten üzerinde zaman zaman da olsa düşünmelidir:

Şüphesiz bu, içerisinde bulunulan şartları dikkate almadan yapılamaz. Biz bir dünyada yaşıyoruz. Bu gerçeği bir kenara itemeyiz. Yani bu dünyanın şartları bizi çepçevre sarmakta ve etkilemektedir. Dünyanın ekonomik, siyasi, sosyal ve metafizikî şartları ürkütücü. Gün geçmiyor ki bir savaş olmasın, zayıf, güçsüz ülkeler talana, istilaya uğramasın, ocaklar sönsün, insanlar acı çekmesin. Elbette bunlar tesadüf değildir. Bu arada bütün acıyı Müslümanlar çekmekte, onların ülkeleri alt-üst edilmekte, değerleri dağıtılmakta, birbirlerini boğazlamaları sürüp gitmektedir. Bu, sadece bugüne mahsus değil. Ne var ki Batı'nın dünya düzenini dizayn ettiği çağdaş uygulamalarla şiddetini artırır, nerdeyse dünya nizamı halini alır. Mesela Körfez Savaşı'nı düşünelim. Irak'ı pes ettirmek, Kuveyt'ten çıkarmak için binlerce insanın öldürülmesi, evlerin yıkımı, tarihi eserlerin yok edilmesi mi gerekiyordu (Mezopotamya Medeniyeti kalıntılarını koruyan müzeyi bile bombalamaları-S. Karakoç)?

Aynı uygulamaları İngiltere'nin Birinci Dünya Savaşı'nda Ortadoğu'da gerçekleştirdiği bilinmektedir. Öyle ki İngiltere bu bölgede tüm İslâm ülkelerini kana boğar, ocakları söndürür, bölgeyi viraneye çevirir. Hatta İngiltere iki dünya savaşından da galip çıkar. Bütün bunlar İngiltere'nin üzerinde güneş batmayan imparatorluğunu kaybetmesine mani olamadı. Bugün bu rolü ABD yüklenmiş gözüküyor. Ortadoğu'da ABD, yeraltı ve yerüstü zenginliklerine sahip olmak için korkunç bir savaş yürütmektedir. Olan-biten bütün dünyanın gözleri önünde cereyan etmektedir. Bu kirli savaşlarda İngiltere'nin AB'nin, Rusya'nın, İran'ın da payı vardır.

Netice şu: Batı bakışı, Batı medeniyeti şiddeti, kuvveti, gücü seçmiştir. Tarihte olduğu gibi doğu'ya-İslam dünyasına saldırıyı, istilayı seçmiştir. Varoluşunu güce, şiddete endekslemiştir. Batılı güçlü devletler hep bu yolu tercih etmişlerdir. Erdemi, feraseti, yardımı, şefkati seçmemişlerdir. Bu, kısa yollu bir zaferdir. Uzun bir zaman dikkate alındığında İngiltere'nin, S.S.C.Birliği'nin başına gelen ABD'nin, AB'nin, tüm güc odaklı zulüm makinelerinin de başına gelecektir.

Bu, aslında güce bulanmış bir korkunun, yok olma duygusunun dışı vurumudur. Ruhun bunalımının, sıkılışının, fakirliğinin sonucudur.

Bize düşen uyanmaktır. Dirilmektir. Harekete geçmektir. Tam bir şahsiyetçiliktir. Bağımsızlıktır. Böyle bir bilinç edinmiş olmaktır.

Şimdi çağdaş temel probleme, bütün bunların kaynaklık ettiği şiddete eğilmeliyiz.

Şiddet Üzerine.

Ferit Kam, bir dörtlüğünde şöyle diyor:

Hasbihal eyleyecek hemdem yok

Dertten anlayacak mahrem yok

Yâreler açtı felek sinemize

Elde, hayfa sürececek merhem yok.

Karıncaı incitmeden korkan bir insana, anakucağının sıcaklığına sahip bir toplumsal yapıya sahiptik. Heyhat ki bugün bunlar sadece hayal. Bir halk şairimiz ne güzel söylemiş:

“Her köşede gül kokusu duyardım

Her görüşte başka lezzet alırdım

Kâh o bana kâh ben ona uyardım

Şimdi başkalaştı devran ağlarım ağlarım”

Böyle de olsa işin peşini bırakmamalıyız. Kaybettiklerimiz üzerine düşünmeliyiz. Araştırmalar yapmalıyız. Bir kere toplumları ikili bir tasnife tâbi tutabiliriz. İlki ideal toplum diğeri ise reel, içerisinde yaşanan toplumdur. İdeal toplum vahiy merkezlidir, peygamberler toplumdur. Bugün içerisinde yaşanan, yaşadığımız toplum ise beşeri düşünceler, iktisadi, içtimaî doktrinler çerçevesinde şekillenen toplumdur. İdeal toplumun sınırları Vahiy'le çizilmiştir. Üst ve alt sınırlar vardır. Sağ ve sol sınırlar vardır. Bunlar aşılabilir. Öncelikle insanlar eşittir. Devlet başkanıyla herhangi bir ferdin farkı yoktur. İnsanlar önemlidir, çok önemlidir. Şahsiyettir. Sürü değildir. Mutlak surette lidere, devlet başkanına vs bağlılık yoktur. Ve bu toplum sınıfsız bir toplumdur. Aristokratlar, rahipler, burjavalılar bu toplumda türememiştir. Dolayısıyla ezme- ezilme, kinin, egoizmin birikimleri yoktur. Sevgi, saygı, esirgeme, yardımlaşma, başkasını tercih öncelenir. Allah korkusu ve sevgisi insanları kardeş kılmıştır. Erdem, ahlakilik her yerde temel değerlerdir. Kimse Allah'ın koyduğu bu sınırları aşamaz, bir başkasına zarar vermez. Toplum güçlü, sarsılması zor değerler birliğine dayanıyor, bunlar çoğu fertlerce destekleniyordu. Bu toplumun aileden başlayan kurumlar zinciri de aynı değerleri yaşatma ideali ile donandığından kişiler sağlıklı, ruhen temiz, değerlerini benimsemiş, dindar, fedâkâr, saygılı olarak yetişiyorlardı. Tekkeler, zaviyeler, medreseler, cami bu tür yetiştirme ocakları olarak toplumu örüyor, canlı, duyarlı kılıyordu. Bu toplumun çok önemli bir özelliği de kötülüklerin üremesine müsaade

etmemiş olmasıdır. İçki yasaktır. Zina yasaktır. Hırsızlık yasaktır. Kumar yasaktır. Faiz yasaktır. Toplum bütün bu alevlerden, afetlerden korunmuştur. Bu yasaklardan başka bir de yapılması zorunlu olan emirler vardır: kadınların çocukları yetiştirme görevleri, bu bir ibadet gibi algılanır, eksiksizce yerine getirilirdi. Sevgiyle, ninnilerle, öğütlerle, örneklerle yapılırdı ve tüm bunlar gönüllük esasına dayanırdı. Bu toplumda ilişkiler bir ibadet bilinciyle sürdürülür, komşu hakları, yardımlaşma, diğerlerine saygı, merhametli olma, kul haklarına azami riayet, yoksulları ve yetimleri koruma bunlardan bazılarıydı. Bütün bunlar ve daha fazlası hemen hemen her Müslümanın sahip olduğu vasıflardı. Namaz, oruç, zekât gibi ibadetler zaten zorunluydu. İşte kaybettiğimiz toplum bu toplumdur. İdeal toplum bu toplumdur. Bunun yerine Tanzimatla birlikte ferdiyetçilik, sekülerizm ve rasyonalitenin esas alındığı bir yapılanma getirilir. Ve yukarıda tasvir edilen İslamî toplumun tamamen zıddı olan batılı anlayışa dayalı, beşeri aklın kurucu ve ilke koyucu olduğu bir sosyal ve idarî yapıya gidilir. Bu yeni oluşumda özgürlük adına herşey serbesttir. İnsan, toplum kutsaldan arındırılmıştır. Helal-haram diye bir anlayış ve algı yoktur. Allah ve peygamber dolayısıyla vahiy düzenleyici değildir, cemiyetten dışlanmışdır. İnsanın hiçbir eylemi gayri insani değildir. Böyle bir toplumda güç öncelenir. Sömürü, ezme, katl, hırsızlık, fuhuş, nefsanî istekler, mesela hırs, kin, haset, mal biriktirme, haksızlık vs. Bu toplumlar mânevi birliktelikten, mânevi alt yapıdan yoksundur. Böyle bir derinlikleri yoktur. Bu dip tabaka Müslüman toplumlarda alabildiğine güçlüdür, sağlamdır ve besleyicidir. Dolayısıyla bu toplumlarda kötülükler kolay kolay doğamaz ve yaygınlaşamaz. Halbuki bütün bu insani özelliklerden yoksun şanın, şöhretin, nefsin isteklerinin alabildiğine yüceltiği batılı toplumlarda ise her türlü kötülüğün boy verip gelişmesi olağandır. Farabî'den beri tüm bunlar bilinmektedir. Ki Farabî, demokratik toplumları fadıl toplum ve devletten saymaz. Aksine onları cahil toplum ve devletler sınıfına dahil eder. Gerekçesi açıktır: Bu tür toplum ve devletlerde iyilikler-güzellikler kadar, onlardan daha ileride kötülükler ürer ve yapılanmayı sarsar, bitirir. Çünkü erdemliler iş başına gelemmez. Nitekim Haçlı Seferlerinde bu iki dünya, bu iki toplum, karşı karşıya gelmiş, bahsedilen farklılıklar açıkça görülmüştür. Haçlılar hep katliam yapmıştır. Müslümanlar ise son derece insanî davranmışlardır. Unutulmaz eşsiz bir misaldir. Bir savaşta yenilen Müslümanlardan alınan esirlere, sırf eğlenerek, işkence etmek, öldürmek için galip komutan tarafından ölüm kuraları çekilir. Müslüman esirler can havliyle birbirlerinin elinden kuraları kapma yarışına girer. Bu, komutana hayli zevk verir. Ancak işin aslını öğrenince öyle bir şaşkınlık geçirir ki, Karakoç, “eğer o kumandanın resmi yapılıysa, tarihin en korkunç şaşkınlık resmi olurdu” der. Çünkü Müslüman esirler ölüm yazılı kuraları birbirlerinden alma yarışındadır, ölüme atılma, kardeşi yerine kendisinin ölümünü tercih etme yarışında (Sezai Karakoç, Yap taşları ve kaderimizin çağrısı 1, İst 1996, (8).

İşte biz böyle bir toplumu, her türlü kötülüğün cereyan ettiği batılı toplumla değiştirdik. İnsanı, yurdumuzu, yuvamızı, ailemizi bozduk, dağıttık. Ve saldı kendimizi bu kötülükler deryasına. Yine bir halk şairine sözü bırakalım: Aşık Hüdâî şöyle diyor:

“Hüdâî kan ağlar kimin nesine

Felek attı beni dert dünyasına

Salmışım gemimi gam deryasına

Açılmaz yelkenim batırım böyle”.

Biz kötülükler deryasına batmışız. Yelkenimizin açılıp-açılmaması bize bağlı. Yani kurtulmayla batma arasındaki tercihi artık yapmak zorundayız. Neler yapabileceğimizden, önce toplumumuzda cereyan eden olaylara, ilişkin kısa bir istatistik ve bunlara ilişkin birkaç örnek vererek içinde bulunduğumuz durumun vehametine dikkatleri çekmek istiyorum: Önce istatistik: Türkiye’de şiddet, tecavüz, istismar olayları hayli yaygın. Ailelerin %34’ünde fiziksel, %55’inde de sözlü şiddete rastlanıyor. Tecavüz, tüm dünya kadınlarının en büyük problemi. “Tecavüze uğrayanların %50’si 18 yaş altında ve bunlardan %10’u erkek çocuk gerisi ise kız çocuktur. Her 4 kız çocuktan biri cinsel şiddete uğruyor. Daha çok 7-9 yaş arası çocuklar cinsel şiddete uğruyor. 5-10 yaş arası çocukların %55’i, 10-16 yaş arası çocukların ise %40’ı ensest mağdurdur. Cinsel saldırganların %72’i tanıdık biridir. Ensest olaylarında failerin %50’si öz babalar, sırasıyla da amcalar, enişterler, ağabeyler, dedeler ve dayılardır. Acil yardım hattını arayan kadınlardan %57’si fiziksel şiddete, %46,9’u cinsel şiddete, %14,6’sı enseste ve %8,6’sı tecavüze maruz kalmıştır” (<http://www.antoloji.com/turkiye-03.04.2014>). Bütün bunlardan sadece iki örnek alıyorum:

“Profesör Anne, Kızı Tarafından Öldürüldü”.

Hadise 2005 yılında cereyan etti. Tabii bu ilk anne cinayeti değildi. Bu yıl içerisinde Bursa, Ankara, Konya gibi illerde de benzer cinayetler işlenmişti. Aile içi şiddetin dozunu gösteren bu tür cinayetlerin sebepleri üzerinde pek çok şey söylendi. Fakirlik, otorite, eğitimsizlik vs ileri sürülen sebeplerdi. Halbuki anne katili Başak Aydın tuğ olayı tüm bunları aşıyordu. Kendisi hukuk fakültesi öğrencisi idi. Anne-baba da profesördü.

İkinci vaka daha vahim. Talihsiz bir kızımız babası tarafından kirletilmişti. O, “hayatta hep sordum ve soruyorum: Daha çocukken öz kızının mahremiyetine el uzatan bir babam olduysa, çaresiz ve zavallı ben, ne yapabilirim?” (A. Solak, Şiddeti Anlamak, 57).

Bu tür pek çok olay hemen hemen her gün cereyan etmekte, başka şiddet olaylarıyla birlikte nice insanlar acılar çekmekte, yuvalar yıkılmakta, toplum derinden sarsılmaktadır.

Şiddet, buhran, kriz her yerde; Toplumda, devlette, siyasette, ekonomide, hülâsa her yerde. İhtilaller şiddetin, buhranın eseri. Kargaşa, istikrarsızlık onun ürünü. Kamplaşma, kavga, tahammülsüzlük onun mahsülü. Hülâsa anarşi, terör, kriz çağımızın eseri. İnsanlar, gençlik hep krize, buhrana ve şiddete bulanıyor. Onları hiçbir çılgınlık ve benzeri meşguliyet kurtaramıyor. İdeolojilerde, uyuşturucularda, her tür şiddette dışa vuran ruhun tatminsizliğidir. Çünkü şiddetin, buhranın sebebini dışta arayanlar meselenin derinliğine vakıf değillerdir. Kriz, bunalım eskiden olduğu gibi dışta “Agora”da, “Forum”da değildir (Karakoç). Buhran, şiddet ruhtadır. Ruh bunalmıştır. Ruh boştur, boşluktur. Şimdi, iki örneğimize atıfla bunu biraz açalım: Başak’ın hayatına baktığımızda uysal, büyüklerinin dediğini yapan, hayır bile diyemeyen birisi. Ama kırılmış bir ailede yetişmiş. Anne-baba sevgisi, şefkati hiç görmemiş. Anne-babasının kendisini sevip-sevmediklerini hiç anlayamamış. Hep büyük baba ve büyük annesinin yanında kalmış. Belli zamanlarda anne babasının yanına gitmek zorunda kaldığı durumları, o istemediği ve mutsuz olduğu durumlar olarak anıyor. Çünkü çocukluğundan beri evlerinde şahit olduğu manzara korkutucudur, ürkütücüdür ve tedirgin edicidir. Ev bir savaş alanıdır. Anne-babanın birbirine hücumları, hakaretleri, alçaltıcı söz ve tavırları alabildiğine yıkıcı ve nefret edici bir ortam oluşturur. Anne, babadan nefret eder, ve her fırsatta öfkesini kusar. Baba da aynı. Çoğu zaman bu öfke, nefret çocuğa da yansır. Birbirlerinden hırsını alamayan anne-baba çocuğuna yönelir, tüm kinlerini, öfkelerini şiddetlerini ona boşaltırlar. Neticede başak sözü şöyle bağlar: Geri dönüp baktığımda şunu görüyorum: Annem-babam bana ihtiyacım olan sevgiyi hiçbir zaman vermediler. Onların beni sevdiklerine de hiçbir zaman inanmadım (Solak, age, 19-23).

Anne-babanın aile yapıları da aynı. Annenin babası alkol problemleri olan netice de hanımı tarafından boşanmış biri. Baba Prof. Dr. Semih Aydınтуğ mektubunda bu gibi boşluklara değinir. Çok meşgul olmalarına bağlar çocuklarıyla ilgilenmemiş olmayı. Aydınтуğ karısına ihanet ettiğini de itiraf eder. Bir paragrafta, Başak’ın durumunu bir yolla üniversitedeki ortama bağlar. O paragraf şöyle: Başak, Bilkent Üniversitesi’nde Hukuk Fakültesi’ne gidiyordu. Oranın nasıl bir yer olduğunu 18 yıllık bir öğretim üyesi olarak hala anlayabilmiş değilim. Derslerinde çok başarılı öğrenciler olduğu gibi, her türlü “Aşırı Özgürlüğün” yaşanabileceği dolayısıyla eğitimden, uzaklaşmaya çok uygun bir ortam da vardı (Solak, 23-26).

Başak’ın ikinci yolu seçtiği açık.

İkinci Örnek Baba Mağduru Bir Kız

İkinci vakayı uzunca tahlil etmeyeceğim. İlk vakadaki olumsuzluklara ilaveten yoksullukla mücadele yanında ateist bir baba var. Alkolik, ev celladı, aşırı ideolojik çevrelerce irtibatlı bir baba. Öyle ki ev ihtiyaçları için para istenildiğinde dahi dayığa, hakarete, öfkeye maruz kalan bir kadın ve çocukları. Böyle bir ailenin mağduru olan kızımızın çocukluğundan hatırladığı pek az olumlu hadise var. Bunların içerisinde pırıl pırıl şefkatle bakan bir çift gözün yeri başka (İlkokul öğret. gözleri). Ve hiç unutamadığı sık sık karşılaştığı kendisini bunaltan tavırlardan biri: “Onunla ilgili küçüklüğümden beri hatırladığım sürekli alkollü gelip, en ufak bir sebepten tartışma çıkarıp bizi dövdüğü anlardır. Hem de öyle böyle değil...Kaç kere küçük tuvaletimi altına yaptığımı hatırlıyorum (Solak, 59).

Bu tür vakalar artık sıradanlaştı. Hatta bunlarla karşılaşmayan insanların, ailelerin pek az olduğu söylenebilir. Öyleyse neler yapılabilir konusu üzerinde durmalıyız.

Gerçekten Neler Yapılabilir? Yapılabilecek Bir Şey Var mı Yoksa İşin Sonuna mı Gelindi?

Başlangıçta toplumlar ikili bir tasnife tâbi tutulmuştu: İdeal toplum ve reel toplum. İdeal toplum kaybettiğimiz toplumdu. Peygamberler toplumuydu. İlkesi olan, yasakları olan bir toplumdu. Böyle bir toplum heyşeyden önce fitrat üzeredir, fitrata dayanır. İnsan ruhu fitren düzen ister, nizama mütemeyyildir. Kargaşadan, kavgadan, kaostan kaçır. Düzen tabiata da içkindir. Yaratıcının ondaki sünnetidir. Atomdan galaksilere, ay ve güneş tüm varlıklar bir düzen içindedir. Varlığın şiarı düzendir. Atom çekirdeğinin etrafında olanca hızlarıyla dönen elektronlar bir nizamı dile getiriyor. Galaksilerde de aynı sistem. Tabiattaki bu muazzam kararlılık, düzen aslında insan ruhunda da cari. Dolayısıyla cemiyette, devlette, insanın yapıp-ettiği bütün faaliyetlerde de geçerli. Batılı yapılanma bu tâbiî, fitrî düzeni bozar. Tek ilkeyi yani gücü esas alır. Her şeyi yeniden kurgular. Kurucu ilkeyi ferde, akılcılığa ve sekülerizme çeker. Sonuçta çağı Garaudy’ye göre kuvvet, korku ve şiddet karakterize eder. Bu gelişmeler insanı Allah’tan, tabiattan ve kendimizden koparır. İnsan her şeyden kendini âzâde sayar. Dayandığı sadece egosudur. Sonsuza kadar açılan ihtiraslarıdır, istekleridir. Bunlara ulaşmada hiçbir ilke, kutsal tanımaz. Her ne ki bunlara ulaşmada engeldir, mutlaka bertaraf edilmelidir. Böyle bir dünyada tek geçer akçe güçtür. Sindirmedir. Saldırganlıktır. Şiddettir. Bu yapılanma toplumda, millette, milletlerarasında da

bu minval üzeredir. İşte bütün bunlarla ilişkiler güc merkezinde işletilir. Geçer akçe sindirme, yönlendirme, saldırganlık ve şiddettir. İkinci tip toplum olan reel toplum böyle bir toplumdur. Ruhların çoraklaştırıldığı, boşluğa itildiği, hürriyet adına her tür otoritenin, nizamın reddedildiği, yıkıldığı bir toplum. İnkârın, isyanın, zulmün, korkunun, şüphenin, güvensizliğin öldürdüğü, boşluğa saldırdığı canları düşünün. İçerisinde yaşanan toplum bu. Bir ölü dünyayla, insanlıkla karşı karşıyayız. Böyle bir dünya kendini üretiyor. Dolayısıyla şiddet her yerde. Ailede, sokakta, mektepte, toplumda, devlette vs. çünkü şiddet ruhlarda. Öyleyse çağa düşen ruhları dirilmektir. Modern çağ bunu başaramaz. Çünkü bu sonuç onun eseri. Böyle bir dünyanın mağdurları bizlere yol gösterici olabilirler. Her iki vakamızın da hasretini çektikleri şefkatle bakan, sevgiyle ışıldayan bir çift göz. Muhabbetle kucaklayan bir kalp. Aslında bütün dünyanın da iştiyakını duyduğu, hasretini çektiği bu. Mesele, bütün mesele bu. Ölen, taşlaşan kalbleri diriltme. İnsanı diriltme. Aslında insanlık diri olduğunu sansa da ölü. Allah'ın ışığını almayan kalbler ölüdür. Peygamber sevgisiyle titremeyen, açılmayan, kardeşine merhamet etmeyen insanlar ölüdür. Ruhlar diriltilmelidir. Bunun ilacı sevgidir, aşktır. Yanmaktır. Bugün Müslümanın görevi budur. Aşk ateşiyle kalbleri tutuşturmak. Allah'a inancı, sevgiyi yüreklere taşımak. Kur'an buna odaklanır. Kalblere inancın, umudun, sevginin, merhametin ateşini taşır. Peygamber aşkını, Allah aşkını ulaştırır. Şu ayet bu manada bugün yapılması gerekeni çerçeveler: “Bir kişiyi öldüren bütün insanlığı öldürmüş gibidir, bir kişiyi dirilten bütün insanlığı diriltmiş gibidir”. Başka hiçbir din, ideoloji, sosyal sistem böyle bir ilke getirmemiştir, getiremez de. İnsanı bu kadar yücelten, onu-tek insanı tüm insanlıkla bir sayan böyle bir bakış açısı, harikadır ve dirilticidir (S. Karakoç). Bütün bunların karşısında bizim görevimiz insana, insanlığa can taşımaktır, inancın diriltici soluşunu aşılaktır. Peki bizler tek tek, yahut gruplar halinde böyle bir görevi, yüklenebiliyor muyuz yerine getirebiliyor muyuz? Dahası getiremiyorsak ne yapıyoruz? Yüklenmemiz yolundaki bilinci geliştirmeliyiz. Bu da, insanların, insanlığın Yüce Peygamberi anlamalarından geçer. Ah ne olurdu insanlık bunu bir anlayabilse! Yunus, boşuna mı söylüyor:

“Mümin olan tenlere

Cansın Ya Resullah”.

Şiddet Karşıtı Bilinç Eğitimi | Doç. Dr. Hasan Çiçek Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Özet

Şiddet bütün insanlığı ilgilendiren küresel bir sorundur. İnsanın onu, özgürlüğünü yok eden; insanın, insana yönelttiği negatif bir niteliği olarak görülebilir. Ülkemizde de şiddet artan boyutlarıyla devam etmekte ve çeşitlenmektedir. Artık neredeyse çocuklar, öğrenciler de şiddeti bir çözüm enstrümanı olarak görmektedirler. Oysa şiddete karşı insanımızı bilinçlendirmek mümkündür. Buna şiddet karşıtı bilinç diyebiliriz. Bu bilinci de eğitim yolu ile verebiliriz. Bu bilincin önemli sacayakları vardır. Bunlar: şiddetin şiddet doğuracağına inanma, empati kurma ve sempatidir. Bu çalışmada bu bilincin nasıl sağlanacağı ve bu bilincin kazanımları ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, Şiddet Karşıtı Bilinç, Eğitim, Empati, Sempatı.

Anti-Violence Awareness Training

Abstract

Violence is a global issue that concerns all of humanity. Destroying the dignity, freedom of human; it can be seen as a negative attribute that people direct to people. In our country violence is also continuing with the increasing size and in variety. Now it is almost children, students see the violence as an instrument of a solution, as well. However, it is possible to educate our people against violence. We can call this “anti-violence awareness”. This awareness can also be provided through training. There are important trivets of this consciousness. They are: belief that violence breeds violence, empathy and sympathy. In this study, how to achieve this awareness and gains of this consciousness will be discussed.

Key Words: Violence, Anti-Violence Awareness, Training, Empaty, Sempatı.

Her eylem gibi şiddet pratiği de dünyayı değiştirir; ama en olası değişim, daha şiddetli bir dünya doğrultusundandır (Arendt, 2006: 97).

Giriş

Bir küresel sorun olarak şiddet her yerde ve her zamandadır. Bu nedenle insanlığın ortak derdidir. Bütün dünyada haber bültenlerinin büyük kısmı insanın insana veya başka varlıklara uyguladığı şiddeti içerir. Bu gün maalesef hiçbir medeniyet şiddeti yok edememiştir. Bu nedenle şiddeti ciddiye almalı, konuşmalı ve araştırmalıyız. Konuyu yeterince konuşmaz, incelemez ve tartışmazsak toplum zaman içinde şiddete karşı duyarsızlaşabilir. Böyle bir duyarsızlığa mahkûm olmamak için çaba sarf etmeliyiz. Şiddeti bir çözüm yolu olarak görmekten uzaklaşmalıyız.

Günümüzde ideolojileri, farklı dünya görüşlerini yok etme olanağı yoktur. Fakat mevcut dünya görüşlerindeki şiddet eğilimini yok edebiliriz. Bağnazlığa kapılmayan bir dünya görüşünde şiddeti asgariye indirebiliriz. Şiddet karşıtlığı insanlığın ortak paydası olabilir. Çünkü medeni olmanın bir koşulu da şiddetle aramıza koyduğumuz mesafedir. **İşin ilginç bir tarafı da** Medeniyetle şiddet arasındaki çelişkidir. Medeniyet geliştikçe, savaş veya insan yok etme yöntemleri de korkunçlaşmaktadır. Bu durumda şiddetle baş etmek mümkün müdür? Şiddet önlenir mi? Şiddetsiz bir dünya olanaklı mıdır?

Şiddetten olabildiğince uzaklaşmanın yolu bu konuda bir bilinç oluşturmaktan geçer. Bu bilinç için “şiddet karşıtı bilinç” kavramını kullanmak istiyorum. Bu çalışmada şiddetle baş etmenin eğitim boyutu ele alınacak ve şiddet karşıtı bilinç kavramına açıklık getirilmeye çalışılacaktır.

Nedir Şiddet?

Hemen hemen her yerde şiddet kaba kuvvetle ilgilidir. Birçok dilde de şiddet kişiye, zor veya baskı uygulayarak isteği dışında bir şey yapmak ya da yaptırmak; *şiddet uygulama ise, zorlama, saldırı, kaba kuvvet, bedensel ya da psikolojik acı çektirme ya da işkence, vurma, yaralama* (Ünsal, 1996: 29) anlamlarını içerir. Arapça kökenli bir kavram olan ve genel olarak “sertlik, zorhuluk, kuvvet veya güç denemesi” (Doğan, 1990:1038) şeklinde ifade edilen şiddet kavramı son yıllarda daha çok, *insana eziyet, rahatsızlık verme* anlamında kullanılmaktadır. Şiddet, egemenlik kurma, denetleme, etkisiz hale getirme, manipüle etme aracı olarak başvurulan bir eylemdir. Nermi Uy-

gur da “katılık, öfke, saldırı, zora başvurma, tiksinti, yabansı güç kullanımı, şiddet diye nitelenebilir” (Uygur, 1996: 140) diyerek şiddetin yaptığı çağrışımları ifade eder. Bu nedenle *insana fiziksel ve ruhsal zarar veren her edim şiddet olarak* değerlendirilebilir (Ünsal, 1996: 29). Şiddette amaç ruhu kaldıramayacağı bir yükün altına koymaktır (Timuçin, 1993: 32-34). Şiddetin en kötüsü gelişmek isteyen kişiye çıkarılan engellerin yarattığı ruhsal sarsıntıdır, bu sarsıntı ile gelen yabancılaşmadır (Timuçin, 1993: 32). Bu nedenle ruhsal anlamda uygulanan şiddet daha çok etkili olmaktadır. Aslında her şiddet eylemi bir acıyı beraberinde getirmektedir. Çünkü şiddet acıtır; şiddet kanatır. Şiddet sadece bedeni değil, yüreği de yaralar.

Şiddet bazen bir kültür biçimi yani yaşam tarzıdır. Hayatın bir parçasıdır. Kızarız, köpürürüz oysa karşıdaki sizin kızgınlığınızı hak edecek biri olmadığını düşünür. Fakirlik, işsizlik, sosyal iletişimsizlik, sarhoşluk, uyuşturucu kullanımı birer neden olarak ileri sürülür ama bütün neden bu değildir. Bu nedenle eğitim düzeyi arttıkça şiddet duyarlılığı da artar. *Norbert Elias, medeniyeti “şiddetten arınmış toplumsal yaşam” ya da “insanlar arası ilişkilerde şiddetin yok olması” olarak tanımlar. Bu anlayışta medeniyet, şiddeti toplumsal yaşamdan tasfiye etmekle belirlenen bir süreçtir.* Bu zaviyeden bakınca, medeniyet pek gerçekleşmemiş gibi; çünkü hiçbir toplum şiddetten tamamen arınmamıştır.

O halde şiddet üretmeyen ve medeniyete götüren bir bilince ihtiyaç vardır. *Gerçek bilinç şiddet üretmeyen ve şiddete her durumda sonuna kadar karşı duran bilinçtir. İnsanın kendi üzerindeki gerçek zaferi kendini iyi tanımasıyla gerçekleşecektir* (Timuçin, 1993: 32-34). Bu nasıl olacak? Şiddet karşıtı bilinç ile. Çözüm, şiddet karşıtlığının ortak payda olmasıdır. Yoksa güçlü olan güçsüze şiddet uygulamaya devam edecektir. Bütün mesele şiddet duygusunun, şiddet pratiğine ya da şiddet eylemine dönüşmesini engellemektir. Bu da “şiddet karşıtı bilinç” ile olur. Bunun için de şiddet karşıtı bilinç gerekmektedir. Şiddet karşıtı bilinç nedir? Ve nasıl edinilir.

Şiddet Karşıtı Bilinç

Şiddet konusunda bir duyarlılığı ve farkındalığı ifade etmek için “şiddet bilinci” kavramı kullanılmaktadır. Bilinç kavramı bir olumluluğu, şiddet ise bir olumsuzluğu ifade eder. Cinayet bilinci diye bir şey olmaz. “Şiddet bilinci” gibi bir kavramın şiddet karşıtlığını anlatmaya yetmediğini ve kötü çağrışımlar yaptığını düşünüyorum. Kötülüğün bilincini ya da cinayet bilincini çağrıştırıyor. Bu nedenle “Şiddet Karşıtı Bilinç” kavramını öneriyorum.

Şiddet karşıtı bilinç, her türlü şiddete karşı durmayı, şiddeti ret etmeyi, hangi gerekçeyle olursa olsun, şiddetin hiçbir zaman çözüm olmayacağı konusundaki farkındalıktır. Şiddet karşıtı bilinç, her türlü şiddeti ve ayrımcılığı ret etme; şiddetin hiçbir meşru gerekçe ve mazeretinin olmayacağına inanmadır. Ayrıca şiddetin insanın özgürlüğüne, özgünlüğüne, özerkliğine, öznelliğine ve asil bir varlık oluşuna aykırı olduğuna, bu nedenle ondan uzak durulması gerektiğine ilişkin farkındalık, algı ve yargıdır.

Şiddet karşıtı bilinç, “şiddet kötüdür” önermesinden sonra “ama” ile başlayan bir önerme kurmamaktır. Çünkü şiddette ussallaştırma, rasyonalize etme, haklılaştırma vardır. Ama ile başlayan cümleler, bu haklılaştırmayı kapsar. Toplumsal kabul gören şiddet meşrudur. Meşru şiddet sorun çözme yolu olarak görülür.

Şiddet karşıtı bilinç, şiddet yerine sözü ve iknayı ikame etmektir. “Yalnızca karşılıklı konuşmayla, şiddet ve korkunun büyüüne kapılmış ve ondan acı çekmekte olan insana bir çıkış yolu kendini gösterir” (Chatelet, 1993: 120). Çünkü söz öncedir ve şiddete öncelenmelidir. Şiddet karşıtı bilinç bir kamuoyu duyarlılığı oluşturmaktır. “Sanıların gülünçlüğü ortaya çıktığı, elde çelişik görüşlerin düzenlenemez artıklarından başka bir şey kalmadığı an, geriye söz kalır” (Chatelet, 1993: 120). Söz bazen dertli insanı dertten, bazen sıkıntılarında da kurtarır. Mevlana'nın öyküsünde olduğu gibi: Ona göre sıkıntılı insan penceresiz eve benzer, onunla konuştuğunda o eve pencere açılır. Jaspers de tam böyle diyor: “Biz hemen hemen her şeyimizi; devlet, ekonomi, bağlayıcı ahlâkî değerlerimizi, halk olarak kendilik bilincimizi kaybetmiştik, ama yaşıyorduk. Biz bir halk olarak her şeyimizi kaybederken bile, birlikte yaşadığımız gerçeğini kavradık. O kötü günlerden sonraki temel bir gerçeklik olarak bunu anladık. Öyleyse, birbirimizle açıkça konuşmalıyız; o zaman göreceğiz ki, birbirimize söyleyeceklerimiz var” (Jaspers, 1951: 148).

Şiddet karşıtı bilinç nasıl elde edilecek?

Şiddet karşıtı bilincin ancak eğitimle sağlanabileceğini söyleyebiliriz. Özellikle göçebe kökenli Ortadoğu halkları şiddet eğilimli olduklarından bu halklarda şiddet karşıtı bilincin sağlanmasına yönelik eğitim verilmeli ya da acil eylem planları faaliyete geçirilmelidir. İlkokuldan başlayan eğitim programları ya da seminerler, konferanslar, sosyal ve kültürel faaliyetlerle eğitim yaygınlaştırılmalıdır. **İnanıldığı veya söylendiği gibi**, “insana, insan olma bilincini kazandıran bir süreç” olarak eğitim, insanı hayvandan uzaklaştıran bir değerdir de. “Organizma ne kadar ilkelse, davranış da o kadar içgüdüsel. Organizma ne kadar gelişmişse, içgüdüsel davranış da o kadar bir oluşumun programı haline dönüşür; yani özel, önceden kararlaştırılmış bir rutin olmaktan

çıkarak. Bir başka deyimle, organizma ne kadar gelişmişse, öğrenme için o kadar geniş olanak vardır” (Erten-Ardalı, 1996: 145). Bu gelişmeyi sağlayacak olan da eğitimdir.

Bu eğitimin belli başlı sacayakları olmalıdır. Gerekirse okullarda şiddeti işleyen ve şiddet karşıtı bilinci geliştiren bir ders olabilir. Ya da ilgili her derste şiddet karşıtı bilinci sağlayacak olan nitelikler kazandırılabilir. Eğitimin sağlayacağı üç nitelik veya özellik şiddet karşıtı bilinci sağlayacaktır: Şiddetin şiddet doğuracağı fikrinin benimsetilmesi, Empati ve insan sevgisi. Dolayısıyla bu bilinci oluşturmanın yolu, şiddetin şiddet doğuracağı fikrini tarihsel örneklerden hareketle vermek; empati duygusunu geliştirmek ve insan sevgisini kazandırmaktan geçer. Empati duygusu kazanan ve sevgiyle bakmayı öğrenen insan bu bilince sahip olacaktır. Böylece şiddet karşıtı bilinç birçok nitelik yanında söz konusu üç başat nitelik ile kazandırılabilir. Felsefe, Edebiyat, Tarih, Sosyoloji, Psikoloji, Türkçe, Sosyal Bilgiler vb. derslerde şiddet karşıtı bilinci sağlayıcı örnekler üzerinde durulabilir veya öğrencilerin dikkatleri bu tür örneklerle ve konulara çekilebilir. Örneğin Edebiyat dersinde Öğretmen Mevlana'nın veya Beydeba'nın şiddeti işleyen hikâyelerini işleyebilir. Tarih Öğretmeni şiddetin nasıl şiddet doğurduğunu tarihten örnekler üzerinden anlatabilir. Bu nedenle öğrencilere derslerde ya da periyodik seminerlerle bu bilinç kazandırılabilir. Sadece okul çağındakilere değil, yetişkinlere de ulusal acil eylem planlarıyla şiddet karşıtı konferanslar, kampanyalar vb. çalışmalarla bu bilinç kazandırılabilir. Böylece hem öğrenciler bilinçlendirilir hem de anne babalar eğitilir.

Şiddet, Şiddet Doğurur Fikrinin Benimsetilmesi

Şiddet karşıtı bilinç, şiddetin şiddet doğuracağından haberdar olma bilincidir. Bu insan aklının şiddet konusunda devreye girmesidir. Şöyle bir akıl yürütme yapılabilir. “Şiddet kötüdür; mademki şiddet, şiddet doğurur, o halde şiddetten uzak dur, kötülüğe bulaşma” gibi bir sonuç çıkar. Çünkü bu bilince sahip her insan şiddetin şiddeti çoğaltmaktan başka bir işe yaramayacağını bilir. Derslerde öğrencilere bu bilinci sağlayıcı örnekler verilerek, öğrencilerin farkındalığı artırılır.

Düşünce tarihinde insanlığın bu tecrübesine vurgu yapan birçok düşünür vardır. Bu konuda ortak bir kanının Beydeba'dan Mevlana'ya, Nizamül Mülk'ten Hannah Arendt'e kadar birçok örneğini görürüz. Ayrıca bilimsel çalışmalar da bunu bize kanıtlıyor. Bu bilinci taşıyan birçok düşünür şiddetin nasıl şiddete yol açtığını dile getirir. Bir eğitim müfredatı bağlamında bu gerçeklik insanlara anlatılmalı ve böylece insanların şiddetten alıkonması sağlanmalıdır. Şiddetle mücadele etme ya da şiddeti yok etme yönteminin de zaman zaman yine şiddetle olması insan hayatında şiddetin sürgit devam etmesine yol açıyor. Bu nedenle her tarafta şiddet göze çarpıyor. Şiddet

gidermeye yönelik pek çok karşı- çıkış da şiddet getiriyor (Uygur, 1996: 140). Zaten şiddete karşı duyarlık gösteren bütün düşünürler şiddetin şiddet doğurduğu konusunda hemfikirdir. Beydeba (M.Ö.1.yy) *Kelile ve Dimne*'de konuyla ilgili açıklamalar yapar (Bkz. Beydeba, 2008: 126-128).

Bu konuya kafa yoran bir düşünür de Mevlana'dır. Mevlana (1207- 1273) şiddetin şiddet doğurduğunu bir fabllar ile anlatır ve der ki:

Beni benden aşığı biri için öldüren, kanımı döken; bilmiyor ki benim kanım uyumaz.

Bu gün bana ise yarın onadır. Böyle benim gibi bir adamın kanı nasıl zayi olur (Mevlana, 1991: 17). Böylece, Mevlana birçok örnekle ve öyküyle bize şiddetin şiddet doğurduğunu bildirir (Bkz. Mevlana, 1991: 105). Arendt de benzer şekilde şiddet pratiğinin her zaman şiddeti yineleyeceğini anlatır: *Her eylem gibi şiddet pratiği de dünyayı değiştirir; ama en olası değişim, daha şiddetli bir dünya doğurduğundandır* (Arendt, 2006: 97). Şiddet en kestirmeden sonuca ulaşmak ister oysa sonsuza kadar doğurgandır. Afşar Timuçin de bu konuda benzer bir gerçekliğe dikkat çeker: Şiddet ülküsel bir sonu değil, kendi doğasından bir başka şiddeti yaratarak son bulur. Şiddet, şiddeti uygulayanlarca sanıldığıının tersine paralel aynalarda oluşan yansılar gibi, sonsuza kadar doğurgandır (Timuçin, 1993: 33). Bu görüşlerin vurguladığını ya da doğruluğunu günlük hayatta da, tarihte de görmek mümkündür.

Peygamberler ve ilahi kitaplar da insanlara şiddet eğilimlerini nasıl yeneceklerinin yollarını göstermişlerdir. Şiddetten kurtulmanın yolunun, insanın şiddeti ve hiddeti terk etmesi olduğunu Mevlana Hz. İsa üzerinden bir örnekle verir: İsa'ya sorulur: Dünyada ve ahirette hangi şey daha büyük ve daha güçtür? O, cevap verir: Allah'ın gazabı. İnsanı bundan ne kurtarır? İsa cevap verir: Senin gazabını yenmen ve hiddetini yutman" (Mevlana, 1990: 352). Bu konuda dini referanslarımızda da birçok örnek vardır. Kur'an'da bir ayette "gerçek miminler kızgınlıklarını yutan ve insanları affedendir" (Ali İmran, 3/23) denmektedir. Hz. Muhammed'in hayatından da birçok örnek verilebilir. Hz. Muhammed bir gün ashabına, *sizce en büyük pehlivan kimdir diye sorar. Güreşte en çok yenendir diye cevaplarlar. O, "hayır" der ve ekler: En büyük pehlivan kızgınlık anında kızgınlığını yenebilendir.* Hiddeti veya şiddeti yenebilmektir, asıl mesele. O halde şiddetten uzak bireyler yetiştirme temel referanslardan da yararlanarak aile ve okuldaki eğitimle pekişecektir.

Empati

Bu gün ta ilköğretim okullarına inen şiddeti yok etmenin yollarından biri de empatidir. Şiddet uygulayan, şiddet uyguladığı kişiler yerine koymalı kendisini. Çünkü

şiddet buralarda veya başka yerlerde öğreniliyor. Kendimizi şiddet uyguladığımız çocuk yerine koymalıyız. Onları büyük bir insandan ayırmamalıyız. Büyük bir insan karşısındaki tavrımız neyse çocuğa karşı da o olmalıdır. Böyle olmadığında çocukların veya gençlerin çok önemsedığı adalet duygusu da zedelenir. Çünkü büyüklere farklı, küçüklere farklı davranmak, çocukların büyüklere karşı güvenini de yok eder.

Bu gün bütün dünyada bir erozyon var, ama bu erozyon sadece doğada olmuyor. Kayan sadece toprak değil, insanımız, gençliğimiz, çocuklarımız kayıyor. Sadece toprak kayması karşısında önlem almak yetmiyor, insanların kaymaları karşısında da ciddi önlem almalıyız. Başkasını düşünemez olduk, egoistleşiyoruz. Bir karış toprak için, bir ceviz ağacı için insanlar kardeşini öldürebiliyor. Oysa kendisi için istediğini, başkası için de istemeyenin kötü karşılandığı bir geleneğe sahibiz. Çağın egoizmi yerine diğerkâmlığı yerleştirmeliyiz. Yoksa günümüz insanı giderek egoistleşmekte ve sadistleşmektedir.

Hayatımızın en değerli varlıkları olan çocuklarımızı kaybetmemek için önlemleri yoğunlaştırmalıyız. Burada sadece kendi çocuklarımızı korumak, sadece onlar için önlem almak lüksümüz yok. Çünkü onları altın kafeste büyütecek halimiz yok. Aynı atmosferi aynı havayı suluyoruz. Onun için kendimizi soyutlamak, arındırmak gibi bir olanağımız yok. Aynı dünyayı paylaşıyorsak, kötü olan gelip bizi bulur. Öyleyse herkese yönelik önlemler almalıyız. Dolayısıyla "başkasının çocukları" da bizi ilgilendirir. (Örneğin ne kadar iyi şoför olursanız olun, trafikteyseniz, kötü olanın gelip size çarpma ihtimali vardır.) O halde herkesin herkesi anlayabileceği bir atmosfer için empatiyi eğitimle sağlamalıyız. Empati, şiddet karşısı bilinci besler. Derslerde veya seminerlerde empatinin insan için önemi ve empatiye ilişkin görüşler, öğrencilerle veya insanlarla paylaşılmalıdır. Empati hoşgörülü kılacak ve kendisine istemediğini başkasına yapmayacak. Çocuğunu döven kendisine aynısının yapılması durumunda ne yapacağını düşünecek.

Empati (empathy) İngilizcede, "bir başkasının duygularını anlayabilme" (TDK, 1995: 27) anlamında kullanılır. Bu anlamda kelime neredeyse evrensel bir niteliğe bürünmüştür. Türk Dil Kurumu, empati kavramı karşılığında kullanılmak üzere "duygudaşlık" (TDK, 1995: 27) sözcüğünü önermiş; hoş da olmuş. Gerçekten de aynı duyguları paylaşma anlamı çıkar bu sözcükten. Zaten burada mesele kendisini başkalarının yerine koyabilmek, başkalarını anlayabilmektir.

İnsanı bir arada tutacak etmenlerden biri de empatidir. Bununla ilgili yararlanabileceğimiz kaynakları derlemeli ve onları gün yüzüne çıkarmalıyız. Bu konuda düşünce tarihinde tavsiye niteliğinde sayısız görüş vardır. Konfüçyüs de bunlardan

biridir. O, söyler der: “İnsanın hayat boyunca uygulayacağı bir fiil var mıdır? (karşılıklık), kendine yapılınsın istemediğin şeyi başkalarına yapmayı” (Konfüçyüs, 1981: 178).

Empati kurmak insanın erdemli ve anlayışlı olmasının bir gereğidir. Bu erdemi sağlamak için öğrencilere farklı örnekler sunulmalıdır. Bu konuda medeniyetimizin temel referansları yol göstericidir: “Sizden biriniz kendi nefsi için istediği bir şeyi kardeşi için de istemedikçe iman etmiş sayılmaz” diyen Hz. Muhammed empatiye çağrı yapmaktadır. Yani, ‘sana yapılmasını istemediğini başkasına yapma, kendin için istediğini, kardeşin için de iste’ anlamına gelebilecek hadisler empatiyi ifade ediyor. Böyle bir anlayışı sosyal hayatın veya sosyal ilişkilerin merkezine oturtan bir toplum felsefesinden zarar gelir mi? Spinoza der ki: *Aklın rehberliğinde yaşayan insanlar kendileri için istedikleri bir şeyi, başkaları için de isterler; başkaları için istemedikleri bir şeyi kendileri için de istemeyeceklerdir* (Cevizci, 2009: 536). Oysa günümüzde başkaları çoğunlukla düşünülüyor. Attığımız her adımda diğerini düşünmek yani diğerkâmlık, empatiyle sağlanabilir.

Empati birçok düşünürümüz tarafından dile getirilir. Mevlana da şöyle der: “*Temiz şeyler, temizler içindir; sevgiliyi hoş tut hoşluk gör; incit, incin*” (Mevlana, 1991: 120).

“*Dedim ki: yapma, etme; sen yapma dedi, ben de yapmayayım; Bu bir tek söz, öyle hoşuma gitti ki sorma*” (Mevlana, 1965: 13). Bu nedenle öğrencilere bu tarihi bilgiler yanında davranışları da örnek gösterilmelidir. *Saldırgan Davranışlarda bulunan bir öğrencinin davranışları sonucunda diğer insanların acı çektiğini görmesi ve empati kurabilerek davranışlarının sonuçlarını anlayabilmesi* (Sayar- Aysun, 2011: 12), daha iyi seçenekleri tercih etmeyi beraberinde getirebilir.

Bir karar verirken veya eylemde bulunurken; bu karar ve eylem başkalarını da ilgilendiriyorsa, onları da yani başkalarını da düşünmek, kendini (onların) başkalarının yerine koyarak, karar vermek veya eylemde bulunmak, insanlar arasındaki sevgiyi, dostluğu, barışı teşvik etmez mi? Zaten bu gün başaramadığımız da o değil mi? İnsanlar bir iş yaparken sadece kendi ilgilerini, zevklerini, çıkarlarını ön plana koyarlarsa, tek ölçü sadece kendi çıkarları veya beklentileri olursa, burada sosyal ilişkilerde bir kaos oluşmaz mı? Erdem burada dengeyi korumak, sadece kendine yontmamak, kendini merkeze almamaktır. Böylece empati başkalarının hakkına riayet etmenin zihinsel arka planı anlamına da gelir.

Bunun için özeleştiriden vazgeçmemeliyiz. Toplumun yapabileceği tek şey, içimizde her buyurmak ve kaba davranmak isteği uyandıığında özeleştirici çabasından

kaçınmamayı öğretmesidir (Mitscherlich, 1996: 223). Bu çaba başkalarını anlayışla karşılamamızı ve hoşgörü ile bakmamızı sağlayabilir. *Ama tabulaştırılmış ayrıcalıkların zarar görme tehlikesiyle karşı karşıya kalındığında, bu görev çoğu kez göz ardı edilir* (Mitscherlich, 1996: 223). Bunu, göz ardı etmeden empatiye yol almalıyız.

Ebeveynler için bu coğrafyanın temel referanslarından Hz. Peygamber “*çocuklarla çocuklaşınız*” diyor. Bu güzel bir empati çağrısıdır. Empatinin varacağı yer, Mevlana’nın hadis üzerinden dile getirdiğidir: “*Kendine yapılmasını istemediğin şeyi başkasına yapma.*” Empatiyi Mevlana’nın konuyu özetleyen bir vecizesiyle noktalayalım: “*Hürmet eden, hürmet görür. Şeker getiren badem şekerlemesi yer*” (Mevlana, 1991: 120).

İnsan Sevgisi

Çocuklarımıza, gençlerimize insan sevgisi kazandırabilirsek; onları, insanın değeri hakkında bilgilendirebilirsek, şiddet karşısı bir bilinç edinebilirler. İnsan sevgisi yerine zaman zaman sempati kelimesi de kullanılmaktadır. Sempati bazı sözlüklerde “*kanı kaynamak*”, “*cana yakınlık*”, “*sevimsizlik*”, “*bir insanın bir başkasına karşı duyduğu sevgi ve yakınlık*” olarak dile getirilir (TDK, 1995: 63). **Sempati**, “*başkalarına ve bir şeye karşı duyulan içtenlikli sevgi besleme bisi*” anlamında kullanılmaktadır. Bu nedenle sempatiyi, burada insan sevgisi anlamında kullanabiliriz. Yani hoşlandığımız insanlar ve nesnelere için bu kavramı kullanırız. **Sempatiyi** ilişkilerimizde belirleyici kılsak, sorunsuz bir hayat yaşayacağımız bellidir. Bu nedenle eğitim aracılığıyla insan sevgisini kazandırarak, şiddet karşısı bilinç konusunda mesafe alabiliriz.

Burada akla şu soru gelebilir: Herkese sempati duymak zorunda mıyız? Elbette hayır. Burada ölçü sevemediğimiz insanlara saygısızlık etmemektir. Hani söylenir ya: “*Herkese saygı duymak zorunda değiliz, ama hiç kimseye saygısızlık etmemek zorundayız.*” Böylece sempatinin sınırlarını daha geniş tutabiliriz. Mevlana bir beytinde, “*sevilen kimse güzeldir*” (Mevlana, 1990: 112) derken; başka bir beyitte ise, *karşımızdaki kişilerde gördüğünüz her kusur, sizden yansıyan bir akistir* (Mevlana, 1990: 112) şeklinde açıklamada bulunur. Pierre Joseph Proudhon (1809-1865) da şöyle der: “*Başkasına kendin kadar hürmet et, onu sevmesen bile; ve ne kendine ne de başkasına hürmet edilmesine tahammül etme.*” Böyle bakılırsa insana değer verilmesi sağlanır. Bu bakış açısı insana değer vermeyi, ona saygı göstermeyi beraberinde getirecektir.

Hayatın, birlikte yaşamayı zorunlu kılan bir realitesi vardır. Fransız siyaset filozofu Alexis de Tocqueville (1805- 1850) bunu şöyle ifade eder: “*Herkesi dostun yapmayacağına göre, düşmanlarıyla yaşamasını öğrenmelisin.*” Bu konuda Mevlana asırlar

öncesinden şöyle seslenir: “Bütün insanları sev ki, daima çiçekler ve gül bahçeleri içinde bulunasın. Eğer hepsini düşman bilersen, düşmanların hayali gözünün önüne gelir ve sanki gece gündüz dikenlikler ve yılanlar arasında geziyormuş gibi olursun” (Mevlana, 1990: 306). Ve Mevlana reçeteyi de verir: “Mademki bu dünyada insanları tabayyül ve yad etmek mutlaka zaruridir ve bundan kaçınılmaz, o halde iğrenç, çirkin hayallerin yollarını karıştırmaması, bozmaması için insanları anarken hepsinin hoş ve iyi olmasına çalış” (Mevlana, 1990: 112).

Max Scheler (1874- 1928)'e göre kişi tinsel bir edim merkezidir. Kişiler tanınmazlar da; ancak edimlerini birlikte gerçekleştirmekle onları anlayabiliriz. Bu da ancak **sevgi** içinde olur. Ancak **sevgi** kişinin öz çizgilerini yakalayabilir. Bir insanı herhangi bir şekilde nesne haline getirdiğimiz zaman, onun kişiliği elimizden kaçır ve bize yalnızca onun “kılıfı” kalır. Ahlaksal değerler kişinin salt **sevgi** ediminde ortaya çıkarlar. Kişinin ahlaksal değerini ancak o kişi ile **sevgi** edimini birlikte gerçekleştirmekle, örneğin onun sevdiği şeyi birlikte sevmekle kavrayabiliriz. Ancak, bütün insanları da sözcüğün tam anlamında kişi olarak görmez Scheler. İnsan görünüşlü olmak başka, insan olmak başka şeydir (Akarsu, 1994: 169). Bu örnekleri işleyerek, yeni kuşakların dikkatini insana ve değerine çekebiliriz. Böylece şiddet karşıtı bir bilinç edindirebiliriz.

Spinoza (1632-1677) ile bitirelim: “Özgür insan hiçbir şeyi ölümden daha az düşünmez ve onun bilgeliği ölüm üzerine değil, yaşama üzerine bir düşüniştir.” Böylece insan sempatisi, canlı sempatisine dönüşür. Muhiddin Arabi (1165-1240)'nin çağrısı anlamlı olur: “Suya iyi davran, Toprağa iyi davran, havaya iyi davran...”

Sonuç

Şiddet karşıtlığının insanlığın ortak paydası (‘temel müşterek’) olup olmayacağını zaman gösterecek. Ama yüzyılımızda şiddetten arınan bir toplum söz konusu olmamıştır. Toplumların şiddetten arınıp arınmayacağını eğitim belirleyecek gibidir. Eğitimle insanları şiddetten uzaklaştırabiliriz. İnsanlar şiddeti sorun çözme yöntemi olarak görmekten vazgeçtiklerinde ve insana değer vermeyi önemsediklerinde sorun büyük oranda çözüm yoluna girecektir. Şimdilik çare şiddet karşıtı bir bilinç edinmedir. Şiddet karşıtı bilinç insanlarda şiddetin şiddet doğuracağı farkındalığını oluşturacak ve insan kendini başkalarının yerine koyarak düşünecek, böylece insana saygı duymayı bir erdem olarak görecektir. Şiddet karşıtı bilinci oluşturacak olan, şiddetin şiddet doğuracağı fikrini benimsemek, empati kurmak ve insan sevgisini öğrenmektir. Bütün bunların olması da tamamen eğitime bağlıdır. Şiddeti engelleyen ya da

hoş görmeyen temel referanslarımız da dâhil olmak üzere insanlık tarihindeki iyi örnekleri işleyerek, onları yeni nesillere tanıtarak, şiddet karşıtı bilinç eğitimini sağlayabiliriz. İnsanımızı nasıl eğitirsek, neye göre yetiştirirsek öyle olacak. Bu nedenle müfredatımızda şiddet karşıtı bir bilinç oluşturacak yeni alternatifler geliştirmeliyiz.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1994). *Çağdaş Felsefe*. İstanbul.
- Arendt, H. (2006). *Şiddet Üzerine*. çev. Bülent Peker. 3.Baskı. İstanbul
- Beydeba, (2008). *Kelile ve Dinme*, çev. Hüseyin Yazıcı. 2.baskı. İstanbul.
- Chatelet, F. (1993). “Metafizik Tasarı”, çev. Tülin Bumin, *Hegel'i Okumak*, içinde, İstanbul.
- Cevizci, A. (2009). *Felsefe Tarihi*. İstanbul.
- Çiçek, H. (2009). *Hannah Arendt: Şiddet Karşıtı Söylem*. Van.
- Doğan, D. M. (1990). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara.
- Erten, Y. - Ardalı, C. (1996). “Saldırganlık, Şiddet ve Terörün Psikososyal Yapıları”. *Cogito*, Sayı:6-7, İstanbul.
- Jaspers, K. (1951). “Geleitwort Für Die Zeitschrift Die Wandlung 1945”, *Rechenschaft Und Ausblick Reden Und Aufsätze*. München.
- Konfüçyüs. (1981). *Sarsılmaz Eksen*. çev. Ahmet Yücel. Ezra Pound, *Konfüçyüs*, içinde. İstanbul.
- Mevlana. (1990). *Fihri Mafih*. çev. Meliha Ülker Anbarcıoğlu. İstanbul.
- (1965). *Mecalis-i Sab'a*. çev. ve haz. Abdülbaki Gölpınarlı. Konya.
- (1991). *Mesnevi*. çev.Veled İzbudak. İstanbul.
- Mitscherlich, A. (1996). “Zulüm Üstüne Savlar”. çev. Necmettin Sevil, *Cogito*, Sayı: 6-7, İstanbul.
- Moses, R. (1996). “Şiddet Nerede Başlıyor?”. çev. Ayşe Kul. *Cogito*. İstanbul. Sayı: 6-7, s.24- 27.
- Sayar, K.- Aysun, S. (2011). “Ahlaki Bir Lider Olarak Öğretmen”. *Eğitime Bakış*, Ankara, Sayı:19, s.10-12.
- Somersan, S. (1996). “Şiddetin İki Yüzü”, *Cogito*, Sayı:6-7, İstanbul.
- T.D.K. (1995). *Yabancı Kelimelere Karşılıklar*. Ankara.
- Timuçin, A. (1993). “Şiddete Karşı Felsefe”. *Felsefe Dünyası*, Sayı.8, Ankara.
- Tuğcu, T. (2000). *Batı Felsefe Tarihi*. Ankara.
- Turam, E. (1996). “TV'deki Şiddetin Etkileri Üzerine Farklı Bir Bakış”. *Cogito*. İstanbul. Sayı:6-7, s.391- 406.
- Türnüklü, A. - Bekmezci, E. (2010). “Sosyal Yapılandırmacılığın Penceresinden Öğrencilerin Davranışlarının Yönetimi”. *Eğitime Bakış*. Ankara. Sayı: 16, s.27-31.
- Uygur, N. (1996). “Spinoza'yla Amor Intellectualis”. *Cogito*. Sayı: 6-7. İstanbul.
- Ünsal, A. (1996). “Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi”, *Cogito*. İstanbul. Sayı: 6-7. s.29- 36.

Ayrımcılık ve Eğitim: Kadına Yönelik Ev İçi Şiddet ve Eğitim

Yrd. Doç. Dr. Aynur İlhan Tunç
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Özet

Tarihe bakıldığında tehcir, göç, savaş, kıtlık vb. afetlerde ilkin ve en fazla kadın, yaşlı ve çocukların mağdur olduğuna şahitlik ederiz. 21. Yüzyılda, kadına karşı şiddet dünyada olduğu gibi Türkiye'de de afallatıcı bir hızla artıyorsa, topluma dönmek ve bakmak gereklidir. Bu olguya zemin hazırlayan temel etkenler araştırılmalıdır.

Çalışmamda ülkemizde yapılan sınırlı araştırmalardan yararlanarak “kadına yönelik aile içi şiddet” konusunu ve eğitim seviyesi ile ilişkisini ele almış bulunmaktayım. Eğitim kavramı ile örgün eğitim kurumlarında verilen öğretim kastedilmektedir. Kadınların eğitim düzeyi arttıkça eşleri veya birlikte oldukları kişi tarafından fiziksel, cinsel veya duygusal şiddete maruz kalan kadınların oranının azaldığı görülmektedir.

Ancak eğitim düzeyi daha fazla olan (lise ve yüksek öğrenim) kadınların yaşamlarının herhangi bir döneminde karşılaştıkları fiziksel şiddet oranının yüzde 25 olması oldukça yüksek bir değerdir. Lise ve üstü eğitimi olan evli 10 kadından 3'ünde şiddet öyküsünün olması, yüksek öğrenim görmüş altı erkekten birinin eşine fiziksel şiddet uyguluyor olması da dikkat çekicidir. Ayrıca, kamu yönetiminin bu sorunla mücadeledeki yapılanma/planlama/uygulaması geriden gelmekte tabiri caizse yangın sönmediği gibi büyümektedir.

Anahtar Kelimeler; Kadına karşı şiddet, kadına karşı ev içi şiddet, şiddet ve eğitim ilişkisi.

Discrimination And Education: Domestic Violence Directed Against Woman And Education

Abstract

When we look at history we witness women, elder population and children are the most victimized people in general population at relocation, immigration, war, famine and such disasters. At 21st century, it is necessary to return to and look at society if violence directed against woman are increasing rapidly in Turkey, as in the World. These basic factors that predispose cases should be investigated.

In my study, I handle the subject of “domestic violence directed against woman” and the relationship with degree of education using some limited studies which are done in our country. The concept of education is meant formal instruction given in educational institutions. It is seemed that women’s education level increases, the proportion of women exposed the physical, sexual or emotional violence by their spouse or partner, person has decreased.

However, the level of education more (high school and higher education) of women in any period of life experiencing physical violence have 25 per cent is a quite high rate. High school and higher education, married 10 women, 3 of the histories of violence, one in six men have higher education partner is physically violent behavior is also remarkable. In addition, restructuring of public administration in dealing with the problem/planning /implementation come from behind, so to speak, as fire is not extincting, but is growing.

Key Words: Violence directed against woman, domestic violence directed against woman, the relationship between woman and education.

Giriş

Kadına karşı şiddet en kötü insan hakları ihlallerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Son yıllarda ülkemizde yapılmış geniş ölçekli araştırmalarda kadına yönelik şiddet türlerinin yaygınlığına ilişkin veriler elde edilmektedir. Bu çalışmalar kadınlara yönelik şiddetle mücadele kapsamında yapılacak müdahalelerin planlanması yanında insan hakları ihlalinin bu kötü şekilde mücadelede Türkiye’nin sağladığı gelişmeleri de izlemek için bir dayanak oluşturmaktadır. Ayrıca eğitim düzeyi gibi özellikler temelinde kadın ve erkeklerin, mağdurların faillerin, mevcut kurumlarda hizmet sunanların tutum ve bakış açılarının anlaşılması amaçlanmaktadır.

Gelişmiş ülkelerde yapılan çalışmalarda görüşülen kadınların birbirine benzer şekilde üçte bir ile üçte ikisinin eşi tarafından dövüldüğünü beyan ettiği görülmektedir. Kadına yönelik şiddet yapılan antropolojik çalışmalara göre bazı yerli kavimler dışında dünyada neredeyse her toplumda görülmektedir.

Tarihsel gelişimine bakıldığında eski Roma’da erkeğin halka açık oyunlara gitmek, toplumda sarhoşluk gibi bazı nedenlerle karısını öldürme hakkı vardı. 18.yüzyılda İngiltere’de, 19. yüzyılda Amerika’da yasalar kocaya doğru yoldan ayrılan karısını cezalandırma hakkı vermektedir. Bu ülkelerde aile meselelerinin karışılmaması gereken özel meseleler olarak görülmesi sağlık ve adalet mensuplarının bu şiddeti görmezden gelmelerine yol açmıştır. 1970’li yıllardan başlayarak kadın hareketi kadının toplumda yaşadığı şiddete dikkat çekmiştir (Hesse, 1993; Akt: Subaşı ve Akın).

Kadına yönelik şiddetin coğrafya, yer, ırk ve kültürel farklılık gözetmediği, Avrupa’da 16 - 44 yaş arasındaki kadınların önde gelen ölüm nedenlerinden birinin şiddet olduğu ve şiddetin kanser ve trafik kazalarından daha çok ölüme sebebiyet verdiği, Avrupa’da 5 kadından birinin şiddet türlerinden herhangi birine maruz kaldığı, İngiltere’de takriben 3 günde bir kadının aile içi şiddet nedeniyle hayatını kaybettiği, İrlanda’da cinayete kurban giden kadınların yarısının partneri tarafından öldürüldüğü Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu Müsteşarı **Andreas Laggis** tarafından belirtilmektedir (ASEROS, 2014).

Bu çalışmada kadına yönelik ev içi şiddet konusunu ve kadın ile erkeklerin eğitim durumlarının kadına yönelik ev içi şiddetle ilişkisini mevcut araştırma verilerinden yararlanarak incelemeye çalışacağım.

Kadına yönelik şiddet

Kadınlara yalnızca kadın oldukları için uygulanan ve kadınları etkileyen cinsiyete dayalı ayrımcılık ile fiziksel, cinsel, psikolojik veya ekonomik açıdan zarar görmesiyle veya acı çekmeleriyle sonuçlanan veya sonuçlanması muhtemel her türlü tutum ve davranış kadına yönelik şiddettir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASPB] , 2014).

Aile içi şiddet

Aynı evi paylaşmasa da şiddet uygulayan kişinin kadına, çocuklarına ya da akrabalarına yönelik; aynı evde yaşamasa da aile mensubu sayılan kişiler tarafından kadına veya çocuklarına yönelik; evli olmalarına rağmen kendi isteğiyle veya mahkeme kararı ile ayrı evlerde yaşadığı eşi ya da boşandığı eşinin, kadın veya çocuklarına yönelik tehdit ve baskıyı ya da özgürlüğün keyfi engellenmesini de içeren fiziksel, cinsel, psikolojik ya da ekonomik açıdan zarara görmesine ya da acı çekmesine sebep olan ya da olabilecek olan her türlü tutum ve davranış aile içi şiddettir. Erkekler tarafından eş/ birlikte yaşadığı kişi-kişilere uygulanan şiddet en sık görülen şiddet türüdür (ASPB, 2014; Giddens, 2008).

Kadına yönelik şiddet ve aile içi şiddet yalnızca ev içerisinde gerçekleşmez, sokak, işyeri gibi toplumsal veya kamusal alanda da meydana gelebilir (ASPB, 2014).

Şiddet her alanda gittikçe artan toplumsal bir sorun olmaya devam etmektedir. Feminist yorumlara karşın muhafazakar yorumlar aile içindeki şiddeti ataerkil erkek gücüyle değil aile bunalımı ve ahlaki standartlardaki aşınma ile açıklamaktadırlar. Ülkemizde kadın hakları ve aile birliği konusunda kamplaşma mevcut ise de kadim doğruları göz ardı etmeden yeni şeyler söylemenin zamanı gelmiştir. Kadın hakları savunucuları geleneksel rollerinden dolayı, aile sorumluluğunun kadına yüklenmesinin, onun bireysel haklarını çiğnediği görüşündedirler. Muhafazakar erkekler ise, kadının ben diliyle toplum içinde güçlenmesinin, aile birliğini dağıtacağı endişesini taşımaktadırlar. Oysa kadın ve erkek birbirinin, her biri diğerinin tamamlayıcısıdır. Kadını aşağılama ve veya şiddet hoş görülmemelidir. Çünkü kadın şiddetinin de, dağılan ailelerde perişan olan çocukların da bedeli hep birlikte ödenir. Bireylere şiddet olgularının tanıtılması, şiddetin temelinde var olan olası risk faktörlerinin ve nedenlerin tarafsız incelenmesi gereklidir. Yazılı ve görsel basında kadına yönelik şiddet son derece yaygın bir biçimde kullanılmakta, doğal bir olay gibi kabullenilmesine neden olabilmektedir.

Erkeklerde öfke ve korkunun tamamen güç ile ilgili olduğunu savunan psikolojik yaklaşımlar mevcuttur. Güçlü olma toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili beklentileri artırıcı etkiye sahiptir. Erkek kendini karşındakinden güçlü hissetmesi durumda öfkelenir, zayıf hissettiğinde ise korkar. Ancak fiziksel olarak doğuştan güçlü gelen erkeğin bu üstünlüğünü kadın ve çocuklar üzerinde kullanması insanlığa, geleneklerimize, inancımıza sığmaz. Ailede duygusal yoğunlukla iç içe nefret duygusu da yer almakta, düşmanlıklar yaratılabilmektedir. Örneğin bir erkek başkalarının eşlerindeki farklı davranışlara hoşgörülü iken kendi eşinin gizli tutmasını istediği mahremiyeti ortaya dökülünce öfkelenebilmektedir. Zorluklar karşısında da aile bireyleri saldırganlaşmaktadır. Oysa acılar krizler yaşanmadan olgunlaşmak mümkün değildir.

Şiddet eğilimi olan erkeğin özellikleri araştırıldığında karşılaşılan sonuçlar düşük benlik saygısı, terk edilme, bağımlılık, güvenlik ve mahremiyet ile ilgili sorunlar yaşama, kendi davranışları ile ilgili inkar, şiddeti sorunları çözme yolu olarak görme, kendini özel olarak görme, özel ilgiye hakkı olduğunu düşünme, empati yeteneği yetersizliği, cinsiyet rolleri konusunda katı düşünceye sahip olma sık karşılaşılan özelliklerdir. Psikolojik aşamalarla kişilik özellikleri bakımından konu göz önüne alındığında duygusal şiddette kıskançlık, aşırı şiddette kişilik bozukluğu, fiziksel şiddette ise geçmiş hayatında şiddet mağduru veya şahidi olmak etkili bulunmuştur (O'leary, 1993; Akt: Subaşı ve Akın).

Yine şiddet toplumun önemli bir kısmında onay görmekte, hoş görülmektedir. Babadan çocuğa miras olarak devredilmektedir. Birey olarak şiddete karşı bir duyarlık söz konusu değildir. Toplumdaki polisiye olaylara gösterilen duyarlık aileye gösterilmemektedir. "Karşı daireye bir hırsız girdiğini gördüğümüzde müdahale eder, polisi ararız. Ancak komşularımızdan birinde çocuk veya eşe şiddet uygulandığı bilinmesine rağmen aile içi işlere karışmamak düşüncesiyle hareket ederiz" (UTAM, 2014).

Bir diğer sorun da erkeğin şiddet uyguladığını kabul etmemesidir. Evli çiftlere yapılan bir araştırmada erkekler eşlerine şiddet uygulayıp uygulamadıkları sorusuna yüzde 99 hayır, yüzde 1 evet olarak cevaplamışken aynı araştırmada kadınlar % 57 evet, % 43 hayır cevabını vermişlerdir. Bu sonuç erkeklerin bir tokadı veya duygusal şiddeti şiddet olarak görmediklerini, davranışlarının normal olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu düşüncenin çok tehlikeli ve yıkılması gereken bir anlayış olduğu açıktır. (UTAM; 2014) .Çünkü kadının da şiddeti kabul etmesi şiddetin devamını getirecektir. Değer yargılarımız bize bir insan öldürmenin tüm insanlığı

öldürmek olduğunu öğretir . Oysa şiddet vakalarından sıklıkla “itaat etmeyen ve ayrılmak isteyen kadını yaşatmam ve ben de bu uğurda ölmeyi göze alırım” mesajları alınmaktadır. Namus cinayetleri ise kutsal kitapta yer almamasına rağmen bir anlamda “örfi kanunlarla” uygulanmış recm yerine geçmektedir.

Türkiye’de Aile İçi Şiddete Karşı Yasalar

Yirmi yıl kadar önce dayaa karşı olmak radikal bir feminist önermeyken, bugün dayak yaygın biçimde kınanmakta, yasalarla cezalandırılmaktadır. Artık hem kamusal alanda hem devlet düzeyinde kadına yönelik şiddet çözülmesi gereken bir sorun olarak benimsenmektedir.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, şiddet konusunda önemli uygulamalar hayata geçirmektedir. Fakat Alo 183 hattına başvuran şiddet mağdurları oldukça sınırlı sayıdadır. 4320 sayılı yasadan sonra 6284 sayılı yasa da şiddetle mücadelede sivil ve resmi tüm taraflar için yeni bir yöntem geliştirmiştir. Pek çok kadın konukevleri açılmıştır. Yasalar yalnızca şiddet sonrası yapılan başvurulara değil önleyici tedbirlere de katkı sağlamalıdır.

Şiddetle mücadelede sorumluluğu bulunan il yöneticilerinden bu alanda daha aktif olunması ve şiddete karşı verilen mücadele için kadın ve erkeklerin duyarlılıklarının artırılması, farkındalık yaratılmasını ve bilinçlendirilmesinin önemini vurgulayarak, mağdur kadınlara sunulan hizmetlerde kurumların çalışmalarının, eşgüdüm içinde ve kararlılıkla sürdürmesi gerektiğini önem taşır.

Ekonomik ve toplumsal dönüşümler, erkeklerin geleneksel rollerinin yıpranması ailede bunalımı körükler. Güçlü kadınla yüz yüze kalan erkeğin alışkın olmadığı bu yeni durum çatışmalara yol açar. Bu nedenle şiddet gören kadının korunmasının yanı sıra şiddet gösteren erkeğin anlaşılması ve erkeğin durumunun değerlendirilmesine yönelik program ve yasalar geliştirilmesinin yararı olacaktır.

Değer yargılarının değişimi ve sosyal değişimin hızlandırılması medya yoluyla da sağlanır. Toplumda bakıldığında dizi ve programların yanlış mesaj veren içeriklerinden en çok etkilenen kadın olmaktadır. Yine basında sadece şiddete uğrayan kadınların haberleri ve yapılmaması gerekenler (bütüncül bakış açısının olmaması, kurbanı öne çıkarma v.b.) yer alıyor. Bu konuda güvenlik ve etik ilkelere uyulmadığı görülmektedir.

Kadın Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırmaları

Esmer ve arkadaşlarının (1991) 116 çift ile yapmış olduğu araştırmaya göre çiftlerin % 28’i dayak yiyen kadının bunu hak ettiğini düşünmekte, % 55’i ise dayaağı hak ettiği durumlar olabileceğini düşünmektedir.

Aile Araştırma Kurumu (AAK)’nın 1993’te 2479 kadınla yapmış olduğu çalışmada kadına yönelik şiddet sıklığı % 30 oranında tespit edilmiştir. Sözel şiddet oranı kentsel alanda % 62, kırsal alanda % 49 olarak tespit edilmiştir. AAK’ın İstanbul, Ankara ve İzmir’de 1070 hanede yapmış olduğu araştırmada şiddet oranı % 21 olarak tespit edilmiştir.

Yeşim Arat ile Ayşegül Altınay’ın “**Türkiye’de Kadına Yönelik Şiddet**” başlıklı, TÜBİTAK’ın sağladığı mali destekle gerçekleştirilen araştırma, Ocak 2006-Haziran 2007 tarihleri arasında toplam 56 ilde 1800 evli kadınla yüz yüze mülakat yoluyla toplanan veriler ile, 27 ilden 50’ye yakın kadın kuruluşu ve 150 kadar kadın temsilcisiyle yapılan görüşmelere dayanmaktadır.

Araştırmanın ana bulgularını özetleyecek olursak,

- Eşinden dayak yiyen kadınların yarısı bu durumdan kimseye bahsetmiyor.
- Yükseköğrenim görmüş her altı erkekten biri eşine fiziksel şiddet uyguluyor.
- Aileye eşlerinden daha çok gelir getiren her üç kadından ikisi şiddete maruz kalıyor.
 - Kendileri tanışıp anlaşarak ailelerinin onayıyla evlenenlerin yüzde 28’i, görücü usulüyle evlenenlerin yüzde 37’si, kendileri tanışıp anlaşarak ancak ailelerinin onayını almadan evlenenlerin yüzde 49’u en az bir kez şiddete maruz kalmıştır.
 - Okuma yazma bilmeyen kadınlar arasında en az bir kez fiziksel şiddet gördüğünü söyleyenlerin oranı yüzde 43’ken, yüksek öğrenim görmüş kadınlar arasında bu oran yüzde 12.
 - Her 10 kadından yalnızca biri başka bir şehre/köye eşinden izin almadan gidebilmekte, üçü eşinden izin alma ihtiyacı duymadan ailesini ziyaret edebilmekte veya alışverişe/çarşıya gidebilmekte, dördü eşinin iznine tabi olmadan komşu/arkadaş ziyareti yapabilmektedir.
 - Türkiye’deki kadınların yarıya yakını Medeni Kanun’da yeniden düzenlenen

mal rejiminden, yüzde 43'ü 4320 sayılı Ailenin Korunmasına Dair Kanun'dan habersizdir.

- “Doğulu kadın daha çok eziliyor” görüşünü araştırma bulguları doğrulamıyor.

Araştırmanın kadınlara uygulanan şiddetle ilgili önemli bulgularından bazıları şunlardır: Her üç kadından biri, eşinden dayak yediğini söylemektedir. Çocuklukta maruz kalınan şiddet, erkeğin şiddete başvurma olasılığını iki katına çıkarıyor. Başka bir deyişle şiddete maruz kalan, şiddet uyguluyor. Aileye eşlerinden daha çok gelir getiren kadınların, eşlerinden dayak yeme riskleri iki kat fazladır.

Kadınların büyük çoğunluğunun alışverişe çıkmaktan ailelerini ziyarete gitmeye varıncaya kadar attıkları her adım kocanın iznine tabidir. Kadınların yaklaşık yarısı kanun önünde kadın-erkek eşitliğine yönelik yeni düzenlemelerden habersizdir. Yarıya yakını yeni Medeni Kanun uyarınca evlilik sırasında edinilen mülklerde eşlerin eşit hakka sahip olduklarını bilmiyor. Yine yarıya yakını 4320 sayılı Ailenin Korunmasına Dair Kanun'u, yani kocasından dayak yiyen kadının, korunma için savcılığa başvurabileceğini, yargıcın da saldırganı 6 ay süreyle evden uzaklaştırabileceğini bilmiyor.

Kadınların % 90'ı “haklı görülebilecek dayak yoktur” görüşünü paylaşıyor; % 70-85 arasında değişen çoğunluğu da devletin erkekleri eğiterek, kadınlar için sığınma evleri açarak, aile içi şiddete karşı çalışan kuruluşlara destek sağlayarak, saldırganlara ağır cezalar vererek ve polisi eğiterek aile içi şiddeti önleyebileceğine inanıyor. Sorun, aile bireylerinin yaşadıkları anlaşmazlıklara şiddet içermeyen, rasyonel çözümler getirememelerinde yatıyor. Bu tablo 1990'larda varılan sonuçlardan oldukça farklı bir durum göstermektedir. Türkiye çapında temsili örnekleme yapılmış aile içi şiddete odaklanan en kapsamlı araştırma olan AAK (*Aile içi Şiddetin Sebepleri ve Sonuçları*, 1995) araştırmasında bu soru tüm kadınlara sorulmamış, ancak şiddet gören kadınlarla yapılan derinlemesine görüşmelerde kadınların şiddeti büyük ölçüde meşru gördükleri gözlemlenmiştir. Ancak, 1990'ların başlarından bu yana Türkiye kamuoyunda aile içi şiddetin ele alınma biçimlerinde kayda değer değişimler olmuştur. Yirmi yıl kadar önce dayağa karşı olmak radikal bir feminist önermeyken, bugün dayak yaygın biçimde kınanmakta, yasalarla cezalandırılmaktadır. Bu süreçte kadınların da dayanın meşruiyetiyle ilgili görüşlerinin dönüşmüş olması şaşırtıcı değildir.

15-20 yıl önceki görüşlere dair elimizdeki veriler çok sınırlı olduğu için karşılaştırmalı bir analiz yapmak zordur. Ancak, bu araştırma sonuçları *bugüne* dair çok net bir tablo çizmektedir: Türkiye'deki kadınların hemen hepsi artık “haklı görülebilecek dayak yoktur” görüşündedir.

Erkekler neden şiddet uyguluyor

Açık uçlu sorulmuş bu soruya verilen yanıtlardan bir bölümünde itaatsizlik (% 13), ekonomik sorunlar (% 14), geçimsizlik (% 6), psikolojik sorunlar (% 9) gibi konular vurgulanmış olsa da bir bölümünde de erkeklerin “güçsüzlüklerinden, acizliklerinden” dövdükleri (% 13), kendilerini daha üstün gördükleri için şiddet uyguladıkları (%10) veya şiddeti “üstünlük sağlama aracı” olarak kullandıkları (% 4) gibi tespitlere yer verilmiştir. Başka bir deyişle, görüşülen kadınların yaklaşık dörtte biri, dayak, iktidar ve hakim “erkeklik” kurguları arasındaki ilişkiye dair yapılan feminist çözümlere yakın durmaktadırlar.

Araştırma raporunda vurgulanan en önemli hususlardan biri de şudur: 1998 tarihli 4320 sayılı kanundan, 2001 tarihli Medeni Kanun, 2004 tarihli Ceza Kanunu ve 2006 tarihli “Çocuk ve Kadınlara Yönelik Şiddet Hareketleriyle Töre ve Namus Cinayetlerinin Önlenmesi İçin Alınacak Tedbirler”e dair Başbakanlık Genelgesi'ne kadar uzanan, hukuk önünde kadın-erkek eşitliğinin sağlanması yönünde yapılan bütün düzenlemelerde kadın örgütleriyle kamu makamları arasındaki işbirliği verimli rol oynamıştır.

Yeşim Arat ile Ayşegül Altınay “Türkiye’de Kadına Yönelik Şiddet” Araştırması; Eğitim ve Şiddet İlişkisi

Kadınların Öğrenimi ve Fiziksel Şiddet								
ÖĞRENİM								
Fiziksel Şiddet	Okur Yazar Değil	Okur Yazar	Okul Bitirmemiş	İlkokul	Ortaokul	Lise	Yüksek	Toplam
Hiç	56,7	65,6	52,9	65,9	62,2	71,0	88,2	65,5
En az bir kez	43,3	34,4	45,6	33,5	37,8	29,0	11,8	34,2
Cevap yok	-	-	1,5	0,6	-	-	-	0,3
Toplam	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,9	100,0
n	291	61	68	695	119	176	110	1520

Ki - Kare	48,9
Serbestlik Derecesi	12
Anlamlılık	0,000

Tablo 1: Kadınların Öğrenimi ve Fiziksel Şiddet

Eşlerin Öğrenimi ve Fiziksel Şiddet								
EŞİN ÖĞRENİMİ								
Fiziksel Şiddet	Okur Yazar Değil	Okur Yazar	Okul Bitirmemiş	İlkokul	Ortaokul	Lise	Yüksek	Toplam
Hiç	50,0	62,5	59,0	63,3	62,2	67,6	81,5	65,5
En az bir kez	50,0	37,5	41,0	36,4	36,9	32,4	17,9	34,2
Cevap yok	-	-	-	0,3	0,9	-	0,5	0,3
Toplam	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,9	100,0
n	60	56	39	678	222	281	184	1520

Ki - Kare 35,8

Serbestlik Derecesi 12

Anlamlılık 0,000

Tablo 2: Eşlerinin Öğrenimi ve Fiziksel Şiddet

Araştırma sonuçlarına göre eğitim düzeyi arttıkça fiziksel şiddet gördüğünü söyleyen kadınların oranı azalmaktadır. Okuma yazma bilmeyen kadınlar arasında en az bir kez fiziksel şiddete maruz kaldığını söyleyenlerin oranı % 43 iken, yüksek öğrenim görmüş kadınlar arasında bu oran % 12'dir. Eşi okuryazar olmayan **kadınların yarısı** en az bir kez fiziksel şiddete maruz kaldığını söylerken, eşin eğitimi yüksekokul ve üniversite düzeyine çıktığında bu oran % 18'e düşmektedir. Aradaki fark ne kadar anlamlı olsa da, yüksek öğrenim görmüş **altı erkekten birinin** eşine fiziksel şiddet uyguluyor olması da dikkat çekicidir.

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğünce (KSGM) (2008) Avrupa Birliği'nin mali desteği ile 51 ilde 12 bin 795 kadın ile yüz yüze görüşülerek yürütülen "**Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması**", 12 bölge için şiddet düzeylerinin farklılık gösterdiğini ve evlenmiş kadınların yüzde 26 ile yüzde 57 arasındaki oranlarda eşleri tarafından hayatlarında en az bir kez fiziksel veya cinsel şiddete maruz kaldıklarını göstermiştir.

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında araştırmanın en çarpıcı iki bulgusu;

1. Aile içi şiddetin Türkiye'de bilinenden daha yaygın olması
2. Bu yaygınlığa rağmen kadınların hem şiddet deneyiminde hem de şiddetle mücadelelerinde kendilerini yalnız hissetmeleridir.

Kadına yönelik aile içi şiddetin nedenleri pek çok faktöre bağlıdır ve tamamen

bilinmemektedir. Bu çalışmada kadınların yaşadıkları şiddetin nedenleriyle ilgili görüşler sadece kadınların bakış açısından aktarılmaktadır. Eşi veya birlikte olduğu kişi(ler)den fiziksel şiddet yaşamış kadınlara şiddetin nedenleri sorulmuştur. Verilen cevaplar arasında en yaygın gerekçe olarak, kadınların yüzde 32'si tarafından "erkeğin ailesiyle yaşanan sorunlar" beyan edilmiştir. Bunu maddi sıkıntı, erkeğin iş sorunları, erkeğin işsiz olması ve evde yeterli gıda olmaması kategorilerini içeren "ekonomik sıkıntılar/zorluklar" (yüzde 22) ile erkeğin sinirli olması, kadını kıskanması, kadının ihanetinden şüphelenmesi, erkeğin ayrılmak istemesi, erkeğin dışarıda zaman geçirmek istemesi, erkeğin sorumsuz olması ve erkeğin başka bir eşinin olmasını kapsayan "erkekle ilgili nedenler" (yüzde 21) izlemektedir.

Kadınların yaşadıkları şiddeti kendilerine acı veren tüm boyutları ile hatırladığı ve anlatabildiği, erkeklerin ise yaşanan şiddet konusunda oldukça zor ve az konuştukları söylenebilir. Kadınlar nasıl bir şiddete maruz kaldıklarını ve bunun sonuçlarını ayrıntıları ile anlatırken, erkeklerin daha çok şiddetin nedenleri ve çözüm yolları konusunda konuşmayı tercih ettikleri izlenmiştir. Öte yandan erkeklerin, çoğunlukla şiddeti uygulayan taraf olmalarının yarattığı ruh hali içinde kadınların kışkırtıcı rolü üzerinde durdukları ve böylece kendilerini bir biçimde mazur gösterme çabasına girdikleri de gözlenmiştir. Erkekler, sözel şiddet kadından geldiği zaman - hele erkek evin geçimini sağlamakta güçlük çekip, bunun stresini yaşamakta ise - bunu fiziksel şiddetin de yolunu açan bir kışkırtıcılık olarak değerlendirmektedirler.

Araştırmanın ana bulgularını özetleyecek olursak; ortalama olarak,

- Hayatının herhangi bir döneminde duygusal şiddet yaşayan kadınların oranı % 43,9,
- Sadece cinsel şiddete maruz kalan kadınların oranı %15,3,
- Fiziksel veya cinsel şiddetin birlikte yaşanma oranının % 41,9 olmaktadır.
- Kadına fiziksel şiddet oranı % 39,

Her 10 kadından 4'ü eşinden fiziksel şiddet görmektedir.

Her 10 kadından biri gebeliği süresince şiddete maruz kalmaktadır Yaşadığı şiddeti kimseye anlatamayan kadınların oranı % 48,5.

Türkiye çapında yapılan çalışmada ortalama her 10 kadından 4'ünün eşinden fiziksel şiddet gördüğü ortaya çıkmıştır. Bu oran kadınların yaşamlarında yakın çevrelerindeki diğer kişiler veya tanımadıkları kişilerce maruz kaldıkları şiddet veya istismar oranından çok daha yüksektir.

Araştırmada belirlenen 12 bölgede alınan sonuçlar bazı farklılıklar göstermekte ve evlenmiş kadınların eşleri tarafından hayatlarında en az bir kez fiziksel veya cinsel şiddete maruz kalma oranı en düşük % 26, en yüksek % 57 dir.

Eşleri tarafından şiddete maruz kalmış kadınların fiziksel veya ruhsal sağlık sorunları yaşama olasılıkları şiddet yaşamamış kadınlara oranla iki kat daha fazladır. Bu sorunlar intihar düşüncelerini ve girişimlerini de kapsamaktadır.

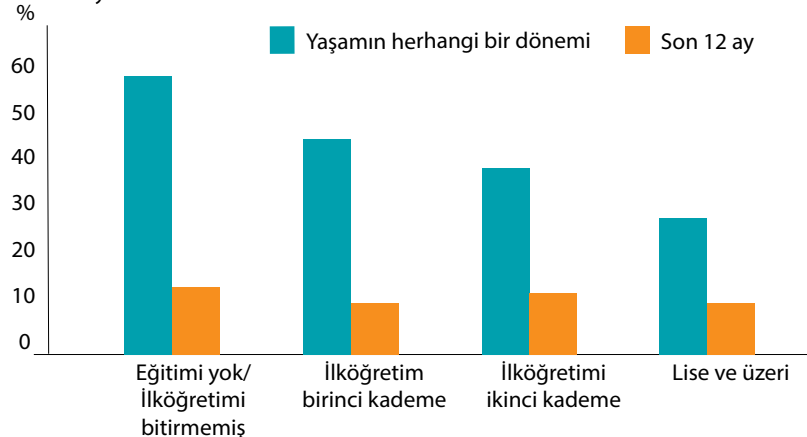
Sonuçlar aynı zamanda, eş veya birlikte olunan kişi tarafından uygulanan şiddetin çoğunlukla gizlenen bir sorun olduğunu gözler önüne sermiştir. Yaşadıkları şiddeti kimseye anlatamayan kadınların oranının % 48, 5'dur. Kadınların sessizliğinin nedenleri araştırılmalıdır. Kadınlar suçlanmaktan, çocuklarını üzmetmekten, çocuklarını kaybetmekten ve öldürülmekten korktukları için şiddeti anlatmamaktadırlar. Birçok kadının yaşadığı şiddeti ilk kez bu araştırma sırasında anlattığı, kadınların sağlık kuruluşlarından, polisten veya başka destek hizmetlerinden çok nadir olarak yardım istedikleri belirtilmektedir.

Her 5 yılda bir yenileneceği açıklanan araştırmanın önemli bir toplumsal sorunla yüzleşmeyi ve şiddetin önlenmesi ve şiddetle mücadele sürecine önemli katkı sağlayacağı umulmaktadır.

KSGM Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması; Eğitim ve Şiddet İlişkisi

Şekil 4.4 Eğitim durumuna göre fiziksel şiddet yaygınlığı

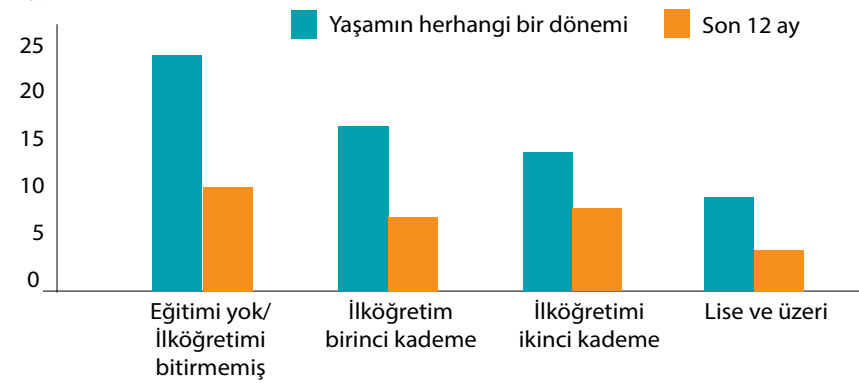
Eğitim düzeyine göre yaşamın herhangi bir döneminde ve yakın dönemde evlenmiş kadınların eşleri veya birlikte yaşadığı kişi(ler) tarafından maruz kaldıkları fiziksel şiddet yaygınlığı Türkiye 2008



Tablo 3: Eğitim durumuna göre fiziksel şiddet yaygınlığı

Şekil 4.5 Eğitim durumuna göre cinsel şiddet yaygınlığı

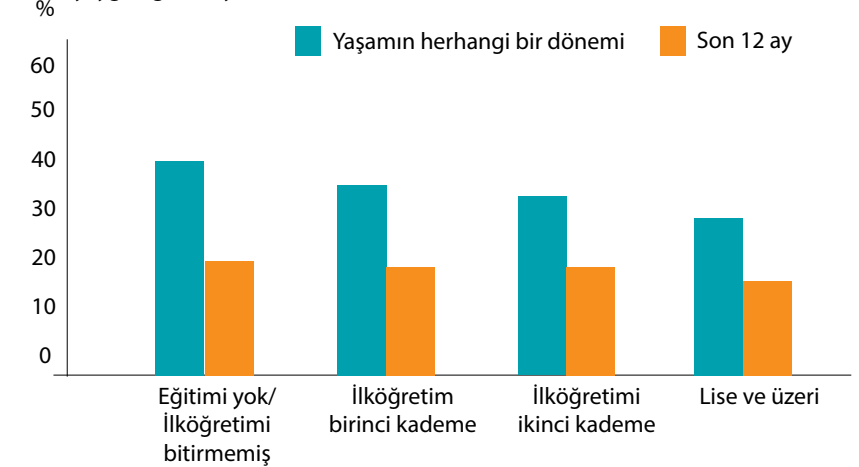
Eğitim düzeyine göre yaşamın herhangi bir döneminde ve yakın dönemde evlenmiş kadınların eşleri veya birlikte yaşadığı kişi(ler) tarafından maruz kaldıkları fiziksel şiddet yaygınlığı Türkiye 2008



Tablo 4: Eğitim durumuna göre cinsel şiddet yaygınlığı

Şekil 4.6 Eğitim durumuna göre duygusal istismar yaygınlığı

Eğitim düzeyine göre yaşamın herhangi bir döneminde ve yakın dönemde evlenmiş kadınların eşleri veya birlikte yaşadığı kişi(ler) tarafından maruz kaldıkları fiziksel şiddet yaygınlığı Türkiye 2008



Tablo 5: Eğitim durumuna göre duygusal istismar yaygınlığı

Kadınların eğitim düzeyi arttıkça eşleri veya birlikte oldukları kişi/ler tarafından fiziksel veya cinsel şiddete maruz kalan kadınların oranının azaldığı görülmektedir. Diğer taraftan lise ve üzeri eğitimi olan her on kadından yaklaşık üçünün şiddet gördüğü anlaşılmaktadır. Maruz kalınan fiziksel şiddet yaygınlığı eğitim seviyesinin yükselmesi ile azalmaktadır. Eğitimi olmayan veya ilköğretim kadınının

maruz kaldığı fiziksel şiddet(%56), lise ve üzeri eğitimi olan kadınlardan iki katı (% 32) fazladır. Ancak eğitim düzeyi daha fazla olan kadınların yaşamlarının herhangi bir döneminde karşılaştıkları fiziksel şiddet oranının yüzde 25 olması da oldukça yüksek bir değerdir. Lise ve üstü eğitimi olan evli 10 kadından 3'ünde şiddet öyküsünün olması dikkat çekicidir.

Eğitim düzeyine göre kadınların yakın ilişkide oldukları erkekler tarafından uğradığı cinsel şiddet yaygınlığı, belirtilen cinsel şiddet düzeyinin fiziksel şiddetten daha az olmasına rağmen, fiziksel şiddet örüntüsüne benzerlik göstermektedir.

Kadınların yaşamlarının herhangi bir döneminde maruz kaldıkları duygusal istismar, diğer şiddet biçimlerinde olduğu gibi eğitim düzeyindeki artışla birlikte azalmaktadır. Ancak duygusal istismarda bu fark fiziksel ve cinsel şiddetle karşılaştırıldığında daha azdır.

Sonuç olarak, eğitilmiş kişilerin şiddet eğilimi hepimizi şaşırtmaktadır. Bu insanların yanlış benlik alguları şiddet uygulamalarının nedenidir. Eğitilmiş kişi eğitimin neticesi olan insani erdemleri taşımayıp “ben özelim ve ben üstünüm” duygusuyla hareket eder ve kendi fikirlerini empoze etmeye çalışırsa sonuçta çatışma yaşanır. Karşıdaki de eğitilmiş ve kendini ezdirmiyorsa ilişki savaş halini alır. Eşler arasında şiddet yaşanmaması için eğitim uygun ahlaki erdemlerle birlikte gelişmelidir.” Her şey incelikten insan kabalıktan kırılır” atasözü vardır. Şiddetten kırılma özelliği yalnızca insana aittir. Yine “iki dinle bir söyle” ya da “bin işit bir söyle” atasözlerimiz önemli bir gerçeği işaret eder. Bazı kimseler karşıdakini üzeceğini, zarar vereceğini bildiği şeyi hiç düşünmeden söyler. Kendini böyle mutlu hisseder. Ancak o zaman da evlilik bir maç haline dönüşmektedir (Tarhan. 2014).

Diğer yandan günümüzde kız çocuklarının eğitimine ayrı bir önem verilmektedir. Ancak eğitilmiş kadın küçük bir anlaşmazlığı kendini güvende hissederek evlilik tartışmasına dönüştürmektedir. Oysa eğitimi olmayan kadın bu sorunun üstesinden gelebilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı . (2014). *Kadın Yönelik Şiddetle Mücadele El Kitabı*.
- Arat, Y., ve A. Altınay.(2008). *Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet*(Elektronik sürüm), İstanbul: Metis Yayınları
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*, (Ed) Cemal Güzel, İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Aseros . Kadınların yüzde 39'u şiddet görüyor.(t.y) Erişim : 2 Ocak 2014
<http://aseros.blogcu.com/kadinlarin-yuzde-39-u-siddet-goruyor/4960984>
- Subaşı, Nükhet ve Ayşe Akın. Kadına Yönelik Şiddet;Nedenleri ve Sonuçları(t.y). Erişim: 2 Ocak2014. http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/kadina_yon_siddet.pdf
- Tarhan, N. Eğitim Kadına Şiddeti Azaltır mı?(t.y) Erişim:17 Mart 2014
<http://www.hanimefendi.com/mor-cati/10573-egitim-kadina-siddeti-azaltir-mi.html>.
- T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, ICON-Institut Public Sector and BNB Danışmanlık (2009), *Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması* (2008),(Elektronik sürüm), Ankara.
- TC Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı. (1997). *Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet*, Ankara.
- TC Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı. (1994). *Aile İçinde Şiddetin Nedenleri Boyutları ve Oluşum Sürecinin Analizi*, Ankara .
- UTAM. (2014).(2013).*Dünya Hak İhlalleri*, İstanbul.

Çağın İnsan Hakları İhlalleri Karşısında Eğitim

Yrd. Doç. Dr. Cem Topsakal
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada günümüzün en önemli sorunlarından biri olan insan hakları ihlalleri karşısında eğitimin konumu değerlendirilmiştir. Önce insan hakları tanımı yapılmış, Dünya'da ve Türkiye'de insan hakları ihlalleri ve sonuçları raporlar çerçevesinde ortaya konulmuştur. Sonra insan hakları ihlalleri sorunları karşısında Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği ve Türkiye'nin yapmış olduğu çalışmalar irdelenmiştir. Çalışma sonuç ve önerilerle sonlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: İnsan Hakları İhlalleri, Raporlar, Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği, Türkiye, Eğitim

Education For The Human Rights Violations Of The Century

Abstract

In this study, today's one of the most important issues, human rights violations, was discussed. First, the term "human rights" was defined and human rights violations and their consequences in Turkey and in the World according to international reports were presented. Second, the actions taken by UN, EU, and Turkey for preventing such violations were examined. Third, the study was concluded with some policy recommendations.

Key words: Human Rights Violations, Reports, United Nation, European Union, Turkey, Education

Giriş

Günümüz dünyasında yoksulluk, açlık, hızlı nüfus artışı, ırkçılık, küreselleşme, ekonomi, enerji, medya, çevre (Yazıcı ve Arıbaş, 2011), savaş gibi sorunların yanında en önemli konularından biri de insan hakları, insan haklarının gerçekleşmesi ya da ihlalleri sorunudur.

İnsan hakları, insanın sadece insan olması nedeniyle doğuştan sahip olması gereken, onun kişiliğini ve değerlerini korumayı ve geliştirmeyi amaçlayan, üstün, evrensel ilke ve kurallar bütününe denir (Karaman Kepenekci, 2008: 45) . Herhangi bir ayırım olmaksızın bütün insanlara tanınan ideal haklar listesidir.

İnsan hakları ulusal ve uluslar arası hukukta düzenli olarak korunan yasal haklardır ve insan davranışlarında belirli standartları oluşturan ahlak prensipleridir (Wikipedia, 2014a).

İnsan hakları (Wikipedi, 2014a), tüm insanların sahip olduğu temel hak ve özgürlüklere denir. İnsan hakları, ırk, din, dil ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin tüm insanların yararlanabileceği haklardır. Bu hakları kullanmakta herkes eşittir. İnsan hakları terimi bir ideali içerir. Bu alanda olanı değil, olması gerekeni dile getirilir.

İnsan hakları (Wikipedi, 2014a), tüm insanların hak ve saygınlık açısından eşit ve özgür olarak doğduğu anlayışına dayanır. İnsan hakları, her bir bireye bağımsız seçim yapma ve yeteneklerini geliştirme özgürlüğü sağlar. Bu özgürlükler başkalarının haklarına saygılı olmak ve bu hakları çiğnememe zorunluluğu ile dengelenmektedir. Birçok hakkın yanında bir sorumluluk da bulunmaktadır.

İnsan hakları, tarihsel gelişim süreci açısından incelendiğinde gerek ulusal, gerekse uluslararası literatürde pek çok ayrıma tabi tutulmuştur. En çok karşılaşılan sınıflandırma olarak tarihsel gelişim açısından üç kuşaklı sınıflandırmadan söz edilebilir (T.C. İpsala Kaymakamlığı; National Center on Human Rights Information and Documentation).

1. İnsan Hakların Sınıflaması

1.1. Birinci Kuşak Haklar (Klasik Haklar)

Klasik haklar olarak da adlandırılan birinci kuşak hakların özelliği, bireyi korumaya yönelik (negatif statü hakları) haklar olmasıdır. Devleti sınırlandıran bu hak-

lar, kişiye devletin, toplumun ve üçüncü kişilerin dokunamayacağı özel, bağımsız bir eylem alanı sağlar. Devlet, kişinin bu özel alanına giremez. Kişi bu alanda dilediğini yapar. Özgürlüğün içeriği, onu kullanan kişinin isteğine göre belirlenir. Ama bu, devletin bu alanda düzenleme yapamaması anlamına gelmez. Devlet, düzenleme yaparak özgürlüklerin kullanılmasını kolaylaştırır, ama sınırlandıramaz. Geleneksel haklar, iktidarın/devletin yetkilerinin sınırlandırılmasını amaçlar.

Birinci kuşak haklar İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde başlıca şöyle sıralanmıştır: Yaşama ve özgürlük hakkı, kölelik yasağı, işkence yasağı, kişi olarak tanınma hakkı, hukuk önünde eşitlik, etkili bir hukuk yoluna başvurma hakkı, keyfi tutma yasağı, adil yargılanma hakkı, mahremiyet hakkı, seyahat özgürlüğü, sığınma hakkı, vatandaşlık hakkı, evlenme ve ailenin korunması hakkı, mülkiyet hakkı, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü, ifade özgürlüğü toplanma ve örgütlenme hakkı, katılma hakkı.

1.2. İkinci Kuşak Haklar (Sosyal Haklar)

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel haklar olarak da nitelendirilen ikinci kuşak hakların doğuşunun temelinde, sanayi devrimi; bu ekonomik ve sosyal dönüşümün yarattığı ve derinleştirdiği sosyal sınıflar arasındaki sosyal eşitsizlikler ve işçi sınıfının bu eşitsizliklere gösterdiği tepki ve eylemler vardır. 19. yüzyılda, eşitlik ve özgürlük herkese tanınmıştı ama herkes özgürlüklerden yararlanamıyordu. Bireylerin eşitlik ve özgürlüğü, soyut ve kuramsaldı. Buradan hareketle ortaya çıkan sosyal hakların uluslararası düzeyde tanındığı ilk belge İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'dir.

İkinci kuşak haklar, başlıca şöyle sıralanabilir: Sosyal güvenlik hakkı, çalışma, adil gelir ve sendika kurma hakkı, dinlenme hakkı, eğitim hakkı, kültürel yaşama katılma hakkı, sağlık, beslenme ve konut hakkı, grev ve toplu sözleşme hakkı.

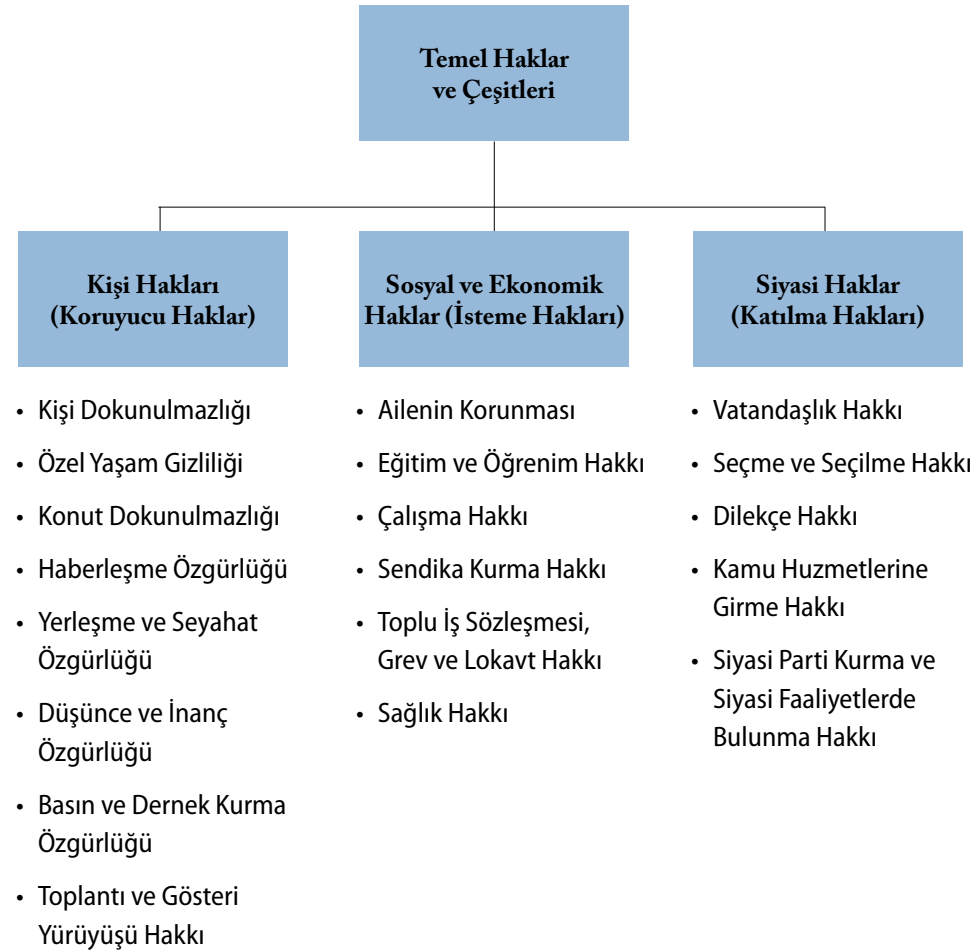
1.3. Üçüncü Kuşak Haklar (Dayanışma Hakları)

Dayanışma hakları, kolektif haklar da denilen üçüncü kuşak haklar, belli bir topluluk halinde yaşam anlayışını yansıtır. Ayırıcı özelliği, insan için gerekli olan dayanışma ortamını yaratabilmektir. Bu haklar, insancıl bir toplum yaşamı düşüncesinin anlatımıdır. Hem bireylere, hem de toplumun tümüne aittir. Bu hakların gerçekleşmesi için sadece devletin müdahalesi yeterli değildir, birey ve grupların da yani toplumda yaşayan herkesin de etkin biçimde katılımı ve çabası gereklidir.

Üçüncü kuşak hakların oluşum süreci henüz tamamlanmamıştır. Dayanışma haklarını doğuran nedenlerin başında, bilimsel ve teknik ilerlemenin yarattığı sorunlar

gelmektedir. Çevre kirliliğinin korkunç boyutlara ulaşması, nükleer silahların tüm insanlığı yok edebilecek bir savaş tehlikesine yol açması, ülkeler ya da bölgeler arasında çok büyük gelişme farklarının bulunması akla ilk gelen ciddi sorunlardır. Üçüncü kuşak haklar başlıca şöyle sıralanabilir: Barış hakkı, silahsızlanma hakkı, insanlığın ortak mirası hakkı, çevre hakkı, halkların kendi kaderini tayin hakkı, gelişme hakkı, ırkçılık, soykırım ve diğer şiddet davranışlarından korunma hakkı.

Ülkemizde 1982 Anayasasına göre haklar şu şekilde düzenlenmiştir:



Arslan, Ç. ve Kayaççek, M. (2010). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. İstanbul: Hürriyet Yayınları'dan derlenmiştir.

Hakları bu şekilde sınıflandırdıktan sonra insan haklarının ihlalleri konusuna ge-

çilebilir. Burada dünya genelinde ve Türkiye'de yapılan insan hakları ihlalleri verilecektir.

2. İnsan Hakları İhlalleri

İnsan hakları ihlalleri ile ilgili olarak Uluslararası Af Örgütü'nün 2012 ve 2013 yıllarını kapsayan, Dünya'da insan haklarının durumunu saptayan raporu bulunmaktadır (Uluslararası Af Örgütü 2013 ve 2014). Rapor iki bölüme ayrılmıştır: Birinci bölümde Avrupa ve Orta Asya ile Orta Doğu ve Kuzey Afrika bölgelerine genel bakış atılmıştır. İkinci bölümde ise ABD, Filistin Yönetimi, Irak, İran, İsrail ve İşgal Altındaki Filistin Toprakları, Mısır, Suriye ve Türkiye ülke bilgileri sunulmuştur.

2.1. Avrupa ve Orta Asya

Avrupa ve Orta Asya'daki insan hakları ihlalleri şu şekilde özetlenebilir: Eski Sovyetler Birliği ülkelerinde nadiren görülen iktidarın demokratik biçimde el değiştirilmesi süreci Gürcistan'daki parlamento seçimlerinde yaşandı. Diğer ülkelerde otoriter rejimler iktidarı ellerinde tutmaya devam etti. Avrupa Birliği Nobel Barış Ödülü'nü kazandı ancak üye ülkelerde mültecilere temel barınma ve güvenlik sağlamak ve altı milyon Roman vatandaşı için eşit haklar temin etmek konularında başarısız oldu. Uzun süredir Avrupa'nın insan hakları koruma sisteminin en önemli parçası olan Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, ülkelerin mahkeme kararlarını uygulamayı reddetmesi ve mahkemenin yetki alanını daraltma çabalarıyla zayıflatılmaya devam etti.

Eski Sovyetler Birliği ülkelerinde medeni ve siyasi haklar tehdit altındaydı. Belarus'ta 2011 sonrası kısıtlamalar devam etti. Azerbaycan'da birkaç düşünce mahkûmu serbest bırakıldı, yenileri gözaltına alındı. Rusya'da yeni bir baskıcı yasa dalgası devletin eleştirel protestoları, gösterileri, kişileri ve örgütleri kısıtlama gücünü artırdı. Tüm bölgede ülkeler kendilerini eleştirenler üzerinde daha da sinsi bir baskı uyguladı: Anonim şiddet tehditleri ile uyuşturucu kullanımı, rastgele cinsel ilişki ya da vergi kaçırma iddialarında bulunan karalama kampanyaları gerçekleştirildi.

Türkiye, bölgesel aktör olarak etkisi artsa da, binlerce kişiyi adil olmayan yargılamalar sonucu mahkûm edip cezaevlerinde bırakarak ifade özgürlüğü haklarını ihlal etti ve insan haklarını gözetmek konusunda önemli bir ilerleme kaydetmedi.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, Aralık ayında verdiği dönüm noktası niteliğindeki kararla, Makedonya hükümetini Halid El-Masri'nin 2003'te Üsküp'te CIA tarafından kaçırılmasının ardından kaybolması ve işkence görmesinden sorumlu buldu. Eylül ayında İtalya Yüksek Temyiz Mahkemesi 23 eski CIA görevlisinin 2003'teki

kaçırma olayı ve Mısırlı terör zanlısı Osama Mustafa Hasan Nasr'ın kaçırılarak Milano'da sorgulanmasından dolayı aldıkları cezayı onayladı.

Ancak ilgili ülkelerin soruşturmaları ağırdan alması ve ihlallere iştirak ettiğini reddetmesi nedeniyle Avrupa'da ABD liderliğindeki adam kaçırma ve ülke dışında sorgulama programı ile bağlantılı işlenen suçlar için genellikle hesap verilmedi. Eski Sovyetler Birliği'nde adam kaçırma ve ülke dışında sorgulama yöntemleri uygulanmaya devam etti. Rusya ve Ukrayna, ülkelerine iadelerini engelleyen Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi kararlarına açıkça meydan okuyarak, aranan ve işkence tehdidi altında bulunan kişilerin kaçırılması ve iade edilmesi konularında işbirliği yaptı.

Başta Rusya olmak üzere bazı ülkeler, kararlarını uygulamayarak Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin yetkilerini yok saydı. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne sunulan değişiklik önerileri Mahkeme'nin bağımsızlığına zarar verdi ve bireylerin Mahkeme'ye erişimini kısıtladı.

Balkanlar'ın bazı bölgelerinde 1990'larda işlenen savaş suçlarının mağdurları için adaletin yerini bulması olasılığı azaldı. Bu davaların soruşturma ve kovuşturmaları ağır bir şekilde ilerlemeye ve siyasi iradenin yokluğu yüzünden engellenmeye devam etti. Bosna- Hersek'te ve diğer ülkelerde tecavüz ve diğer cinsel şiddet içeren savaş suçlarının mağdurları adalete ve sosyal desteğe erişimden yoksun bırakılmaya devam etti.

Avrupa ülkeleri, sınır kontrollerini güçlendirerek ve kıyılarına geri gönderilen bireylerin haklarını gözetmeyen Libya gibi Kuzey Afrika ülkeleri ile işbirliğini sıkılaştırarak mülteci ve sığınmacı akışını kısıtlamaya çalıştı. Yunanistan'da sığınmacılar, sığınma başvurusu yapmak konusunda ciddi engellerle karşı karşıya kaldı, insanlık dışı koşullarda gözetim altında tutulma ve yabancı düşmanı yasa dışı gruplardan şiddet görme riskine maruz kaldı. Macaristan, üniformalı aşırı sağcı grupların Romanların oturduğu mahallelerde ırkçı sloganlar atarak ve mahallede yaşayanlara taş atarak yürüyüş yapmasına izin verdi. Tüm bölgede Roman bireyler tacize ve ayrımcılığa uğramaya devam etti.

2.2. Orta Doğu ve Kuzey Afrika

Orta Doğu ve Kuzey Afrika'da insan hakları ihlalleri aşağıda özet şeklinde sunulmuştur: 2010 yılı sonundan itibaren Kuzey Afrika ve Orta Doğu'yu etkisi altına alan halk ayaklanmaları 2012 yılı boyunca da bölgedeki insan hakları ile ilgili gelişmeleri şekillendirmeye devam etti.

Suriye'de hükümet güçleri ile muhalifler arasındaki iç çatışma ülkeyi kasıp kavurdu. Tüm tarafların gerçekleştirdiği ağır insan hakları ihlalleri ve işlediği savaş suçları ile hükümet güçlerinin, yerleşim alanlarındaki hedef ayırt etmeyen saldırılar, siyasi cinayetler ve işkence de dahil olmak üzere işlediği insanlığa karşı suçlar 2012 yılı ve sonrasında devam etti. Geniş çaplı korku ve yıkım ciddi bir insani krizle karşı karşıya kalan iki milyon insanın Suriye içinde yerinden edilmesine neden oldu ve yıl sonuna gelindiğinde neredeyse 600.000 kişiyi daha ülke dışına kaçmaya zorlayarak komşu ülkelerin üzerine ağır bir yük bindirdi. Çökmüş bir ekonomi ve altyapı ile yakın zamanda sonlanmayacak gibi görünen savaş nedeniyle Suriye'nin geleceği gerçekten karanlık görünüyor.

Diğer ülkelerde 2012'nin yansıttığı görüntü karışık. Otokratik yöneticilerin iktidardan devrildiği Mısır, Libya, Tunus ve Yemen gibi ülkelerde daha fazla basın özgürlüğü ve sivil toplum için artan fırsatlar vardı. Ancak dini ve ahlaki temellerle ifade özgürlüğünün karşısına çıkarılan engeller gibi gerilemeler de bulunuyordu. Libya'da milislerin kontrol altına alınamaması da insan haklarındaki ilerlemeyi tehdit eden bir unsur oldu.

Tüm bölgede insan hakları savunucuları ve siyasi eylemciler baskı görmeye devam etti. Birçok kadın ve erkek, görüşlerini ifade ettikleri için mahkûm edildi, barışçıl gösterilerde dövüldü ya da öldürüldü, gözaltında işkence gördü, seyahat etmeleri engellendi ya da devlet görevlileri tarafından taciz edildi. Körfez ülkelerinde eylemciler, şairler, sağlık çalışanları ve birçokları yalnızca reform istedikleri ya da görüşlerini ifade ettikleri için mahkûm edildi. Bahreyn'de yetkililer reform yapılacağını duyururken aralarında muhaliflerin ve insan hakları savunucularının da bulunduğu düşünce mahkûmlarını cezaevinde tutmaya devam etti. Cezayir ve Ürdün'de yeni yasalar basın üzerindeki kontrolü sıkılaştırdı. Fas'ta yetkililer, gazeteciler ve muhalifler üzerinde baskı uyguladı.

Geçiş dönemindeki ülkelerde adalet ve güvenlik alanlarında çok ihtiyaç duyulan reformlar üzerine tartışmalar devam etti ancak elle tutulur çok az değişiklik yapıldı. Geçmişteki bazı ihlaller ele alınsa da genelde insan hakları ihlalleri karşısındaki cezasızlık rejiminin yeri sağlam kalmaya devam etti. Keyfi tutuklamalar, işkence ve adil olmayan yargılamalar yaygın bir şekilde uygulanmaya devam etti ve başta İran ve Suudi Arabistan olmak üzere birçok ülke sıklıkla ölüm cezası uyguladı.

Ayaklanmaların kalbindeki kadınların umutları gerçeğe dönüşmedi. Cinsiyete dayalı ayrımcılığın sona ermesi talepleri karşılanmadı ve bazı kadın göstericiler cinsiyete-

te özgü biçimlerde taciz edildi. Ancak bölgedeki kadınlar hukuktaki ve uygulamadaki kemikleşmiş ayrımcılıkla mücadele etmeye ve aile içi ve cinsiyet temelli şiddetle ilgili yeterli koruma talep etmeye devam etti.

Bu sırada İsrail, Gazze Şeridi'ne abluka uygulamaya devam etti ve işgal altındaki Filistin toprağı Batı Şeria'da bulunan yasa dışı İsrail yerleşimlerini genişletti. Sonuç, Gazze'nin 1.6 milyonluk nüfusu için devam eden bir insanlık krizi ile Batı Şeria ve Gazze'deki Filistinlilerin hareketlerinin büyük oranda kısıtlanması oldu. Kasım 2012'de İsrail, Gazze'den İsrail'e hedef ayırımı gözetmeyerek roket atan Filistinli silahlı gruplara yönelik sekiz günlük bir askeri harekât başlattı, 160'tan fazla Filistinli ve altı İsraili öldürüldü.

2012'nin başarısızlıklarına rağmen bölge çapında insanların adalet, onur ve insan hakları mücadelelerinde gösterdiği kararlılık ve cesaret iyimser olmak için iyi bir neden veriyor.

Bölgeler ölçeğinde insan haklarına göz atıldıktan sonra ülkeler ölçeğinde insan hakları ihlalleri üzerinde durulabilir. Raporda alfabetik sıraya göre ülkeler ve o ülkelerde meydana gelen insan hakları ihlalleri sunulmuştur.

2.3. ABD

Yıl boyunca 43 kişi infaz edildi ve acımasız cezaevi koşullarına dair endişeler devam etti. Çok sayıda tutuklu Guantánamo'da süresiz bir şekilde askeri gözaltında kalmaya devam etti. Bu tutuklulara dair askeri komisyon tarafından yapılan yargılamaların ardından yönetimin de verilen ölüm cezasını uygulama niyetinde olduğu altı dosyaya ilişkin ön duruşmalar devam etti. Terörle mücadele bağlamında öldürücü güç kullanılması ve ülke içinde kolluk kuvvetlerince aşırı güç kullanımına dair sürekli gelen bildirimler ciddi endişelere yol açtı

Terörle mücadele ve güvenlik; Guantánamo'da 166 tutuklu gözaltında, 9 tutuklu gözaltında iken öldü, Guantánamo tutuklu bulunan 11 Eylül olaylarından sorumlu bulunan beş kişi hakkında 2012 sonu itibarıyla hala dava açılmamıştır. Afganistan'daki ABD gözaltıları 3650 civarındadır.

Cezasızlık; CIA'nın gizli gözaltı programına ilişkin olarak Başkan George W. Bush yönetimi döneminde işlenen ve uluslararası hukuka göre ihlal kabul edilen suçlara dair hesap verilmesi yine sağlanamamıştır.

Aşırı güç kullanımı; Yirmi eyalette en az 42 kişi polisin şok tabancası kullanması nedeniyle öldü ve böylelikle 2001'den beri bu şekilde yaşamını kaybedenlerin sayısı

540'ı buldu. Şok tabancaları, 60'tan fazla ölüm olayında, olayın nedeni ya da olaya katkıda bulunan etken olarak kaydedildi. Şok tabancası nedeniyle ölenlerin çoğu silahsızdı ve elektroşoka maruz kaldıkları anda ciddi bir tehdit oluşturuyor gibi görünmüyorlardı.

Cezaevi koşulları; Tutuklama oranları yüksek seviyelerde devam etti. ABD çapında binlerce mahkûm "süper-maksimum güvenli" cezaevlerinde tecritte tutulmaya devam etti. Bu kişiler doğal ışık, egzersiz ya da rehabilitasyon programlarına yeterli erişim olmaksızın günde 22–24 saat hücre hapsinde tutulmaktaydı. Bu tesislerdeki koşullar uluslararası standartlara uymamakta ve bazı durumlarda zalimane, insanlık dışı veya onur kırıcı muameleyle karşılık gelmekteydi.

Çocuk hakları; Suçun işlendiği tarihte 18 yaşından küçük olan ve birinci derece adam öldürme suçundan hüküm giymiş 38 suçlu hakkında Iowa'da şartlı tahliye olanağı bulunmaksızın zorunlu ömür boyu hapis cezasını, şartlı tahliye olanağı bulunmaksızın zorunlu 60 yıllık hapis cezasına çevirdi.

Göçmen hakları; Göçmenleri hedef alan eyalet yasalarının yayılması bu kişiler için ayrımcılık riskini artırmakta ve eğitim ile birlikte temel sağlık hizmetlerine erişimi engellemekteydi.

Sağlık hakkı; Haziran ayında, Birleşik Devletler Yüksek Mahkemesi, 2014 yılı itibarıyla sağlık hizmeti kapsamını sağlık sigortası bulunmayan 30 milyonu aşkın kişiyi kapsayacak şekilde genişletecek olan ve 2010 yılında kabul edilmiş olan Uygun Maliyetli Sağlık Hizmeti Yasası'nı onayladı. Yasanın bazı hükümleri sigorta şirketlerinin kadınlardan daha fazla prim almasının engellenmesi benzeri nitelikli anne sağlığı hizmetlerine ulaşılması önündeki engelleri ortadan kaldırırken, bazı eksiklikler ve engeller konusunda değişiklik olmadı.

Kadın hakları; Kadın tutukluların gebeliklerinin tüm aşamalarında kelepçe takılmasını yasaklayan mevzuat Ekim ayında Kaliforniya'da kabul edildi. Bu, ABD'de ilk defa yapılan bir düzenlemeydi. Haziran ayında, kadınların kürtaj öncesi ultrasona girmesini zorunlu kılan mevzuat Virginia'da yürürlüğe girdi. Kongre, yerli kadınlara yönelik uygulanan yüksek düzeylerde şiddeti ele alan ve aile içi şiddetten kurtulanlara koruma ve hizmet sunan hükümleri içeren Kadına Yönelik Şiddeti Engelleyen Yasa'nın tekrar yürürlüğe girmesini sağlayamadı. Her yıl ABD'ye kaçırılan binlerce kişiyi koruyacak İnsan Ticareti Mağdurlarının Korunması Yasası'nın tekrar yürürlüğe girmesi konusu 2012 yılı sonunda hala Kongre'de görüşülmeyi bekliyordu.

Ölüm cezası; Yıl boyunca ABD'de tamamı erkek 43 mahkûm zehirli iğne ile infaz

edildi. Kasım ayında, Kaliforniya seçmenleri yüzde 47'lik bir oya karşı yaklaşık yüzde 53'lük bir oyla, eyalette ölüm cezasını kaldıracak ve infaz bekleyen 700'ü aşkın ölüm cezasını şartlı tahliye olanağı bulunmayan ömür boyu hapis cezasına çevirecek olan "34 Sayılı Öneri"yi reddetti.

2.4. Filistin Yönetimi

Batı Şeria'da Filistin Yönetimi, Gazze Şeridi'nde ise Hamas Fiili Yönetimi başta kendi siyasi muhalifleri olmak üzere bireyleri keyfi olarak tutuklamaya ve gözaltına almaya devam etti. İki tarafta da güvenlik güçleri, cezasızlık koruması altında, gözaltına alınanları işkence ve diğer kötü muameleye maruz bıraktı. İkisi Gazze'de ikisi Batı Şeria'da olmak üzere gözaltındaki dört kişi şüpheli bir biçimde öldü. Gazze'deki Filistinli silahlı gruplar, başta Kasım ayında İsrail'le gerçekleştirilen sekiz günlük çatışma sırasında olmak üzere, İsrail'e hedef ayırımı gözetmeksizin roket atarak savaş suçları işlemeye devam etti. Bu çatışma sırasında Hamas'ın askeri kanadı İsrail'le "işbirliği" yapmakla suçlanan yedi kişiyi yargısız infaz etti. Hem Filistin Yönetimi hem de Hamas ifade, toplanma ve örgütlenme özgürlüklerini kısıtladı. İki tarafın da güvenlik güçleri göstericilere yönelik aşırı güç kullandı. Her iki bölgede kadınlar şiddete ve ayrımcılığa maruz kalmaya devam etti. En az altı kadının "namus" cinayetlerinde öldürüldüğü bildirildi. Gazze'de en az beş kişiye ölüm cezası verildi, altı kişi ise infaz edildi. Batı Şeria'da bir kişiye ölüm cezası verildi, infaz edilen olmadı. Gazze Şeridi'nde yaşayan 1,6 milyon insan İsrail'in devam etmekte olan askeri ablukası ve diğer devletlerin Hamas'a uyguladığı yaptırımlar nedeniyle ciddi sıkıntılara maruz kalmaya devam etti ancak önceki yıllarla karşılaştırıldığında koşullar hafifledi.

Arka planda; silahlı gruplar tarafından gerçekleştirilen ihlaller, keyfi gözaltı ve tutuklamalar, cezaevi koşulları, işkence ve kötü muamele, adalet sistemi, ifade, toplanma ve örgütlenme özgürlükleri, insan hakları savunucuları, kadın ve kız çocuklarına yönelik şiddet, yerinde infazlar, cezasızlık, ölüm cezası konularında ihlaller sürmektedir.

2.5. Irak

Binlerce insan tutuklandı. Çoğu adil olmayan yargılanma süreçleri sonucunda ve terörle ilişkili suçlamalardan olmak üzere yüzlerce insan ölüm ve hapis cezasına mahkûm edildi. Tutuklulara işkence ve diğer kötü muamele yaygın olarak uygulanmaya ve sorumluları cezasız kalmaya devam etti. Yüzlerce mahkûm infaz edilmeyi bekliyordu. Üçü kadın olmak üzere en az 129 kişi infaz edildi. Hükümet karşıtı silahlı gruplar ağır insan hakları ihlallerinde bulunmaya, intihar ve diğer bombalı saldırılarla yüzlerce sivili öldürmeye devam etti. Gazetecilere ve medya çalışanlarına yönelik ta-

ciz, tehdit ve şiddet uygulamaları bildirilmeye devam etti. 67.000'in üzerinde Suriyeli mülteci Irak'a sığındı.

Arka planda; silahlı gruplar tarafından gerçekleştirilen ihlaller, işkence ve kötü muamele; gözaltında ölümler, terörle mücadele ve güvenlik, ölüm cezası, mülteciler ve sığınmacılar, Kuzey Irak Bölgesi'nde insan hakları ihlalleri devam etmektedir.

2.6. İran

Yetkililer ifade, toplanma ve örgütlenme özgürlüklerine ciddi kısıtlamalar getirdi. Muhalifler ve içlerinde azınlık ve kadın hakları savunucularının da bulunduğu insan hakları savunucuları keyfi olarak tutuklandı, haberleşmesiz alıkonuldu, adil olmayan yargılama süreçleri sonucu hapis cezasına mahkûm edildi veya yurt dışına çıkma yasağı aldı. Çok sayıda siyasi mahkûm ve düşünce mahkûmu bulunuyordu. İşkence ve kötü muamele yaygındı ve herhangi bir soruşturma olmaksızın uygulandı. Kadınlar, etnik ve dini azınlıklar yasada ve uygulamada ayrımcılığa maruz kaldı. Kırbaç ve uzuvların kesimi gibi cezalandırma teknikleri uygulanmaya devam etti. Resmi kaynaklar 314 infazın gerçekleştiğini belirtti, ancak toplam 554 infaz kaydedildi. Gerçek rakamlar çok daha yüksek olabilir.

Arka planda; ifade, toplanma ve örgütlenme özgürlükleri, keyfi tutuklamalar ve gözaltılar, insan hakları savunucuları, adil olmayan yargılanmalar, işkence ve kötü muamele, kadınlara yönelik ayrımcılık, ayrımcılık – etnik azınlıklar, din veya inanç özgürlüğü, zalimane, insanlık dışı veya onur kırıcı cezalar, ölüm cezası alanlarında insan hakları ihlalleri bulunmaktadır.

2.7. İsrail ve İşgal Altındaki Filistin Toprakları

İsrail yetkilileri, Filistin'de ve uluslararası düzeyde gerçekleşen protestoların ardından bir süre boyunca sayısını azalttığı, 178 idari tutuklunun da aralarında bulunduğu, 4.500'den fazla Filistinli tutsağı yıl sonunda da alıkoymaya devam etti. Yetkililerin tutuklama ve sorgulama sırasında işkence ve kötü muamele yaptığı bildirildi. İsrail ordusunun Gazze Şeridi'ni ablukaya almaya devam etmesi 1,6 milyon Gazzeli'yi şiddetli bir biçimde etkilemeye devam etti. Kasım ayında İsrail, Gazze'den İsrail'e rastgele roket fırlatan Filistinli silahlı gruplara yönelik sekiz günlük askeri saldırı başlattı; aralarında birçok sivilin de olduğu 160'dan fazla Filistinli ve altı İsrailli öldürüldü. Çatışma sırasında iki taraf da uluslar arası insancıl hukuku ihlal etti. İsrail yetkilileri, bir yandan Filistinlileri ve mal varlıklarını yerleşimcilerin şiddetinden korumazken bir yandan da Doğu Kudüs dahil Batı Şeria'da Filistinlilerin dolaşımını kısıtladı; çit/duvar inşa ederek yasal olmayan İsrail yerleşimlerini genişletti. Ayrıca, Filistinlilerin

evlerini yıkmaya ve zorla tahliyelere devam etti. İsrail ordusu, İşgal Altındaki Filistin Toprakları'nda protestoculara yönelik aşırı güç kullanmaya devam etti. İsrail güçleri Kasım ayında Gazze'de yaşanan çatışma sırasında öldürdükleri 100 sivile ek olarak yıl boyunca bu bölgede 35 sivili daha öldürdü. İsrail'deki Filistinli vatandaşlar, barınma ve yerleşme hakkı konusunda ayrımcılığa uğradı ve özellikle Negev/Nakap bölgesinde devam eden ev yıkımlarıyla karşı karşıya kaldı. Uluslararası koruma bekleyen binlerce kişi Haziran ayında uygulanmaya başlanan yeni bir kanun kapsamında idari olarak tutuklandı. Filistinli sivilleri öldürme ve yaralamaktan ve tutuklulara işkence ve kötü muamele yapmaktan sorumlu tutulan İsrail güçleri hesap vermekten kaçınmaya devam etti.

Arka planda; hareket özgürlüğü- Gazze ablukası ve Batı Şeria'daki kısıtlamalar, zorla tahliyeler ve yıkımlar, cezasızlık, operasyonlar, yargısız tutuklamalar, cezaevi koşulları, işkence ve kötü muamele, ifade ve örgütlenme özgürlükleri, vicdani ret, mülteci ve sığınmacılar konularında insanlık dışı davranışlar, insan hakları ihlalleri artan bir şekilde sürmektedir.

2.8. Mısır

Askeri yönetime yönelik protestolar Kahire ve Süveyş'te en az 28 protestocunun güvenlik güçleri tarafından öldürülmesiyle sonuçlandı. Çevik kuvvet ve ordu, protestoculara yönelik aşırı güç kullandı. Olaylar sonrasında protestocular gözaltındayken işkence ve kötü muamele gördüklerini iddia etti. Kasım ve Aralık aylarında, muhalifler ile Devlet Başkanı taraftarları zaman zaman şiddet içeren protestolar gerçekleştirdi. Olağanüstü Hal Yüksek Devlet Güvenlik Mahkemeleri'nin adil olmayan yargılamaları devam etti ve güvenlik güçleri kanunun üstünde hareket etmeyi sürdürdü. 2011 ayaklanması sırasında protestocuların öldürülmesi nedeniyle Devlet Eski Başkanı Hüsnü Mübarek ve İçişleri Eski Bakanı ömür boyu hapse mahkûm edildi; diğer birçok sanık beraat etti. Silahlı Kuvvetler Yüksek Konseyi'nin hiçbir üyesi yönetimde oldukları dönemde yapılan ihlallerden sorumlu tutulmadı. Devlet Başkanı Muhammed Mursi Ocak 2011 ve Haziran 2012 arasındaki ihlalleri soruşturmak üzere bir komisyon kurdu. Askeri mahkemeler tarafından yargılanan bazı sivilleri affetti ve askeri yönetime karşı yapılan gösterilerde protestocular tarafından işlenen suçlar için genel af ilan etti. Dinsel azınlıklara yönelik ayrımcılık devam etti. Gazeteciler ve eylemciler "devlet başkanına hakaret" ve dine hakarettten kovuşturmayla uğradı. Kadınlar gerek yasalar gerekse uygulamalar açısından ayrımcılığa uğradı ve yaygın cinsel taciz ile karşı karşıya kaldı. Binlerce aile gayri resmi yerleşim alanlarındaki "güvenli olmayan yerlerde" yaşamaya devam ederken, binlercesi de zorla tahliye tehdidiyle

karşı karşıya kaldı. Sınırı geçerek İsrail'e girmeye çalışan ya da Sina Yarımadası'nda insan ticareti yapanların istismar ettiği göçmenlerin güvenlik güçleri tarafından öldürüldükleri bildirildi. En az 91 kişi ölüm cezasına mahkûm edildi. Cezaların infaz edilip edilmediği bilinmiyor.

2013 Mısır Askeri Müdahalesi ile ordu yönetime el koymuş ve seçimle Hüsnü Mübarek'in yerine gelen Cumhurbaşkanı Mursi bir darbe ile yönetimden alınmıştır. Ülkenin dört bir yanında protestolar başlamış, Adeviye Meydanı, ülke çapındaki gösterilerin merkezi olmuştur. Ordu, meydandaki halka ateş açmış, olaylarda 3 binin üzerinde ölü, 11 binin üzerinde de yaralı olduğu iddia edilmiştir. Uluslararası ajansların muhabirleri gözaltına alınmış, veya sınır dışı edilmiştir (Vikipedi, 2014c).

Mart 2014 sonları itibarıyla Mısır'da 529 darbe karşıtına şiddete teşvik suçundan idam cezası verildiği bildirildi (Sabah, 2014).

Arka planda ise; işkence ve kötü muamele, adil olmayan yargılanmalar, aşırı güç kullanımı, cezasızlık, ifade ve örgütlenme özgürlükleri, kadın hakları, ayrımcılık, barınma hakkı - zorla tahliyeler, mülteciler ve göçmenler, ölüm cezası uygulamaları devam etmektedir.

2.9. Suriye

Hükümet güçleri ile Özgür Suriye Ordusu ve diğer silahlı muhalif gruplardan oluşan muhalefet arasındaki silahlı iç çatışmada büyük insan hakları ihlalleri, savaş suçları ve insanlığa karşı suçlar işlendi. İhlallerin çoğundan sorumlu olan hükümet güçleri yerleşim alanlarına hava taşıtları, top mermisi, havan topu, yangın silahları ve msket bombaları ile ayırım gözetmeksizin saldırdı. Kendilerine destek veren milisler ile birlikte çocuklar da dahil olmak üzere binlerce kişiyi tutukladı, birçoğunun zorla kaybedilmelerine neden oldu. Gözaltına alınanlara uygulanan işkence ve diğer kötü muamele çeşitleri yaygındı. Çoğu işkenceden kaynaklı olmak üzere en az 550 kişinin gözaltında öldüğü rapor edildi. Diğerleri yargısız infaz edildi. Emniyet güçlerinin keskin nişancıları hükümet karşıtı barışçıl göstericileri ve cenaze törenlerine katılanları vurmaya devam etti. Yaralıları tedavi eden sağlık çalışanları hedef alındı. Geçmişte yaşanan ve devam etmekte olan insan hakları ihlalleri cezasız kaldı. Hükümete karşı savaşan silahlı gruplar da savaş suçları dahil olmak üzere ciddi hak ihlalleri gerçekleştirdiler. Hükümet askerlerine ve milislere işkence yaptılar ve/veya yargısız infaz ettiler ve hedef ayırımı gözetmeksizin yaptıkları bombalamalar ile sivilleri öldürdüler ya da yaraladılar. Yüzbinlerce insan evlerini terk etmek zorunda bırakıldı; BM tahminlerine göre iki milyondan fazla kişi ülkelerinde yerlerinden edildi ve Suriye'de çok zor koşullar altında yaşıyor. Çatışmanın başlamasından itibaren neredeyse

600.000 kişi koşulların genellikle ağır olduğu komşu ülkelere iltica etti. Herhangi bir ölüm cezası verilip verilmediğini ve bunların infaz edilip edilmediğini doğrulamak mümkün olmadı.

Çatışmaların başladığı zamandan bu yana, şiddet ve yaşam sorunları nedeniyle onbinlerce sivil komşu ülkelere sığınmıştır. Türkiye, Ürdün, Lübnan, Irak, Ermenistan dahil toplamda 1,000,000'un üzerinde sivil komşu ülkelere sığınmıştır, ayrıca Suriye içinde 3,000,000'a yakın sivil mülteci durumuna düşmüştür.

Arka planda ise; Uluslararası hukuka göre suçlar, silahlı muhalif gruplar tarafından gerçekleştirilen ihlaller, ifade özgürlüğü – gazetecilere yönelik saldırılar, hükümet güçleri ve bağlantılı milisler tarafından aşırı güç kullanımı, hükümet güçleri ve bağlantılı milisler tarafından gerçekleştirilen yargısız infazlar, yaralıları ve sağlık çalışanlarını hedef alma, muhalefetin bastırılması, işkence ve kötü muamele, gözaltında ölümler, zorla kaybedilmeler, cezasızlık, mülteciler ve ülke içinde yerinden edilenler, ölüm cezası gibi insan hakları ihlalleri devam etmektedir.

Dünya üzerinde başka ülkelerde de insan hakları ihlalleri devam etmektedir. Örneğin; Güneydoğu Asya ülkesi Myanmar'da 4 milyon Müslüman soykırım tehdidi ile karşı karşıya bulunmaktadır (ahaber, 2014). Bir başka örnek ise Doğu Türkistan'dır (Ensonhaber, 2013). Buna göre Çin Doğu Türkistan'daki Müslümanları katletmektedir. 30 Haziran 2013'de 50 Doğu Türkistanlı müslümanı katletmiştir. Zulüm, işkenceler ve katliamlar sürmektedir.

Konuya bütüncül olarak yaklaşan Özey (2007), Avrupa'nın Doğu ve Batı olmak üzere iki farklı medeniyetin çıkış kaynağı olduğunu, Dünya'yı Doğu-Batı olarak iki ayrı bloğa ayıran bu medeniyetin Rus ve Amerikan medeniyetleri olduğunu, bloklaşmanın şiddeti, etkinliği ve sonuçlarının en çok Avrupa kıtasında yaşandığı, kıtanın Batı ve Doğu Avrupa olarak ikiye ayrıldığını belirtir. Küreselleşmenin Dünyayı efendiler ve köleler olmak üzere ikiye ayırdığını, efendilerin sömürü düzeninin keyfini sürerken, kölelerin prangaya vurulmuş halde ölümü beklediklerini, iki sınıf arasında uçurumun gittikçe açıldığını ve dünyanın efendi-köle çatışmasına doğru gittiği saptamalarını yapar. Dünyayı özgürleştirmenin sözde olduğunu, gerçekte dünya coğrafyasındaki ülkelerin derin devlet denilen, görünmeyen fakat çok güçlü odak merkezleri tarafından yönetildiğini ifade eder. İnsan hakları ihlallerinin önlenmesi bu yapıların kırılmasına bağlı olacaktır.

Buraya kadar Dünyada insan hakları ihlalleri incelenmiştir. Bundan sonra Türkiye, ayrı bir başlık halinde incelenecektir.

3. Türkiye'de İnsan Hakları İhlalleri

Adalet Bakanlığı bünyesindeki İnsan Hakları Daire Başkanlığı'nca hâkim ve savcılarının yararlanması için Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin Türkiye ile ilgili en güncel kararlarının çevirisinin yapıldığı bir internet sitesi açılmıştır (Bila, 2012). Site-deki AİHM'in Türkiye ile ilgili 52 yıllık istatistikleri, insan hakları açısından mevcut durumu gözler önüne sermiştir. 1959-2011 arasındaki başvurulara göre Türkiye 2 bin 404 mahkûmiyetle, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni en çok ihlal eden ülke oldu. Rusya dışında bütün ülkelerin sözleşmenin hiç ihlal etmediği en az bir maddesi bulunurken, Türkiye'nin de Rusya gibi karnesinde boş yer kalmadı. Türkiye'nin AİHM savunmalarını hazırlamak, ihlalleri ortadan kaldırmakla görevlendirilen İnsan Hakları Daire Başkanlığı, AİHM kararlarının tercümelerinin yayınlandığı bir internet sitesi kurarak, hâkim ve savcılarının kararlarında AİHM içtihatlarını esas almalarının önünü açtı. AİHM tarafından verilen 1.400 karar, raporlar, insan hakları temel metinlerinin yüklendiği www.inhak.adalet.gov.tr adresinden yayın yapan sitedeki istatistiklere göre Türkiye AİHM'e taraf 47 ülke arasında insan haklarını en çok ihlal eden ülke oldu. Hakkında 2 bin 747 kararın verildiği Türkiye'yi, 2 bin 166 kararla İtalya, bin 212 kararla Rusya izledi.



Kaynak: Bila, Fikret, "Ayıplı Karne".
<http://siyaset.milliyet.com.tr/ayiplikarne/siyaset/siyasetyazardetay/16.03.2012/1515861/default.htm>
 adresinden 25.03.2012 tarihinde alınmıştır.

Tabloya göre Türkiye, 52 yıllık dönemde karara bağlanan 2 bin 747 davanın 2 bin 404'ünde AİHS'nin en az bir maddesini ihlal ettiği için tazminata mahkûm oldu. Yani Türkiye'nin dava kaybetme oranı yüzde 87 oldu. Sadece 57 davada haklı bulunan Türkiye'nin 204 dosyası dostane çözüm ya da düşme kararı ile sonuçlandı. Türkiye, toplam kararların yüzde 87,5'inde mahkûm oldu. İtalya ise 2 bin 166 davanın 1.651'inde en az bir maddeyi ihlal etti.

Türkiye, "Etkin soruşturma yokluğu" nedeniyle 135, "Özgürlük ve güvenlik hakkı" konusunda 554, "Adil yargılanma hakkı" konusunda 729, "ifade özgürlüğü" konusunda 207, "Toplantı ve gösteri yapma özgürlüğü" konusunda 53, "mülkiyet hakkı" konusunda 611 kez mahkûm oldu.

Yaşam hakkı ihlali davalarında 92 kez mahkûm olan Türkiye, 202 mahkûmiyeti bulunan Rusya'nın ardından ikinci sırada yer aldı. 30 ülkenin ise yaşam hakkı ihlali konusunda hiçbir mahkûmiyeti bulunmuyor. "Etkin soruşturma" konusunda Rusya 217 mahkûmiyet ile birinci, Türkiye, 138 mahkûmiyetle ikinci oldu. Rusya, "kötü muamele yasağında" 357 mahkûmiyetle ilk sırada. 243 mahkûmiyeti bulunan Türkiye ikinci sırada.

Yargılamanın uzunluğu alanında ise kanunlarında zamanaşımı bulunmayan tek ülke olan İtalya birinci, Türkiye ikinci oldu.

Türkiye ile ilgili yapılan başvuruların yüzde 65'ini sonuçlandırıldı. Hakkında toplam 2 bin 747 karar verilen Türkiye ile ilgili yapılan 26 bin 929 başvuru (yüzde 59) kabul edilemez bulundu ya da kayıttan düşürüldü. Türkiye ile ilgili karara bağlanmayı bekleyen başvuru sayısı ise toplam başvuruların yüzde 35'ine denk geliyor. 15 bin 940 başvuru karar için beklemektedir.

Uluslararası Af Örgütü'nün 2012 yılı Raporuna göre arka planda; ifade özgürlüğü, işkence ve kötü muamele, aşırı güç kullanımı, cezasızlık, adil olmayan yargılanmalar, silahlı gruplar tarafından gerçekleştirilen ihlaller, vicdani ret, mülteciler ve sığınmacılar, cinsel tercih hakları, kadın ve kız çocuklarına yönelik şiddet konularında ihlaller devam etmektedir.

Dünya bölgeleri, ülkeleri ve Türkiye'de insan hakları ihlalleri ortaya konulduktan sonra, insan hakları ihlallerini önleme yolları sunulmaya çalışılacaktır.

4. İnsan Hakları İhlallerini Önleme

İnsan hakları ihlallerini önleme konusunda etkili kullanılmaları durumunda hukukun üstün kılınması ve eğitim gibi iki yoldan söz etmek mümkündür (Sezer, 2013):

4.1. Ulusal ve Uluslararası Düzeyde Hukukun Üstün Kılınması

Ulusal Kurumlar: Ulusal kurumların başında TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu gelmektedir. Bu kurum, 05.12. 1990 tarih ve 3686 sayılı İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu Kanunu ile kurulmuştur. Bu Komisyon Türkiye'de insan haklarını ulusal düzeyde korunması amacıyla kurulan ilk ulusal insan haklarını koruma mekanizmasıdır (Sezer, 2013). Komisyon insan hakları konusunda gelişmeleri izler, yasal düzenleme önerir, görüş ve öneri bildirir, başvuruları inceler ve gerekirse ilgili mercilere iletir, dış ülkelerdeki insan hakları ihlallerini inceler ve o ülke parlamentosuna bildirir, her yıl rapor hazırlar.

Uluslararası Kurumlar:

1-Birleşmiş Milletler (Wikipedia2014b), şiddeti uluslararası düzeyde önlemeye yönelik en geniş ve kapsamlı yapılanma 1945 yılında kurulan teşkilattir. Birleşmiş Milletler Antlaşması uluslararası barış ve güvenliğin korunması görevini BM Güvenlik Konseyi'ne vermiştir. Konsey BM'nin 6 ana organından biridir. Konsey; 5 daimi (ABD, İngiltere, Fransa, Rusya, Çin) ve geçici 10 üyeden oluşmaktadır. Geçici 10 üye 2 yıllık süre için Genel Kurul'da seçimle ve coğrafi denge gözetilerek seçilir. Karar alabilmek için üyelerinin en az 3/5 olumlu oy kullanması ve daimi üyelerinin veto kullanmaması gerekmektedir (Sezer, 2013). Bu durum Konsey çalışmalarını tıkamakta ve literatürde eleştiri almaktadır. Örneğin Koçak bu yapının eşitsizlik üzerine inşa edildiğini ve Konseyin sağlıklı ve tarafsız karar alamayacağını belirtir. Eşitlik temeli üzerine bir yapıdan söz eder (Koçak, 2014).

BM Güvenlik Konseyi tarafından yürütülen önemli görevlerden biri Barış Gücü operasyonlarıdır. Savaşların yıkımına maruz kalmış ülkelerde barışın kalıcı olarak yerleşmesini sağlamak amaçlanır. Günümüze kadar 45'i tamamlanmış (Avrupa 7, Ortadoğu 6, Asya-Pasifik 8, Amerika 7, Afrika 17) toplam 61 barış gücü operasyonu gerçekleştirilmiştir. En iyi örneklerden biri 1999 yılında NATO'nun hava harekâtının ardından Konsey tarafından NATO'ya Kosova'da barışın korunması görevi (KFOR) verilmesidir (Sezer, 2013). Günümüzde en son olarak şu karar almıştır (Anadolu Ajansı, 2014): Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi (BMGK), Orta Afrika Cumhuriyeti'ne (OAC) 12 bine yakın asker ve polisten oluşan, BM barış gücü elemanını gönderilmesi kararı, oy birliğiyle kabul edilmiş, BMGK, Çok Boyutlu Entegre İstikrar Misiyonu'na (MINUSCA) Nisan 2015'e kadar görev vermiştir.

Kabul edilen kararlarla BMGK, sivilleri korumak, savaşan gruplara silah bırakıp, barışı sağlamak ve insan hakları ihlallerini araştırmak konusunda yetki almış, BM

barış gücüyle bu yetkisini kullanmış olacaktır. Karara göre, 10 bin barış gücü askeri ve bin 800 polis, 5 bin Afrika Birliği askerinin yerini alırken, 2 bin kişilik Fransız askerine de “gerekli tüm araçları” kullanarak yeni BM barış gücünü desteklemesi konusunda yetki verilmiştir. Tüm milisler ve silahlı grupların silahlarını bırakmalarını amaçlayan karar, bu grupların, her türlü şiddet biçimi ve istikrarı bozucu faaliyetlerine son vermelerini ve kendi saflarında savaşıyor çocukları serbest bırakmaları talebine de karşılayacaktır. Ayrıca karar, geçiş süreci yetkililerine, Şubat 2015’e kadar adil ve özgür seçim hazırlıklarını hızlandırması çağrısını da kapsamaktadır. MINUSCA’nın kurulmasıyla Afrika Birliği güçleri BM’den lojistik destek alırken, bir çoğunun da belli kontrollerin ardından BM’nin yeni gücünün bir parçası olması beklenmektedir. Aralık 2012’de başlayan Orta Afrika Cumhuriyeti’ndeki kriz, büyük bir çoğunluğu Müslümanlardan oluşan binlerce insanın ölümüne, 650 bininin ülke içinde, 290 bininin de ülke dışına kaçarak yerlerinden olmasına ve yaklaşık 2 milyon 200 bin kişinin insani yardıma muhtaç duruma düşmesine neden olmuştur.

2-Uluslararası Adalet Divanı: BM’nin ana yargı organıdır. Genel Kurul ve Güvenlik Konseyi tarafından seçilen, her biri farklı ülkeden olan 15 hâkimden oluşur. Devletlerarası uyuşmazlıkları çözer, Hollanda’nın Lahey şehrinde faaliyet gösterir. Kararları bağlayıcıdır. BM bünyesinde bu mahkeme dışında kurmuş iki mahkeme daha bulunmaktadır. Bunlar; Eski Yugoslavya Uluslararası Suç Mahkemesi (ICTY) ve Ruanda Uluslararası Suç Mahkemesi (ICTR)dir. Her iki özel mahkeme insan hakları hukukunu ciddi şekilde ihlal eden uygulamadan sorumlu olanları yargulamakla görevlidir. Yargılama sonucunda suçlu bulunanlar ceza almışlardır (Sezer, 2013). Uluslararası Suç Mahkemelerinin dünyanın neresinde toplu insan hakları ihlalleri yapılmış ise o ülkeler için kurulmalıdır. Örneğin; Suriye, Irak, Afganistan, Mısır, Filistin, Myanmar (Burma), Doğu Türkistan, Orta Afrika Cumhuriyeti uluslararası suç mahkemeleri gibi.

Dünyada barışı sağlamada atılan en önemli adımların başında 1948 yılında ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi gelmektedir. Beyanname, ulusal ve uluslararası düzeyde bütün bireylerin hak ve özgürlüklerini eşit şekilde kullanabilmeleri için ortak ideal ölçüleri belirlemiştir (Sezer, 2013). Birdirgenin zorunlu ve bağlayıcı olmaması, yaptırımın bulunmaması sonucu, bildirgeyi esas olan ve hakları daha güçlü duruma getiren sözleşmeler 1976 yılında kabul edilmiştir (Topsakal, 2009).

Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi (Wikipedi, 2014b) (*International Covenant on Civil and Political Rights*, kısaca ICCPR), 16 Aralık 1966’da Bir-

leşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen ve 23 Mart 1976 itibarıyla yürürlüğe giren çok taraflı bir antlaşmadır. Sözleşme, taraf devletlerin bireylerin yaşama hakkı, din özgürlüğü, ifade özgürlüğü, toplantı özgürlüğü, seçim hakları ve adil yargılanma hakları dahil, sivil ve siyasal haklarına saygı göstermelerini taahhüt eder. Mart 2012 itibarıyla 167 devlet Sözleşmeye taraf olmuştur.

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (Wikipedi, 2014b) (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, kısaca ICESCR), 16 Aralık 1966’da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen ve 3 Ocak 1976 itibarıyla yürürlüğe giren çok taraflı bir antlaşmadır. Sözleşme, taraf devletlerin bireylere işçi hakları, sağlık hakkı, eğitim hakkı ve yeterli bir yaşam standardı hakkı dahil olmak üzere çeşitli ekonomik, sosyal ve kültürel haklar verilmesine yönelik çalışmalarını taahhüt eder. Temmuz 2011 itibarıyla 160 devlet Sözleşmeye taraf olmuştur. 7 ülke daha Sözleşmeyi imzalamış, ancak henüz onaylamamıştır.

Avrupa Birliği antlaşmalarında demokrasi ve insan hakları önemli bir yer tutmaktadır. Avrupa Birliği’nin amaçları arasında demokrasi ve insan haklarını gerçekleştirmek yer almaktadır (European Union, 2014a).

4.2. İnsanların Eğitilmeleri

Dünyada insan haklarının uygulanması ve ihlal edilmemesi işi aslında bir zihniyet işidir. Buna bütün ülkelerin, bütün insanların inanması ve uygulaması gerekir. Bunun bir yolu barış eğitimidir (Sezer, 2013). Barış, birey için değer, toplum için önemli bir kültürel öğedir. Barış, sevgi, saygı, hoşgörü gibi evrensel değerlerin bireyler tarafından içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi ile oluşturulabilir. Böylelikle barış değerine sahip bireylerin oluşturduğu toplumun barış kültürü inşa edilmiş olacaktır. Bizim kültürümüzde Mevlana, Yunus Emre, Ahmet Yesevi, Hacı Bektaş Veli, Sarı Saltuk Sultan, Hacı Bayram Veli gibi büyük insanlar barış kültürünün önemli temsilcileridir. Bu konuda insanın kendisi ile barışık olması, şiddettin her türlüşünden uzak durması, her insanın değerli olduğu inancı, insan haklarının uygulanmasında ayrımcılık yapılmaması, dünya ülkelerinin ve yöneticilerinin insan haklarını sözde değil özde benimsemeleri ve uygulaması, etkili insan hakları eğitiminin bir politika olarak uygulanması zorunlu görülmektedir (Topsakal, 2013).

5. İnsan Hakları Eğitimi

Dünya ülkelerinin eğitim sistemlerinin amaçları incelendiğinde, doğrudan ya da dolaylı olarak insan hakları ve demokrasiye vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin;

Güney Kore eğitim sisteminde ortaokulun amaçları arasında “demokratik vatandaş olma”, lisenin amaçları arasında “dünya vatandaşlığı bilinci kazandırma” bulunmaktadır (İpek, 2007). Polonya eğitim sisteminde eğitimin genel amaçları arasında “Avrupa ve dünya kültürüne saygı duyan bireyler yetiştirmek” bulunmaktadır (Taşdan, 2007). Güney Afrika Cumhuriyeti eğitim sisteminde eğitimin genel amaçları arasında “demokratik toplum oluşturmak” bulunmaktadır (Süngü, 2007). Aynı amaç Uruguay eğitim sisteminin genel amaçları arasında yer almaktadır (Türkoğlu, 1998).

Avrupa Birliği'nin amaçları arasında yer alan insan hakları ve demokrasiyi sağlamak, Avrupa Birliği üye ülkelerinin eğitim sistemleri içinde yer almış (Erginer, 2006), Avrupa Birliği'nin ortak eğitim programları olan Socrates, Leonardo Da Vinci ve Youth programlarının amaçları arasında bu bilincin oluşturulması ve geliştirilmesi bulunmaktadır (Gülcan, 2005). Avrupa vatandaşlığı fikri eğitim programları yoluyla verilmeye çalışılmaktadır (Topsakal, 2007). İnsan hakları eğitimi ile ilgili çeşitli seminerler, programlar, uluslararası ağlar, eğitimler, konferanslar düzenlenmektedir (European Union, 2014b).

İnsan hakları eğitiminin hukuksal temelleri bulunmaktadır. Buna göre (Karaman Kepenekçi, 2000); İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, UNESCO'nun 1974 tarihli Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış İçin Eğitim ve İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklerine İlişkin Eğitim Tavsiye Kararı, Avrupa Konseyi İnsan Haklarını Öğretimi Kararı, Avrupa Konseyi Okullarda İnsan Hakları Öğretimi ve Öğrenimi Tavsiye Kararı gibi belgeler ve ayrıca uluslararası toplantılar düzenlenmiştir.

İnsan hakları eğitimi alanındaki en önemli gelişmelerden biri olarak, BM Genel Kurulu 1 Ocak 1995-31 Aralık 2004 tarihleri arası 10 yıllık dönemi “İnsan Hakları Eğitimi BM On Yılı” olarak kabul etmiştir (United Nations Human Rights, 2014). İnsan hakları eğitimi konusunda eylem planı hazırlanmış, eylem planının uygulamaya konulması için uluslararası yoğun etkinlikler düzenlenmiştir.

İnsan hakları eğitiminin hedef kitlesini, kadınlar, çocuklar, yaşlılar, azınlıklar, fakirler, hastalar kısacası herkes oluşturmaktadır. Bunun yanında yetiştirilmesinde özel bir önem verilen kişiler örneğin; polisler, cezaevi çalışanları, hukukçular, öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları, silahlı kuvvetler üyeleri, uluslararası alanda çalışanlar, hükümet dışı örgütlerin üyeleri, medya üyeleri, diğer devlet görevlileri, milletvekilleri, insan haklarının uygulanmasına katkıda bulunabilecek başka kişiler bulunmaktadır (Karaman Kepenekçi, 2000). Üçüncü Dünya Savaşı olmasa da, bu çapta savaşların

ve insan hakları ihlallerinin yaşandığı günümüzde, özellikle Dünya ülkelerinin ve yöneticilerinin insan hakları eğitimini almaları ve her koşulda bunu politika olarak uygulanmaları zorunlu görülmektedir (Topsakal, 2013).

Türkiye’de İnsan Hakları ve Demokrasi ayrı bir ders olarak ilk ve ortaöğretim programlarına konulmuştur (Gülmez, 1995).

İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı, MEB ile İnsan Hakları Eğitimi Protokolü düzenlemiştir. Öğretmenler yönelik insan hakları hizmetiçi eğitim planı yapılmıştır. Üniversitelerdeki programlara özellikle eğitim fakültesi programlarına insan hakları dersinin konulması belirlenmiştir. Fen-Edebiyat Fakültelerine, insan hakları sertifikası eklenmesi, Sosyal Bilimler Enstitülerinde İnsan Hakları Anabilim dalı kurulması amaçlanmıştır.

Bakanlık “İnsan Hakları Eğitimi Projesi” hazırlamıştır. Amaç insan hakları eğitimi için bir çerçeve ve uygulama planı ortaya koymaktır. Ancak bakanlığın kaldırılmasıyla akim kalmıştır.

MEB Çalışmalarına göz atıldığında, özellikle Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi 7 ve 8. sınıflarda zorunlu ders olmuştur.

TODAİE İnsan Hakları Merkezi, çeşitli bilimsel toplantılar düzenlemiş, insan hakları demokrasi eğitimi el kitapları hazırlamıştır.

Diğer insan hakları kuruluşları seminer, sempozyum, eğitim, kitap gibi çeşitli çalışmalar yapmıştır.

Gülmez bu dönem başlangıcındaki resmi çalışmalarını ciddi ve bilimsel esaslara dayalı olmamasından, sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılmamasından, çalışmaların bir süre sonra kesilmesi nedenleriyle eleştirir, karşılıklı güvene dayalı işbirliği önerir (Gülmez, 1995).

Bu konuda Uluslararası Af Örgütü'nün son yıllardaki faaliyetleri şöyledir (Uluslararası Af Örgütü (UAÖ), 2013):

2005 yılı faaliyetleri: 2005 yılının başlangıcı için, en önemli hedef UAÖ-Türkiye'nin Ankara, İstanbul, İzmir ve Diyarbakır'daki üyeleri için gerçekleştirilen “Eğitici Eğitimi” faaliyetleri olmuştur.

Öğretmenler için ilk atölye çalışması, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu işbirliği ile 15-16 Ekim tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilmiş ve son derece

başarılı olmuştur. Katılımcı öğretmenler, Ankara'dan ve çevre illerden gelmişlerdir. Öğretmenlere yönelik diğer üç atölye çalışması ise 26-27 Kasım 2005'de Diyarbakır'da, 3-4 Aralık 2005'de İstanbul'da ve 17-18 Aralık'ta İzmir'de gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen dört atölye çalışması da, öğretmenler tarafından doldurulan değerlendirme formlarında görüldüğü üzere, son derece başarılı olmuştur. UAO-Türkiye Eğitimcilerinin eğitimler sırasındaki performansı son derece dikkat çekici olmuş ve her atölye çalışmasında standart bir program uygulanmıştır.

Öğretmenlerle bir iletişim ağı oluşturulmuş ve geribildirimler alınmıştır. Atölye çalışmaları sırasında, "İl Adım El Kitabı" temel materyal olarak kullanılmıştır. Kullanılan diğer materyallerse, UAO tanıtım CDsi ve İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi animasyon CDsi ile birlikte, İnsan Hakları Ofisi tarafından Türkçeye çevrilen çeşitli dokümanlar, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin basitleştirilmiş versiyonu, Birleşmiş Milletler Kadına Karşı Ayrımcılığın Önlenmesi Bildirgesi ve Pekin Deklarasyonudur.

2006 yılı faaliyetleri: "REAP İnsan Hakları Eğitimi" projesi çerçevesinde 24-25 Haziran 2006 tarihlerinde Ankara-Kızılcahamam'da, 25-26 Kasım tarihlerinde Samsun'da, 2-3 Aralık 2006'da Malatya'da ve 23-24 Aralık tarihlerinde Denizli'de din görevlilerine yönelik atölye çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

2007 yılı faaliyetleri: 27-28 Eylül 2007 tarihlerinde Ankara-Kızılcahamam'da Adalet Bakanlığı Ceza ve İnfaz Kurumları Personel Eğitim Merkezleri mensuplarına yönelik pilot insan hakları eğitimi çalışması yapılmıştır.

27-28 Ekim 2007 tarihlerinde yine REAP projesi kapsamında, Erzurum'da Diyanet İşleri Başkanlığının iş birliği ile imamlara yönelik insan hakları eğitimi atölye çalışması düzenlenmiştir.

REAP İnsan Hakları Eğitimi Projesi çerçevesinde 15-16 Aralık 2007 tarihlerinde Adana'da MEB- öğretmenlere yönelik atölye çalışması yapılmıştır.

2008 yılı faaliyetleri: 29 Mart 2008'de Proje Sorumlusu ve Proje Uzmanı Hakan Ataman Ankara'daki Felsefe Kongresi'ne davet edilmiştir. Bu, 50 felsefe öğretmeni-ne Proje, Uluslararası Af Örgütü ve çalışmaları hakkında bilgi vermek ve UAÖ'nün interaktif yöntemlerinden bir örneğin uygulamasını onlara göstermek için oldukça önemli bir fırsat yaratmıştır. Kongrede İHE üzerine çok yoğun tartışmalar yaşanmış ve standart okul kitapları ciddi şekilde eleştirilmiştir.

21 Nisan 2008'de UAÖ İHE eğitimcileri, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB) 60. Yıl çerçevesinde, Toplum Gönüllüleri Vakfı, Avrupa Gençlik Forumu ve Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi İnsan Hakları Merkezi'nin işbirliğiyle, Ankara'da İHE farkındalığı üzerine bir çalıştay düzenlemiş ve çalışmaya 50 genç ve öğrenci katılmıştır.

21 Nisan 2008'de UAÖ İzmir Grubu, Sosyal Hizmet ve Çocuk Esirgeme Kurumu'yla işbirliği içinde, yaşları 7 ila 12 arasında değişen 40 çocuğun katılımıyla, çocuklar için iki günlük bir İHE çalıştay düzenlemiştir. UAÖ eğitimcileri ile gönüllüleri birlikte çalışmış ve eğitim malzemesi olarak İlk Adımlar kılavuzunu kullanmışlardır.

30 Nisan 2008'de UAÖ eğitimcileri Ankara'daki Toplum Gönüllüleri Vakfı ofisinde 21 üniversite öğrencisi için bir İHE çalıştay düzenlemiştir.

UAÖ Türkiye Şubesi İHE eğitimcileri, Gazi Üniversitesi Toplum Gönüllüleri Merkezi'nin, Ankara yakınlarındaki bir pilot bölgede kadınların eğitimini amaçlayan "Hayata Dokunan Eller" isimli 8 aylık projesinde yer almışlardır. Kadın haklarına dair farkındalığı artırmayı amaçlayan proje Haziran 2008'de sona ermiştir.

UAÖ Türkiye Şubesi İHE eğitimcileri Ankara, İstanbul, Diyarbakır ve İzmir'de özellikle kadın hakları konusunda çeşitli çalıştaylar düzenlemişlerdir. Bu çalıştaylar, insan hakları, kadın hakları ve çocuk hakları üzerine mesajları iletmeyi yanı sıra, İnsan Hakları meseleleri ile Uluslararası Af Örgütü'nün politikaları hakkındaki bilgilerin yayılması açısından da önemlidir.

Ankara ve İstanbul'da beş İHE eğitimi yapılmış, bunların üçü üniversitelerde, ikisi de özel liselerde düzenlenmiştir. İstanbul'da Özel Işık Yüzyıl Lisesi adlı özel bir lisede İHE ekibimiz 20 Kasım Çocuk Hakları Günü'nde, çocuk hakları ve İHEB hakkında öğrencilere bir eğitim vermiştir.

2009 yılı faaliyetleri: Uluslararası Af Örgütü İHE Ofisi 2009'da Kadına Yönelik Şiddet Kampanyası'nın tamamlayıcı unsuru olarak İnsan Hakları Eğitimi çalışmalarına devam etmiştir. Çalışmaların Uluslararası Af Örgütü açısından temel amacı genelde insan hakları, özelde ise kadına yönelik şiddetin önlenmesi ve toplumsal cinsiyet konularında farkındalığın artırılmasıdır. Bu çerçevede UAÖ İHE Ofisi 2009'da üç tane projeyi yürütmüştür.

2010 yılı faaliyetleri: Kadına Yönelik Şiddet ve Ayrımcılığın Önlenmesi. Türkiye'deki Kanada Elçiliği'nin desteği ile Diyanet İşleri Başkanlığı ile işbirliği doğrultusunda "Kadına Karşı Şiddet ve Ayrımcılığın Önlenmesi" amacıyla 23-24 Ocak 2010 tarihinde 26 katılımcının yer aldığı iki günlük bir ön eğitim çalışması yapılmıştır.

Öğretmen ve İmamların Kapasitelerinin ve Farkındalıklarının Arttırılması: UAÖ Türkiye, Olof Palme Centre'nın desteği ile kadına yönelik şiddetin bir insan hakları ihlali olarak görülmesi konusunda farkındalık yaratmak için kapasite oluşturma ve cinsiyet duyarlılığı projesi uygulamıştır. Projenin odağında başta okullarda görev yapan öğretmenler ve din görevlileri (imamlar) olmak üzere kamu çalışanları bulunmuştur.

2011 yılı faaliyetleri: UAÖ Türkiye Şubesi olarak insan hakları eğitimlerinde çeşitli bakanlıklar ve Diyanet İşleri Başkanlığı ile 2006 yılında başlayan işbirliğini ve çalışmalarını, 2011 yılında itibaren, ekonomik ve sosyal hakların hayata geçirilmesi ve yoksulluğun önlenmesi üst başlığı altında devam ettirilmektedir.

İnsan hakları eğitimi konusunda yapılan çalışmaların ortaya konulmasından sonra sonuç ve öneriler kısmına geçilebilir.

Sonuç ve Öneriler

- Çağımızda Dünya'da Avrupa ve Orta Asya ile Orta Doğu ve Kuzey Afrika gibi bölgesel, ABD, Filistin Yönetimi, Irak, İran, İsrail ve İşgal Altındaki Filistin Toprakları, Mısır, Suriye ve Türkiye gibi ülke düzeylerinde insan hakları ihlalleri yapılmaktadır.

- İnsan hakları klasik haklar olarak da adlandırılan birinci kuşak haklar, ekonomik, sosyal ve kültürel haklar olarak da nitelendirilen ikinci kuşak haklar, dayanışma hakları da denilen üçüncü kuşak haklar olarak ihlal edilmektedir.

- İnsan hakları ihlallerini önleme konusunda etkili kullanılmaları durumunda hukukun üstün kılınması ve eğitim gibi iki yoldan söz edilebilir.

- Ulusal ve uluslararası düzeyde hukukun üstün kılınmasında Ulusal Kurumlar: TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu; Uluslararası Kurumlar: BM, BM Güvenlik Konseyi, Uluslararası Adalet Divanı, Eski Yugoslavya Uluslararası Suç Mahkemesi (ICTY); Ruanda Uluslararası Suç Mahkemesi (ICTR) ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi bulunmaktadır.

- BM Genel Kurulu 1 Ocak 1995-31 Aralık 2004 tarihleri arası 10 yıllık dönemi "İnsan Hakları Eğitimi BM On Yılı" olarak kabul etmiştir. İnsan hakları eğitimi konusunda uluslar arası yoğun etkinlikler düzenlenmiştir.

- Türkiye'de İnsan Hakları ve Demokrasi ayrı bir ders olarak ilk ve ortaöğretim programlarına konulmuştur.

- İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı, MEB ile İnsan Hakları Eğitimi Protokolü düzenlemiştir. Öğretmenler yönelik insan hakları hizmetiçi eğitim planı

yapılmıştır. Üniversitelerdeki programlara özellikle eğitim fakültesi programlarına insan hakları dersinin konulması belirlenmiştir.

- MEB Çalışmalarına göz atıldığında, özellikle Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi 7 ve 8.sınıflarda zorunlu ders olmuştur.

- TODAİE İnsan Hakları Merkezi, çeşitli bilimsel toplantılar düzenlemiş, insan hakları demokrasi eğitimi el kitapları hazırlamıştır.

- Diğer insan hakları kuruluşları seminer, sempozyum, eğitim, kitap gibi çeşitli çalışmalar yapmıştır.

- İnsan hakları konusunda başta BM ve tüm uluslararası, ulusal kurum ve kuruluşlar, ülkeler samimi olmalı, insan hakları sözde değil özde olmalıdır.

- İnsan hakları ihlalleri uluslararası ve ulusal hukuk tarafından etkili bir biçimde cezalandırılmalıdır. Bunun için öncelikle BM Güvenlik Konseyi'nin eşitlik temelli yeni bir yapılanmaya gitmesi gerekmektedir.

- BM'nin insan hakları eğitim plan ve politikaları devam etmelidir.

- Türkiye'de insan hakları eğitim plan ve politikaları çalışmaları devam etmelidir.

- İnsan Hakları ve Eğitimi dersi Türk eğitim sisteminin bütün kademelerinde ders olarak konulmalı, eğitim fakültelerinde öğretmen adayları bu konuda eğitim almalıdır.

Konu, iki insan hakları kahramanının sözleri ile bitirilebilir:

"Herhangi bir yerdeki adaletsizlik her yerde adaleti tehdit eder. Kaçınılmaz bir karşılıklılıklar ağına yakalanmış ve tek bir kader bağıyla birbirimize bağlanmış durumdayız. Birini doğrudan etkileyen şey, herkesi dolaylı olarak etkiler."

Martin Luther King Jr,

"Birmingham Cezaevi'nden Mektup", 16 Nisan 1963, ABD

"Dünyayı değiştirmek için kullanabileceğiniz en güçlü silah eğitimidir."

Nelson Mandela

KAYNAKÇA

- Ahaber. (2014). "Arakan'daki Son Durum". <http://www.ahaber.com.tr/webtv/videoizle/arakandaki-son-durum> adresinden 14.04.2014 tarihinde alınmıştır.
- Anadolu Ajansı. (2014). "Orta Afrika Cumhuriyeti'ne barış gücü gönderilmesi onaylandı". <http://www.aa.com.tr/tr/haberler/312298--bmgkdan-oacye-baris-gucu-gonderilmesine-onay> adresinden 13.04.2014 tarihinde alınmıştır.
- Arslan, Ç. ve Kayaççek, M. (2010). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. İstanbul: Hürriyet Yayınları.
- Bila, F. (2012). "Ayıplı Karne". <http://siyaset.milliyet.com.tr/ayiplikarne/siyaset/siyasyazardetay/16.03.2012/1515861/default.htm> adresinden 25.03.2012 tarihinde alınmıştır.
- Ensonhaber. (2013). "Çin Doğu Türkistan'daki müslümanları katlediyor". <http://www.ensonhaber.com/cin-dogu-turkistandaki-muslumanlari-katlediyor-2013-06-30.html> adresinden 14.04.2014 tarihinde alınmıştır.
- Erginer, A. (2006). Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri. Ankara: Pegem A Yayınları.
- European Union. (2014a). "EU Treaties". http://europa.eu/about-eu/basic-information/decision-making/treaties/index_en.htm adresinden 13.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- European Union. (2014b). "Human Right Education". <http://europa.eu/geninfo/query/index.do?queryText=human+right+education&cx=0&cy=0&swlang=en> adresinden 13.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- Gülcan, M. G. (2005). AB ve Eğitim Süreci. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gülmez, M. (1991). İnsan Hakları ve Demokrasi. Ankara: TODAİEİHM Yayını. yayin.todaie.gov.tr/goster.php?Dosya=MDQ5MDU0MDQ4MDUy adresinden 15.09.2013 tarihinde alınmıştır.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2008). Eğitimciler İçin İnsan Hakları ve Vatandaşlık. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Karaman Kepenekçi, Y. (Ankara). İnsan Hakları Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İpek, C. (2007). "Güney Kore Eğitim Sistemi". Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. (Editör: Ali Balcı), Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 211-234.
- Koçak, M. (2014). "Birleşmiş Milletlerin Geleceği". <http://www.ekodialog.com/Makaleler/birlesmis-milletlerin-gelecegi.html> adresinden 10.04.2014 tarihinde alınmıştır.
- National Center on Human Rights Information and Documentation. (no date of publication) <http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/en/CD%20SEC%203/HRE%20Package%20for%20Schools%20Tajikistan/HRE%20Package%20Textbook%20Tajistkan%20ENG.pdf> adresinden 13.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- Özey, R. (2007). Küresel Güçler ve Politikalar, Küresel Gölge Oyunları. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Sabah. (2014). "Mısır'da 529 İdam Kararı". <http://www.sabah.com.tr/Dunya/2014/03/24/misirda-529-idam-karari> adresinden 14.04.2014 tarihinde alınmıştır.
- Sezer, A. (2013). "Barış ve Şiddet". İnsan Hakları Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi. (Editörler: İsmail Acun ve diğerleri). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Süngü, H. (2007). "Güney Afrika Cumhuriyeti Eğitim Sistemi". Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. (Editör: Ali Balcı), Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 197-210.
- T.C.İpsala Kaymakamlığı. (2013). "İnsan Haklarının Sınıflandırılması". http://www.ipsala.gov.tr/bolum_sayfa_goster.asp?SayfaID=109 adresinden 20.09.2013 tarihinde alınmıştır.
- Taşdan, M. (2007). "Polonya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi". Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. (Editör: Ali Balcı), Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 437-455.
- Topsakal, C. (2007). "Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sisteminin Uyumu". Eğitim Bilimine Giriş. (Editörler: Şule Erçetin-Necmettin Tozlu). Trabzon: HEGEM Yayınları. ss. 411-432.
- Topsakal, C. (2009). "Eğitimin Hukuksal Temelleri". Eğitim Bilimine Giriş. Editörler: H.B. Memduhoğlu-K.Yılmaz. Pegem A Akademi Yayınları, Ankara. ss.73-96.
- Topsakal, C. (2013). "İnsan Hakları Sadece Batıda mı Var?". Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Eğitim Felsefesi Özel Sayısı. 1, Yıl: 2013, ss.133-148.
- Türkoğlu, A. (1998). Karşılaştırmalı Eğitim. Adana: Baki Kitabevi.
- Uluslararası Af Örgütü Raporu 2012. (2013). Dünyada İnsan Haklarının Durumu. Uluslararası Af Örgütü Yayınları, www.amnesty.org.tr adresinden 10.09.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Uluslararası Af Örgütü Raporu 2013. (2014). Dünyada İnsan Haklarının Durumu. Uluslararası Af Örgütü Yayınları, www.amnesty.org.tr adresinden 03.05.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Uluslararası Af Örgütü. (2014). "Faaliyetler". <http://www.amnesty.org.tr/ai/insanhaklariegitimi-faaliyetler> adresinden 05.04.2014 tarihinde alınmıştır.
- United Nations Human Rights. (2014). "United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)". <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Decade.aspx> adresinden 13.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- Wikipedi. (2014a). "İnsan Hakları". http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0nsan_haklar%C4%B1

adresinden 13.05.2014 tarihinde alınmıştır.

Wikipedi. (2014b). “Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi”.[http://tr.wikipedia.org/wiki/Ekonomik, Sosyal ve K%C3%BCl%C3%BCrel Haklar Uluslararası %C4%B1_S%C3%B6zle%C5%9Fmesi](http://tr.wikipedia.org/wiki/Ekonomik,_Sosyal_ve_K%C3%BCl%C3%BCrel_Haklar_Uluslararası_%C4%B1_S%C3%B6zle%C5%9Fmesi) adresinden 12.04.2014 tarihinde alınmıştır.

Wikipedi. (2014c). “Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi”. [http://tr.wikipedia.org/wiki/Ki%C5%9Fisel ve Siyasal Haklar Uluslararası %C4%B1_S%C3%B6zle%C5%9Fmesi](http://tr.wikipedia.org/wiki/Ki%C5%9Fisel_ve_Siyasal_Haklar_Uluslararası_%C4%B1_S%C3%B6zle%C5%9Fmesi) adresinden 12.04.2014 tarihinde alınmıştır.

Wikipedi. (2014d). “Suriye İç Savaşı”. [http://tr.wikipedia.org/wiki/Suriye %C4%B0%C3%A7 Sava%C5%9F%C4%B1#M.C3.BCltteciler](http://tr.wikipedia.org/wiki/Suriye_%C4%B0%C3%A7_Sava%C5%9F%C4%B1#M.C3.BCltteciler), 14.04.2014 tarihinde alınmıştır.

Wikipedi.(2014e). “Mısır”. http://tr.wikipedia.org/wiki/M%C4%B1s%C4%B1r#2013_M.C4.B1s.C4.B1r_Askerî_M.C3.BCdahlesi, adresinden 14.04.2014 tarihinde alınmıştır.

Wikipedia. (2014a). “Human Right”. [http://en.wikipedia.org/wiki/Human rights](http://en.wikipedia.org/wiki/Human_rights) adresinden 13.05.2014 tarihinde alınmıştır.

Wikipedia. (2014b). “United Nations”. [http://en.wikipedia.org/wiki/United Nations](http://en.wikipedia.org/wiki/United_Nations) adresinden 13.05.2014 tarihinde alınmıştır.

Yazıcı, H. ve Arıbaş, K. (2011). Günümüz Dünya Sorunları. Ankara: PegemA Akademi Yayınları.



II. OTURUM

Oturum Başkanı

Prof. Dr. Nasrullah Hacımüftüoğlu

Bireyleşme ve Bireyin Eğitimi

Prof. Dr. Şafak Ural

Zamanın Ruhu ve İkilemleri

Doç. Dr. Kemal Duruhan

Çağın Sorunları ve Eğitimde Kendimizi Aramak

Doç. Dr. Refik Balay

Terbiye ve Tarih’de Taklit

Yrd. Doç. Dr. Selami Sönmez

Bireyleşme ve Bireyin Eğitimi

Prof. Dr. Şafak Ural
İstanbul Üniversitesi

Özet

Günümüz insanını, özellikle günümüzün ekonomik, sosyal ve teknolojik olanaklarını dikkate almadan kavramak mümkün değildir. Çağımızın sorunları içinde bizi öncelikle ilgilendiren nokta, teknolojik başarılar ve onların sonuçlarıdır. Teknoloji, günümüzde vazgeçilmeyecek özellikte bir talep yaratmış durumdadır. Günlük yaşamda, sağlık konusunda, iletişimde, ulaşımda ve bilimsel araştırmalarda teknolojinin sahip olduğu yeri tartışmak sözkonusu değildir. Ama öte yandan teknoloji, ilginçtir, hemen her alanda şiddetin de kaynağı durumdadır. Bu şiddet alışlagelenin şiddet anlayışının ötesinde ve dışında olup, teknolojinin uygulanmasında ve teknolojinin kullanımında ve teknolojinin taleplerini yerine getirmede karşımıza çıkmaktadır. Teknolojik şiddetin en yaygın ve önemli unsurlarından birisi, özendirir. İletişim ve eğlence sektörü, bu özendirmenin en güçlü silahlarıdır. Sonuçta üretmeyi düşünmeyen ve istese de onu gerçekleştiremeyen bir toplumun ortaya çıkmaktadır. Teknolojinin sağladığı her imkan, insanı teknolojiye daha da bağımlı hale getirmektedir. Teknolojik şiddetin bir özelliği de teknolojinin kendisini bize zorla kabul ettirmesidir. Sonuç, toplumların, teknolojinin getirdiği şiddetin bir parçası olmalarıdır.

Teknolojinin getirdiği şiddetin bir boyutu, bireyleri ahlaki yönden zayıf kılmasıdır. Diğer yönden ise teknolojiye mahkum kılması, hatta bir anlamda köleleştirilmesidir. Ne var ki, teknolojiyi kullanan ama üretmeyen toplumlar, teknoloji kültürü geliştirememekte, yani sözkonusu şiddete daha çok maruz kalmaktadırlar. Bu kısır döngüyü çözebilmek için geleneksel kültürü çıkış noktası almak bir sonuç getiremez. Geleneksel kültüre böyle bir rol verilirse, sonuç gelişmeye kapalı, çağın ihtiyaçlarını karşılayamayan, tutucu ve giderek o toplum insanlarını ayırıştıran bir ortamdır. Bunun alternatifi önce bir akıl varlığı olarak tanımlamaktır. Ancak bu bakış açısıyla teknoloji üreten, ama aynı zamanda onun kültürünü de oluşturabilen ve çağın ahlaki sorunlarıyla başedebilecek bir noktaya gelen toplumdaki söz konusu şiddetin bir parçası olmalarıdır.

Anahtar Kelimeler: Kürselleşme, Teknoloji, Teknolojik Şiddet, Yerel Kültür, Bireyleşme, Eğitim, Ahlak

Abstract

It is not possible to comprehend today's human being especially without considering today's economic, social, and technological possibilities. The primary concern for us among the problems of our age is the technological achievements and their outcomes.

Today, technology has generated an indispensable demand. The place of technology in daily life, healthcare, communication, transportation, and scientific studies is beyond argument. However, technology, interestingly enough, is also the source of violence in almost every field. This violence is beyond and outside the usual conception of violence, and it appears in the implementation and the utilization of technology, and in fulfilling the demands of technology.

The most common and significant aspect of technological violence is consumerism. The communication and entertainment industries are the most powerful weapons of this consumerism. It leads to a society that does not consider producing, and even if it does, cannot realize it.

Every opportunity technology provides makes humans even more dependent on technology. Another feature of technological violence is that technology forcibly makes us embrace itself. As a result, societies become a part of violence that technology brings.

One aspect of the violence that technology brings is that it makes people morally weak. Another aspect is that it causes them to be dependent on technology, and in a sense it even enslaves them. However, societies that utilize technology but do not produce it, cannot develop a technological culture, in other words they are more exposed to this violence. Using traditional culture as a starting point in order to break this vicious circle cannot produce any result. If such a role is given to traditional culture, the resulting environment is a conservative and outdated one that is close to progress and gradually separates the people of that society. The alternative is to first define it as an entity of reason. Only with this point of view it becomes possible to talk about a society that produces technology, but at the same time can generate its culture as well, and that reaches a point where it can cope with the moral problems of our age.

Giriş

Toplantının başlığı “Çağın Sorunları Karşısında Eğitim” idi ancak bu ana kadar çağın sorunlarının neler olduğu üzerinde neredeyse hiç durulmadı. Konuşmalarda büyük ölçüde dini referanslar açısından eğitime yaklaşıldı.

Sahip olduğumuz dini referanslar açısından eğitime yaklaşmanın bir çözüm getireceğini düşünmek bence mümkün değildir. Bunun birinci sebebi, çağımızın sorunlarının neler olduğunu tanımlamadan onu herhangi bir yöntemle çözmeye çalışmak sözkonusu olamaz. Çağın sorunlarının teşhis ve tespiti için nesnel bir bakış açısına, günümüz insanının beklentilerinin neler olduğunu iyi bilmeye, çağın entellektüel birikimini kavrayabilmeye öncelikle gerek vardır. Bu tür taleplerin yerine getirilmesi veya sebep olduğu sorunların öncelikle kavranılması ve sonra da çözümü için din, tek başına yeterli verileri sağlayamaz.

Herhangi bir yöntemi gözü kapalı kullanarak insani veya toplumu ilgilendiren bir sorunun çözülebileceğini düşünmek, her şeyden önce insanın veya toplumun değişmeyen bir yapıda olduğunun kabul edilmesini gerektirir.

Elbette insanın binlerce yıldır değişmeyen bir “beşer” yanı vardır. Fakat öte yandan insan, her toplumun tarihine, kültürüne, ekonomik ve sosyal özelliklerine bağlı olarak değişen birtakım özelliklere daha sahiptir. Günümüz toplumlarında eğitilmiş insanların sayısı geçmiş dönemlere göre artmıştır. Günümüz insanı ekonomik ve teknolojik gelişime bağlı olarak eskisinden çok farklı bir yaşam biçimine sahiptir. Refah seviyesinin artması başta olmak üzere çeşitli etkenler farklı beklentileri ve reaksiyonları olan bir insan profili ortaya koymuştur. Bu durum, günümüz insanının tanımında, onun anlaşılmasında, isteklerini gerçekleştirmesinde, ortaya çıkan sorunlarının çözümünde, eskiden kullanılan bir yöntemin artık geçerli olmayacağını basit birer göstergesidir. Diğer bir ifadeyle günümüzde gelinen nokta, çağımız sorunlarının çözümünde dini referanslardan hareket etmenin neden mümkün olmayacağını da basit bir gerekçesidir.

Elbette semavi dinlerin evrensel kurallar üzerine inşa edildiğini gözden uzak tutmamak gerekir. Fakat bu durum, insanın tarih içinde ve farklı kültürlerde farklı beklentiler içinde olmasına, farklı davranış biçimlerine sahip olmasına, farklı hedefler peşinde koşmasına engel değildir. Dolayısıyla insanı ve toplumu anlamak için, onların değişmeyen özelliklerinin yanı sıra değişen özelliklere de sahip olabileceğini ayrıca dikkate almak kaçınılmazdır.

Bu açıdan baktığımızda insanı, geçmiş yılların, hatta asırların özellikleri ve koşulları açısından tanımlayamayız; tanımlamamız gerekir. Aksi takdirde insanlar kaçınılmaz olarak yeni arayışlara girerler. Bu durum, bir kültürün yozlaşmasından öte bir sonuç vermeyecektir. Günümüz insanını, özellikle günümüzün ekonomik, sosyal ve teknolojik olanaklarını dikkate almadan kavramak mümkün değildir. Bu değişimi dikkate almak, dini referansları kullanarak insan hakkında yapılacak yorumlarla çelişmeyeceği gibi, her ikisi de birbirini tamamlamak durumundadırlar.

Bir toplumun sahip olduğu din, o toplumun kültürünün çok önemli bir parçasıdır ve bu özellik bir kenara bırakılarak o toplumun ve insanının anlaşılması sözkonusu değildir. Çağı yakalamak ve çağın sorunlarını anlamak isteyen bir toplum elbette öncelikle kendi kültürünü tanımak zorundadır. Ancak sorunları da sadece o toplumun geleneksel kültürü açısından ele almak ve sorunlara bu açıdan cevap aramak da bir çözüm getiremez. Farklı kültürleri farklı inanç sistemlerini etkileyen global sorunların neler olduğu tanımlamadan, basit referans noktalarından hareket etmekle acaba hangi sorun çözülebilir?

Sorunların çözümü konusunda yeni fikirlere ihtiyaç vardır. Tabiri caizse “bu konuda camların kırılması” gerekmektedir. İçinde yaşadığımız çağın kendine özgü sorunları olduğu konusunda hemfikir olmak durumundayız. Sonraki adımda, önce bu sorunların tanımı üzerinde sonra çözümü üzerinde bir tartışma yapabiliriz.

İslam dünyasını değerlendirirken bilimsel yayın, teknoloji kullanımı ve üretimi, askeri ve ekonomik güç gibi çok somut ve nesnel verileri bir çıkış noktası olarak alabiliriz. Bu veriler, içinde yer aldığımız kültür çevresinin içaçıcı bir durumda olmadığını söylemektedir. Gerçi zaman zaman bu gibi veriler bir kenara bırakılıp Batı dünyasının bir “kültürel bunalım” yaşadığı ileri sürülmektedir. Böyle bir tespit doğru da olabilir. Hatta Batı dünyası askeri, ekonomik, bilimsel, teknolojik ve bilimsel üstünlüğünü kısa bir zaman sonra başka bir coğrafyaya terketmek durumunda da kalabilir. Fakat bizi öncelikle ilgilendiren hedeflerimizin neler olabileceği konusu, nesnel veriler açısından, tartışmaya açık değildir. Çünkü bir kültür çevresi varlığını sürdürebilmek, geleceğe sağlıklı bir şekilde yürüyebilmek için, yukarıda işaret edilen nesnel verileri geliştirecek atılımları yapmak zorundadır.

Bu noktada, Türk toplumu olarak, İslam Dünyasının sahip olduğu birçok sorundan kendimizi özenle ayırmamız gerekir. Temel nedenler olarak da tarihi ve coğrafi etkenler öncelikli olarak dikkate alınabilir. Nitekim özellikle Türk toplumu, Batı dünyasıyla uzun bir çatışma dönemi yaşamıştır. Bu dönemin, her iki toplumun hafızasında ve bilinçaltında birtakım tortular oluşturmadığı söylenemez. Türklerin ken-

dine özgü tarihleri ve Müslüman bir ülke olması, Batı dünyasıyla olan ilişkimizin kendine özgü bir nitelik kazanmasına sebep olmuştur. Kaldı ki bugünün İslam toplumları bizim çoktan geride bıraktığımız birçok toplumsal sorunla boğuşmaktadır. Türkiye'nin içinde bulunduğu siyasi, ekonomik ve tarihi koşullar, bu sempozyumun konusunu oluşturan **çağın sorunları**'na sabit referans noktaları açısından değil de kendimize özgü bir açıdan bakılmasının ayrı gerekçeleridir.

Bu durumda önce çağın sorunları ile bize özgü sorunlar arasındaki ilişki üzerinde duralım. Diğer bir ifadeyle “çağın sorunları” ile “sahip olduğumuz sorunlar” arasında nasıl bir bağ olabileceğini sorgulayalım.

Bu noktada, “çağın sorunları bugünkü sorunlarımızın bir sebebi olabilir mi?” şeklinde bir soru sorabiliriz. Sahip olduğumuz sorunlar çağın sorunlarını etkileyemeyeceğine göre, ortada üzerinde durulması gereken tek yönlü bir ilişki sözkonusudur. Dolayısıyla sorunumuz, çağın sorunlarının bizim sorunlarımızı ne derece etkilemiş olabileceğidir. Bu bakış açısı, ele alınması gereken sorunu da ister istemez daraltacaktır. Çünkü, çağımızın tüm sorunlarının neler olduğunu sorgulamak bile tek başına bir sorundur.

Şahsi kanaatim, çağımızın sorunları içinde bizi öncelikle ilgilendiren nokta, teknolojik başarılar ve onların sonuçlarıdır. Teknoloji aslında onu üreten ve kullanan toplumlar için de başlı başına bir sorundur. Çünkü teknoloji günümüzde insanın daha iyi koşullarda yaşamasına olanak verse de, çevre kirliliğinden, alışlagelen toplumsal değerlerin değişimine kadar birçok alanda olumsuz denilebilecek sonuçlara sebep olmaktadır. Şüphesiz bu olumsuzlukların hepsi bizi ilgilendirmemektedir. Fakat bizi ilgilendiren nokta, öncelikle bir takım bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uyduramamış olmamızdır. Bu durumu, teknoloji üreten değil, kullanan bir toplum olmanın bir sonucu olarak da yorumlayabiliriz.

Teknoloji denilince bilgisayardan uzay araştırmalarına, sağlıktan günlük yaşama, üretimden ulaşımaya kadar uzanan çeşitli alanlarda kullanılan araçları düşünüyorum. Bu araçların ortaya konulmasında ve kullanılmasında, bilimsel çalışmaların ve enerjinin yerini de yine teknoloji ile ilgili sorunların başlığı altında düşünüyorum.

Burada sözünü ettiğim “teknoloji” kavramını bir simge olarak düşünebiliriz; yani bu kavramla derin felsefi sonuçları olan bir nitelemeyi veya çağımızın temel realitesini ifade etmeyi düşünmüyorum. Amacım sadece bir anlatım kolaylığı elde etmektir.

Teknoloji, günümüzde vazgeçilmeyecek özellikte bir talep yaratmış durumdadır. Günlük yaşamda, sağlık konusunda, iletişimde, ulaşımında ve bilimsel araştırmalarda

sahip olduğu yeri tartışmak sözkonusu değildir. Ama öte yandan teknoloji hemen her alanda şiddetin de kaynağı durumdadır. Bu şiddet alışlagelenin ötesinde ve dışında olup, teknolojinin uygulanmasında ve teknolojinin kullanımında ve teknolojinin taleplerini yerine getirmede karşımıza çıkmaktadır. Teknoloji gittikçe artan oranda enerji tüketimi talep etmektedir. Bu talep, doğanın daha çok tahribini ve her devletin kendi çapında diğer devletlerin kaynaklarına tasallutta bulunmasını gerektirmektedir. Teknoloji, bilimsel çalışmaların gittikçe artmasını, eğitilmiş insan sayısının çok olduğu toplumlar ile diğer toplumlar arasında bilgi, refah ve insanca yaşama koşulları arasında kapanması gittikçe güçleşen bir uçurumun ortaya çıkmasını gerektirmektedir. Teknolojinin uygulama alanlarının artması, bireyleri daha çok talepkar kılmakta, bu durum sosyal ve siyasi sistemin daha acımasız hale gelmesine sebep olmaktadır.

İşte bütün bunları, teknolojinin günümüzde sebep olduğu şiddetin çeşitli boyutları ve görünümleri olarak nitelendirebiliriz. Yani teknoloji olumlu bir çok özelliğine karşılık aynı zamanda kendine özgü bir şiddet de doğurmaktadır

Burada bizi ilgilendiren husus, şiddete maruz kalan bir toplum konumunda olmamızdır. Gerçi günümüzde teknoloji, yukarıda da işaret edildiği gibi, her toplum için geçerli bir şiddet uygulaması içermektedir. Ama bazı toplumlar, teknolojiyi ileri düzeyde kullanan toplumların uyguladığı şiddette daha çok maruz kalmaktadırlar. Bu açıdan bakılırsa, çağımızın sorunun en geniş anlamda şiddet olduğu söylenebilir.

Elbette kadın/erkek ayrımını da özellikle içeren, sosyal/kültürel içerikli bir şiddeti de görmemezlikten gelemeyiz. Çalışanları, ekonomik durumu yeterince iyi olmayanları, güçsüzleri içeren bu tür şiddeti “sosyal içerikli şiddet”; örf ve adetlere bağlı şiddeti ise “kültürel içerikli şiddet” olarak nitelendirebiliriz. Bu durum, dikkatimizi teknolojinin getirdiği şiddete daha güçlü bir şekilde yöneltebilmemize olanak verebilir. Gerçi sosyal/kültürel içerikli şiddet, teknolojinin getirdiği şiddete nazaran yereldir. Fakat sosyal/kültürel içerikli şiddetle başedemeyen bir toplum, küresel şiddeti daha çok hissedecektir. Bunun sonucunda bir toplum, kendi kültürünü gittikçe artan oranda bir baskı ve şiddet unsuru olarak kullanacaktır. Kültürün baskı ve şiddet unsuru olarak kullanılması, bireylerin geleneksel yöntemlerle yorumlanması, küresel şiddetin daha çok hissedilmesine sebep olacaktır. Sonuçta bir toplumun kendi kültürü kısıtlayıcı, baskıcı ve cezalandırıcı bir konuma gelirse, o toplumun bireyleri kaçınılmaz olarak yabancı kültürlerinin etkisi altına girecektir; bu durum ister istemez o toplumda şiddeti kesinleştirir ve daha derine itecektir.

Bu noktada yukarıda işaret edilen sorunun başlangıcına da dönülmüş olmaktadır. Yani içinde yaşadığımız toplumda “sorunlara nasıl yaklaşmalıyız?”, “hangi yöntemle

sorunları ele almalıyız?” gibi sorulara tekrar dönersek, elimizdeki “şiddet” kavramı bize yol gösterebilir.

Farklı toplumların bireyleri ortak olarak iletişimden, sağlığa, ulaşımdan kişisel yaşantılarını düzenlemeye kadar çok farklı alanlarda günümüz teknolojisini talep etmektedir. Bu talep, hertürlü dini, tarihi, coğrafi, ekonomik, sosyal farklara rağmen tüm toplumlarda aynıdır. Bu aynılık, yukarıda da işaret edildiği gibi, sorunların küresel boyutunu oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle günümüz insanının sorunları, aralarındaki tüm farklara rağmen, belli bir yönüyle küresel bir boyuttadır. Bu sorunların çözümünde ne tarihi ne dini ne de yerel referansları kullanmak mümkündür. İnsanı tek tip olarak, tek boyutlu ve tek bir özellik açısından gören toplumlarda bu tür referanslar aslında global şiddeti çözümsüzlüğe itmektir; çünkü bireylerin ve toplumun enerjisi boşa harcanmakta, asıl sorunlardan uzaklaşmaktadır. Tarih boyunca her toplumda kültürel zayıflık, cinselliğin önplana çıkmasına, cinselliğin bir referans olarak kabul edilmesine, sorunların cinsellik üzerinden görülmesine sebep olmuştur. Dolayısıyla tarihin her döneminde ve her toplumda ortaya çıkabilecek sorunların kendi toplumumuza has olmayabileceğini gözden uzak tutmamak gerekir.

Teknoloji, yeni beklentileri olan, yeni davranışlar benimsemiş bir insan tipi tanımlamıştır. Bireyin toplumla olan diyalogu artık eskisinden çok farklıdır. Eğer bir toplum küresel dayatmalara kendi kültürel değerleri açısından çözüm üretemezse, içinde yaşadığı kendi kültürüyle çatışması kaçınılmaz olacaktır. Sorunu doğru olarak teşhis edemeyen yerel kültür, baskı ve kısıtlama yoluyla kendini korumaya çalışacaktır. Sonuç, yerel kültürün çözülmesidir. Baskı, kısıtlama ve tehdidin olduğu yerde bireyler yalana, riyaya ve tembelliğe yönelecek, hiçbir kimseye güvenmemeye başlayacaktır. Böyle bir ortam, kültürel yozlaşmadır. Bu durumu, yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde, kültürel terör olarak da nitelendirebiliriz. Bu terörün çıkış noktasında, teknolojinin sağladığı olanaklar sonunda ortaya çıkan (toplumsal ve bireysel) talepler bulunmaktadır.

Batı dünyası sanayi devriminden sonra hızla enerji ve hammadde ihtiyacı içine girdi. Kendi içinde ortaya çıkan hukuki, siyasi, ekonomik sorunları çözdükten sonra da güçlü devletler ortaya çıktı. Bu devletler, ihtiyaçları olan hammadde ve enerjiyi tam bir sömürü düzeni içinde elde etme yoluna gitti. Gelişen teknoloji, üretime, askeri üstünlüğe, tüketime ve refah topluma olmaya olanak tanıdı, diğer bir ifadeyle teknolojik şiddeti uygulayan devletlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Süreç, vahşi kapitalizmden devlet kapitalizmine ve daha sonra globalleşmeye kadar giden bir

yol izlemiş ve bu yol içinde şiddet ve özellikle devlet şiddeti de giderek artmıştır. Bu şiddet kendisini askeri çatışma yoluyla ortaya koymaktan çekinmemekte ve koymaya da devam etmektedir. Ne var ki savaş sadece askeri alanda karşımıza çıkmamaktadır. Askeri savaş, kültürel, siyasi, ekonomik türden savaşlarla bütünleşmekte ve çağımıza özgü bir şiddetin doğmasına sebep olmaktadır. Günümüzde teknolojik gelişmeyi sürdürebilmek, teknolojinin olanlarından yararlanarak yaşamak, onları askeri alanda, sağlık alanında, eğitimde, günlük yaşamda kullanmak, her toplumun hedefidir. Bu durum da sonuçta yukarıda işaret etmiş olduğum, teknolojik terörü doğurmaktadır. Günümüzde her birey, bu terörün hem bir parçası hem de hedefi durumundadır. Görünen o ki ülkemiz, kısmen yukarıda işaret edilen nedenlerden dolayı, bu tür şiddete diğer İslam ülkelerine göre daha çok maruz kalmaktadır.

Bugün Batı toplumlarında birey, gittikçe artan bir refaha düzeyine ulaşmış ve kendisine bunu sağlayan teknolojik olanaklara sahip oldukça da daha özgür bir hale gelmiştir. Çünkü bu olanaklar bireyin bağımsız yaşayabilmesini sağlamaktadır. Bu durum özellikle birey/devlet ilişkisini de değiştirmiştir. Çünkü artık “devlet için birey” ilkesinden değil “birey için devlet” ilkesinden hareket etmek sözkonusudur. Bu durum, bir bakıma devletin kendi bireyleri üzerine uyguladığı geleneksel şiddetin ortadan kalkması olarak da yorumlanabilir. Fakat bu değişimin, güçlü devletlerin diğer ülkeler üzerine şiddet uygulamasında da bir değişikliğe sebep olduğu anlamına sanırım gelmemektedir. Nitekim günümüzde uluslararası boyutta siyasi şiddetle, ekonomik şiddetle daha yoğun bir şekilde karşı karşıyayız ve savaşın getirdiği şiddetle, eşitsizliğin getirdiği şiddeti bütün yoğunluğuyla yaşıyoruz.

Teknolojinin, bütün bu şiddetlerin temelinde yattığına inanıyorum. İşin kötü tarafı, teknoloji kendisini yasallaştırmış durumdadır. Sadece devletlerin diğer ülkelere uyguladığı şiddetin değil, çevrenin geri dönülmez bir şekilde tahribi bile yeteri kadar tepki çekmemektedir. Çünkü teknoloji, kendine özgü yeni sosyal normların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Sonuçta teknoloji, son derece karmaşık sosyal ilişkiler ağı içinde dünya düzenini belirlemiştir. Bu yeni düzen, teknolojiyi bütün olumsuz sonuçlarıyla legalize etmiş, onu masum kılmış, hatta sevimli görülmesine sebep olmuş, bireylerin ve kamuoyunun dikkatinin sahte sorunlara çekilmesine sebep olmuştur. Teknolojik şiddetin baskısı altında olan geleneksel kültürün bu sorunlarla başetmesi birkenera, kendini koruması bile bence mümkün değildir. Artık yepyeni bir insan tipi ortaya çıkmıştır. Bu insan, yeni bir kültür içinde yaşamaktadır; ve kendine yeni bir kültür oluşturmaktadır.

Günümüzde toplumlar teknolojiyi çok farklı alanlarda kullanmaktadır. Bu kullanımın bir özelliği de sosyal ve idari yapının bu olanaklar çerçevesinde organize olmasıdır. Hizmet, denetleme ve koruma görevleri, devletin teknolojik olanakları kullanarak ortaya koyduğu yeni yüzüdür. Teknolojik olanakları kullanan ve ona göre organize olan toplumlarda ekonomik ve siyasi yapıda da çeşitli değişimler ortaya çıkmaktadır. Günümüz insanı kendisini yeniden tanımlamakta, kendisine bu çerçevede yeni talepler ve hedefler belirlemektedir. Bu insan, iyisiyle/kötüsüyle, doğrusuyla/yanlışıyla “günümüz insanı”nı temsil etmektedir.

Bu sempozyumun ana teması olan “çağımız sorunları” denilince, öncelikle sanırım teknolojinin yolaçtığı sorunları ve özellikle kendi toplumumuz üzerindeki yapıcı olduğu kadar yıkıcı etkilerini, çok yönlü olarak dikkate almak yerinde olacaktır. Teknolojinin yolaçtığı sorunları, biraz da kötümser bir bakışla, “teknolojik şiddet” başlığı altında toplamaya çalıştım. Amacım teknoloji düşmanlığı yapmak değildir; öncelikli olarak kendi toplumumuzda bu şiddetin görünmeyen yüzünü ortaya koymak ve bu şiddetin sonuçlarını tartışmaktır. Özellikle vurgulamaya çalıştığım husus, sahip olduğumuz kültürün kendisini yenilememesi halinde, teknolojinin yıkıcı sonuçlarıyla başetmesinin mümkün olamayacağıdır. Teknolojik şiddetin bir sonucu, teknolojiye sahip olan ülkelerin, kendi yaşam biçimine ayak uydurmayacak olan toplumlarda sebep olacağı kültürel yozlaşmadır.

Günümüz teknolojisini, en azından sunduğu olanaklar açısından, yok farzetmek mümkün değildir. Hiçbir birey ve yönetim bu olanaklara sırtını dönemez. İletişim, ulaşım ve eğlence sektörü, bireylerin din, dil, ırk ayrımı yapmadan tercihlerini belirlemektedir. Askeri alan, sağlık ve hizmet sektörü, idari yapının kendini yenileyerek ulaşmak zorunda olduğu yeni olanaklar teknolojiye olan bağımlılığı artırmanın da ötesinde zorunlu hale getirmektedir. Teknolojiye sahip toplumlar, ekonomik olarak güçlü toplumlardır; devlet olarak da güçlü ve önder toplumlardır. Medeniyete yön veren, gündemi belirleyen, yine onlardır. Bu durumun bugünü ve geleceği tartışılabilir, insanlık açısından getireceği ve götüreceği değerler üzerinde durulabilir, fakat teknolojinin bugünkü çok yönlü ve çok katmanlı gücünü görmemezlikten gelmek büyük bir hata olacaktır.

Bu noktada, teknolojinin önemini tartışmadığımı vurgulamak istiyorum; amacım onun sonuçlarını iyi belirlemektir. Kendi toplumumuz ile ilgisini ise, öznel yorumlara sapsmadan ele almak zorundayız. Sorunlar gerçekçi bir yaklaşımla ele alınmadıkça, tedbir almak da imkansız hale gelecektir.

Kendi toplumumuzu özellikle ilgilendiren bazı sorunları, teknoloji odaklı ele almanın ve teknolojik şiddet karşısında ne yapmamız gerektiğini öncelikle düşünmemizin bir zorunluluk olduğuna inanıyorum.

Teknolojik şiddetin en yaygın ve önemli unsurlarından birisi, özendirmedir. İletişim ve eğlence sektörü, bu özendirmenin en güçlü silahlarıdır. Sonuç, üretmeyi düşünmeyen ve istese de onu gerçekleştiremeyen bir toplumun ortaya çıkmasıdır. Böyle bir toplum, tüketim toplumu bile değildir. Çünkü tüketim toplumu, teknolojiyi planlı ve rasyonel olarak kullanabilen bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla tüketim toplumunu israf toplumundan ayırmak gerekir. İsrar toplumuna dönüştürülmeyi teknolojik şiddetin bir parçası olarak yorumlamak sanırım yerinde olacaktır.

Nelerin yapılması gerektiğini -ancak bu noktalarda anlaşırsak- ele alabiliriz. Kanaatimce, öncelikli olarak, teknoloji üreten bir toplum olmak yolunda gereken önlemlerin alınması gerekmektedir. Bunun ekonomik, siyasi, idari vb. güçlüklerinin olduğunu biliyorum. Benim bu vesileyle üzerinde durmak istediğim kavram, “**bireyleşme**”dir. Bireyleşme, konunun kültürel boyutunu öncelikli olarak ifade etmektedir. Sosyal bilimci olarak üzerinde konuşabileceğimiz alan da ister istemez burası olacaktır.

İnsan inanan bir varlık; o aynı zamanda akıl sahibi bir varlık, ama davranışlarında inançları hep belirleyici ve öncelikli olmuştur. Bu inançları en geniş anlamda dini, kültürel, toplumsal değerleri-inançları içermiştir. Fakat insan aynı zamanda bir akıl varlığıdır. Bir özelliği daha var, inançlarını akılla kavramaya çalışıyor. Eğer bunu yapamazsa, yani inançlarını akılla kavrayacak donanıma, bilgiye ulaşamaz ise, akıl tutulması yaşıyor. Bu duruma düşmemek için yapılması gereken şey, inançların akılla kavrayabilecek bir donanıma sahip olmaktır. Bu donanımın vazgeçilmez koşulu, felsefe eğitimidir.

Batı dünyasına baktığımızda, Aydınlanma ve Yeniçağ ile birlikte çok köklü bir değişimin gerçekleştiğini görüyoruz. Bu dönüşümün temel özelliği, Aristotelesçi dünya görüşünden, Newtoncu dünya görüşüne geçiştir. Aristotelesçi dünya görüşünün özelliği, organik yapıya sahip bir dünya tasavvuru, Newtoncu görüşün ise mekanist bir anlayış üzerine kurulmuş olmasıdır. Kısaca söylemek gerekirse, ilki “niçin?” sorusuna, ikincisi ise “nasıl?” sorusuna cevap aranmıştır¹. Bu soruların diğer bir özelliği (organist bir yapının) teleolojik bir cevap, (Newtoncu mekanist dünya görüşünün ise) rasyonalist bir cevap içermesidir.

Genel olarak Aydınlanma, özel olarak da Kant felsefesine baktığımızda, aklın öne çıkarıldığını, akıl yoluyla her şeyin anlaşılmasına çalışıldığını görürüz. Batı dünyasının dönüşümünün ve teknolojik başarılarının başlangıç noktasına bu özelliği koyabiliriz. Şüphesiz her değişimi ve gelişmeyi bu kavram ile açıklamak sözkonusu değildir. Ama tarafsız bir bakışla, akılcılığın, tarihsel olarak bir başlangıç noktası olduğunu söyleyebiliriz.

Her şeyin akıl yoluyla kavranılması, Yeniçağ felsefesine baktığımız zaman, teolojinin de akıl yoluyla anlaşılmasını ve sonraki adımda yeni bir teolojinin kurgulanmasını içermektedir. Batı dünyası, Ortaçağ teolojisini bir kenara atmış, Newtoncu dünya görüşünü kendi teolojisini yeniden kurmak için kullanmıştır. Bütün Yeniçağ filozoflarında kendi teolojilerini akıl yoluyla tekrar kurmaya çalıştığı görülebilir. Daha genel bir açıdan bakarsak, bu dönemde akıl yoluyla, toplumun, hukukun, bireyin yeniden kurgulanmaya çalışıldığını söyleyebiliriz. Temelinde akılcılığın bulunduğu bu anlayış, Batı toplumlarını teknolojiyi üreten bir noktaya getirmiştir.

Evrenin akıl yoluyla tasarlanması ve yeniden kurgulanması, Batı dünyasında bizi özellikle ilgilendiren bir olguyu da biçimlemiştir. Bu olgu, bireyin, **bireyleşmenin** ortaya çıkmasıdır. Artık birey, aidiyetçi yönüyle değil, sahip olduğu yeteneklerle, başarıları ve çalışmasıyla toplum içerisinde değer kazanmış, yeni bir olgu olarak varlık kazanmıştır.

Bireyin akıllı, çalışması, yetenekleri ve başarılarıyla toplum içinde varlık kazanmasının arkasında yatan en önemli unsurun, hukuku sistemi olduğu ileri sürülebilir. Aidiyetin temel ve belirleyici olduğu bir toplumda birey, mensubiyeti aracılığıyla “başarı” kazanacaktır. Halbuki hukuk, bireyin haklarını garanti altına almakla bireyin başarılarını da teminat altına almış olmaktadır. Birey, biryere ait olduğu için değil, yetenekleri ve çalışmasıyla toplum içinde bir varlık kazanmak durumundadır. Bunun garantisi, yasalardır, hukuktur. Bu durumun, aklın üstünlüğünü gerektireceği ve toplumun bu çerçevede organize olacağı açıktır.

Bu açıdan bakıldığında bireyleşme, her bireyin hukukun koruması altında, kendi yetenekleri aracılığıyla varlık kazanması anlamına gelmektedir.

Bireyleşmenin (toplumsal, ekonomik, teknolojik gelişmenin temel unsuru olsa da) bütün sonuçlarıyla sonuna kadar savunulabilir olduğu söylenemez. Çünkü bireyleşmenin bir ucunda bireysellik yatmaktadır. Bu noktaya geçildiğinde bireyin herşeyi kendi çıkarları doğrultusunda görmesi, bütün değerleri yok farzetmesi sözkonusudur.

1 Bkz Ural, Ş. (2013)

Batı toplumlarının kendi kültürleri ve kendi teolojileri içinde böyle bir soruna, yani bireyleşmenin aşırı noktalara gitmesine çözüm bulabileceklerini sanmıyorum. Sahip oldukları kültürün buna olanak vermesi mümkün görünmemektedir. Ne var ki böyle bir sorunun bizi de pek fazla ilgilendirmediğini düşünüyorum. Çünkü sahip olduğumuz kültürün tarihi ve teolojik arka planı dikkate alınır, bireyselliğe izin verdiği söylenemez. Fakat ne yazık ki bu kültürün sadece bireyleşmeye değil, bireyselleşmeye de izin vermediği söylenebilir.

Teknolojinin çağımızda ortaya koyduğu sorunun çözümsüzlüğü, teknolojinin ve insanın doğasından kaynaklanmaktadır. Daha çok ürün almak için tarlayı sulamak, gübrelemek zorundasınız. Ülkenin savunulması için güçlü bir orduya sahip olmak mecburiyeti vardır. Sağlam bir ekonomi ülkenin geleceği açısından kaçınılmaz bir koşuldur. Bunların dışında bireylerin günlük ihtiyaçlarını ve taleplerini karşılamak, daha iyi imkanlar sunmak da yine mutlaka karşılanması gereken isteklerdir. Bütün bu ve benzeri talepler teknoloji ve enerji demektir. Teknolojinin sağladığı her imkan, insanı teknolojiye daha da bağımlı hale getirmektedir. Teknolojik şiddetin bir özelliği de teknolojinin kendisini bize bu anlamda zorla kabul ettirmesidir. Sonuç, teknolojinin getirdiği şiddetin bir parçası olmaktır. Teknoloji teknolojiyi doğurmakta, bu süreç kaçınılmaz bir ilerleyiş olarak ortaya çıkmaktadır. Bu süreç, teknolojinin şiddet uygulayarak kendisini kabul ettirmesi, hatta dikte etmesidir.

Bu süreçten kaçmak mümkün değildir; ama zararlı sonuçlarından bir ölçüde de olsa kaçınmak veya bu sonuçları belirli oranda olumlu bir dönüşüme çevirmek mümkün olabilir. Olumsuz ve zararlı sonuçlarından birisi, teknolojiye hakim olan toplumların yolaçtığı tahribattır. Güç, hertürlü hukuksuzluğun, insani olmayan davranışların, sömürünün bu tür toplumlar tarafından yapılmasına olanak vermektedir. Sahip olduğumuz kültürün, bu tür şiddet uygulamasına bazı engeller getirebileceğini umabiliriz. Diğer bir ifadeyle, teknolojik yarışta yerimizi almak zorundayız. Batı dünyasının içinde bulunduğu çökyönlü bunalımın bizi çok fazla ilgilendirmediğini düşünüyorum. Tarihi değerlerimizin, kültürümüzün, bizi bu sorunlar karşısında çaresiz bırakmayacağı iyimserliği içinde olmak zorundayız.

Bireyselleşmenin belli bir noktadan sonra ahlaki problemlerin ortaya çıkmasına zemin hazırladığı, kanaatimce hiç de kolay çürütülebilir bir iddia değildir. Fakat bu durum, hiçbir şekilde teknolojik gelişmeye arkamızı dönmek konusunda bir gerekçe oluşturamaz. Postmodern felsefenin amacının, insanı, ahlak açısından görmeye çalıştığını söyleyebiliriz. Ahlakın günümüzün temel sorunlarından birisi olması, postmo-

dern felsefenin problem alanının ahlak olması sebepsiz değildir. Aydınlanma döneminde insan bir akıl varlığı olarak tanımlanmış, diğer bir deyişle insan, akıl sahibi bir canlı olarak felsefenin nesnesi olmuştur. Günümüzde ise insan, bir ahlak varlığı olarak felsefenin nesnesidir. Ahlaklı olmak insanın toplumsal varlığının temelidir. Gerçi ahlak, bir felsefe sorunu olarak, Antikçağ'dan itibaren felsefenin hep gündeminde olmuştur. İnsanın toplumsal bir varlık olması, ahlaklı olmasıyla sağlanır. Günümüzde bu özellik insanı çok daha yoğun ve derinden etkilemektedir. Çünkü teknoloji beraberinde zenginlik getirmiştir, refah getirmiştir ve insanın aklını başından alacak o kadar çok olanak sağlamıştır ki, ortaya çıkan bu yeni olguyu geleneksel bakış açısıyla anlamak ve sorunlarla başedebilmek kanaatimce mümkün değildir. Hergün karşımıza çıkan irili ufaklı yolsuzlukları kanıksamamak için "ahlak" kavramını günümüzde yeniden tanımlamak zorundayız.

Toplantımızın başlığı "Çağın Sorunları Karşısında Eğitim"dir ve çağımızın sorunu, yukarıda açıklamaya çalıştığım anlamda, teknolojinin getirdiği şiddettir. Bu şiddetin bir boyutu, bireyleri ahlaki yönden zayıf kılmasıdır. Diğer yönden ise teknolojiye mahkum kılması, hatta bir anlamda köleleştirmesidir. Ne var ki, teknolojiyi kullanan ama üretemeyen toplumlar, teknoloji kültürü geliştirememekte, yani söz konusu şiddete daha çok maruz kalmaktadırlar. Bu kısır döngüyü çözebilmek için insanı önce bir akıl varlığı olarak tanımlamamız kaçınılmazdır. Ancak bu bakış açısıyla teknoloji üreten, ama aynı zamanda onun kültürünü de oluşturabilen ve ahlaki sorunlarıyla başedebilecek bir noktaya gelen toplum olabiliriz. İçinde yer aldığımız İslam kültürü, bize aklımızı kullanmayı ve çalışmayı öğütlemektedir. Aksi takdirde günümüz teknolojisinin getirdiği şiddet karşısında çaresiz kalmak kaçınılmaz olur; ve geleneksel bakış açısıyla olaylara yaklaşmak, günümüz insanının karşı karşıya olduğu (başta ahlak olmak üzere) sorunlara çözüm getirememek sonucunu doğuracaktır. Bu durum, teknolojik şiddetin sosyal boyutunun gittikçe derinleşmesi, diğer bir ifadeyle sosyal sorunların içinden çıkılmaz hale gelmesini gerektirecektir.

Referans:

Ural, Ş. (2013) "Ontology as Depends on Question", GSTF Digital Library: 1st Annual International Conference on Philosophy: Yesterday, Today & Tomorrow (PYTT 2013), (Çevrimiçi), <http://dl4.globalstf.org/?wpsc-product=ontology-as-depends-on-questions>.

Zamanın Ruhü ve İkilemleri

Doç. Dr. Kemal Duruhan
İnönü Üniversitesi

Özet

İnsanoğlu var olduğu ilk günden beri ikilemleri de onunla birlikte var olmuştur. Arapların Kabe'nin koruyucusu iken, kendi elleriyle yaptıkları putlara tapmaları; Antik çağ Yunan toplumunun Fizik- Metafizik her türlü konuyu akıl yürütme yani felsefe yaparak ortaya atmaları, yakın komşuları olan Perslerin Zerdüştlük dini ve Yahudilerin Tevrat Dininden, Mısırlıların Güneş Tanrısına Tapıcılığından bilgileri yokmuş gibi davranmaları; Türkler'in dünyaya nizam vermeyi Amerikalı ve İngiliz'e bırakıp kendine çeki düzen vermekle uğraşması; İsa'nın "senin yüzüne birisi vurursa, öbür yüzünü de dön!" deyişine rağmen ulus temelli hümanizmi geliştiren Avrupa'nın başka ülkelerin insanını iliklerine kadar sömürmeyi kendisine bir numaralı hedef olarak seçmesi insanlık tarihinin örnek ikilemleridir. Ancak insanlığın en büyük ikilemi, problem çözme becerilerini kullanmadan yenilenebilir enerji kaynaklarını görmezden gelmesi ve yaşadığı dünyayı acımasızca tüketmesidir.

Anahtar Kelimeler: İkilem, Fizik-Metafizik, Problem Çözme, Yenilenebilir Enerji Kaynakları

Abstract

Mankind has existed ever since there has been a dilemma along with it . While the guardian of the Kaaba the Arabs, worshiped the idols made with their own hands. Ancient Greek society coined any matter that physics-meta-physics by reasoning philosophically; they did not pretend to have the information from their close neighbors, the Persians and the Jews' religion, the Egyptian Sun God. Turks left to give order to the world to Americans and British; give themselves the hassle of spruce. Although, Jesus said "if somebody hit your face, let him to hit your another face"; humanist Europe chose to exploit the people of other countries as a number one destination. These examples are striking dilemmas of human history. But humanity's greatest dilemma is ignoring the inhabited world and consuming ruthlessly without problem-solving skills and the use of renewable energy sources.

Key Words: Dilemma, Physics- Metaphysics, Problem Solving, Renewable Energy Sources

Giriş

Zamanın ruhu; Birçok farklılıklarına rağmen her coğrafyanın, toplumun, kültürün fertlerini yakalayan, çağın bilgi ve teknikleri ile bir süreç içerisinde edinilen maddi ve manevi değerlerle onları peşinde koşturan ve diğer kültürel değerlerle birlikte bulunmakla birlikte açık veya gizli en üst sıralarda bulunan hâkim değerler toplamının, dışlık ve baskı ilkeleri vasıtasıyla toplum ve fert ruhunda hâkim olması hali. Amerikalı, Çinli, Fransız, Japon veya Türk' de; İstanbullu veya Hakkârilide ortak olan kıymet. Günümüz zamanının ruhu için şüphesiz bu, çoğu bilim marifetiyle üretilen teknoloji ve onun çeşitli ürünlerine sahip olma isteğidir. Bu istek, bütün modern dünyaya toplumlarının zaman akışına hâkim ve baskın olmakla birlikte toplum bireylerini de neredeyse bir ömür boyu peşinde koşturmaktadır. Uçaklı, helikopterli, otomobilli, yatlı, içinde gelişmiş her türlü gelişmiş beyaz eşyanın, televizyonun, bilgisayarın ve iletişim araçlarının bulunduğu güzel bir bahçe/konut içinde katlı; hatırı sayılır zenginlerin sahip olduğu, orta hallilerin bir kısmını elinde bulundurduğu, fakirlerin ise hayallerini süsleyen bir hayat. Kim istemez ki böyle bir hayatı! Bir Hint fakiri, bir Avustralyalı Yerli, bir Amish, belki bir Kızılderili şefi. Geçmişten günümüze zamanın ruhuna bir göz atalım şimdi...

Zamanın Ruhı ve İnkilemleri

Geçmişte Firavunlar, kimi kral ve kraliçeler, Karun ve Süleyman, bazı Emevi Hükümdarları günümüz hatırı sayılır zenginlerinin sahip olduğu benzer bir ihtişamlı yaşama sahiptiler. Bu toplumun üst katmanını oluşturan kişilerden bazıları, zenginliklerini toplumlarının refahı doğrultusunda adaletli bir şekilde ve hakkaniyetle kullanırken bazıları iktidarları vasıtasıyla edindikleri servetlerini veya edindikleri servetleriyle oluşturdukları iktidarlarını toplumlarına veya komşularına zulüm için kullandılar. Tanrıyı anma ve yüceltme içinde adaletli bir davranış ve refah/ferah ile bunu tam zıddı olan Tanrıyı unutma ve ondan uzaklaşma içinde zulüm ve oluk oluk insan kanı akıtma, medeniyet ve ürünlerini yakıp yıkma veya Tanrının gazabı içinde yok olma tarihteki bu iyi ve kötünün başlıca tezahürleri idiler. Mülke yürüyüp tebellüh ederek, sahip olduğu imkânları tabiiyetindekilere Allah taksimi dağıtıp da eşitsizliklere ve zulme sebep olan bazı iyilerin iktidarı ile sahip olduğu imkânlarla toptan zevk ve sefaya dalan bazı kötülerin iktidarını da unutmamak gerek.

Bilen ve kan dökücü olan kavim, birbirinden tedirgin olarak yeryüzüne inmişti bir kere (Bakara, 2/30).¹ Kabil'in -nedeni her ne ise- kıskançlık sonucu, kardeşi Habil'i

1 "Rabbin meleklere: "Ben yeryüzünde bir halife yaratacağım" dediği vakit onlar: "Oradaki nizama

öldürmesi babaları Âdem'e ilk büyük acıyı yaşatmıştı (Maide, 5/27). Böylece insanoğlu için yaşam süreci/tarihi başlamış oldu. Şit'ten sonra Nuh Tanrının emri ve tanımıyla su olmayan bir yerde; karada, sonraki insan neslinin devamına bir neden olacak olan, teknolojik bir aracı; gemiyi yapmaya girişti (Hud, 11/37)². Şüphesiz bu gemi bir teknik harikasıydı. Bununla birlikte denize komşu olmayan bir karada yapıldığından mıdır yoksa toplumun zengin saygınlarından birinin elinden çıkmadığından mıdır nedir, inşa aşamasından beri alay ve aşağılama konusu oldu (Araf, 7/60)³(Hud,11/38)⁴. Yapımı tamamlanıp da tandırdan su fişkırdığında geminin yol alma zamanı gelmişti. Nuh'un karısı ve bir oğlu inanmayanlarla birlikte gemiye rağbet göstermemişti. Nuh'un diğer birkaç oğlu ve neredeyse tamamı yoksul bir avuç Nuh'a ve Tanrısına inanmış kişi ile Nuh'un önceden içine yerleştirdiği hayvan çiftleri olduğu halde gemi, dalgalı sulara yüzmeye başladı. İçindekilerin duaları ve Tanrının takdiri ile gemi bir zaman sonra Cudi Dağının tepesine oturdu. Yeryüzünü kaplayan sular çekilmeye yüz tuttuğunda Nuh'un salmış olduğu güvercinin bir zeytin dalıyla dönmesiyle insanoğlu için yeni bir tarihin sayfaları açılmaya başlamış oldu.

Ne var ki, yeni bir tarihin teker teker açılan sayfaları içinde, iyilikler bulundurduğu gibi birbirine güvenmezlik, kıskançlık ve kan dökücülük gibi kötülükler de barındırdığından, Nuh'un oğulları ve onlardan olma oğulları bir gerilim ve tansiyon içinde dünya coğrafyasına dağılmaya ve onu mülk edinerek diğerlerinden sakınmaya ve korumaya ve içinde rahat bir yaşam sürmek için imar etmeye başladılar. Bu toprağı/suyu mülk edinmede, imar etmede mahir olan topluluklar ettiklerini biçiyorlardı. Dünya uğraşı ve meşgalesi insanoğlunun ideal ve inançlarını, yaşam tarzını belirler olmuştu.

Nil vadisinin bereketli topraklarında Kıpti Toplumunu, güçlü tanrı firavunlarının yönetiminde ihtişamlı bir kültür ve medeniyet kurmuşlardı. Şehirleri tapınaklarla, saraylarla, heykellerle, bahçelerle donatılmış olan bu toplumun mezarları bile tek kelimeyle muhteşemdi. Apis Öküzü bu toplumdaki gücü adeta simgesel olarak tanımlıyordu (www.akhepedia.com). Böyle bir topluluğa iş gücü sağlayan köleler

bozacak ve yeryüzünü kana bulayacak bir mahlûk mu yaratacaksın? Oysa biz sana devamlı hamd, ibadet yapıp, Sen'i tenzih etmekteyiz" dediler. Allah: "Ben, sizin bilmediğiniz pek çok şey bilirim" buyurdu." (Bakara, 2/30).

2 Bizim gözetimimiz altında ve vahyimize göre gemiyi yap. Zulüm yapanlar hakkında da bana bir şey söyleme. Çünkü onlar kesinlikle suda boğulacaklardır (Hud, 11/37).

3 Kavminden ileri gelenler dediler ki, biz seni apaçık bir sapıklık içinde görüyoruz (Araf, 7/60).

4 Gemi yapıyordu, kavminden bazı ileri gelen gruplar, onun yanından gelip geçtikçe, onunla alay ediyorlardı. Nuh dedi ki: "Bizimle eğleniyorsunuz, biz de sizinle tıpkı bizimle eğlendiğiniz gibi alay edip eğleneceğiz (Hud,11/38).

lazımdı. Firavunun inanıp güvendiği, maharet sahibi veziri Yusuf zamanında gelen kardeşlerinden olma çocuklarını, Kıpti toplumu bir zaman sonra köleleştirdi. Tek Tanrıya inanan bu yoksul kölelerin ruhlarına, bu zengin toplumun bazı yaşam tarzı ve inançları da ister istemez işler ve kazınır olmuştu. Bu, Onların dilemması/ikilemiydi.

Tanrılık taslayan firavunun Yahudi köle toplumuna zulmü artınca, bu Tanrının gücüne gitti. Musa'yı hem firavunu tanrılık fikrinden vazgeçirmek hem de onun insanlara adaletle davranmasını teklif ve telkin etmek için Mısır sarayına gönderdi. Musa süs günü firavunun sarayında toplanan halkın huzurunda büyücülerin büyülerini Tanrının kendisine öğrettiği maharetle bozdu, onlara galip geldi (Yunus, 10/77)⁵. Ancak bu, firavunun doğru yolu bulmasına yardımcı olmadı. Musa, ırkdaşları köle Yahudi toplumunu Kızıldeniz'den asa mucizesiyle geçirerek Mısır'dan çıkardı ve firavunun zulmünden kurtardı. Ancak bu kurtuluş Yahudi toplumu için izafiydi. Tih sahrasında dolaşmaları kırk yıl sürdü. Musa bir türlü vaat edilmiş topraklara onları ulaştırıyordu. Tanrı tarafından bildircin eti ve kudret helvasıyla besleniyorlardı ama Onlar bundan bıkmış; kabak, mercimek, sarımsak vb yiyeceklerden istiyorlardı. Hatta içlerinden bazıları, bu çölün zorluklarından yılmış, köle buldukları önceki Mısır'daki yaşantılarını arıyorlardı/özlüyorlardı. Bu arayış ve özleyişten midir, yoksa Samiri'nin ince ve şeytani maharetinden midir nedir, Musa Sina Dağına Tanrısıyla buluşmaya gittiğinde Samiri'nin altından yaptığı böğürmesi de olan buzağıya tapındılar (Taha, 20/88)⁶. Sonradan tövbe etmeleriyle birlikte, içlerindeki buzağı sevgisi devam ediyordu. Bu onların ikinci dilemması/ikilemiydi. Musa tedbir olarak Tanrının vahyiyle onlara gösterişli salma bir danayı kestirmeyi başardı ki neredeyse bunu yapamayacaklardı.

Davut'un oğlu Süleyman daha on iki yaşında yetenek ve akıl sahibi olduğunu göstererek babasının gözünde seçkinleşti. İlerleyen yıllarda Tanrı onu çeşitli maharet ve imkânlarla donatarak kendisine peygamber, topluma önder yaptı. İçinde kutsal emanetlerin de saklandığı sarayı teknolojik harikalarla donatılmıştı. Kuşların dilinden anlayabiliyor. Rüzgârı kullanarak istediği yerlere kısa zamanda gidip gelebiliyordu (Enbiya, 21/81)⁷. Erimiş bakır madeni ona sel gibi akıtılmıştı. Süleyman sahip olduğu bu imkânları ve ihtişamı Tanrının kudretinin bir tezahürü olarak görüyor ve

5 Musa dedi ki, "Size hak gelince, ona böyle mi diyorsunuz? Bu sihir midir?" Halbuki sihirbazlar iflah olmazlar (Yunus, 10/77).

6 Nihayet Sâmiri onlara böğüren bir buzağı heykeli ortaya çıkardı. Bunun üzerine Sâmiri ve adamları: "İşte sizin de, Musa'nın da ilâhı budur, ama o unuttu" dediler (Taha, 20/88).

7 Bereketli kıldığımız yere doğru, Süleyman'ın emriyle yürüyen şiddetli rüzgârı, onun buyruğuna verdik. Biz her şeyi biliyorduk (Enbiya, 21/81).

Ona şükrediyordu. Zamanında bırakınız sadece iyilerin iyilik üretmesini, şeytanlar bile Süleyman'ın emrinde iyilik değerleri üretiyorlardı (Enbiya, 21/82)⁸. Belkıs ve toplumu Süleyman'ın bu üstünlüklerini görünce Müslüman olmuşlardı.

Filistin'in üst yan ve karşı komşusu Antikite Çağı Yunanlıları bereketli topraklarında yetiştirdikleri ürünlerini; zeytinyağı, üzüm, incir, şarap deniz ticareti yoluyla diğer ülkelere pazarlıyorlardı. Deniz ticareti yoluyla oluşturdukları iletişim ağıyla diğer komşu medeniyetlerden haberdar idiler. Batı Anadolu'nun karşısında kadim rakipleri ise Perslerdi. Milattan önceki yıllardaki bölgenin tarihini Heredot'tan öğreniyoruz. Homeros ve Hesiod daha çok Yunan Kozmogonisi ve Kültürü ile ilgili bilgiler veriyor. Kölelerin, kadın ve çocukların yönetim erkine katılmadığı bu toplumda tam demokrasi vardı. Yunan şehir devletleri kararlarını tüm vatandaşlarının katılımıyla alıyor. Yöneticiler seçimle işbaşına geliyor. Bu nedenle halkın oylarını toplayabilmek için akıl yürütme ve güzel konuşma sanatını Sofistlerden öğreniyorlardı. Sofistler için temel değer; her şeyden şüphe etmek, hiçbir şey hakkında kesin bir karara varmayıp, hükmü askıda bırakmaktır. Thales, Anaximenes, Herakleitos gibi Yunan filozofları evrenin temel maddesini, arkesini arıyorlar; anasını Erbaanın –su, hava, ateş– üçünü yüceltiyorlar (Cevizci,2012). Herakleitos evrenin temel arkesinin ateş olduğunu savunurken değişime vurgu yapıyor, ona göre evrende değişim esas, tek değişmeyen şey, değişimin kendisi. Parmenides ve Elealı Zenon ise tam zıt görüşteler; evrende değişim olmadığı gibi, bir hareket de yoktur (*The Internet Encyclopedia of Philosophy* -IEP). Bizim hareket olarak algıladığımız şeyler, birer yanılsamadan ibarettir. Ünlü atlet Aşil ile bir kaplumbağa bir yarışa girseler, Aşil kaplumbağaya birkaç metrelik bir avans/ön verse, kaplumbağa ile arasındaki mesafeyi asla kapatamaz. Demokritos, tek tek ve birbirinden ayrı olarak gördüğümüz nesnelere temel yapıtaşlarının birbirine benzer ve farklı olarak gözümüzle göremeyecek kadar küçük şeyler olduğunu savunuyor ve bunlara atom ismini veriyor. Ona göre atomlar arasında boşluk vardır. Eğer atomlar arasında boşluk olmasaydı, örneğin, biz bıçakla bir elmayı asla kesemezdik.

Sokrates erdem ve ahlak üzerine fikirler geliştiriyor. Bilgilerin doğuştan zihnimizde olduğunu söylüyor (tr.wikipedia.org). Bunu ispat için de bilgi doğurtma yöntemi olan soru-cevapla cahil bir çobana bir geometri problemini çözdürüyor. Çok tanrılı Yunan düşüncesine karşı çıkıyor. Fakat bu karşı çıkışın cezası ağır oluyor. Atina'nın gençlerini ayartmak ve Tanrılara karşı çıkmak suçundan mahkemede yargılanıp baldıran zehri içmek suretiyle ölüme mahkûm ediliyor. Öğrencilerinin kendisini hapis-

8 Onun için dalgıçlık yapan ve bundan başka işler de gören şeytanlardan da onun buyruğuna verdik. Onların hepsini biz gözetiyorduk (Enbiya, 21/82).

haneden kaçırma fikrini “Atinalıların kafasında kimin haklı olduğuna dair bir istifham yaratmamak” için reddediyor. Öğrencilerinin gözü önünde ve onların hıçkırıkları arasında soğukkanlı bir şekilde baldıran zehrini içiyordu. Sokrates’in öğrencisi Platon ünlü idealar teorisini ortaya atıyor. Ona göre bu âlemde gördüğümüz her şeyin aslı idealar dünyasındadır. İdealar dünyasındaki ideler da varlıklarını en üst idea olan iyi idesinden alırlar. Bu dünya bir görüntüler dünyasıdır ve geçicidir. Mağarada zincirlerinden kurtulan insan görüntüleri değil, gerçeği görebilir. Platon’un öğrencisi Aristoteles ise Tanrının ilk yaratmasından sonra oluşa müdahale etmediğini söyler, bu nedenle maddenin gücü dışarıdan verilmekle değil içten olmakla etkindir. Aristoteles Doğa Felsefesi ile uğraşp varlıkları gözlemleyip sınıflıyor. Aklın prensiplerini ortaya koyuyor. Ona göre aklın prensipleri varlıklarını doğanın prensiplerinden alırlar. Doğa ve olaylarında ise birbirini takip eden bir kararlılık vardır. Bu kararlılık insandaki bilgiyi ve düşünmeyi oluşturur. Aristoteles, on üç on altı yaşları arasında Büyük İskender’in üç yıl hocalığını yapar. Seferlerinde yetmiş yakın şehir kuran İskender Persleri yener ve onların sarayından dünyayı idare eder. Yirmi iki yaşında tahta geçen İskender otuz üç yaşında bir eğlence sonrasında ölür. On bir yıllık iktidarından geriye kurmuş olduğu şehirler ve bir de “fethedilecek yer kalmadı” diye ağlaması kalmıştır. İskender’in ölümünden sonra Büyük Helen Medeniyeti varlığını bir müddet Mısır’da devam ettirdi (Bosch,1942). Yeni Plâtonculuk Mısır’da yayıldı. Sonrasında Yunan Felsefesi Buradan ve Süryani’lerin Yunan Felsefe metinlerini Arapçaya tercüme etmeleriyle Bağdat’tan Tüm İslam Medeniyeti içerisinde yayılmış oldu.

Eski Yunanlıların tanrılarını insan şeklinde ve tabiatında kabul etmeleri, bununla birlikte insanı tanrılaştırmamaları, birbirinin zıddı, çelişği ve çevreyicisi birçok fikri, demokrasi yönetimleri içinde büyük çalkantılar olmadan hoş görmeleri, içlerinden çıkan İskender’i Dünya imparatoru yapmaları o dönemin kendi kültür dinamikleri çerçevesi içerisinde açıklanabilir konulardır. Bana göre Antik Çağ Yunan Toplumunun en büyük ikilemi Fizik- Metafizik her türlü konuyu akıl yürütme yani felsefe yaparak ortaya atmaları; yakın komşuları olan Perslerin Zerdüştlük dini ve Yahudilerin Tevrat Dininden, Mısırlıların Güneş Tanrısına Tapıcılığından bilgileri yokmuş gibi davranmalarıdır. Bu onların ikilemi olduğu gibi, olguyu tam açıklayamamamızdan kaynaklanan biz felsefecilerin de bir ikilemidir. Yunan Felsefesi ve zamanımızdaki etkileri ve bağlantıları bakımından çağımız insanlığının bir diğer ikilemi de kaos-düzen probleminin eski Yunanda etrafıca ele alınıp, insan-tanrı ve doğa uyumunun düzeni meydana getirdiği fikrine karşılık; günümüz biliminin düzeyi ve pozitivist yorumlarında Yunan tesirleri düşünülürken, bilim ve dolayısıyla teknolojinin ça-

ğımız kullanma ve yorumlama şekillerinin düzen içinde kaosu geliştirme potansiyelinin-birtakım çok ciddi sonuçları tezahür ediyor olmasına rağmen- özellikle devlet yönetimleri ve eğitim kurumları tarafından görülmemesi ve atlanmasıdır.

İsa, bakire Meryem’den, Yahya da başı beyaz alev gibi tutuşan Zekeriya’nın yaşlı karısından Tanrı’nın kudretinin birer tezahürü olarak bir yaş kadar arayla dünyaya geldiler. Doğdukları gün Tanrının selamı onlar üzerinde idi. Meryem’in annesi ile Zekeriya’nın karısı kız kardeşiler. Bu teyze çocuklarının ölümleri de bir sene kadar arayla oldu. Otuzlarının ilk yaşlarında öldüler. Roma yönetimi altındaki Yahudilerin din adamları, otoritelerini zedelediği ve önceki, içerisine dünyevi işlerin de karışarak beşerleşen inançlarını zayıflattığı için İsa’ya düşmandılar. Onu bir tuzakla yakalayıp Roma valisinin karşısına çıkardılar. Vali İsa’yı affedip salıvermeye daha yatkın iken, Yahudi toplumunun bir azgınlık ve bozgunculuk yapacağından korkarak Onlara teslim etti. Onlar da İsa’yı çarmıha gererek öldürdüler. Hıristiyan kaynaklarındaki bilgi bu yöndedir. Sonrasında Kuran, İsa’nın ne çarmıha gerilip ne de öldürülmediğini fakat Tanrı tarafından göğe yükseltildiğini, çarmıha gerilen kişinin onlara İsa gibi gösterildiğini beyan eder. Vaftizci Yahya, İsa’nın getirdiği hükümlerle insanları doğru yola davet ediyor. Onları vaftiz edip inançlarını perçinleştiriyordu. Çevresindeki insanlar da onun Tanrı’nın bir elçisi olduğunu kabul ediyorlardı. Yahudi hükümdarı Herod’u annesinin de kışkırtmasıyla baştan çıkararak güzel yeğeni, içkili bir eğlencede yapmış olduğu dansla aklını başından alınca, ne dilerse yapılacağına dair amcasının ricasına, evliliklerine İsa’nın getirdiği hükümlere dayanarak karşı çıkan zindanda tutuklu bulunan Yahya’nın başını isteyerek karşılık verdi. İsteği hemen yerine getirildi. Adını bizzat Tanrı’nın ilk defa kendisine koyduğu Yahya, şehit edilmişti. Öldükleri gün de Tanrı’nın selamı onlar üzerinde idi. Evlat acısıyla yıkılan Zekeriya da kısa bir zaman sonra çıkarıcı zalimlerden bir ağaç kovuğu içerisinde saklanmış olduğu halde başı kesilerek şehit edildi. Yahudi toplumu kısa bir zamanda üç peygamberin canına kastetmişti.

Yahudi toplumuna Firavunun dayanılmaz, aşağılayıcı ve yok edici zulmüne katlanarak -Bir kâhinden Yahudi toplumundan çıkacak bir er kişinin kendi iktidarına son vereceğini öğrenen Firavun hamile Yahudi kadınlarının rahimlerini yoklattırıp, onların doğumların takip ettiriyor ve doğumlarına müteakip erkek çocuklarını öldürtüyor, sadece kız çocuklarının yaşamasına izin veriyordu- hak olan inançlarında sabrettikleri için Tanrı tarafından diğer topluluklara göre bir üstünlük verilmişti. Tanrı nazarında seçkinleşmişlerdi. Sonraki asırlar ve nesillerde dünya sevgisi ve mal mülk sevgisi Onlara hâkim oldu. Öyle ki kendi peygamberlerine iftira eder ve onları

öldürür hale geldiler. Apaçık mucize ve delillerle gelen ve kendilerini doğruluğa davet eden Allahın elçilerini tanıyıp bildikleri halde kutsal inançlarını dünyalık çıkarlarına kurban ettiler. Bu onların üçüncü dilemması/ikilemiydi.

Tih Sahrasının Kızıldeniz'e karşı bir yerindeki çöllerde Merve ve Safa tepelerinde bir kadıncağız ümit ve korku arasında birilerini görüp de yardım almak amacıyla gidip geliyordu. Bebeği İsmail susuzluktan ölmek üzereydi. Tanrının ilhamıyla bir yeri ayağıyla sekiz on santim eşeledi ve oradan besberrak bir su çıktı. Çocuğuna o suyu kana kana içirdi. Çıkan suyun yanında konaklayan kadının adı Hacer'di . O bölgeden geçip giden kervanlar ve göçebe kabileler sonradan, su marifetiyle burayı yerleşim yeri haline getirdiler, kentini adını da Mekke koydular. Hacer'in kocası İbrahim zaman zaman buraya karısını ve çocuğunu görmeye geliyordu. Derken bir müddet sonra Tanrının emri kendisine ulaşınca oğlu İsmail ile birlikte bu suyun yanı başına Allah adına bir ev yapmaya koyuldu. Sonraları İsmail Babası İbrahim'in hak dinini buralarda yaydı. Allahın evi Kâbe de inananlar için bir ziyaretgâh ve hac yeri haline geldi. Hac mevsimi kabileler için barış mevsimi oldu. Korku ve tedirginliklerden azade, bu kutsal mekâna ziyaretlerini yapabiliyorlardı.

Gel zaman git zaman, bin yıllar devreye girdiğinde cahiliye devri Arap toplumunun saf ve duru olan inançları bozulmaya yüz tuttu. Kâbe'ye kabilelerini temsil eden elleriyle yontmuş oldukları putları da dikip artık hac mevsimin de onları da ziyaret etmeye geliyorlardı. Allah ile birlikte başka ilahlara da tapmaya başlamışlardı. Bu, Arap Toplumunun birinci dilemması/ikilemi idi.

İçlerinden çok az bir kısmı İbrahimi inançlarını koruyorlardı. Yakın Yahudi ve biraz uzakta Hıristiyan komşuları vardı. İşte böyle bir zamanda İsa'dan altı yüzyıl kadar sonra Allahın elçisi ve kulu Muhammed, Kuranın mesajlarını tebliğ etmeye başladı. Çok zorlu ve sert bir yirmi yıldan sonra Arap kabilelerin tamamına yakını Müslümanlığı kabul etti. Muhammed bir peygamber ve Allahın bir kulu olarak öldü. Hiçbir zaman bir ihtişamlı kral yaşantısına sahip olmadı. Neredeyse peygamber olduğu yılların tamamını fakirlikle geçirdi. Bu müddet zarfında Allahın mesajlarını tebliğ etmekten ve onları dosdoğru olarak uygulamaktan geri durmadı. Beşer olarak yanıldığı yerlerde bizzat Tanrı tarafından uyarıldı ve iş doğrusuna kavuşturuldu. Ölümünden sora ilk dört halife seçimle iş başına geldi. Ebu Bekir ve Ömer Muhammed'in Kayınpederleri; Osman ve Ali Damatları idiler. Dört Halife Devrinde İslam'ın yayılması devam etti. Ancak yönetim problemleri varlıklarını yavaş yavaş hissettiriyordu. Osman ve Ali'nin sonları camide suikastla öldürülmekle oldu. Ali'den sonra halkın büyük bir kısmı Ali'nin oğlu Hasan'ı halife görmek istese de güç Müslüman olmadan

önce peygamberin en büyük düşmanı Mekke'nin en varlıklı ve zengin kişisi Ebu Süfyan'ın oğlu ve Osman'ın yeğeni Muaviye'den yanaydı (Çalışlar, 2012). Hasan Muhammed'in bizzat torunu olmakla birlikte Muaviye de O'nun kayınbiraderi idi. Ancak Hasan Müslümanlar arasında çıkabilecek olası kargaşaları öngördüğünden hali felikten feragat etti. Bununla birlikte suikastla öldürülmekten kurtulamadı. Hasan'ın kardeşi Hüseyin Muaviye'nin oğlu Yezid'e tabi olmadı. Irak halkından almış olduğu mektup ve davetiyelerle, destek sözleriyle bebek, çocuk, genç ve yaşlı bütün ailesini de yanına alarak dönüşü olmayan bir yola koyuldu. Kerbela'da etrafı sarıldı. Yezid'in komutanının askerleri saldırıya geçince onlarla kahramanca çarpıştı. Çoluk-çocuk, kadın bebek bir damla suya hasret bir şekilde bütün erkekler çoluk çocuk dâhil şehit edilerek öldürüldüler. Hüseyin'in kafası kesilip yerlerde tekmelendi. Hüseyin'in en küçük oğlu İran Şahının kızı Şehribanu'dan olma Zeynelabidin, kadınların Yezid'e yalvarmalarıyla canını zor kurtarabildi. Her iki tarafta sahabelerden saygın kişiler vardı. Bu savaşın önlenememesi, Iraklıların destek sözlerinden caymaları, mücadelenin sonunda peygamber torunlarının hunharca öldürülmesi ve buna seyir, en sonunda da Yönetim erkinin, güç ve kuvvet sahibi Yezid'de kalması İslamın Peygamberden hemen sonraki ilk devresindeki Arap Toplumunun ikinci dilemması/ikilemi idi.

Kerbela Savaşı sonrası evrelerde Hüseyin müdavimlerinin Şia'yı üretmeleri ve bu yeni anlayışın çoğunlukla Zeynelabidin'in annesinin memleketi İran'da yer bulması ve Ehlibeyt severliklerine rağmen klasik İslam dogmalarından Şia'nın uzaklaşmaları da Fars Toplumunun ve Şii Arapların bir dilemması/ikilemi idi (Onat, 1997).

Debdebe ve ihtişama da önem veren Emevi Hükümdarları İslam'ı Endülüs'e kadar götürdüler. Berberi komutan Tarık Bin Ziyad ordusunu Endülüs kıyılarına ulaştırdığında zafer veya ölümden başka geriye dönüş için bir yol olmadığını askerlerine göstermek için gemileri yaktırdı. Böylece ölümüne savaştan ordusu 711'de Endülüs'ü fethetti. Emeviler Endülüs'te ihtişamlı bir medeniyet kurdular. El Hamra Sarayı ve Kurtuba Üniversitesi bu medeniyetin önemli yapı ve müessesesi idiler. Çağın bilimleri bu üniversiteden Avrupa memleketlerine yayılıyordu. Yunan Felsefesini Batılılar Endülüs'ten öğrendiler. Tıp, Felsefe, Matematik, Kimya, Astronomi gibi bilimler de buradan yayıldı. İbnî Rüşt, İbni Sina, Farabi, Gazali'nin, İbni Heysem ve İbni Haldun'un fikirleri Avrupa'ya buradan yayıldı. Avrupa kendi Rönesans'ının temelini Endülüs'ten aldı. Sekiz yüz yıl Araplara Endülüs'ü vatan tutmaya yetmedi. 1492'de güneyde küçük bir Arap azınlık bırakarak Endülüs'ü terk ettiler. Yahudilerin de Endülüs'teki kaderi aynı oldu. Endülüs'ten sürüldüler. Büyük bir çoğunluğu kendilerine kapılarını açan Osmanlı İmparatorluğunun topraklarına geldiler.

Orta Asya'nın bozkırlarından kuraklıklar ve Moğol Baskısıyla yavaş yavaş Batıya doğru gelen Türkler Büyük Selçuklu İmparatorluğundan sonra Anadolu Selçuklu Devletini kurdular. Devletin parçalanmasından sonra Oğuz'un Kayı Boyuna Mensup Osmanlı Aşireti Anadolu'nun Batısında Dağılan Selçuklu İmparatorluğunu kendi idaresi altında toplamayı başardı. Tüm Anadolu'nun kısa zamanda hâkimiyetini sağladı. Uygulamış olduğu düzenle azınlıkları kendisine bağlamayı bildi. 1453'te İstanbul'u fethederek, sonrasında Doğuda, Balkanlarda, Orta Avrupa'da hâkimiyeti sağladı. Kısa zamanda Akdeniz bir Osmanlı Gölü haline geldi. Kanuni Devri şüphesiz, Üç kıtada bugünün Amerika'sının iktidarına sahipti. Kanuni bir mektubuyla Fransa Kralına eğlencelerde yapılan kadınlı erkekli dansı yasaklatmıştı. İlk toprak kaybının yaşandığı 1699 Karlofça Antlaşmasına kadar, yani Osmanlı İmparatorluğunun Yükseliş Devirlerine baktığımızda çoğunluğu devşirme vezirlerin görevde olduğunu görürüz. Gerileme, Çöküş ve Dağılma devrelerinde çoğunluk Türk asıllı vezirler görevdedir. Osmanlının eğitimine baktığımızda, yükseliş devirlerinde Fen ve Din Bilimlerinin birlikte medrese müfredatında yer aldığını ve fakat sonraki yıllarda Felsefe Derslerinin eğitim programlarından çıkarıldığını ve ağırlığın Dini Bilimlere kaydığını görürüz (Akyüz, 2011). Önceleri Ulemanın yükselmesi medrese eğitimi içinde bir disiplin anlayışı ile olurken sonraları yönetim erkinin bu işe karışmasıyla unvan ve kariyer edinmede liyakat bozulmuş ve adam kayırma sonucu "Beşik Uleması" türemiştir. Devlet-i Ali'nin geleceği kurtarması orduya bir çeki düzen vermekle ve eğitimle olacağı anlaşılınca 1700'lü yıllarda Batı Etkisinde Eğitim Kurumları açılmaya başladı. Her bir yeniliği kâfirlikle ve zındıkla karıştırarak ikide bir kazan kaldıran Yeniçeri Ordusu lağvedilerek yerine Nizam-ı Cedit kuruldu. 1800'lü yıllarda devlet eğitim işini sahiplendi. Maarif-i Umumi Nizamnamesi çıkarıldı (Akyüz, 2011). Öğretmen Yetiştirmede ve Yüksek Öğretimde yeni okullar açıldı. Osmanlı İmparatorluğundaki yenilik hareketlerine şöyle kuşbakışı bir baktığımızda bu yenilik hareketlerinin ya dönme ya imparatorluğa sığınmış yabancı ya da azınlığa mensup teba eli ile çoğunlukla yapıldığını görüyoruz. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki bir takım yenilikler de dışarıdan çağrılan uzman ve öğretim üyeleri eli ile yapılmıştı.

Birinci Dünya Savaşında tarihte eşi benzeri olmayan bir savaş ile Çanakkale Savaşını kazanmamıza rağmen müttefikimiz Almanlar savaşı kaybedince Osmanlı İmparatorluğu da savaş mağlubu sayıldı. Zaten Balkan Savaşları sonucu Balkanlar elimizden önceden çıkmıştı. Birinci Dünya Savaşı sonucunda İmparatorluğun tüm güneyi de elimizden çıktığı gibi İmparatorluğun kalbi olan Anadolu da Sevr Antlaşmasıyla İtilaf Devletleri tarafından paylaşıldı. Mustafa Kemal önderliğinde Anadolu İnsa-

nın verdiği Kurtuluş Savaşı ile tam bağımsız Türkiye Cumhuriyeti Devleti kuruldu. Nizam-ı Âlem ülküsü ile yola çıkan Türk toplumu, İmparatorluğunu kaybetmiş ve öz kalesine çekilmişti. Seksen Doksan yıllık süreç içerisinde bugün geldiğimiz noktaya; kalenin duvarlarının aşındırılması, kapılarının içten ve dıştan zorlanması ve kale kapısına asılan kimlik levhasının değiştirilmesi seslerinin dillendirilebilmesidir. Artık dünyaya nizam vermeyi Amerikalı ve İngiliz'e bırakmış kendimize çeki düzen vermekle uğraşıyorduk. Bu, Türklerin temel dilemması/ikilemi idi. Dünya Liderliğine önem veren bir toplumun, yenilik yaratmaya ve bunun gereklerini yapmaya tarihten günümüze özlü olarak yapışmaması ve yeniliklerin kendisine ithal yoluyla gelmesini beklemesi ise diğer bir dilemması/ikilemi idi. Tabii bu ilk evvelde halkın değil Aydın Zümre ve Yönetici Zümrenin bir ikilemi olmalıydı.

Hıristiyanlığın yayılma sürecindeki bin yılda Avrupa'da bilim ve felsefe hareketlerinde bir ilerleme olmadı. Bunda, Roma İmparatorluğunun bölünme sürecine girecek sonunda Batı ve Doğu Roma İmparatorluğu diye ikiye ayrılmasının, Batı Roma İmparatorluğunun çökmesinin, Kuzeydeki Germen ve Hun kavimlerinin hegemonik yayılmalarının ve birkaç defa Avrupa nüfusunun önemli bir kısmını yok eden veba salgınlının önemli bir payı vardır. Bu devrede Hıristiyanlık Doğu Roma'nın resmi dini oldu. İmparatorluğun başkenti Konstantinapolis'te 330'da ilk kilise, inşa edildi. Sonraki on yıllarda Hıristiyanlık Avrupa'nın tamamına yayıldı. Kilise ve Papalık iktidarını pekiştirdi. Kıtadaki bu dönemin Felsefe hareketleri Aristo'nun fikirlerinin ve Hıristiyanlık Dininin Prensiplerinin enmuzeçi şekindedir. Bir farkla ki; Aristo'nun fikirleri ve Yunan Felsefesi İslam Dünyasında tabiatçı düşünceyi geliştirirken, Aristo'nun fikirleri ve Yunan Felsefesi Batı Dünyasında tümdengelimci yargılara tümevarımcı yargılardan daha çok önem veren Skolâstik Düşünceyi geliştirmiştir. Aqinua'lı Saint Thomas bu sentezin fikir babasıdır ve kısmen Gazali'nin fikirlerinden etkilenmiştir. 1453'te Fatih'in İstanbul'u fethetmesiyle, Doğu Roma İmparatorluğu da yıkılmış oldu. Konstantinapolis'teki Bilim ve teknik adamlarının çoğu İstanbul'u terk edip İtalya'ya gittiler. Endülüs'ten alınan etki ve Konstantinapolis'ten bilim ve teknik adamların İtalya'ya göçü ile Batı Rönesans'ı başlamış oldu.

Batı Rönesansı'nın özünü Tanrı merkezli bir dünyadan, insan merkezli bir dünyaya inmek oluşturuyordu. Bunu yaparken Antik Yunan düşüncesini örnek alıp Felsefe, Sanat, Edebiyat, Bilim ve Tekniği daha ileriye götüreceklerdi. Nitekim öyle de yaptılar Rönesans'ın öncesinde Roger Bacon ile başlayan ilerleme süreci Galile, Leonardo Da Vinci, Mikelanj, Martin Luter, Francis Bacon, Emmanuel Kant, Descartes, Spinoza ve Newton ile Aydınlanma Çağı içinde devam etti (Sönmez, 2008). Galile gü-

neşin dünya etrafında değil, aksine dünyanın güneş etrafında döndüğü fikrini ortaya attı. Bu yeni fikrinden dolayı mahkemeye çıkarıldı. Engisiyon mahkemesi Galile'nin fikirlerini dine aykırı bularak kendisini ömür boyu ev hapsine mahkûm etti. Kant varlığın Numen ve Fenomen olarak ikiye ayrıldığını düşünür. Numeni değil, fenomeni bilebiliriz ona göre. Paralelinde Metafiziğin bilim olamayacağını, bilimin Fiziği düşünme ve araştırma konusu yapması gerektiğini söyler. Hayvanlara birer otomat gözüyle bakan Descartes, madde ve idea cinsinden iki ana varlığa dikkat çeker, O'na göre sağlam bilginin anahtarı yöntemli şüpheciliktir. Spinoza Tanrı kanunları ve tabiat kanunlarının aynı olduğunu, görünen şu âlemin varlık akışının Tanrının varlığının zorunlu bir tezahürü olduğunu savunur. Bu temel esaslı düşünceleri karşılığında da Yahudilikten ihraç edilir. Gözlük camları parlatarak hayatını idame ettirir ve fakir bir şekilde ölür. Newton evrendeki genel çekim yasalarını inceledi, gemi tasarımından optiğe birçok mekanik alan konusu ile ilgilendi ve Fizik Biliminde kendisinden sonraki üç yüz yılda etkili oldu. 16., 17., ve 18., Yüzyıllarda Batı düşüncesi ve Bilmi çok yönlü devam etti. Pastör, Nietzsche, Rousseau, Hegel, Herbert Spencer, Auguste Comte, Durkheim, Marx, Charles Darwin, Freud, Adler, Karl Gústav Jung bu dönemin öne çıkan bazı filozof ve bilim adamlarıdır (Yıldırım, 2006).

Rönesans ile başlayan ve Aydınlanma çağı ile devam eden Felsefe, Sanat, Edebiyat ve Bilim ve Teknikteki yükseliş, ilerleyen süreç içerisinde Kilisenin otorite kaybına neden oldu. Martin Luter'den sonra Protestanlık fikri ortaya çıktı. Protestanlar, Katolikliğin temel prensiplerinden olan ömür boyu bir kadınlı evliliğe karşı çıktılar. İngiltere Kralı Sekizinci Henri karısını boşamak ve başka bir evlilik yapabilmek için Protestanlığa geçti. Protestanlar, papalığın devletlerin ve insanların her türlü dünyalık işlerine karışmasına; cenneti parselleyip satmalarına, papaz karşısında para karşılığında günah çıkarmaya karşı çıktılar. 1789 Fransız ihtilalından sonra Avrupa'da milli devletlerinin papalık karşısında yavaş yavaş güçlenmeye başladığını ve devlet ile din işlerinin devlet yönetimlerinde yavaş yavaş ayrışmaya başladığını görüyoruz. Bilim ve tekniğin de devam eden yükselişi bu milli devletlerdeki merkantilizmi ortaya çıkarcak ve kömür ve sonrasında petrolün bir numaralı enerji kaynakları haline gelmesiyle de Avrupa ülkelerinin özellikle yer altı ve bir kısım yerüstü kaynakları zengin ve fakat gelişmemiş ülkelerini sömürgeleştirmeleri ve bu iş için birbirleriyle kıyasıya mücadele etmeleri ilerleyen on yıllarda görülecekti. İsa'nın "senin yüzüne birisi vurursa, öbür yüzünü de dön!" deyişi ve öğretisi ilerleyen yüzyıllarda enflasyona uğrayacak; ulus temelli hümanizmi geliştiren Avrupa, başka ülkelerin insanını iliklerine kadar sömürmeyi kendisine bir numaralı hedef olarak seçecekti. Bu Hıristiyanlığın temel dilemması/ikilemi olacaktı.

1712'de Yahudi Asıllı Alman Orfeus Bessler bir devri daim makinesi yaptı (en.wikipedia.org/wiki/Johann_Bessler). Bu mekanik prensiplerle dönen hatta hafif bir yük de kaldırabilen bir dönergeçti. Makinenin iç parça ve aygıtları dışarıdan görünmüyordu; çünkü Bessler fikrinin çalınmasına karşı önlem almış ve tekeri dıştan bir örtü ile sararak iç parçaların görünmesini engellemişti. Bu makinenin elli dört gün aralıksız çalıştığı noter tasdikiyle kayıt altına alınmıştı. Bessler çeşitli şehirlerde kurmuş olduğu panayırda para karşılığında, bu makinenin elle şöyle bir çevirdikten sonra dönmesini ve dışarıdan herhangi bir güç vermeden dönmeye kesintisiz devam etmesini halka izlettiriyordu. Bir zaman sonra Alman yönetimi, Bessler'in bu işten kazanmış olduğu paradan vergi tahsil etmeye kalkıp onu mahkemeye verince zaten hafif esrik olan kafası temelli attı. Yapmış olduğu makinesini paramparça ederek kırdı. Sonraki birkaç yılda aklı başına gelip makineyi tekrar yapmaya koyulduysa da ömrü buna vefa etmedi. Yapmış olduğu mekanik makine ise zamanından günümüze onu tasdik ve inkâr arasında bir şüphe halesine gömüldü.

Kömürle çalışan ilk buharlı makine 1800'lü yılların ilk çeyreğinde İngiltere'de yapıldı. Önceleri madende biriken suları yukarı çekmek için kullanıldı. Sonradan dokuma tezgâhlarında kullanıldı ve ulaşım için Trenleri hareket ettirdi. Trenleri önce basınçlı hava ile çalıştırdılar. Her nedense bu yöntemin verimsiz olduğu gerekçesiyle sonradan tekrar su buharına döndüler. El Cezeri'nin 1000'in ilk ikinci yüzyılında yaptığı buharla çalışan abdest ve raks otomatları yüzyıllar sonra Avrupa'da yüzlerce yolcu taşıyabilen trenlere dönüştü. Siyah, değersiz taş parçası kömür de Kara Elmas'a dönüştü. Günümüzde termik santralleri de çalıştırmaktan dolayı o zamandan bu zamana bir hayli değere bindi. Yeraltından çıkan bir başka siyah renkli madde, petrolün yanıcı ve özellikle patlayıcılığı içten patlamalı motorların icadına ilham verdi. Bu motorlar önce dokuma tezgâhlarında sonra da ulaşım için özel ve lüks de olabilen otomobillerde ve sonrasında gemi, uçak ve helikopter gibi hava ulaşım araçlarında kullanılmaya başladı. Geliştirdikleri fizik bilimlerin yansıması olan teknolojileri için önemli bir değer olduklarını düşündükleri petrol bölgelerini Avrupa Ülkeleri, özellikle İngiltere, işgale koyuldu. Petrol Bölgesi olan Osmanlı İmparatorluğunun tüm güneyi elinden çıktı ve İngiltere'nin eline geçti. İkinci dünya savaşından sonraki dünyanın yeni süper gücü Amerika sonradan buralara hâkim oldu. Diğer güç Sovyetler Birliği de diğer petrol bölgelerini kontrol ediyordu. Günümüzde bilim adamları artık rezervlerin ancak 30-40 yıla kadar dayanabileceğini bildirirse de Kara Balçıklı Gözeden çıkan siyah memba, yer çekiminin zıddına yeryüzüne doğru akmaya ve dumanları onun göğüne ağmaya devam etmekte ve uğruna gündüz çekilen emekle-

rin gecelerde de devam etmesine neden olmaktadır. Kara taş ve siyah yağ marifetiyle şimdi gecemiz gündüz gibi ışıltılıdır. Ay bu ışık huzmeleriyle yarılmıştır.

Nikola Tesla Sırp asıllı Amerikalı mucit, fizikçi ve elektrofizik uzmanıdır. Aslında dünyadaki bilim ve teknoloji yapısını tam anlamıyla 'kökünden' değiştirebilecek birçok 'kullanılan ve kullanılmayan' deneye/buluşa da imza atmasına rağmen, ders kitaplarında adı nadiren geçer. Özellikle 'elektriğin kablosuz taşınabilmesi' gibi bir buluşu ve bunu kanıtlaması onun ne kadar benzersiz bir mucit olduğunu açıklar. Edison ile arasında amansız bir bilimsel mücadele geçmiştir. Elektrik üzerine yaptığı sayısız deneyler ve buluşlar vardır. 7 Ocak 1943 yılında kendisine ait patent aldığı 700 buluşla en çok patent sahibi kişi olarak dünya tarihine geçmiştir. Ancak Tesla'nın elektriği halka bedava dağıtma isteğini hiçbir kapitalist girişimci desteklemedi. Demek ki kapitalizm için önemli olan "imkânları darlaştırarak bir metaı kıymetlendirmek ve onun içinden kendisi için olanı çekip almak" daha kabul edilebilir bir değerdi (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Tesla>).

Birinci ve İkinci Dünya Savaşlarının insanlığa büyük acılar yaşatıp bitmesinden sonra, dünya patronları ve ülke sınırları da değişti. Dünyanın yeni patronları Amerika Birleşik Devletleri ve Sovyet Rusya soğuk savaş politikaları ile dünyayı idare edip nimetlerini paylaştılar. Özellikle bu iki devletin bilim ve teknikteki üstünlük mücadeleleri ayı hedef aldı. Aya gitmek için bir yarış başladı. Doksanlardan sonra dünyanın sınırları internet ağlarıyla yavaş yavaş kalkmaya başladı. Sovyetler Birliğinin dağılmasıyla onun boşluğunu Çin, Japonya ve Avrupa Birliği Devletleri doldurmaya çalışmaktadır. Rusya hala büyük bir güçtür, ancak büyük patronun Ortadoğu'ya demokrasi getirme isteği onun petrolüne hâkim olma isteği ile kesişince Önce Irak'ın işgali, Sonrasındaki Arap Baharındaki karmaşa ortaya çıktı. Türkiye de bölgede bir güç olduğunu ispatlamaya girişti. Şimdi bir miktar tam olmayan ve henüz başlangıç niteliğinde olan bilim ve teknik girişimleriyle ve fakat en büyük etnik nüfusu olan Kürtleri nasıl kendi coğrafyası içinde tutabilmenin politikasını tam belirleyememiş olmanın ezikliği altında, bölgede tekrar eski Osmanlı'nın gücünü ispat ile bölünme korkularını birlikte yaşamaktadır.

Batı Medeniyetinin yaygınlaşması ile modernizm, bütün dünya ülkelerinin insanların ortak ideali oldu. Modernizme katkı çoğu batı, değişik ülkelerden gelse de önderlik Amerika Birleşik Devletlerindedir. Çoğunluğu Kuzeyde olmak üzere bir dünya vatandaşının bugün evde- sokakta, karada -denizde ve havada sahip olduğu imkânlar oldukça geniştir. Bu gün istese yarın Amerika'dadır. Herhangi bir yerin ha-

berini televizyon veya internetten anında alabilmektedir. Artık önceki yüzyıllar ve on yıllardaki çeşitli hastalıklardan ölümler kaderi değildir. İnsanın ömür ortalaması günümüzde kabul edilebilir bir şekilde uzamıştır. Ancak kansere çare tam henüz bulunamamıştır, Afrika'nın kara bahtlı insanı çeşitli hastalık ve yokluklarla amansız bir mücadele halindedir ve kuzey insanının eli güneydekinin imdadına henüz yeterince ulaşamamaktadır. Kuzey insanı bugün dünyayı fosil yakıtlarla kirletse ve ısıtsa da Mars ve diğer gezegenlerdeki olası hayat arayışıyla, yerin altında CERN'deki çalışmalarıyla inananlarına yeni Kâbeler oluşturmakta ve buradaki ziyaretlerden insanın bu dünyası için yeni cennetler edinme hayali/inancı içerisinde çabalamaya devam etmektedir. Metafiziğin bilim uğraşı olamayacağına Kant'tan sonra inanmaya başlasa da inanç ve ön kabuller ve bazı doğru verilere ve fakat daha çok hayallerin ve macera arama isteğinin karışmasıyla Batı Medeniyeti ve onun tüm devletlerdeki uzantısı günümüzdeki Modernizm, bir yandan hücre ve atom içerisine yaptığı mikro; bir yandan da evrenin gövdesi uzay alanına yaptığı makro dalışlarla Fizikötesi alana belirsiz, pahalı ve daha çok inançsal bir erkle girmiş bulunmaktadır. Gen değiştirmelerle varlıkların özüyle oynama- atom altı fizikte güya tanrı parçacığını arama-sonsuz geniş uzay dünyasına hâkim olmaya çalışma; önu sonu kontrol edilemeyen ve uzun vadede varlıkta ve canlıda yapacağı etki ve değişimleri bilemeyeceği ve daha iyisi Tanrı Kontrollü alan olması gereken fiziksel alan da olmakla birlikte, bu alan aynı zamanda Metafizik Alan olarak da nitelendirilebilir ki, bu alan şimdi insan operasyonu altındadır. Bu, Rönesans sonucu Batının geliştirdiği tümevarımsal bilim anlayışının ve aynı zamanda Amerikan Pragmatizminin de tümdengelimci ve faydacı olmayan bir tercihin yolu olduğu için bir dilemması/inkilemidir.

Mekke Şehrinin kurulması Hacer ve çocuğuna lütuf olarak indirilen su sayesinde olmuştu. Şüphesiz Tanrı oraya evini yapıp müminlerin ziyaret etmelerini istemişti. Suyun burada kapıyı açan bir anahtar konumunda olduğunu her kes görebilir. Neredeyse beş bin yıllık Mekke şehri ve sonrasında Arabistan, şöhretini ilk elde bu suya borçludur. Günümüzde siyah yağın ve onunla çalışan her türlü metanın ve benzerlerinin şöhreti ak ve pak olan bu suyun şöhretini çoktan geçmiştir. Pekâlâ, bu yarıştaki üstünlüğün devamlılığı siyah olandan yana mütemadi midir? Bazı Teknik Adamların, Fizikçilerin belki Dünya Devlet Yöneticilerinin Bazılarının bu soruya cevapları, "evet" olabilir. Ben bu soruya cevap olarak "hayır" diyorum. Siyah yağın ve onunla çalışan her türlü metanın ve benzerlerinin değeri çok hızlı geçen şimdi ki zamanın ruhundan dolayıcıdır. Pek yakında demode olacak, Arabistan'da zemzem suyunun, hurmanın, İran'da Narın, Amerika'da Akçağacı Şurubunun ve Türkiye'de

Buğday, Üzüm ve Zeytinin, Toros Dağlarının Üzerindeki Serin Bol Oksijenli Havanın ve altındaki Buz gibi Soğuk Suyun daha değerli nimetler oldukları bütün dünya tarafından tasdik edilecektir. Bıçak sırtında Kehanet-Öngörü ikilemindeki bu tahmini yapabilmemizin dayanağı; günümüz olagelen olaylarının birtakım sonuçlarını iyi gözlemleme ve bunlar hakkında bilgi sahibi olmama birlikte, dünyaya verilen iyiliğin kötülüğe nazaran daha fazla olmasından, Adetullah'ı bir miktar bilmemden ve Tanrının Böğüren Altın Buzağının sonunu, Musa'nın cümleleriyle telaffuz etmesinden – Koç İsmail'in canını kurtarmıştı; Boynuzlarından tutularak devrilen boğa da insanlığın canını kurtaracaktır - ve Bilge Kişinin Tekniğinin zamanın tekniğine galip gelecek olmasına inancımın tamlığındandır. Bununla birlikte beşer olarak bize düşen, nimeti koruyarak fitnenin dünyada yayılmasını önlemektir. Bunu herkes yeteneği ve yetkisi, konumu çerçevesinde yapacaktır, elinden geldiğince yapmaya çalışacaktır. Çünkü birey bile olarak ya yaptığımız, ettiğimiz şeyler gülü besleyecek ve güzel kokuyu yayacağız, ya da Allah korusun bu dünyada çeşitli pisliklere gark olacağımız gibi öbür dünyada da nimeti gereği gibi koruyup geliştirememekten ve böylece fitnenin yayılmasına yardım etmekten sorulacağız. Az bir akıl bile hangi tarafta olmamız gerektiğini belirlemektedir. Tabii bu etrafımızı güzelleştirme görevlerini hakkı layığı ile yapabilmemiz için zamanın ruhunun büyüünden kurtulmamız gerekecektir. Bir miktar uyanık olma, bir miktar şüphecilik, din metinlerini kaynağından dosdoğru okuma ve günümüz olaylarıyla bunların ilişkisini kurma ve bir miktar felsefe okuma ve yapma bizi zamanın bu büyüünden kurtaracaktır. Böylece günümüzde bizi zengin ve saygın yapan çoğu şeyin aynı zamanda orta vadede dünyamızı ve bizi fakir yapan şeyler de olduğunun farkına varacağız. Yani kendisinden kurtulmamız için önce bizi çok yönlü saran, zamanımız bu temel ikileminin farkına varacağız. Nihayetinde büyüünün etkisinden kurtulduğumuzda, saatler iyiye doğru koşacak ve Tanrının selamı o saati kuran elin üzerine olacaktır.

Evet, beşer olarak bize düşen, nimeti koruyarak fitnenin dünyada yayılmasını önlemektir. Nimet bolluğunda insanlık yaşamında materyalist-bilimdeki zihniyet pozitivizm- düşünce tercih edilebilir bir yaşam olmakla birlikte manevi insancıl değerlerin de hiç olmazsa merkeze yakın bir yerde yer alabileceği değişik kültür çevrelerinin de olabileceğini öngörebiliyoruz. Ancak nimet kıtlığında-açlık sınırında- kültürün üst yapısının tamamen çökmesi güçlü bir olasılık dâhilindedir. Bu durumda insanoğlunun manevi kültür yapısı büyük yaralar alacaktır ve insanoğlunun insancıl iyilik değerlerini oluşturması imkânsız hale gelecektir. İnsanoğlunun böyle bir süreçteki devinimi daha çok insani yanının değil hayvani yanının yansımaları tarzında olacaktır.

Kaos-Düzen ikileminde günümüz tüm düzenlerinin böyle bir kaosa dönüşebilirliği tahmin edilebilir bir olasılık olarak karşımızda durmaktadır. Herakleitos'un da dediği gibi bir tek evren yasasının varlığına rağmen birçok insan ve toplum yasası vardır. Birbirinden farklı ve çeşitli bir çok toplum yasa ve düzenlerinin, içlerinde bir öz ve değer olarak 'Bir Tek Evren Yasası'nı kendi yasalarında esas bir kısım olarak oluşturmadıkları sürece artan dünya nüfusuna paralel olarak doğanın düzeninin korunamayacağı akledilebilir bir durumdur.

Günümüz bilim ve teknoloji uygulamaları materyalist, kapitalist ve pozitivist anlayışların etkisi altında hakim toplumların diğer toplumların üzerinde hegemonya kurmasına imkan verir niteliktedir ve zaten bunun için geliştirilmiştir. Bu hegemonya sadece insan üzerinde olmakla sınırlı kalmamış, doğa ve diğer canlıların da düzenlerini bozarak, dünyadaki düzenin kaosa dönüşümünü hızlandırmıştır. İşte çağın en büyük sorunu budur. Başta tüm dünya devletleri ve sonrasında bu devletlerin resmi eğitim kurumları (örgün ve yaygın) bu probleme ve çözümüne odaklanmalıdır. Böyle bir eğitimin temel esasları şöylece belirlenebilir;

- 1) Evren yasalarının mitoloji, felsefe ve dinlerdeki yerinin öğretilmesi.
- 2) Bireylere yurttaşlık fikri ile birlikte dünya vatandaşlığı bilincinin aşılması.
- 3) Evrendeki kaos-düzen oluşumunu felsefi boyutta tarihsel bir süreç içerisinde irdeleyip; kaos-düzen işleyişinin günümüzdeki durumunun incelenmesi.
- 4) Okullarda fen ve teknoloji öğretimi yanında etkili bir değerler eğitiminin verilmesi.
- 5) İnsancıl bilim politikalarının öğretilmesi.
- 6) Yenilenebilir ve sürdürülebilir enerji kaynaklarının öğretilmesi.
- 7) Fosil yakıt kullanımından doğan iklim değişiklikleri ve olası sonuçlarının neler olabileceğinin tartışılması.
- 8) Besin döngüsünün kara, su ve havadaki dolanımının açıklanması.
- 9) Bireylerdeki problem çözme becerilerinin geliştirilmesi.
- 10) Bireylere dünyanın geleceği ile ilgili iyi senaryolar yazmalarının istenmesi.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y., 2011. Türk Eğitim Tarihi, Pegem Akademi, Ankara.
- Araf, 7/60, Kuran-ı Kerim
- Bakara 2/30, Kuran-ı Kerim.
- Bessler, http://en.wikipedia.org/wiki/Johann_Bessler.
- Bosch, M.E., 1942. Helenizm tarihinin anahtarları. Çev: Afif Erzen. R. Koskun matbaası, İstanbul.
- Cevizci, A., 2012. Felsefe Sözlüğü, Say Yayınları, İstanbul.
- Çalışlar, O., 2012. Hz. Ali Muaviye Çatışması (İslamın Doğuşu ve İlk Ayrılıklar), Pencere Yayınları / Alevilik Dizisi, İstanbul.
- Hud, 11/37, Kuran-ı Kerim.
- Hud, 11/38, Kuran-ı Kerim.
- Maide 5/27, Kuran-ı Kerim.
- Onat, H., 1997. Şiiliğin Doğuşu Meselesi. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/781/10021.pdf> adresinden 13. 04.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Sönmez, v., 2009. Bilim Felsefesi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- The Internet Encyclopedia of Philosophy (IEP)*, <http://www.iep.utm.edu/parmenid/>
- Yıldırım, C., 2006. Bilim Tarihi, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yunus, 10/77, Kuran-ı Kerim.
- [http://www.akhepedia.com/forum/eski-misir/apis-okuzu-\(ox-apis\)/](http://www.akhepedia.com/forum/eski-misir/apis-okuzu-(ox-apis)/)
- <http://tr.wikipedia.org/wiki/Sokrates>
- <http://tr.wikipedia.org/wiki/Tesla>

Çağın Sorunları ve Eğitimde Kendimizi Aramak

Doç. Dr. Refik Balay
Harran Üniversitesi

Özet

Eğitim, hemen her ülkenin temel düzenleyici kurumlarından biridir. İnsanın eğitim ihtiyacı fitridir. İnsanlar, ferdi kabiliyetlerini geliştirmeyi eğitimle başarabilirler. Eğitim, aynı zamanda insana, ahlâk, adalet, sevgi ve saygı kazandırarak insani erdemlerin yeşermesini ve bir kültüre dönüşmesini sağlar. Fakat eğitimde insan ögesini ihmal etmiş bir toplumda bu kazanımların elde edilmesi mümkün değildir. Böyle bir toplumun medeniyet yolunda ilerlemesi de çok zordur. Günümüzde eğitim denince ilk akla gelen kurum okuldur. Okulun birey ve toplumun geleceğini inşa etmedeki rolü büyüktür. Ne var ki, kendisinden beklenen işlevleri yerine getirmeyen, ferdi ve toplumun gelişme ihtiyaçlarına cevap veremeyen bir eğitim, faydadan çok zarar üretir. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılayamayan bir okul sistemi, toplum ve onun varoluş çekirdeği olan insanı kaybeder. İnsanın kaybedildiği bir sistemde onur, hürriyet, adalet, barış ve huzurdan söz edilemez. Sevgi, saygı, şefkat ve adalet duygusundan yoksun bir eğitimde insan tükenişe sürüklenir. İnsanı bu çıkmazlardan çekip çevirecek en önemli güç yine eğitimdir. İnsan ve toplumu ayağa kaldıracak bu eğitim, her şeyden önce insanı yücelten bir eğitim olmalıdır. Çağın sorunları karşısında çeşitli savrulmalar yaşayan ülkemiz, bugüne kadar eğitimde özlediği tabloya ulaşamamıştır. Ülkemiz özelinde konuya yaklaştığımızda sorun, eğitimde kendimizi arama ve bulma sorunudur. Eğitimde kendimizi bulmamızı sağlayacak bir eğitim esas itibarıyla kültürel sistemimiz üzerinde sağlamca oturmalı; ahlaki temeli sürekli canlı tutmalı; gelişim ve değişimi ideal düzlemde yürütmeli; eğitim programları insani bakış açısına göre yeniden düzenlenmeli; okul sistemi ferdi öğrenme ve girişimi desteklemeli; aile eğitim ve yetiştirme sürecinde okula yardım etmeli ve son olarak, eğitim ve yetiştirmede bağlılık duyulacak prensipler topluluğu olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Çağın sorunları, eğitim, kendimizi aramak.

Abstract

Education is the chief mean of social arrangement in many countries. The need for education is intrinsic in human beings. It is possible to develop their personal capabilities by means of education. Moreover, moral principles, the sense of justice, being sensitive and respectful to others are human virtues that are transmitted and transformed into a culture by education. But in a society where human factor is neglected it is impossible to achieve these gains. It is difficult for such a nation to go further on the way of civilization. Schools are the main organizations that we consider when we talk about education. In building the future of people and society school has a crucial role. However, an education which can not perform the functions expected of itself and respond to the development needs of individual and society, produces more harm than good. A school system which can not meet the individual and social needs, lose the society and human beings as its human core of existence. In a system where the humanity has been lost, dignity, freedom, justice, peace and tranquility can not be mentioned. In an education where the man lacks the love, respect, compassion and sense of justice is dragged to extinction. An education is the most important power to recover the man from this predicament. This education which stand up the people and society first and foremost should glorify the human beings. Our country which has been skidded across the variety problems of Age, so far has not reached to a desired table in education. When we focus specifically on our country, the main problem is to search and find ourselves in the education. An education which enable us to find ourselves essentially should sit strongly on our cultural system; must constantly keep alive the moral foundations; should carry out the development and change in an ideal plane; training programs should be rearranged according to the humanitarian point of view; school system must support individual learning and enterprise; family, should help the school in the process of education and training and ultimately a community of principles which will be committed must be introduced in education and training.

Key Words: *The problems of Age, education, search ourselves.*

Giriş

Çağ, genel olarak kendine özgü bir özellik taşıyan zaman parçası, dönem veya devir olarak adlandırılmaktadır. 19. Yüzyılda başlayan, 20. Yüzyılda tüm dünyaya yayılan ve hâlâ etkileri devam eden çağa bilim adamları farklı isimler vermişlerdir. Bazıları bu çağı, *Bilgi Çağı*, bazıları *Akıl Çağı* bazıları ise *Aydınlanma Çağı* olarak isimlendirmiştir. Görüldüğü üzere bilim adamlarının çağa yükledikleri anlamlar farklı farklıdır. Ancak çağ gerçekten bilgi çağı mıydı? Akıl ve aydınlanma çağı mıydı? Çağ eğer bilgi çağı ise bu bilginin niteliği nedir? Akıl çağı ise kimin akılı? Aydınlanma çağı ise kime aydınlık, kime karanlık? Bu sorgulama yapılmadan çağın insan ve toplumlar üzerindeki etkileri anlaşılabilir.

Çağın ne olduğu, insana ve toplumlara ne getirdiği ile ilgili en çarpıcı analizlerden biri ünlü romancı Charles Dickens'a aittir. Dickens, "İki Şehrin Hikâyesi" adlı romanının başlangıç kısımlarında çağın belirgin karakterini şu şekilde tasvir etmektedir: "*Bütün zamanların en iyisiydi, bütün zamanların en kötüsüydü; hem akıl çağıydı, hem aptallık, hem inanç devriydi hem de kuşku; aydınlık mevsimiydi, karanlık mevsimiydi; hem umudun baharı hem de umutsuzluğun kışıydı; hem her şeyimiz vardı, hem de hiçbir şeyimiz yoktu; hepimiz ya doğrudan cennete gidecektik ya da tam da öteki yöne, cebenne-me.*" (Dickens, 2011).

Görüldüğü gibi çağın insanlığa ne getirdiği ve ondan ne götürdüğü ciddi bir analize tabi tutulmadan yapılacak her değerlendirme eksik kalacaktır. Gerçekten çağ, insanlığa bilgiyi getirmişti ama hikmeti almıştı, akıl gelmişti ama mantık yok olmuştu. Yeryüzünün bir yanı aydınlık içinde iken öbür yanı karanlıktan geçilmiyordu. Hele bu karanlık bizim coğrafyamızda öylesine zifiri bir karanlık halini almıştı ki İstiklâl şairimiz Mehmet Akif'e adeta "ab" çektiriyordu. Akif, "*Ah o yirminci asır yok mu, o mahlûk-i asil / Ne kadar gözdesi mevcûd ise, hakkıyla sefil*" diyerek çağın bütün gözdelelerinin (bilgi, akıl ve aydınlanma) hakikatte sefil olduklarını haykırıyordu.

Çağ gerçekten de sefildi. Çünkü insanlığı, tarihin hiçbir devrinde olmadığı kadar sefaletle sürüklemişti. Çağın konusu insan ve onun büyük kaybedişi olunca insan ve eğitimden söz etmeden geçilemez. Toplumsal eğitim kurumunun konusu insandır. İnsan kimdir, ya da biz kimiz sorusuna değişik cevaplar vermek mümkündür. *Biyo-loji* açısından başka canlılardan bazı farkları olan bir canlıyız. *Toplumbilim* açısından başka canlılara göre yaşamayı nitelikli kılmak için kültürel değerler üretebilen, düzenli yaşamak için toplumsal kurallar koyabilen toplumsal bir canlıyız. *Psikoloji* açısından başka canlılardan daha yüksek duygusal, bilişsel güçleri olan bir canlıyız.

Dinsel açıdan Yaratan'ın istediği üstün nitelikleri kazanarak ona en çok yaklaşabilen yaratığız. *Eğitim* açısından yapılacak insan tanımında ise insanın öğrenilebilirliği öne çıkar. Buna göre insanın üç tür doğası vardır. İnsanın birinci doğası kalıtımla getirdiği gizilgüçleridir. Bu gizilgüçlerin içinde bizim yeteneklerimiz vardır. Bu yeteneklerimizin bazıları büyüme ve olgunlaşma, bazıları da öğrenme ile yeterliklere dönüşür. Yeterlikler, işe koşabildiğimiz, gözlenebilen güçlerimizdir. İnsanın ikinci doğası kültürlenebilme özelliğidir. Yaşadığımız çevrenin kültürel özelliklerini benimseyerek, bu kültüre özgü bir insan oluruz. İnsanın üçüncüsü doğası ise, kültürel değerler üretme yeterliğidir. Bunları toparlayarak söylemek gerekirse insan; kalıtsal güçlerle doğan, çevresiyle etkileşerek bu güçlerini eğitebilen, bunlarla yeni değerler yaratabilen bir canlıdır (Başaran, 2006).

İnsan nedir? sorusu, kendi içinde daha birçok soruyu da saklamaktadır. Bunlar örneğin, insanın özü nedir, insanı insan yapan şey nedir, insanın ayırt edici yönleri nelerdir, insanın canlılar dünyasındaki özel yeri neye dayanır, insanın tarihte içine düştüğü bir yabancılaşma durumundan söz edilebilir mi? gibi sorular ve tüm bu sorulara verilmeye çalışılan cevaplar, *insan fıtratı* sorununun önemine dikkatleri çekerken, eğitimciyi de bir anlamda uyarmakta ve konu üzerinde düşünmeye çağırılmaktadır (Günay, 2006; Günay, 2010).

İnsan nedir? Sorusuna Jaspers, "*insan gövde olarak fizyoloji, tin olarak ruh bilim, toplum varlığı olarak toplumbilimce araştırılan bir varlıktır*" şeklinde cevap verir. Ama ona göre, "*insanın varoluşu bir doğa olayı*" gibi sürmediğinden, insanın bu durumunu bilim, bir doğa olayı gibi ele alıp inceleyemez. Farklı bilimler konuları gereği, insanın bir yanını ele alıp incelediklerinden dolayı insani bütünlüğü parçalarlar. Bu yüzden bilimin ulaştığı sonuç insanla ilgili gerçekliği bize vermez. Çünkü insan daima kendi hakkında bilebileceğinden daha fazla bir varlıktır. Ona göre çeşitli ideolojiler ve teoriler de insanın bir tek yönünü görerek, sadece kendi bakış açılarıyla insanı değerlendirdikleri için, neticede hakikate uzak düşer ve onu açıklamada yersiz kalırlar. Örneğin ırk teorilerinde insan özel bir tür olarak, Psikanalizde kendi bilinçaltı ve onun etkileri düzeyinde, Marksizm'e göre ise üretici bir canlının başarısı olarak kendi üretimiyle doğaya egemen olan, toplum yaşamını sağlayan bir varlık olarak görülür. Oysaki insanın bir tarihi vardır, bu tarih dolayısıyla kendi biyolojik kalıtı yerine, geleneğin verdiğiyle de iş görür. Onun değerleri, gelenekleri, erdemleri vardır. İradesi olduğundan onu özgürlüğü yönlendirir. Bu nedenle insanı sadece biyolojik kalıtı ile veya bilinçaltı ile görmek insanın sadece bir yanını görmektir (Çiçek, 2011).

Özellikle çağımızda, insana ve insanın mahiyetine ilişkin sorunlar, felsefe alanında büyük bir öneme sahiptir. Ancak, insanın mahiyetine ilişkin yaklaşımlarda onun, tek yönlü, dar bir açıdan ele alınması durumuyla sıkça karşılaşırız. Örneğin doğalcı ve pozitivist öğretilerde insan bir içgüdü varlığı olarak görülmektedir. Buna göre, insan bir tür alet hayvanıdır. Bu düşünceden hareketle, insanla hayvan arasında özce bir ayrılık değil, bir derece ayrılığı olduğu belirtilmektedir. Bir anlamda insan, özel bir hayvan türü olarak görülmektedir. Bacon, Comte ve Spencer gibi Batı dünyasının düşünce sistemini inşa eden pozitivistlerin insan anlayışı ağırlıklı olarak bu merkeze oturmaktadır (Büyükdöven, 2001).

Görüldüğü gibi Batı felsefelerinde insan, genellikle bir yönüyle ele alınmıştır. O, hep aklilik, tecrübecilik temelinde düşünülmüş, manevi donanımı, aşkın boyutu sessiz geçilmiştir. Oysa gönül dünyası hesaba katılmadan, engin ruhi yönü ele alınmadan insan anlaşılabilir. Batı, insanı çoğunlukla maddi dünyanın bir mahsulü sayar. Ona ait muamele hep bu açıdan tanzim edilir. Böyle bir tanzim, Batı'nın da işine gelir. Çünkü maddi olanı ölçmek, biçmek daha kolaydır. Oysa ruh, ölçüye tartıya gelmez. Çünkü ruh, kaygandır, derindir, sezgiseldir, ayrıca ihata edilemez bir yapı arz eder. Böyle bir yapı üzerinde söz söylemek, tanımlar getirmek, tahliller ortaya koymak kolay bir iş değildir. Bu yüzden insanın mahiyeti ve epistemolojik yapısı üzerinde en güçlü tahliller, İslam bilim adamları tarafından yapılmıştır. İslam düşüncesi, tasavvufu, edebiyatı ve sanatı ile insanın ruhi yapısına, gönül dünyasına uzanır. İslam düşüncesinde insan, başı sonu belirsiz bir varlık değildir. O Allah'tan gelen ve O'na doğru yol alan sorumluluk sahibi bir varlıktır. Bu sorumluluk öylesine yüce ve öylesine ağır bir sorumluluk ki; Hz. Ömer, "*Sorumluluktan korkuyorum keşke insan yaratılmasaydım.*" der. Çünkü insanın bir yaradılış sebebi vardır. O, belli bir görev için yaratılmıştır. O, Allah'ı bilmek, tanımak için var edilmiştir (Tozlu, 2003b). Tebrizli Şems, Mevlâna'ya: "*Ey dünyanın sarrafı beni anla!*" derken; bir bakıma insanın yeryüzündeki en büyük ödeminin *anlamak* ve *bilmek* olduğunu hatırlatmaktadır (Ergün, 1993). Allah'ı hakkıyla tanımak ve bilsin diye bütün bir âlem insana hizmet için seferber edilmiştir. Niyazi Mısri'nin; "*Bahr içinde katreyim bahr oldu hayrân bana/Ferş içinde zerreyim arş oldu seyrân bana.*"- *dizeleri*, insanın varlık alemindeki *kıymeti harbiyesini net biçimde ortaya koymaktadır* (Can, 2012). Büyük Şair Necip Fazıl Kısakürek'in: "*Seni aramam için beni uzağa attın/ Alemi benim, beni Kendin için yarattın*" dizeleri de, insanın bu evrende bir gaye için yaratıldığını, eşyanın insan için, insanın ise Allah için var edildiğini gözler önüne sermektedir (Doğan, 1991).

Bizim medeniyet anlayışımızda insan çift kutuplu bir varlıktır. Mevlâna'nın insan anlayışı bunu açık bir şekilde ortaya koyar. Ona göre "İnsan, mayası Allah'tan olan

Yüceler Yücesi bir Can ile aşağıların aşağısı bir bedenden oluşmuştur. Yüceler Yücesi Candan sayısız hikmet akarken; balçıktan olan bedeninden ise yüz binlerce kirlilik, karanlık ve pusu akar.” (Can, 2012). Necip Fazıl’ın, “*Her şey akar, su, tarih, yıldız, insan ve fikir/Oluklar çift; birinden nur akar; birinden kir.*” dizeleri de insanın bu çift kutuplu yapısını tasvir etmektedir. Aynı tasviri Mevlana, Musa ve Firavun örneği üzerinden yaparak şöyle demektedir. “*Ey muhatap! Sen zan ediyor musun ki Musa ve Firavun öldü. Hayır, ikisi de ölmedi. Her ikisi senin bedeninde sağlar ve hâlâ kavga-larına devam ediyorlar.*” Yine Mevlana, maddeye/bedene yatırım yapıp, ruhu ihmal eden zihniyeti eleştirerek şöyle diyor: “*Ey bedenine hizmet eden; daha ne zamana kadar onun hizmetinde bulunacaksın? Yüzünü sende bulunan ilahi emanete, ruhuna çevir de onun kusurlarını ikmale çalış! Çünkü sen bedenin ile değil, ruhun ile insansın.*” (Mevlana, 2002). 15. yüzyılda Anadolu’da yaşayan ve Yunus’un eserlerine benzer şiirler yazan Kaygusuz Abdal’ın; “*Bu âdem dedikleri el ayakla baş değil/ Âdem mânâya derler, suret ile kaş değil.*” dizeleri de insanın gerçek mahiyetinin maddede değil, mânâda aranması gerektiğini çarpıcı biçimde hatırlatmaktadır. Şeyh Galip’in; “*Hoşça bak zâtına kim zübde-i âlemsin sen/Merdüm-i dide-i ekvân olan âdemsin sen*” beyitindeki *zübde-i alem* (alemin özü) ve *dide-i ekvân* (varlıkların gözbebeği) nitelmesi ise, insanın varlık âlemindeki hususiyetini ortaya koyması bakımından fevkalade dikkate çekicidir (Can, 2012).

Görüldüğü gibi insanın gerçek anlamda tanınması en önemli meseledir. Çünkü insan yeterince bilinmeden, tanınmadan ona verilecek her eğitim, onu *yapmak* yerine, *bozmaya* götürebilir. Çünkü insan, karakter itibarıyla gayesi olan bir varlıktır. Çünkü onda, ulaşılmak istenen ve asla ihmale gelmeyecek güçlü bir gelecek duygusu vardır. Buna göre insan hayatını, çevreyi düzenlerken kültür ve medeniyeti kurarken hep bu gelecek duygusu ile hareket eder ve plan programlarını bu amaca göre inşa eder yönlendirir (Arvasi, 2001).

Bu gerçeğe rağmen insan, Modern Çağın materyalist anlayışı ile inhisar altına alınmış; özne iken nesne, etken iken edilgen, güçlü iken güçsüz hale getirilmiştir. Aile zayıflatılmış, okul ve öğretmen gerçek değerini yitirmiş, ahlâk ve gelenekten söz edenler çağdışı, geri kafalı yakıştırmalarına maruz bırakılmıştır. Görüldüğü gibi insana ve onun fitri yapısına adeta harp açılmıştır. Nietzsche, “*Doğal insana savaş, doğal olmayan insanı yaptı*” derken bu gerçeği anlatmaktadır (Soykan, 1996). Cemil Meriç de, çağın yarattığı sorunları bir alt üst oluş olarak nitelendirerek, “*Cilalı Taş Devri’nden bu yana insanlığın en büyük zaferi 19. Yüzyılda gerçekleşmiş: Madde üzerinde hakimiyet. Kimin hakimiyeti? Üç buçuk Avrupalı’nın hakimiyeti. Ya alt üst olan*

ruh dengemiz?” diyerek, madde üzerinde kurulan bu hakimiyetin gerçekte sahte bir hakimiyet ve zafer olduğuna hükmetmektedir. (Meriç, 2013). İnsanı onurlu kılan ve yücelten değerler madde çağında öylesine kuşatma altına alınmış ki, bir mütefek-kirimiz bu büyük kuşatma ve saldırıyı, içinde evladının yandığı büyük bir yangına benzetmekte ve daha yüzyıl öncesinden büyük bir infiale kapılarak, “*Karşımda müthiş bir yangın var, alevleri göklere yükseliyor, içinde evladım yanıyor*” (Nursi, 1996) diyerek yakınmaktadır. Çünkü ona göre çağ, fitratın kanununu çiğnemiş, insanın eşya ile ilişkisini ters yüz etmiş ve onu sessiz sedasız teslim alarak tükenişe sürüklemiştir. Bilim ve teknolojinin, güçsüz düşen insanı doğanın efendisi yapmak isterken onu bir iştiha varlık haline getirerek arzularının kölesi yapması, gelişim yolunda kullanılan silahların bir geri tepmesi olarak düşünülmelidir (Soykan, 1996).

Ülkemizde eğitim konusu uzun yıllardan beri insan ve toplumumuzu en çok meşgul eden konuların başında gelmiştir. Eğitimde ithalci bir yaklaşımı benimsememiz ve taklide şartlanmamız, bizi özümüzden koparmış, kendi kültür ve medeniyetimize yabancı hale getirmiştir. Eğitimde kendi geleneğimizi oluşturamadık, kendi insan ve medeniyet tasavvurumuzu inşa edemedik, orijinallik yaratamadık. Eğitimde nitel değil nicele, norma değil forma odaklandık. Okullarda yöneticilerimiz, eğitimden çok malzemeye uğraşır oldu. Öğretmenlerimizin birinci amacı öğretme değil, öğrenciyi sınıfta tutmak oldu. Eğitim, anlam hatırına değil, para hatırına yapılırdı. Okul, mezun üreten bir fabrikaya, öğretmen öğretim satan bir işportacıya, aileler bir müşteriye, öğrenci, paket programlarla yoğrulmuş ve işlenen bir hammaddeye dönüştü. Eğitim pazara düştü. Değerler, inançlar örselendi. Karakter öldürüldü. Milli kimlik parçalandı. Tarihini bilmeyen, kültürünü tanımayan, tarihi şahsiyetlerine yabancı bir nesil oluştu. Teknolojiyi iyi kullanan, hızlı yaşayan, çok tüketen, her gün zevklenen bu yeni nesil, kalbi perişan, akli dağınık, bakışı bulanık, yabancıya hayranlık duyan bir şahsiyet oldu. Çağ, insanımızı çıkmazlara soktu. Toplumunu kamplara böldü. Sonunda hem birey hem de toplum olarak itibar kaybına uğradık. Bizi yeniden var edecek, ayağa kaldıracak, kendimize getirecek bir eğitim ve yetiştirme sistemine muhtacız (Balay, 2013). İnsanı içten içe imar eden, şahsiyet sahibi kılan, çağdaş işgalara direnen, şairin hayal ettiği üzere “*bozgunda bir fetih*” düşleyebilecek insanı yetiştirebilen bir eğitim ve yetiştirme sistemine muhtacız. Elbette bunun inşası ve icrası oldukça zordur. Bu yüzden böyle bir eğitimi oluşturmayı İkbâl, “*İnsandaki Allah’ı keşfetmek*” olarak vasıflandırmaktadır (Tozlu, 2013). İnsandaki Allah’ı ortaya çıkaracak bir eğitim ve yetiştirme sistemi, adıyla, kalıbıyla ve ruhuyla gerçek anlamda bir milli eğitim sistemi olmalıdır (Balay, 2013).

Bu amaca ulaşmaya çalışırken yedi temel prensibin özellikle göz önünde bulundurulması gereklidir. Buna göre eğitimimiz esas itibarıyla kültürel sistemimiz üzerinde sağlamca oturmalı, ahlaki temeli sürekli canlı tutulmalı, gelişme ve değişme ideal düzlemde yürütülmeli, eğitim programları insani bakış açısına göre yeniden düzenlenmeli, okul sistemi ferdi öğrenme ve girişimi önemsemeli, aile eğitim ve yetiştirmede okula yardım etmeli ve son olarak, eğitim ve yetiştirmede bağlılık duyulacak prensipler topluluğu oluşturulmalıdır. Bu ilkelerin merkeze alındığı bir eğitim ve yetiştirme sisteminde, insanımız eğitimde kendini bulacak, bu çağda karşı karşıya kaldığı tüm çıkmazlardan kurtulma şansı yakalayacak ve daha onurlu bir toplumda yaşamanın haklı gururuna ulaşacaktır (Tozlu, 2003a).

Okul Sistemimiz Kültürel Sistemimiz Üzerinde Sağlamca Oturmalıdır

Olaya öncelikle kültürel bir gözle yaklaşmak gerekir. İkbâl (2013), “*Hiçbir halk kendi geçmişini bütünüyle reddetmeye güç yettirmeyebilir. Zira onların şahsi kimliğini oluşturan şey onların geçmişiştir*”, diyor. Bu yüzden okul sistemimiz, kültürel sistemimiz üzerine sağlamca oturmalı, hayatı kucaklamalı, kültürel değerlerin yapıcısı ve yoğunucusu olmalıdır. Aksi halde bu sistem, ilim yerine taklitçiliği, kültürümüzü özümleme yerine, yabancı hayranlığı ve dokumuza yabancı ideolojileri zorla benimsetmenin aracı hale gelir (Tozlu 2003a). Araştırmalara göre başka toplumlar tarafından işgal edilen toplumların kültürleri de büyük ölçüde değişir. Kültürdeki köklü değişiklikler çoğu zaman bunalımla ortaya çıkar. Toplum başka kültürler tarafında işgal edildiğinde, ya da topyekün bir başka dini, siyaseti ve eğitimi kabul ettiğinde ister istemez bir bunalım içine düşer. Çoğu zaman yeni sistem ya da düşüncenin kabul edilmesiyle bunalımdan kurtulacağına inansa da bu iş o kadar kolay değildir (Bıçak, 1994). Bu işin kolay olmadığı, dahası bir işe yaramadığı tarihsel tecrübe ile de sabittir. Zihin ve gönül dünyamıza hitap etmeyen, gençliği aidiyetlerine yabancılaştırarak cahil bırakan uygulamadaki müfredat ve okul sisteminin hakikatleri çarpıtmaktan öte bir işe yaramadığı ortadadır. Bırakın bu topraklar üzerinde yüz sene sonra olacakları, memleketin on yıl sonrasını bile hesap edemeyecek ölçüde bu milletin çocuklarını idrak yoksunu haline getiren bu, ezberci, testçi, eleyici ve dışlayıcı sistemden kurtulmak için daha kaç yıl beklenmelidir? (Can, 2012).

İnsanın en değerli dönemi olan gençlik yıllarını ilim, irfan ve öğrenme yolunda harcaması gerekirken, gençliği TV ekranları ve internet siteleri üzerinden ruhu marazlı hale getirip, birer meçhul heykele dönüştüren bu eğitim sistemi iletişim çağında iletişim kuramayan, konuşmayan ve yazmak istemeyen bir nesil üretti. Çocuklarımızı

bir ömür bir diploma ve birkaç sertifika peşinden koşturan bu sistem, dilde de büyük tahribatlar meydana getirdi. Bu konuda yapılan araştırmalara göre İngilizler ve Almanlar, okulöncesi çağ çocuklarına 2000 kelime, ilköğretimin ilk beş sınıfındaki 7-12 yaş grubuna ise 5000 kelime öğretmeyi hedeflemektedir. Bu ülkeler, bir insanın günlük hayatında azami 3000 kelime kullandığını, kültürlü bir insanın kelime dağarcığının 22 bin ila 27 bin kelime arasında bulunması gerektiğini, çok iyi yetişmiş bir insanın ise 40 bin kelime bilmesi gerektiğini örgün eğitim programlarında hedef olarak göstermişlerdir (Karakuş, 2000). Bu konuda Türkiye’de yapılmış araştırmalarına bakıldığında ise durumun hiç iç açıcı olmadığı görülür. Örneğin Ünsal (2005) tarafından yapılan ve araştırma evreni Afyonkarahisar olarak seçilen bir çalışmada 5. Sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımda aktif kelime hazinesinin yaklaşık 1030, 8. Sınıf öğrencilerinin 1223, 11. Sınıf öğrencilerinin ise yalnızca 1539 sözcükle sınırlı olduğu tespit edilmiştir (Akt: Can, 2012). İşte içine düştüğümüz bu kültürel sefalet karşısında üzüntüye kapılan Cemil Meriç, bu yüzden, “*Düne kadar kılıcımız ülkeleri fethederken, zekâmız da kelimeleri fethediyordu. Ülkeler kadar kelimeler de bizimdi. Ecdadımız onlarla düşündü, babalarımız onlarla konuştu*” der (Meriç, 2005). Oysa bugün ne kılıcımız ülkeleri ne de zekâmız kelimeleri fethediyor. Dahası ecdadımızın konuştuğu dili de anlamaz olduk. Zekâmız öylesine budandı ki bunun sonucunda ezbere konuşan, bildiğini mutlaklaştırıp bilmediğini yok sayan, kavrayış fukarası bir kalabalık okuryazar oluştu (Can, 2012). Bu durum, tam da Şerif Mardin’in, “*Türkiye’de entelektüel yok, yalnızca literati var*” dediği durumu hatırlatmaktadır (Mardin, 1984).

Eğitimle insana iki farklı kültürel bakış kazandırılabilir. Bunlardan birincisi, kültürü salt zihinsel çabaya dayandıran ve onu daha çok maddi gelişmelerin bir parçası olarak değerlendiren maddi kültür anlayış; diğeri ise, insan kaderinin oluşumu ve bu oluşumdaki insani sorumluluğu öne çıkaran manevi kültürel anlayıştır (Tozlu, 2003a). Görüldüğü üzere bireye müdahale ve katılım şansı veren manevi kültürel anlayış aynı zamanda ona insani sorumluluk da yüklemektedir. Bu anlayış, insanı etkisiz, çevresinin edilgen bir varlığı olarak gören maddi kültürel anlayışla taban tabana zıttır. Maddi kültürel anlayış insanı sınırlandırırken, manevi kültürel anlayış insana yeni ufuklar açmaktadır.

Diğeri yandan birbirine zıt olan bu farklı kültürel anlayışlar, sadece insanların anlayışları düzeyinde kalmamakta, aynı zamanda onların tutum ve davranışlarına da aksetmektedir. Maddi kültürel bakışta zihin, dolayısıyla düşünce, her türlü vicdani oluşumdan yoksundur. Bu yüzden amaçlarımız, kararlarımız vicdanın yol göstericiliğinden uzaktır. Manevi kültürel bakışta ise kişi, düşüncesine vicdanıyla hükmeder.

İnsanın çevresiyle kurduğu ilişki onu yeni şeyler arama ve bulmaya yöneltir. Böylece manevi kültürel anlayışta insan kendini bulma, kendini işleme ve geliştirme imkânına sahiptir (Tozlu, 2003a).

Maddeci kültürel anlayış ile manevi kültürel anlayış arasında birçok yönden önemli farklar vardır. Maddeci kültürel anlayışın temsilcisi olarak Batı Dünyası'nı görmek mümkündür. Batı'nın kültürel kodları akıldan referans almaktadır. İş yöneten zekâdır. Teknik yegâne belirleyicidir. Üretim en temel mittir. Daima ihtiyaçtan bahsedilir. Ancak bu ihtiyaç yapay bir biçimde sürekli yaratılmaya çalışılır. Bedensel tatmin birinci öncelik olduğu için insani derinlik ve olgunlaşmadan söz edilemez. Bu yüzden Batı kültürü, sade hürmeti ve hoşgörüyü değil, aynı zamanda insani olanı da öldürmüştür. Bu kültürde bilgi insani olgunluğu geliştirme aracı değil, daha güçlü olmak için sahip olunması gereken bir araç, bilim ise gerçeği araştırma ve ortaya koyma yöntemi değil, baskı kurmak ve güç biriktirme aracıdır (Tozlu, 2003a).

Eğitimin Ahlaki Temeli Sürekli Canlı Tutulmalıdır

Eğitimimizde üzerinde durulması gereken önemli bir diğer konu da sistemin ahlaki temellerin sürekli canlı tutularak beslenmesidir. Ahlaki temelin çöküşü aslında insanın çöküşüdür. Bu da o toplumda insani boyutu oluşturan değerler sisteminin yitirildiğinin işaretidir (Tozlu, 2003a). Çağ ve oluşumlar artık 19. Yüzyılda geliştirilen materyalist değerlere dayalı insan anlayışını aşmıştır. İnsanımız bugün bu sığ anlayıştan, teknik ve bürokratik mekanizmaların bunalım üreten cenderesinden kurtulmak için ilmin ahlaki erdemlerle taçlandırılmasını beklemektedir (Tozlu, 1994b).

Üstün ahlaki değerler, insan ve toplumumuza tarih boyunca rota çizen en önemli yol işaretleri olmuştur. Şüphesiz bunun kaynağı Kur'an ve Peygamber efendimizin pratik hayatıdır. Yüce Mevla Peygamberine hitaben; "*Gerçekten Sen yüce bir ahlak üzerindesin*" (Kalem, 4) buyururken, Kutlu sözde de Efendimiz "*Ben güzel ahlaki tamamlamak için gönderildim*" diyerek eğitim ve insan yetiştirmede asıl misyonun ne olduğunu açıkça ortaya koymuştur.

İnsan ve toplumumuzu tarihsel, sosyal ve kültürel köklerinden koparmayı amaç edinen 19. Yüzyılın Freudçu pozitivist öğretisiyle bu topraklarda gelenek ve medeniyetimize meftun, Anadolu insanının gönlüne pencere açabilecek ilim ve ahlâk abidesi kuşaklar yetiştirilemez. Hayatımıza yeniden ahenk getirebilecek, afyonlanmış beyinlerimizi düşünmekten, üretmekten alıkoyan paslı zincirleri kırmaya ehil dinamik bir nesli, ancak kendi irfan geleneğimize sıkı sıkıya bağlı kalarak yetiştirebiliriz.

Medeniyet ve geleneğimize ait her türlü potansiyeli ortaya koymanın yolu budur. Gecemizin fecrinin sökmeye gökdelenler dikmekle değil, insana yatırım yapmak ve genç nesle ilmî, ahlâkî derinlik kazandırmakla mümkün olabilecektir. İnsana hak ettiği yatırım yapılmadan ve nitelikli bir okul modeli geliştirilmeden toplumu cehalet belasından uzak tutmak fevkalade güç bir iştir. Her ileri toplum gibi okulu medeniyetin dinamosu, eğitimi ise, insan ve toplumu inşa projesi olarak görmeliyiz. Aksi halde halkımızın, Anadolu'yu dünyanın en müreffeh coğrafyası haline getirme arzusu ham hayalden ibaret kalır (Can, 2012).

Sonuç olarak gerçek anlamda insan ve vatansever evlatların yetiştirilmesi, iyi bir ahlâkî eğitim olmaksızın başarılması zor bir hedeftir (Çelik, 2007). Buna göre okulların yapısal ve yönetsel yönden dönüştürüldüğü şu zamanlarda eğitimde sadece bilgi üretme ve nakletme süreçlerine odaklanmamalı, başta öğrenciler olmak üzere okulun tüm paydaşlarının ahlâkî enerjilerinin açığa çıkarılması ve eğitim sürecinde etkili kullanılması sağlanmalıdır (Starrat, 1999). Bunun için öncelikle okul yönetici ve öğretmenlerimizin ahlâkî yeterliliklerinin bu enerjiyi ortaya çıkarabilecek düzeyde olması gerekmektedir. Yöneticilerimiz okulda akıllarını/zekâlarını işe koşarken, ahlaki kapasitelerini de kullanabilirlerse bu durum onları bilge liderliğe taşıyabilir. Çünkü *bilgelik*, bilgi ve ahlâk sahibi olmak anlamını taşımaktadır (Summak ve Özgan, 2007). Okul liderliğinin şüphe götürmez biçimde "*bir ahlaki sanat*" olduğunu söyleyen Christopher Hodgkinson, eğitimin bütün insanî değerleri birleştirdiğini, okulların temelini oluşturan amaçların derin köklerinin kurutulmaması gerektiğini söylemektedir. Okullar, toplumsal normların geliştirilmesine adanmış kurumlar olarak öğrencileri bu sürece katmaya teşvik etmelidir. Ancak bunun için Greenfield'in yaklaşımı ile, "*eğitim liderlerinin davranışı her şeyden önce bilinçli olarak ahlâkî olmalıdır*" (Lashway, 1997).

Gelişme ve Değişme İdeal Düzlemde Yürütülmelidir

Diğer yandan gelişme ve değişme, kendi içinde zıt, birbirini dışlayan aykırı eylem ve sistemler şeklinde değil, birbirini tamamlayan ve besleyen bir düzen ve istikamette yürütülmelidir. Bu düzende akıl kadar kalbe, marifet kadar fazilete, madde kadar manaya, görünenler kadar görünmeyenlere, tecrübe kadar sırta ve inanca da yer vardır. (Tozlu, 2003a).

Kimliği ve kişiliği yitirme pahasına var olmak mümkün değildir. Gelişme ve büyüme stratejileri de insan kaynaklarının geliştirilmediği bir sistemde ideal büyüme ve gelişmenin olmadığını ortaya koymaktadır (Tozlu, 1994b). Bu yüzden okul, genç zi-

hinlere olayları birleştirebilme ve anlamlandırabilme yeteneği kazandırmalıdır. Yoksa sırf pratik amaçlarla hafızaya yüklenen bir okul, ferdi şuuruları ve yaratıcılığı katletmektedir. Bütünüyle okul müfredat ve programları insani bir çıkışla noktalanmalıdır. Böylece gençler okulda ruhi, iradi ve fiziki yönleriyle bir bütün olarak, bir şahsiyet olarak yetiştirilirler. Böyle olunca okul, total insanı hazırlayıp millet hizmetine sunan bir mabet olacaktır. Hayatı işleyen, geliştiren yapan ve yeni ufuklar açan düşüncedir. Şu halde canlı ve yapıcı bir düşüncenin okulu yaratılmadıkça, yahut okul bu özelliği kazanmadıkça, ideal büyümenin ruhlara yerleşmesi mümkün değildir (Tozlu, 2003a).

Diğer yandan eğitim, muhteva kadar bir yöntem meselesidir. Eğitim ve yetiştirme sistemi salt bir teknolojik faaliyet değildir. O, esas itibarıyla bir zihniyet meselesidir. Bu zihniyet her şeyden önce insanı bilmedir, onun çağdaki konumunu kavramadır. Dört yol ağzında terk edilmiş insanın karşı karşıya bırakıldığı tehlikeleri görebilmedir. Gelişmeye derinliğine nüfuz etmedir. Kültürel gelişmeyi sıkı bir tefekkür ve tahlilden geçirmedi. Geleneksel düşüncemizin nirengi noktalarını, anıt şahsiyetlerini derinliğine izah edebilmedir. En nihayetinde o bir tekniktir. Neyi, niçin ve kime öğreteceğimizin şuurunda olmaktır (Tozlu, 1994a). Eğitimimizde bu ilkeler göz ardı edilmiştir. Bizde okul, bina ve malzemeden ibarettir. Muhteva ve metod ihmal edilmiştir. Edebiyatımız, tarihimiz, dünya görüşümüz gerçek anlamda okulumuzda uzun yıllar yer almamıştır (Tozlu, 1996b). İthal ideolojiler yoluyla insanımız yıllar yılı belli bir kalıba sokulmaya çalışılmıştır. Yabancı ideoloji ve izmleri insan idrakine giydirilen deli gömlekleri olarak nitelendiren Cemil Meriç, “*Biz ki nass’ı mukaddesler dünyasından kovduk... Avrupa’nın ictimai ve siyasi mitosları karşısında bu apışıp kalmak, bu kendini küçük görmek, bu papağanlaşmak ne için?*” diyerek serzenişte bulunurken, Tozlu (1996a) da “*Kendi yapımızın, tecrübemizin terki, usulümüzün de terkini beraberinde getirmiştir. Bu bir bakıma paradigmamızın terki anlamına gelmektedir. Batı’nın yol ve yöntemi, dünyaya bakışı, eşyayı tablil ve yorumu bizimkinden farklıdır. Bu anlayışa sokulan eğitimimiz, bir şahsiyetsizleştirme, yönlendirme ve yabancılaştırma eğitimine dönüştürülmüştür. Bu eğitim ve yetiştirme biçimi karakter itibarıyla bir fakirleştirme ve cabilleştirme eğitimidir*” demektedir.

Eğitim, İnsani Bakış Açısına Göre Yeniden Programlanmalıdır

Eğitimde baş sorun, insan ve onun çarpık tasavvurudur. İnsan çarpıtılınca, bozulunca onun elinin değdiği her şey bozulmaktadır. Tasavvuru, yani düşünme şekli yamuk olan insanın doğru kararlar vermesi ve doğru sonuçlara varması mümkün değildir. O halde tasavvuru düzgün insana, yani aziz insana giden bütün yolların açık

tutulması gerekmektedir. Acı veren, ezen, horlayan, can yakan, sömüren zelil insan gitmeli, gönüllerde taht kuran, adalet timsali insan gelmelidir. Bunun için başta aile, sokak, çevre, okul ve toplum olmak üzere eğitimin söz konusu olduğu tüm öbekler, aziz insan tipini yetiştirmeye koyulmalıdır. Çünkü bağımsız olamayan, özgün düşünemeyen, şahsiyet olamayan, doğru ve yanlış bilgiyi birbirinden ayırt edemeyen, taklide dayalı bilgilerle dünyadaki yer ve konumunu tayin edemeyen, çevresi ve kendisi ile ilgili olup bitenleri sağlam bir zihin süzgecinden geçirerek yorumlamaktan aciz insanın ne kendine ne de çevresine yararı vardır. Bu tür insanların yetiştiği bir eğitim sisteminde toplumu hakikat sevenler değil, şarlatanlar, sorumluluk yüklenenler değil, dolandırıcılar idare ederler (Tozlu, 2003a). İş bu noktaya geldiğinde âlim bozulur. İdareciler bozulur ve askeri-sivil bürokrasi sarsılır. İş cahillere ve dalaverecilere kalır. Büyük İslam Şairi Muhammed İkbâl de bu konuda derin endişeler taşımaktadır. İkbâl, bu satıhçı bakışla, derinliğine nüfuz edişe ulaşmanın mümkün olmadığı kanaatindedir. Bu yüzden O, “*Doğu, Batı’nın hakiki iyiliğini göremiyor, hakiki kötülüğünün şekerle kaplı zebrinden kurtulamıyor, onun değerli fikir alemini ve çalışma tekniğini yakalayamıyor,*” diyor. İkbâl’in öfkesi Batı’ya olduğu kadar Doğu’yadır da. Batı’nın gayri insani ve sömürü zihniyetine öfkelenen İkbâl, Doğu’nun da kendini tanımayışına ve anlayışsızlığına yanmaktadır (Tozlu, 1996b).

Eğitimin en önemli amacı, bireyi bilgilendirmektir. Bu bilgilendirme, bireyi derin düşünceyle buluşturması gerekmektedir. Bireyi derin düşünmeye yöneltmeyen bir eğitim, çocuğa yüzeysel bilgi verir. Bu tür bir bilgi şahsiyetin oluşumuna engel olur. Bu yolla yetişen bireyler, bilinçsiz yığınlar haline gelir. Düşünce eğitimi açısından bilgi gereklidir. İnsanın köleliğe giden yolu bilgi ile kapatılmalı, şahsiyetin kurulup şuurun uyanık tutulması gerekir. İnsan önce düşünceyle kendini kurar. Düşünce ile kendini kuran insan kâinata uzanmaya başlar. Bu yolla hem dış âlemi hem de iç âlemini anlamaya, açıklamaya ve yorumlamaya başlar (Tozlu, 2003a). Mevlana, “*A benim canım, düşünceyi adam yerine koy; çünkü adam düşünceyle değerlenir, canlanır.*” derken, bir başka yerde de, “*insan düşünmeden ibarettir geriye kalan et ve sinirdir*” diyerek düşüncenin insan olma kapasitesi için ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Ergün, 1993). Burada kast edilen bilgi, bir veri ya da data değil, bireyde ahlaki değişim ve dönüşüm meydana getiren, hikmetli düşünmeye koridorlar açan kalite bilgisidir.

Oysa günümüzde bilgi, tek boyutlu, amprik (tecrübi) eşya bilgisiyle sınırlandırılmıştır. Bu bilgi, insanı çevreleyen, varlık âlemini madde ile sınırlandıran, insanın uzanacağı âlemleri görmezden gelen bir bilgidir. Mevlâna, bir rubaisinde insana hitaben: “*Sen toprak üzerine kendi nakşını işledin, (her yeri teknolojiyle donattın) ama ne*

yazık ki, kendi aslını unuttun.” der (Ergün, 1993). Peyami Safa ise: “Ey insan!, tarihinin hiçbir devrinde kendine bu kadar yabancı, bu kadar hayran ve düşman olmadın. Laboratuvarlarında aradığın, incelediğin, oyduğun, sırrını deştiğin her şey arasında yalnız ruhun yok!” serzenişinde bulunur (Can, 2012).

Öte yandan bu tek boyutlu bilgi, kaynak itibarıyla dünyevi-aklidir. Bundan dolayı insanın nihai yorum ve açıklanışında yetersizdir. Bu bilgiden hareketle dünyayı aşan tarafımızı izaha kalktıığımızda, nesnelere dünyasından ibaret bilgi, çocuksu bir seviyede kalmaktadır. Bu yüzden, insani ve hayati sorunlarımız çözülememektedir. O halde çözüm; aydınlatıcı bilgi, ferahlatıcı bilgi, yani marifet bilgisinin ruha yayılmasında; insanın durduğu yer ile eşyanın olması gereken yerin doğru tayininde düğümlenmektedir (Tozlu, 1994a).

Bugünkü eğitim sistemi düşünen insanlar yetiştirememektedir. Kendileri düşünmeyen insanlar, ruhlarını ve beyinlerini başkalarına ayarlı hale getirir. İç dünyaları öldürülen ve hürriyetleri gömülen bu insanlardan uyanma, sıçrama, yaratıcılık, orijinallik, şahsiyet ve şuur beklemek beyhudeliktir. Oysa eğitimin birinci amacı insanı bağımsız hale getirmektir. İnsanı bağımsız hale getirmedikçe hem kendi derdiyle hem de başkalarının derdiyle dertlenen, doğru ve hür biçimde düşünen insanlara sahip olmak mümkün değildir. Diğer yandan bilgilenme düşünce eğitiminin bir parçası olarak görülmelidir. Evrendeki sürekli yenilenme ve değişme de sürekli bilgilenme ve yenilenmeyle paralel gerçekleşmektedir. Sürekli değişme ve yenilenmenin olduğu bir dünyada ezber bilgisine, taklide yer yoktur. Bunun için araştırmacı bir kimliğin eğitimle kazandırılması zorunludur. Düşünce eğitimi, sürekli araştırma, inceleme, sorma ve cevaplama süreçleri ile beslenir. Eğitim ve okul anlayışı bu süreçler sayesinde dinamik bir özellik kazanır. Bu sürecin sonunda da bağımsız düşünen ve kendi kendine karar verebilen insan kimliği ortaya çıkar (Tozlu, 2003a).

Eğitim sanayi toplumuyla ortaya çıkmış bir oluşum değildir. Bütün toplumlarda öteden beri belli bir eğitim ve yetiştirme düzeni vardır. Eğitimin en büyük aracı olan okul, sanayi dönemiyle birlikte gerek yapı gerekse program ve içerik olarak yeni bir misyona, standarda ve merkezi role sokulmuştur (Tozlu, 2003b). Sanayi dönemiyle birlikte devlet yeniden yapılanırken bu yapılanma esas itibarıyla ulus devlet fikri üzerinde temellendirilmiştir. Ulus devlet fikrinin zorlayıcı etkisi sanayileşmedir. Çıkış noktası Batı’dır. Fransa, Almanya, İspanya vb. ulus devletler bu temelden ortaya çıkmıştır. Ulus devlet fikriyatında ulusal duygular o derece güçlüdür ki, insanlıktan bahsedilince kendi insanlarını, adalet ve demokrasiden söz edilince kendi düzenlerini

anlarlar. Bu ben merkezlilik, Batı dünyasının en önemli hastalığıdır. Bu bakış açısı, özünde kendi devletini, halkını, insanını yüceltme, diğer halkları da küçük görme hastalığıdır. Bu yüzden diğer insanları kendileri gibi görememişler, kendilerinden kabul etmemişlerdir. Böyle olunca diğer milletleri, insanları kendi amaçlarını gerçekleştirecek birer alet/araç olarak görürler (Tozlu, 2003b). Cemil Meriç’e göre Batı’nın bu hastalıklı ahlakı, Batılı bir sosyolog olan Weber’in fikirlerinde somut bir hal almaktadır. Weber’in hareket noktası şu: “*Avrupa dünyanın kalpgâbi; insan bütün büyük fetihlerini Avrupa’nın klavuzluğunda gerçekleştirmiştir. Öteki medeniyetler birer emekleme, birer başlangıç birer müsvedde. Avrupa’nın ayırıcı vasfı: Akılcılık. Çağdaş tarihin mimarı: Burjuvazi. Dünyanın başka ülkelerinde burjuvazi olmadığı için, Avrupa’nunkine benzeyen bir medeniyet de yok. Birçok ülkeler kapitalizmin eşiğine kadar gelmişler, fakat kapitalizme geçememişler. Sınai kapitaliz, Protestan ahlakının eseri*” (Meriç, 2013).

Bu bakış açısı sonuç itibarıyla başka insanları küçük görmeye ve sömürme hakkını kendinde görmeye götürür. İşte günümüzün modern ulus devletleri böyle bir geçmişten gelmektedir. Bunların varlığı güce dayanır. Bunlar, gücü merkezileştirmeye ve baskı aracı olarak kullanmaya çalışırlar. Böyle bir geçmişten gelen devletlerde güç insanileştirilmemiştir. Gücün merkezileştirildiği böyle sistemlerde devlet toplumsal hayatın tüm alanlarını denetlemeye çalışır. Bu düzende farklılıklara, çeşitliliğe, yeni düşünce ve söylemlere, kısaca değişme ve yenileşmeye yer yoktur (Tozlu, 2003b). Weber’in Protestan ahlakına yamadığı bu rasyoneliteyi, irrasyonelite olarak gören Cemil Meriç’e göre, “*insanı eşyalaştıran, insan haysiyetini sifıra indiren bu ahlak, kapitalizmin cinayetleri ve adilikleri üzerine örtülen bir şal*”dır (Meriç, 2013). Bu yüzden ki dünyayı yöneten güçlü ülkelerin iradeleri insanı yaşatmayı değil, öldürmeyi; kalkanırmayı değil, sömürmeyi seçmiştir. Bu tip ülkelerde insan sevgisizlik çölündedir. Bırakılmışlık, manevi boşluk, çeteler, tinerciler, baliciler, uyuşturucular, ruhi bunalım, intiharlar kısaca yıkılmışlık bu ülke çocuklarını bir hortum misali yutmaktadır (Tozlu, 1996a).

Böyle bir anlayışta eğitim ve okul da buna göre işler. Okul böyle bir düzende ideal gelişme ve değişmeyi değil, gücü ve bunu elinde tutan sınıfı ve çıkarlarını temsil eder. Fertler ve toplum adeta bir ablukaya alınır, politik güç zihinleri belli bir yönde şekillendirir. Okullar, devlet ve ideolojisinin merkez üssü haline getirilir. Yöneticiler, tahakkümlerini esas itibarıyla okul üzerinden sürdürürken, okul da sınıflar arası adaletsizlik ve eşirsizliği her defasında yeniden üretir. Radikal eğitimciler bu durumu daha şiddetli bir biçimde eleştirirler. İnsan bu süreçte okul ve eğitim yoluyla kişiliksiz ve köle konumuna indirgenir. Belli bir düşünce istikametinde beyni sürekli yıkanır. Kafalara okul ve eğitim yoluyla hükmedilen bu işleyişe radikal eğitimciler tarafından

kafadaki tekerlek tanımlaması yapılmaktadır (Tozlu, 2003b). Bu doğrultuda eğitim hep ideolojik bir aygıt olarak görev yapar. Burada hedef ideolojinin benimsetilmesidir. Ona uygun insan tipinin oluşumu, bunu sağlayacak kurumların varlık kazanması sağlanmaya çalışılır. Bütün bunlar yeni dünyaya adepte olmanın zaruri gerekleri olarak düşünülür (Tozlu, 1996b).

Bizde de okul ve eğitim aynı görevi yüklenmiştir. Devleti, ideolojiyi taşıma, halka mesafeli durma, onu dönüştürmeye odaklanmakla meşguldür. Bu yüzden okul yüzyıllardır bizden olanla mücadele halindedir. Okul, geleneği, dili, dini ve bunlarla oluşan hayat dokusunu sarsmak ve geçersiz kılmakla meşguldür. Yabancılaşma, toplumsal çalkantı, aydın-halk ayırımı bunun bir sonucu olarak ortaya çıktı. Bütün bunlar eğitimle, okulla beslendi ve büyütüldü. Bu yüzden tüm zıtlıklar gittikçe büyüdü ve derinleşti. Kutuplaşmalar ortaya çıktı, yüzyıllardır süregelen zihni bulanıklık ve kargaşaya neden oldu. Bu, kendimize, değerlerimize, dünyamıza tahlili bir bakıştan çok, onu reddetmeyi önceleyen oluşumların yolunu açtı. Gerçeği farklı dünyalarda gördük. Eğitim ve okul böylece bir tahrip vasıtası olarak kullanıldı. Okulun bir yüzyıla varan tarihiyle, ne öğreten, ne eğiten, ne de düşündüren bir yapı kurabildik. Geldiğimiz noktada sadece *aptallaştırılan* bir yapıya ulaştık. Bütün bu gelişmeler karşısında okul yeniden değerlendirilmelidir (Tozlu, 2003b).

Okul Sistemi Ferdi Öğrenme ve Girişimi Önemsemelidir

Bir diğer önemli husus, okulları dolduran öğrencilerin ferdi yapıları ile ilgilidir. İdeal öğrenme ferdi bir öğrenmeyi önemsemelidir. Çünkü her şuurun kendine has bir işleyişi vardır. Her insanın düşünüşü, eşyayı konumlandırışı farklıdır. Okul, bu çok önemli gerçeği fark edemez de, eşya ve hadiselere göre insanı ele almaya kalkarsa, insanı ve onun doğal gelişimini alt üst eder. Böyle bir okul ferdiyeti yok ettiği gibi, yüce ruhları, orijinal ve sanatkâr benlikleri, yüksek zekâları katleden menfi bir kurum haline gelir (Tozlu, 2003a). *Standardizasyon* eşyaya mahsus bir işlemdir. İnsanlar standartlaştırılmazlar. Çünkü her insan duygu, düşünce ve yetenekleri ile diğerlerinden farklıdır. İnsanın belli bir standarda tabi tutulması demek, kendine has düşünce ve yaratıcılığının baskı altına alınması ve hapsedilmesi demektir. Kişi böyle bir sonda kendine saklı olan potansiyellerini geliştiremez. Yaratıcılığı körelir, yok olur gider. Bunun sonunda yaratıcı, dinamik bir toplum yerine taklitçi, statik ve yaratıcı olmayan bir toplum ortaya çıkar (Özer, 1994). Eğitimde öznelci yorum da insanların olay ve olguları algılama biçimlerinin farklı olduğunu, bu yüzden bu olayları anlama ve yorumlamalarının da farklı olduğunu kabul etmektedir. Öznelci anlayış ve kavrayışta insanlar, sosyal gerçekliğin oluşumuna her defasında yeniden katılırken, her katılmadaki tutum ve davranışları da özgün, ezbersiz, benzersiz ve kendilerine has-

çadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Eğitim sistemimiz, her bireyin özgünlüğünü, olay ve ilişkilere farklı bakış ve anlam yükleyişini eğitimin canlılığı ve dinamizmi olarak görmeli, bunu çeşitli etkinliklerle kazandırmaya çalışmalıdır.

Oysa eğitim sistemimiz herkesi birbirine benzetmeye çalışmaktadır. Evde ve okulda çocukları kendimize benzetmek istiyoruz. Oysa çocuğun bir bireyselliği vardır. Çocuğun özerkliği vardır. Çocuğun bağımsızlığı vardır. Çocuk diğer çocuklardan ve bizden farklıdır. Sadece *farklı*; daha iyi, daha kötü değil, *farklı*... İyi bir eğitim sistemi bu farklılığı korumalı, ondan oluşacak yaratıcılık ve enerjiyi açığa çıkarmalı ve eğitimde etkin biçimde kullanılmalıdır (Turgut, 1994). Kişilikli ve yaratıcı bireyler yetiştirmek, ötekine benzemekten değil, ondan farklı düşünmekten geçer. Tümünü benzer düşünen bireylerden oluşan bir toplum, sorunların kaynağına inemez, problem çözemez, doğruyu bulamaz, yenilik ve atılım yapamaz.

Ancak özellikleri kısaca belirtilen bu yapıyı koruyamadık. Fikirde, sanatta, ahlakta geliştirilen ölü standartlar hiçbir şeye dokunmayan, girişimde bulunmayan, risk almayan, önüne geleni sessizce kabul eden itaatkâr bir toplum düzenini beslemiş; bu düzen, yaratıcı ve gelişmeye açık şahsiyet oluşumunu akamete uğratmıştır. Düne kadar farklı düşünme ve davranmayı gereksiz, hatta tehlikeli olarak gören eğitim ve yetiştirme anlayışı, farklılıkları da doğal bir zenginlik olmaktan çok, bir tehdit olarak sunmuş, birörnek düşünme ve hareket etmeyi varlığı sürdürmenin temel rüknü olarak tanıtmıştır (Tozlu, 2003a).

Büyük İslam düşünürü Muhammed İkbal, İslam medeniyetinde ortaya çıkan geri çekilme ve yıkılışın altındaki en önemli nedenlerinden birinin ferdi girişimin bastırılması olduğunu söylemektedir. İkbal, güvenlik ve varlığı sürdürme saikinin, zaman içinde entelektüel sıradanlık ve düşünsel körlük meydana getirdiğini, bunun da sonuçta topluma rehberlik edecek yüksek nitelikli şahsiyetlerin yetişmesini engellediğini ileri sürerek şu önemli tespitleri yapmaktadır: “*Onların ana fikri toplum düzeniydi. Şüphesiz ki onlar kısmen haklıydı. Çünkü organizasyon (kurumsal yapıyı korumak) bir dereceye kadar çöküşe karşı koyar. Fakat onlar görmediler ve bizim modern ulemamız da görmemektedir ki, bir halkın nihai kaderi organizasyondan ziyade bireylerin değerine ve gücüne dayanır. Aşırı organize olmuş bir toplumda birey varlıktan siliniş atılmıştır. O kimse çevresindeki toplumsal düşüncenin bütün zenginliğini kazanır ve kendi nefsinin kaybeder. Dolayısıyla geçmiş tarihe sahte bir hürmet ve onun sun’i dirilişi, bir halkın çöküşüne çare olmaz. Modern bir yazarın mutlu bir tarzda belirttiği üzere, ‘Tarihin kararı şudur ki, eskimiş fikirler, o fikirleri eskitmiş bir halk için hiçbir zaman yeniden güçlenemez’. Dolayısıyla bir halkı çöküşe götüren güçlere karşı koyacak tek etkin güç, şahsiyetli bireylerin*

yetiştirilmesidir. Ancak böyle bireyler hayatın derinliğini izhar eder. Bunlar yeni standartlar ortaya koyar, bunların ışığında çevremizin tümüyle değiştirilemez olmadığını ve tashih gerektirdiğini görmeye başlarız” (İkbal, 2013).

Yukarıda izaha çalışılan ve toplumun beyinsel olarak donmasına yol açan sorunların üstesinden gelmek için düşünme yeteneği, doğru bilgilenme süreci ile desteklenmeli, çocuğa doğru ve hür düşünmenin eğitimi mümkün olduğunca erken yaşlardan itibaren verilerek özgür bir toplumun temelleri atılmalıdır (Tozlu, 2003a). Günden ya da güdülen insanların hiçbir zaman özgür birey olamayacakları eğitimciler tarafından ısrarla savunulmuştur. Gündülen bireyler sürü olmaya ve bağımlı kişilik özellikleri kazanmaya mahkûmdurlar. Bağımlı olan ve sürü olarak yaşayan insanların da kendilerini gerçekleştirme imkânsızdır (Ünal, 2008).

Aile, Öğrenme Mekânı Olarak Okula Yardım Etmelidir

İnsanın yoğrulduğu ocak ailedir. Bu yüzden eğitim ve yetiştirme işi öncelikle ailede başlamalıdır. Mükemmel insanla temellenen ailenin, insanın yetişmesinde önemli sorumlulukları vardır. Ailenin birinci görevi milli varlığımızı devam ettirmektir. Bunu başarmak için aile her şeyden önce sağlıklı ve dinamik nesiller yetiştirmelidir. Büyük ideallerin gençlerin gönüllerinde tutuşturulması, tarih, töre ve ahlak bilincine dayalı bir hayatın çocukta kökleştirilmesi ailenin görev ve sorumlulukları arasındadır. Aile, milleti millet yapan tüm değerlerin çocuğa kazandırıldığı kutsal mekânın adıdır. Şefkat, fazilet, merhamet, yardımseverlik ve acıma gibi insani duygular önce ailede teşekkül eder. Aile, aynı zamanda yabancılaşma ve dağılmaya set çeken bir kaledir. Millet ve devletin bekası, ailenin kalıcı ve kucaklayıcı yapısı ile yakından ilgilidir. Çünkü o, en kaliteli ve sağlam insanların yetiştirildiği merhamet kurumudur. En büyük mucitler ve kahramanlar önce evde ailenin sınırsız ikliminde yetişmiş, kalpleri temel değerlerle yoğuranlar her halükârda anneler olmuşlardır. Bu yüzden Türk analarının münevver birer kadın olarak yetiştirilmesi ve bunun için kızların eğitimi önündeki tüm engellerin ortadan kaldırılması gerekir. Kaliteli ve güçlü bir eğitim almayan annelerden meydana gelen bir toplumda refah ve huzur olmaz, toplumsal yaralar sarılamaz. Öyleyse en zor zamanlarda bile yuvasını, inancını ve namusunu savunmuş, “*ayakları altına cennet serili*” fazilet timsali anaların sayısını çoğaltmalıyız (Tozlu, 2003a).

Bütün zamanlarda toplumun çekirdeği olarak anlaşılan aile, artık eşler arası bir savaş alanı haline gelmiştir. Örnek almaya çalıştığımız Batı’da aileye ilişkin sergilenen imaj büyük ölçüde olumsuzdur. Ailede eşler düşman, aile tüm savaşların çekirdeği

olarak tanıtılmaktadır. Feminist Amerikalı kadın yazarlar, bu kurumu kadınların ezilmesinin başlıca nedeni olarak görmektedirler. Teknolojinin yardımıyla bir kadının diğerini dölleyebileceği, erkeklerin süt verebileceği ve ilkin olmuş yumurtaların kadın ya da erkeklerin vücutlarına nakledilebileceği bir toplum yaratma peşindedir. Bu yüzden Birleşik Devletlerde boşanmış insanların sayısı, evlenenlerin dört katına ulaşmış, gayri meşru çocuklar, çocuk denen yaşta gebe kalmalar, doğurmama isteği gibi olumsuzluklar sıradan olaylar haline gelmiştir (Tozlu, 2003b). Aile yapımız giderek Batı tipi bir aileye benzemekte, giderek küçülmekte, dağılmakta, karşılıklı ilişkiler, çıkara göre şekillenmektedir. Bunun sonucunda aile yapımız içinde ruhi dengesizlikler baş göstermekte, nihilizm, yalnızlık ve benzeri problemlerle boğuşmak zorunda kalmaktadır. Bu tahribatın da ötesinde en önemli değerler bile anlamını kaybetmektedir (Tozlu, 1996b).

Bu gelişmeler sonucunda ailemizin yetiştiricilik rol ve görevlerinde büyük ölçüde gerileme baş göstermiştir. Alkole sarılma, uyuşturucu tuzağına düşme, çocuklarımızın ruh sağlığının bozulması, geçimsizlik, idealsizlik, zevk düşkünülüğü olma, kazanç hırsı, egoizm, ırza geçme, adam öldürme, tecavüzler ve terörist faaliyetlerin altındaki temel neden, toplumun kalesi olan ailenin düşmesidir. Ailenin çözüldüğü modern dünyada, insan da çözülmekte, anneler-babalar çocuklarının yumuşak ölümlerini bekleyen acizlere dönüşmektedir. Gençlik ailesinden kopartıldığı günden beri kinin ve düşmanlığın karanlık sokaklarında gezinmekte, insanlığın hayır ve iyiliği için hiçbir fedakârlığa ve sıkıntıya katlanamamaktadır. Bireysel ve ailesel düzeyde yaşanan bu çözülme toplumsal düzlemde derin kırılmalar meydana getirmekte, ruhsuz bırakılan bir gençlik, ocağı söndürülen bir aile ve yetiştiricilik görevini terk eden ana-babaların olduğu bir toplum derin sosyal ve psikolojik sarsıntılara adeta davetiye çıkarmaktadır. Sokağımız, yuvamız, beldemiz ve insanımız kaynamakta, kaynatılmakta, böylece yıllardır huzur yüzü görememekteyiz. Akıl çağı aklımızı, bilgi çağı bilgimizi aldı. İstihamız, hazırcılığımız şahsiyetimizi sildi süpürdü. Çağdaşlaşma ile köleliği karıştırdık, uçup giden kayıplarımıza yanmadık, neler kaybettiğimizin farkına bile varamadık (Tozlu, 1996b).

Eğitim ve Yetiştirmede Bağlılık Duyulacak Prensipler Topluluğu Olmalıdır

Son önemli husus, yukarıda bahsedilen durumların belli prensiplere bağlanmasıdır. Bunun için insanımıza bağlılık göstereceği belli prensipler topluluğu verilemezse, onun iyi davranması da kötü davranması da şansa bırakılmış olur. Devrimizde en büyük, vurguncuların, bozguncuların ve fesatçıların okul görmüş eğitimliler arasın-

dan çıkmış olması bunun en açık göstergesidir. Bu da her şeyin ezberletildiği okul sisteminden uzaklaşmayı, belli prensiplere göre gerekli bilgilerin öğrenildiği okul sistemine geçmeyi gerektirmektedir (Tozlu, 2003a).

Son zamanlarda Ortadoğu ve İslam Coğrafyasında yaşanan büyük sıkıntılar, Afganistan'dan başlayarak tüm Ortadoğu hattı boyunca meydana gelen büyük felaketler ve insan kıyımları karşısında Dünya dengelerini sarsıcı politikalar uygulayabiliyor muyuz? Yaşanılan büyük sıkıntılar bir yönüyle var olma veya olmama hesaplarının yapıldığı zamanlardır. Böylesine kritik zamanlarda bile iktidarı ile muhalefetiyle Dünya karşısında ortak bir duruş sergilememiz gerekirken, düşmanlarımızı dahi sevindiren tutum ve davranışlara tevessül ediyoruz. Oysa Türkiye'nin varoluşu ve zor bir coğrafyada ayakta duruşu, milli birlik ve beraberlik olmadan sağlanması zor bir durumdur. Milli birlik ve bütünlük şuuru zihinlere nakşedilmeden Türkiye, zor meselelerini çözemez. Buna uygun eğitim politikalarının oluşturulması, bunların eğitim programlarına ve sınıf içi etkinliklere mutlaka yansıtılması gerekir. Milli Eğitim Sistemimiz, hazır düşünceler, hazır paket programlar ithal etmeyi bırakmalı, insanımızı ortak anlayış ve duyuşlar etrafında tutacak ve birbirine kenetleyecek merkez düşünce ve ortak prensipler demeti etrafında bir eğitim faaliyeti yürütmelidir.

Yukarıda bahse konu olayların üstesinden gelmek için eğitim sistemimizde paradigma değişimine geçilmelidir. Eğitim felsefemizin dinamikleri, tarihimizden, kültürümüzden, dinimizin engin ve kucaklayıcı insan anlayışından beslenmeli, değişen dünya dengeleri yeniden gözden geçirilmeli ve bunların eğitimde yansımaları konusunda politikalar geliştirilmelidir. Bir medeniyet tezimiz, bir ilim tezimiz, bir araştırma usulümüz, bir insan anlayışımız ve bir üretim tarzımız olmalıdır. Ne zamana kadar başkalarına muhtaç bir toplumun çocukları olarak yaşayacağız? (Tozlu, 1994b).

Ortak prensipler oluşturma, herkesçe paylaşılan ve derinden hissedilen değerler yaratma ve bunları topluma mal etme yeteneğidir. Değer var etme yeteneği, insanın en önemli yeteneklerinden biridir (Tozlu, 2003a). Değerler, bireylerin, kurumların veya toplumların amaçlarının dayanağıdır. Birey ya da toplumların öncelik ya da tercihlerini gösterirler. Bu açıdan bakınca değerler sistemi öznel; evrensel değildir. Daha açık bir ifade ile değerler sistemi, bir toplumdaki insanların yetişme tarzları, kişilikleri, dünyaya bakış açıları, tecrübeleri ve ihtiyaçlarına bağlı olarak oluşur. Değer sisteminin başlıca görevleri arasında; bireylere amaç ve yön vermek, grubun toplu eylemini sağlamak, davranışı değerlendirme ölçütü olmak, davranışı kestirme olanağı vermek, doğru, yanlış, iyi ve kötü gibi tanımlamaları oluşturmaktır (Bursalıoğlu, 1987). Değerler dünyaya ve hayata anlam verir. İnsanı yüceltir. Onu bir kültürün,

bir topluluğun parçası kılar. Böylece değer hem kişide gelişir hem de onu geliştirir (Tozlu, 2003a).

Eğitimin önemli görevlerinden biri de değerlerle yönetimi başarmaktır. Değerlerle yönetim, insanları ortak değerler etrafında toplayıp, değer merkezli davranılmasını sağlayan bir yönetim yaklaşımıdır. Ortak değerler, toplumda kolektif bir ruh yaratır. Değerlerle yönetim bize, insanların ussal olarak hareket eden varlıklar olmanın çok, değerlerle hareket eden varlıklar olduğunu hatırlatır. Değerlerle yönetim mantığı dışlayan ve onu önemsizleştiren bir yaklaşım değil, insanların hem kalbine hem de kafasına hükmetmeye çalışan bir yaklaşımdır (Çelik, 2009).

Çağımız toplumları değerler açısından kırılmış, pörsümüş, insani sıcaklığını kaybetmiş bir manzara sergilemektedirler. Bu toplumlar, geleneksel toplumların sahip oldukları savunma ve koruma mekanizmalarında da mahrumdurlar. Geleneksel toplumlarda birlik ruhu, geleceğe ve örfeye bağlılık neredeyse ideal bir seviyede seyredir. Böylece denetim kendiliğinden sağlanır. Modern toplumlarda ise polis gücüyle, baskıyla kurulur. Baskı ve gücün sistemli kullanımı insan onurunu zedeleyicidir. Nitekim totaliter devletlerin halkları karşısındaki durumları bunun açık örneğidir. Baskı ve güç ortadan kalkınca insanların öngörülen değerlere itaatinden söz edilemez. Bugün halkı dışlayan, sivil toplum oluşumlarını tıkayan sistemlerin uygulamaları da aynı yöndedir. Neticede değer ve norm alanlarının her alandaki yıkımı ve kırımını ile karşı karşıyayızdır (Tozlu, 2003b). Değerlerin yaşandığı, kırılmadığı toplumlar sağlıklı toplumlardır. Bu tür toplumlar, huzurun, sükûnun, insani olanın, şefkatin ve yardımlaşmanın egemen olduğu toplumlardır. Biz, böyle bir toplumdan, kırılmış bir topluma geldik. Kemal Tahir'in ifadesiyle kelebek kanadı narinliğindeki derimize "*Batı'nın dikenli esvabını*" geçirdik, Oysa bu elbiseyi giyebilmek için *Gergedan derisi* gibi bir derimizin olması gerekirdi. Batı'nın dikenli elbisesini giyince, değerlerimizden soyutlandık. Değerlerimizden soyutlanmamız bize, anarşi, terör, vurdumduymazlık, sahtekârlık, kan ve gözyaşı olarak geri döndü. Ortasından kırılmış/çatlamış bir toplum haline gelince esas itibarıyla değerlerimizi yönetemez hale geldik. Biz artık *baş ve gövde* diye birbirine yabancı iki parçayız. Sokak, ev, toplum ve okul birbirinden farklı bir zihniyet ve yapı arz eder hale geldi. Eskiden aynı amaçlara hizmet eden bu mekânlar, artık ayrı dünyaların mekânları olmuş ve değer yıkıcılıkta birbiriyle yarışır hale gelmiştir (Tozlu, 2003a). İkili toplumumuzun ve karakterimizin bir yansıması olarak ortaya çıkan mektep-medrese, ilerici-gerici, terakkici-muhafazakâr ve bugün de laik-anti laik gibi kutuplaşmaların temel kaynağı da bu anlayıştan beslenmektedir (Tozlu, 1996b). O halde çare, aydını halkla, okulu toplumla, akılı gönülle, bilgiyi ahlakla, devleti milletle, yöneteni yönetilenle, maddi gerçekliği ruhi gerçeklikle, doğum

öncesini ölüm sonrasıyla ve marifeti faziletle birleştiren değerler seti veya prensipler topluluğunu yeniden var etmektir (Tozlu, 1994a).

Sonuç

Eğitim, dünyayı doğru tanıyarak ve anlamlandırarak hakikati bulma aracıdır. İnsanı eğitimden yoksun bırakmak, hakikatten yoksun bırakmaktır. İnsanı eğitmemek kadar, onu kötü bir eğitimle muhatap ettirmek de kötülüktür. Gerek insanı eğitmek, gerekse onu kötü bir eğitimle yüz yüze bırakmak, ondaki insan olma potansiyelini zayıflatmak veya yok etmektir. İyi bir eğitimin kazanımlarından yararlanmış her fert diğerlerine oranla daha bilgilidir. Böyle bir eğitimden geçen bireyler, yeni durum ve engeller karşısında bilinçli karar verir, çevresiyle sağlıklı iletişim kurar, ahlâklı ve tutarlı davranış sergiler ve ideallerine daha iyi hizmet ederler. İyi işleyen bir eğitim sisteminde yalnızca fert değil, toplum da kısırıldığı karanlık labirentlerden sıyrılarak daha güvenilir ve sağlam bir istikamet üzere hayatını sürdürme imkânını elde eder.

Eğitim insanla ilgilidir. İnsanla ilgili olan eğitim, onu *var etmeye* ve geliştirmeye çalışır. Bu anlamda eğitim, insanı yaşatma sanatıdır. Doğumundan ölümüne kadar insanı hayatın her alanına yerleştirir ve etkin hale getirmeye çalışır. Eğitim insanı dokuma sanatıdır. Eğitim insanı dokurken ondaki *insan olma* potansiyelinden yararlanır. İnsanda eğitimle kat edeceği çok mesafe vardır. Bir başka ifade ile insan, olması gereken yere gelmesi için mutlaka eğitilmelidir. İnsanın eğitime muhtaçlığı, aynı zamanda onun üstünlüğüdür. Çünkü insan, madde ile sınırlanamaz. O gelişmeye açık, aşkın bir varlıktır. Aşkın boyutu olan insanın kat edeceği mesafeler vardır. Bu mesafeleri kat edebilmesi için kıvamına gelmesi, özüne kavuşturulması gerekir. Bu husus insan için eğitimin de nasıl olması gerektiğini hatırlatır. İnsan olma potansiyeli ile dünyaya gelen beşerin, insanlaşma serüveninde en büyük ve en önemli pay şüphesiz eğitime aittir. O halde insanı var etmek ve yaşatmak için insani bir eğitime, eğitimi insanileştirmek için de eğitimli insana ihtiyaç vardır. İnsani eğitim, insanı madde ve mana bütünlüğü içinde gören, onu bütünlükten ve insan olma yörüngesinde tutan bir eğitimidir. Eğitimli insan ise, insanın hem aklına hem de kalbine konuşan, düşündürürken hissettiren, marifeti faziletle buluşturan denge insanını yetiştiren sanatkârdır. Zaman, dengesini kaybetmiş, kendine yabancılaşmış, bilim ve teknolojinin kölesi haline gelmiş insanı, özüne kavuşturmanın, hürriyetine kavuşturmanın ve fitrat yörüngesine yeniden oturtmanın zamanıdır. İnsan, yeryüzünün efendisi olacaksa, kaybettiği onuruna yeniden kavuşacaksa, düştüğü yerden yeniden ayağa kalkmalıdır. İnsanın düştüğü yer, sorumluluğunu unuttuğu, Yaratanını terk ettiği yerdir. Kendisini bulacağı yer de şüphesiz burasıdır.

KAYNAKÇA

- Arvasi, S. A. (2001). *İnsanın Yalnızlığı*. İstanbul: BKY Yayınları.
- Balay, R. (2013). Çağın Sorunları Karşısında Eğitimde Onurlu İnsan Arayışı. Hz. Peygamber ve İnsan Onuru Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Şanlıurfa.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bıçak, A. (1994 Ekim). Zihniyetin Yenilenme Sorunu. *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi'nde* sunulmuş bildiri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van, 9-21.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Genişletilmiş 7. Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Eğitim Felsefesine Giriş*, Ankara: Siyasal Kitabevi Yayınları.
- Can, H. (2012). *Milli Eğitimin Neresindeyiz?* İstanbul: İkinci Adam Yayınları.
- Çelik, V. (2007). Karakterin Ölümü ve Moral Liderlik. *Eğitime Bakış*, 8, 40-42.
- Çelik, V. (2009). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiçek, H. (2011). Mevlana ve Karl Jaspers'in Benzeşen İnsan Anlayışı. *Eğitimden Felsefeye Necmettin Tozlu Armağanı*. (Ed. V. Taşdelen, A. Yayla ve A. Karaca). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları. No: 50, 287-300.
- Dickens, C. (2011). İki Şehrin *Hikayesi*. (Çev: M. Arvas). İstanbul: Can Yayınları.
- Doğan, C. (1991). Çile'de İnsani Ufuk. *Sızıntı*, 149. <http://sizinti.com.tr>. (erişim: 12.9.2013).
- Ergün, M. (1993). İnsan ve Eğitimi: Mevlana'nın Eğitim Görüşleri. Ankara: Ocak Yayınları.
- Günay, M. (2006). *Felsefe Tarihinde İnsan Sorunu*. İzmir: İlya Yayınları.
- Günay, M. (2010). İnsan Doğası ve Eğitim İlişkisi: Tarihselcilik, Varoluşçuluk ve Ötesi. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 45-54.
- İkbal, M. (2013). İslam'da Dini Düşüncenin Yeniden İnşası. (Çev: R. Acar). 2. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- Karip, E. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2, 245-257.
- Lashway, L. (1997). Ethical Leadership. *School Leadership Handbook For Excellence* 3rd Ed. S. C. Smith and P. K. Piele (Eds) University of Oregon, 103-130.

- Mardin, Ş. (1984). Aydınlar Konusunda Ülgener ve Bir İzah Denemesi. *Toplum ve Bilim Dergisi*. 24, 9-16.
- Meriç, C. (2005). *Jurnal-1*. 16. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Meriç, C. (2013). *Bu Ülke*. 40. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mevlana, (2002). *Konularına Göre Açıklamalı Mesnevi Tercümesi*. (Çev: Ş. Can), Cilt.3-4, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Nursi, S. (1996). Tarihçe-i Hayat. *Risale-i Nur Külliyyatı*, İstanbul: Nesil Yayınları.
- Özer, A. (1994 Ekim). Eğitim Sistemindeki Temel Sorunlar ve İnsan Yetiştirmenin İlkeleri, *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi'nde* sunulmuş bildiri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van, 43-59.
- Soykan, Ö. N. (1996 Ekim). Eğiþ Bükmeýen Bir Eđitim Nasıl Olanaklıdır? *Türkiye II. Eğitim Felsefesi Kongresi'nde* sunulmuş bildiri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van, 1-9.
- Starratt, R. J. (1999). Moral Dimensions of Leadership. *Values of Educational Administration: A Book of Readings*. (Ed. Begley, Paul), Falmer Press Limited, London.
- Summak, M. S ve Özgan, H. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Etkinlikleri ile Bazı Duygusal, Sosyal ve Ruhsal Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kilis İli Örneği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2): 261-288.
- Tozlu, N. (2003a). *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler*. 2. Baskı, Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Tozlu, N. (2003b). İnsandan Devlete Eğitim. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Tozlu, N. (1994a Ekim). Eğitim Sistemimizin İnsan Anlayışı, Bilgi, Muhteva ve Metod Açısından Bir Tahlili. *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi'nde* sunulmuş bildiri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van, 155-171.
- Tozlu, (1994b Ekim). Açılış Konuşması. *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi*. Van, XV-XXIII.
- Tozlu, N. (1996a Ekim). Oluşumlar Karşısında Eğitim Dünyamıza Genel Bir Bakış. *Türkiye II. Eğitim Felsefesi Kongresi'nde* sunulmuş bildiri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van, XV-XXII.
- Tozlu, N. (1996b Ekim). Eğitim Sistemimizin Şekillenmesinde Bir İdeoloji Olarak Batılılaşma Düşüncesinin Etkisi. *Türkiye II. Eğitim Felsefesi Kongresi'nde* sunulmuş bildiri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van, 225-244.
- Tozlu, N. (2013). Yaşanabilir Bir Dünya Kurma: Eğitime Düşen. Bayburt Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Eğitim Felsefesi Özel Sayı-I. (Ed. N. Tozlu, V. Taşdelen ve M. Önal). Bayburt: Gündem Ofset Matbaacılık.
- Turgut, İ. (1994 Ekim). Eğitim Sistemimizde Eksik Olan Şey: Felsefe. *Türkiye I. Eğitim Felsefesi*

Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van, 1-6.

- Önal, M. (2008). *Peygamberliğin Lüzumu ve Bireysel Rehberlik Yönüyle Hz. Muhammed*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Ünsal, H. (2005). İlköğretim 5. Ve 8. Sınıflar ile 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Kelime Hazinesi: Afyonkarahisar Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.

Terbiye ve Tarih’de Taklit

Yrd. Doç. Dr. Selâmi Sönmez
Atatürk Üniversitesi

“Zira taklit iyi birşey olsaydı peygamberin kendisi takip ederdi atalarının izini”
Muhammed İkbâl

Özet

Taklit bir davranışı aynen yapmaktır. Taklit bir öğrenme stili ve sosyalleşme biçimidir. Türk Eğitim Tarihinde; sıbyan mekteplerinde, Enderun Mektebind-e, tekke ve tarikatlarda, ahilik teşkilatında, yaygın şekilde kullanılır.

Tarihimizde taklit krizleri 4 tanedir.

- Göktürk prenslerinin Çini taklidi,
- Selçuklunun Farsı taklidi,
- Osmanlının Avrupayı taklidi,
- Cumhuriyet aydınının Batıyı taklidi

Taklit bir düşünce tembelliğidir. Tarih; orijinalliğini kaybedip başkalarını taklit edenlerin mezarlığıdır.

Anahtar kelimeler: Taklit, Terbiye, Öğrenme, Tarih

Imitation In Education And History

Abstract

Imitation is to do a behavior in the same way. Imitation is a learning and socialization style. It was used commonly in the History of Turkish Education, children schools, Enderun schools, dervish lodge, order of dervishes and ahilik organizations.

There are 4 imitation crises in our history:

- Ceramic title imitation of Gokturk princes
- Persian imitation of Seljuks
- European imitation of Ottoman Empire
- Western imitation of the intellectuals of the Republic of the Turkey

Imitation is a laziness of the thought. In history there is a cemetery for those who are missing their originalities by imitating the others.

Key Words: imitation, education, learning, history

Giriş

Woody Allen mezunlara hitaben yaptığı bir konuşmasında “İnsanlık tarihi hiç görmediği bir yol ayrımı ile karşı karşıyadır. Yollardan biri çaresizliğe ve ümitsizliğe götürür. Diğeri ise tamamen yok olmaya. Doğru seçimi yapacak hikmete sahip olmak için dua edelim” der. Özellikle insanlık tarihinin hiç yaşamadığı bir karar noktasında olduğu şeklindeki dikkat çekişine katılmamak mümkün değildir. Fakat insanlığın geldiği ve adına kamufraj ifade ile “globalleşme” dediği sömürerek önce etkisizleştirme sonra da yok etme noktasına gelişin müsebbibinin gene insan olduğunu kim inkâr edebilir? Kısaca dünyamızı paylaştığımız bir tür insan -ona biz Batılı diyoruz- kendisini çekiç olarak algılamakta diğer insanları ise başlarına vurulup, yerlerine oturtulacak çiviler olarak görmektedir.

Bu genel manzara çerçevesinde birileri; çekiçlerin ekmeğine yağ sürercesine, onların propagandalarının etkisi ile kendi orijinlerinden uzaklaşıp, mekanik ve teknolojik üstünlüğün cezbesine kapılarak, onu taklit edip ele geçirmek düşüncesiyle Batılının kültür ve medeniyetine dahil olabilmek için onun kucağına düşebilmenin sırasına girmiş bulunmaktadır. Bunun bir yok oluştan farklı bir şey olmadığını da maalesef farkında değildirler. Bize göre Batının dışındaki dünyanın beşte üçünü meydana getiren toplumları bekleyen tehlike budur.

Batı'nın aktörlerinden biri olduğu, dini, siyasi, ekonomik, bilimsel, sanat ve sportif bütün faaliyetlerin, anlaşmaların, ortaklıkların, değişim programlarının (Sokrates, Erasmus, Comenius, Farabi vs.) espirisi aynıdır. O da yeni sömürü coğrafyaları elde etmek ve şuur düzeyi düşük toplumlara ulaşmak, onlar arasından amaca yönelik fakat tanıma uygun misyonerler keşfederek sömürü çarkını döndürmeye devam etmektedir.

Çarkın dönüşünde karşımıza çıkan sihirli kavram “taklit” dir. Taklit kendi başına nötr bir kavram olup, yanlış insanların eline geçip, yanlış amaçlar istikametinde kullanıldığında bilinçsiz birey ve toplumların ölüm fermanı haline gelmektedir.

Bu çalışmanın amacı; taklidin en normalinden en patolojik kullanışlarına, fertlerden toplumlara kadar taklit edenlerin tahlillerine yer vermek ve kaderin kendilerini getirdiği son noktayı tespit etmek olacaktır.

1. Taklidin Mahiyeti ve Tanımı

“Taklid” Arapça “takmak, asmak, kuşatmak, benzetmeye ve benzemeye çalışmak, kalpını (sahtesini) yapmak, bir şeyin sahtesini yaparak alay etmek (Yeğin, 1998,

s.1446, Muallim Naci, s.268.) anlamına gelen “kalede” kökünden türetilmiştir. Çoğulu “taklidat” gelir.

“Taklitçilik” felsefi literatüre ait bir meslektir. Osmanlılar ona “taklidiye” Fransızlar; Mimetisme, İngilizler; İmitation demektirler. bir cümleyle taklitçilik; toplumsal olayların, insanların bilinçli ya da bilinçsiz olarak birbirlerini tekrarlamalarıyla meydana geldiğini ileri süren öğretimdir (Hançerlioğlu, 1975, s.301, Tokatlı, Attila 1973, s.316). Taklid; bir teknik terim olup bir öğrenme biçimi olarak psikolojinin, bir sosyal etkileşim şekli olarak sosyoloji ve sosyal psikolojinin terminolojisine yakındır.

2. Bir Öğrenme Tekniği Olarak Taklit

Öğrenme psikolojisi üç temel öğrenme metodundan söz eder. Bunlar;

1. Şartlanma Yoluyla Öğrenme
2. Buluş (Keşfetme) Yoluyla Öğrenme
3. Sosyal Öğrenme dir.

Taklit bir sosyal öğrenme tekniğidir. Bir insanın bir diğer insan için bilgi kaynağı olduğu algısına ilişkin ilk dikkati çeken John Dewey olmuştur. (Dewey, 1928, s.41-45).

Birey sosyal etkileşimi sonucunda düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşarak zaman içinde kendine has belleği oluşturur (Yeşilyaprak, B.2002, s.199).

Sosyal öğrenme kavramını ilk defa 1947 yılında Julian Rotter kullanmıştır. Ona göre insan; hayatına tesir edebilen yaşam deneyimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır” (1) (Yeşilyaprak, B.2002, S.199). Bu bilinç onu öğrenen sosyal bir varlık haline getirmektedir.

Sosyal öğrenme; başkalarını seyrederek çevreden öğrenme olarak tanımlanabilir. Başkalarının yaptıklarını seyrederek öğrenebiliriz. bu şekilde öğrenmeye “model alma”, “gözlem yoluyla” ya da “taklit ile öğrenme” denilmektedir (Yeşilyaprak, B.2002, s.198-199).

Gündelik hayatta konuşma yeme, içme, otobüse binme, kahveye gitme gibi birçok davranışı, o davranışı gösteren birini model alarak öğreniriz. Buna “gözlem öğrenmesi” veya “taklit” denir. (Bacanlı, H. 2005, s.174-175).

“Çocukların ilk kullandıkları (sensori motor dönemde) şemalar genellikle nes-

nelerin taklit edilmesi ve yüz ifadelerine dayanır.Çocuk henüz kelimeleri etkili bir şekilde kullanmadığı için taklide başvurur (Bacanlı, H. 2005, s.64).

Taklit ile başlayan sosyalleşme örüntüsü bireysel ve sosyal bilincin başlangıcını oluşturur (Lundberg, A. ve Dğr. 1985, s.173). Aslında “Taklit kelimesi çocuğun davranış kalıplarını kazanmasını ve bunların anlamlarını öğrenmesini sağlayan herhangi bir içgüdüyü anlatmaz. Taklit yalnızca bir organizmanın benzer şartlar altında başka bir organizmanın, benimsediğine benzer davranışlar edinmesine yol açan bütün bir etkileşme karşılığını anlatmak için kullanılan bir kelimedir” (Lundberg, A. ve Dğr. 1985, s.173).

“Çocuk belli kelimeler ile onlarla birlikte ortaya çıkan faaliyetler arasındaki ilişkiyi kavrar ve kelimelerin anlamlarını öğrenir. Değişik kelimeler değişik davranış biçimleriyle birlikte ortaya çıktığından, çocuk çevresinde arzuladığı değişikliklere yol açacak sesleri taklit etmeye pek erkenden başlar” (Lundberg A. ve Dğr. 1985, s.173).

Hatta; İnsan hiç kimsenin bulunmadığı bir ortamda şimşegin çakmasını, dalgaların sesini taklit eder “müzİkteki bütün seslerin tabiatın taklidi, resim, heykel, mimarının esin kaynağının tabiat ve onun taklidi olduğu kabul edilir (Krech, D., Krutehfield, R.S. 1980, s.27). Bu mantıkla taklidin fert psikolojik hayatının çok önemli bir tesis biçimi olduğunu kabul etmek gerekmektedir.

3. Sosyal Psikolojik-Kültürel-Bir İletişim ve Etkileşim Şekli Olarak Taklit

Taklit, hem ferdin bir diğer insandan öğrenme şekli olarak psikolojinin hem de toplumların birbirlerinden etkileniş şekillerinden biri olarak sosyal psikolojinin konusudur.

“İnsanın yaratıcı kuvveti azdır, insan bir şey yaratmaktansa, bir yerde gördüğü şeyi taklit etmeyi tercih ediyor” (Örnek, S.1969, s.162-193).

Taklit bir etkileşim şeklidir.Kelime olarak nötr bir kavramdır. Önce sicilli yapan taklit edilen objenin yanlış veya değersiz oluşudur. “Medeniyetlerin doğuşu, gelişmesi ve çöküş dönemine girmeleri üzerinde duran ve yirmi bir aynı medeniyete tarihi açıdan yaklaşan A. Toynbee, birbirinden uzak toplumların medeniyetten nasiplenme ile birbirlerine yaklaştıklarını belirlemektedir (Erkan M. 1982, s.66).

Ross “sosyal davranışın temelinde taklit olayını görmektedir” (Kagıtçıbaşı C. 1977, s.16). Fakat kuramının merkezine “taklit” kavramını koyan G. Tarde’dır. “Toplum taklittir” diyen Tarde’a göre” toplumsal olaylar, insanların birbirlerini taklit etmelerinden doğarlar. Bu taklit iradeli ve bilinçli bir taklit olabilmekle beraber genellikle

bilinçsiz ve irade dışı (otomatik) bir taklittir” (Tarde, G. 1903, s.74).

Taklit canlının çevresine uyum tekniklerinden ve bu tekniklerin en yaygınlarından biridir.(Celkan H.Y.1989,s.57-66).

G. Tarde insanların ferdi farklılıklarına rağmen nasıl olup da benzer tepki ve davranışlar gösterip bir ortak sosyal düzen ve sistem kurmayı başaramış olmaları gerçeğini izaha çalışmıştır (Tarde, G. 1903, s.74). Taklit kanunları adını verdiği fikrine göre; “Taklit dalgası başladığı merkezden geometrik silsile (progression geometrique) ile yayılır. Nüfusun irksal veya fiziksel ayrı cinstenliği (heterogene) taklit dalgasının başarıyla yayılmasına engel olur. Taklitler de mantıklı ve mantıksız olabilirler. Bunların her ikisi de genel olarak üstün toplumsaldan aşağı toplumsala doğru gider. Zihinsel taklit pratikteki dış taklitten önce gelir. Bir toplumun tarihinde adet ve moda çağları uyumlu olarak birbirin kovalar. Adetlerin hüküm sürdüğü çağlarda özellikle eski tipleri taklit etmek gözdedir ama, modaların hüküm sürdüğü çağlarda da tersine en yeni inançlar gözde olur ve taklit edilir. (Kösemihal, N.Ş.1974, s.138-139). Kısaca bütün sosyal olayların temelinde bağlılık, hayranlık ve benimseme şeklinde görülen taklit bulunmaktadır (Ergün, M. 1994, s.25). Taklit; Çatışma, uyma ve buluş alternatiflerine götürmektedir. (Akyüz.H.1990,s.185-205).

E.C. Hayes “karşılıklı ilişkilerin “toplumsal hayatın ve toplumsal oluşumların temelini oluşturduğunu, De Roberty ise “dimağlar arası ilişkilerin sürorganik olayların doğuşuna zemin hazırladığını (Kösemihal, N.Ş. 1974,s.164-167) ileri sürmektedir.

Le Bon ise kültürel geçişin mekaniğine “telkin” kavramını yerleştirmiştir.

Darwin’in “içgüdü” dediği şey türün devamı için; öğrenilmemiş, zekaya dayanmayan bir davranış türüdür. Buradan Mc. Dougall’ın “grup zihni” kavramına geçmesi zor olmamıştır (Kağıtçıbaşı, Ç. 1977, s.16).

4. Eğitim-Öğretim Sürecinde Taklit

Ferdin eğitilmesi ve öğretilmesi hedefleri ferdin öğrenmesi temeli üzerine teşiş edilir. Eski tabirle terbiye de tahsil de öğrenmeyi gerektirir. O münasebetle her türlü davranış değiştirmenin temelinde öğrenme vardır demek mümkündür. Öğrenmenin belli başlı tekniklerinden biri de taklittir. Taklit bir insan ferдинin bir diğer fert veya gruptan yaptığı gözlem sonucu öğrenmesini, hülasa davranışını değiştirmesini ifade eder. Bu hüküm yaygın ve örgün eğitim için de geçerlidir. Türk Eğitim Sisteminde “taklid”in en yoğun olarak kullanıldığı öğrenme ortamları şöyle sıralanabilir.

4.1. Sıbyan Mekteplerinde: Bu kurumlarda Arapça harflerin yazımı, seslendirilmesi, dua ve Kuran sürelerinin kraati, tecvit kurallarının uygulanışı ve makamlarına ilişkin özellik ve incelikler hep taklit ile öğrenilir. Öyle ki, bu metinleri öğrenciden dinleyenler onun hocasını tahmin etmekte güçlük çekmezler. Hatta bu ameliyedeki öğrenci başarısının hocasını hatasız şekilde taklit edebilmekten geçtiğini, yani taklit kabiliyetinin başarı seviyesini belirlediğini ifadeye gerek yoktur. Adolphe Ferriere çocuk gelişiminin 4-16 yaşları arasında hakim öğrenme yönünün taklit olduğunu belirtir (Charrier, C. H., Ozouf, R. 1972, s.500). Televizyon reklamlarının özellikle bu yaş grubu çocuklar üzerindeki etkileri, tahmin edilenden daha yüksek ve maalesef daha tahrip edicidir (Akyüz, Y. 1979, s.97-106).

4.2. Tekke ve Tarikatta: Bu merkezlerden beslenen insanlar kendilerine model olarak seçtikleri şeyhlerini ilimde, ibadette, zikirde, giyim-kuşamda, yeme içmeden insan ilişkilerine kadar bütün bir hayat üslubunu taklit etmeye hazır ve gönüllüdürler. Her müridin hayali hocasının bütün bilgi, görgü ve alışkanlıklarına sahip bir minyatürü haline gelebilmek ve yerini alabilmektir. Bu tam teslimiyet ve hatasız taklitten geçmektedir. Bu alemin bir vecizesinde “şih önünde mürid, gassal elinde ceset gibidir” denir. Çünkü mürid şeyhinin dünyası içinde eriyip onunla yekvücut olmaktan asla rahatsızlık duymamaktadır. Bilakis şeyhin rızası da bu istikamettir. Burada ilişki taklitten de öte taklit ile kendini yok etmeye varmaktadır. Taklit teslimiyetin kapısı olmaktadır.

4.3. Ahilik Teşkilatında: Tekke ve tarikattaki şeyhin yerinde Ahilik Teşkilatında usta (Ahi baba, Kethüda) vardır. Bir meslek öğrenmek üzere ahi teşkilatına mensup bir ustanın yanına kapılanan 8-10 yaşlarındaki çırak bu meslekte belli bir mesafe alıp hayallerini gerçekleştirmek istiyorsa tam bir taklit canavarı olmalıdır. Mesleki yeterlilikte, (Öztuna, Y. 1978, S.314-315) sosyalleşmede ve genel olgunlaşmada göstereceği başarısı; ustasının dini ve ahlaki değerlerini, mesleki yeteneklerini, insan ilişkilerine dair tutumlarını, yaşama biçimini katı şekilde taklit edebilmesine bağlıdır (Güllülü, s.1977, s.106-109). Hatta bazı çıraklar taklitte ustalarının tiklerini de taklit edecek kadar ileri giderler. Ustanın ürettiklerinin tiryakisi olan müşterilerin usta öldükten ya da işi bıraktıktan sonra çırağını aramış olmaları fikrimizi desteklemektedir.

4.4. Spor ve Sanatta: Bilginin, görgünün, yeteneğin ve kültürün paylaşıldığı hayatın bütün ortamlarında bir öğrenme tekniği olarak taklit yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Öğrenme makamında olanların sporun üstatlarından, sanatın duayenlerinden bolca taklitler yaparak olgunlaşmakta hatta uzmanlaşmaktadırlar. Zira tiyatro

sanatında “taklit” diye bir disiplin olduğu bilinir.

5. Taklit Yanılgıları

Taklit; bir fert, grup ya da milletin kendini o fert veya O millet yapan karakteristik özelliklerini bırakıp, ya da ihmal edip başkalarına özgü kültür değerlerini -Gökalp bunlara hars der- benimsemeye çalışması yani, kılık, karakter ve şahsiyet değiştirmesi halinde bir yanılgı olarak karşımıza çıkar. Çünkü her toplumun değerleri o toplumun yaşadığı hayatın, sayısız tecrübenin, binlerce yıllık birikiminin bir sonucudur. Bu birikim başka bir hayatın faili olan toplumun değerleriyle kan, doku, organ ve organizma uyumsuzluğu gibi birleşmez. Değerler ahengini bozar. Bünyenin kimliğini ifsat eder, direncini ve bütünlüğünü bozarak geleceğini tehdit eder. Bu durum bütün grup ve toplumlar için geçerlidir.

5.1. Yabancı Taklit Yanılgıları

Bir başka kültürü taklit etme yanılgısı sadece bize has hata değildir. Bu pişmanlığı duyan bir kaç ülke örneği vermek gerekirse; İtalyanları, Almanları ve Japonları sayabiliriz. Murtori; “Biz İtalyanlar Fransızlar ne yapıyorsa hemen yapmak, onların her türlü adetlerini Tanrı emriymiş gibi taklit etmek için müthiş bir telaş içindeyiz” (Tozlu, N. 1998, s.57) demektedir.

Bir Alman entelektüel Thomasius ise “Ecdadımız tekrar dünyaya gelse bizi katiyen tanıyamazlar, biz soysuz ve melez bir hale geldik. Bugün her şeyimiz Fransız usulü oldu. Kıyafetimiz, mutfığımız, dilimiz adetlerimiz, hâttâ kusurlarımız bile Fransız” (Hazard, Poul, 1973, s.78-79) diyerek duruma dair kaygılarını belirtmiştir.

Milletlerin taklidinde ilginç örnek Japonlarınkidir. Ülke bir ara Batılıların akınına uğrar. Yabancı okullar, misyoner teşkilatları Japonya'yı sarar. Japon aydını bu saldırıya donanım olarak zayıf oluşundan dolayı karşı koyamayacağını anlar. Ülke iki buçuk asra yakın bir süre kapılarını dış dünyaya kapatır. Bu bir güçlenme, hazırlanma programıdır. Kendi güvenlerini kazanınca, dışa açılır, kapılarını da açarlar. Artık dış dünya daha bir bilinçli algılanır, tanınır, tahlil edilir. Özümсенir ve domestik kültüre uyarlanır. Fakat bütün bu tedbirlere rağmen Japonlarda da bir düşünce tembelliği, bir kolayca kaçma davranışı görüldü. Sırasıyla Fransa, ABD ve Almanya'yı taklide giriştiler. Taklidin olumsuzluğu, yıkıcılığı fark edilince milli ruhun esas alındığı bir irade ülkeye hakim oldu. II. Dünya savaşını kaybetmeleri ülke yönetiminde bazı kararların ABD tarafından alınması keyfiyetini doğurdu. Fakat her şeye rağmen yazıları gibi

karakteristik özelliklerini kaybetmemenin mücadelesini vermeyi sürdürüyorlar. Lakin Japonlar da artık viskinin tadını biliyorlar.

6. Türk Tarihinde Taklit

Bütün bir tarihimize baktığımızda sosyal bünyemizi sarsıp, bazen mevcudiyetimizi tehdit eder boyuta ulaşan 4 taklit krizine girdiğimiz söylenebilir. Bunlar:

- Göktürk Prenslarının Çini Taklidi,
- Selçuklunun Acemi Taklidi
- Osmanlı'nın Avrupa'yı Taklidi
- Cumhuriyet Aydınının Batıyı Taklididir.

6.1. Göktürk Prenslarının Çini Taklidi

Göktürk prensleri ve gençlerinin Çin reklam ve propagandalarının etkisiyle Çin ürünlerine meylenmiş olmaları tarihimizde ilk sosyal taklit hatasını oluşturur. Bu hadise Kültigin yazıtında; “Çinliler, altını, gümüşü, ipeği ve ipekli kumaşları güçlük çıkarmaksızın öylece bize veriyorlar. Çin halkının sözleri tatlı, ipekli kumaşları da yumuşak imiş. Tatlı sözlerle ve ipekli kumaşlarla kandırıp uzaklarda yaşayan halkları böylece kendilerine yaklaştırmışlar imiş. Bu halklar yaklaşır yerleştikten sonra fesatliklerini o zaman düşünürler imiş. (Tekin, T. 1995, s.35-37) Mesela;

“İyi ve akıllı Kişileri, iyi ve cesur kişileri ilerletmezler imiş...”

“Çin halkının tatlı sözlerine ve ipekli kumaşlarına kanıp, ey Türk halkı çok sayıda öldün” (Tekin, T. 1995, s.37).

“Bu yüzden Çin halkına bey olmaya layık erkek evladı kul oldu. Hanım olmaya layık kız evladı da cariye oldu. Türk beyleri Türk unvanlarını bıraktı. Çinlilerin hizmetindeki Türk beyleri, Çin unvanları olarak Çin halkına tabi olmuşlar. Elli yıl hizmet etmişler... Çin hakani için, fetihler yapmış, ülkeler almışlar” (Tekin, T. 1995, s.41).

Son tahlilde Bilge Kağan

“Ey Türk, Oğuz beyleri ve halkı işitin. Üstteki gök çökmedikçe, alttaki yer delinmedikçe ey Türk halkı senin devletini ve töreni kim bozabilirdi. Ey Türk halkı kötü huyundan vazgeç” (Tekin, T. 1995, s.45) der. Türk halkının vazgeçmesi istenen huyu Çinlilere olan özentisi ve Çin kültürüne yönelik taklit etme meylidir. Sözüdür;” Ey

Türk Ulusu bütün bunlar, kendinden, kendi öz benliğinden uzaklaşıp düşmana dönük yaşadığın için oldu” diyerek bitirir (Anadol; C. 2002, s.95).

6.2. Selçuklunun Acem'i Taklidi

1040 yılında Dandanakan Savaşı ile Gaznelileri yenip Hindistan ve İran topraklarında başkenti Rey olan bir imparatorluk kuran Selçuklular; bu coğrafyada onlarca farklı etnik köken bir o kadar da dini mezhep, grup ve klığın var olduğu son derece cıvık, kaygan ve heterojen bir sosyal zemin ile karşılaştılar (Turan, O. 1980, s.316-326). Bu şartlarda kurulan devletin sosyal ve bürokratik temellerini sağlamlaştırmak için medreseler kurdular (Köymen, A. 1975, s.75-125). Siyaset sosyolojisine ait tedbirlerden olmak üzere; Vezir-i Azamı Farslardan atayıp, birçok vali, müderris, kadı, maliye memurlarını, üst düzey din görevlilerinin çoğunu, dahili ve harici kalem takımını da Farslardan atanmasını isteyen Selçuklu yönetimi bütün devlet yazışmalarının da Farsça yapılmasını (Barthold, W. 1990, s.26-27) hoş görmüştür.

Melik Şah, Keykavus, Keykubat, Sultan... gibi unvanların kullanılışı, saray merasimleri, adetleri, tarım, şehircilik ve mimari faaliyetlerinde de Farsların önemli aktörler olmalarına müsaade etmişler, şii imamların türbelerini inşa etmiş ve ziyaretlerde bulunmuşlardır (Turan, O. 1980, s.317). Şüphesiz bu hoşgörünün temel sebeplerinden biri stratejiktir. Fakat o dönemi çalışanlar bilirler ki, bu durumu ifade eden “Türkmenin köpeği şehre inince Farsca havlar” şeklindeki halk tekerlemesi anlamsız değildir.

Farsın yerleşik ve köklü kültür ve medeniyeti Selçuklu Türkünü biraz da bu hoşgörü ve taklide zorlamış olabilir. Ama akıllı erenler bilir ki, Selçuklu İmparatorluğu medeniyet muvaffakiyetine nazaran kısa yaşamıştır. Zira bir imparatorluğun yıkılmasından daha önemli bir şey varsa o da; nasıl yıkıldığıdır. Acaba bu erken yıkılıştaki, Selçuklunun; İranlıların hakettiğinden fazla hoşgörüsü ve Fars kültüründen yapılan kısmi taklidin rolü olmuş mudur” diye düşünmeden edemiyoruz.

6.3. Osmanlı'nın Batı'yı Taklidi

Avrupa karşısında Viyana Bozgunundan (1683) sonra ard arda gelen yenilgiler bizde önce bir kendimize güvensizlik psikolojisinin, derinleşen bu psikoloji ise bir Batı Kompleksinin doğup, yerleşmesine yol açtı. Kaybettikçe şuurumuzu yitirdik. Yitirdikçe üstün tarafa yöneldik. Tekrar galip geleceğimiz günleri ondan alacaklarımızla sağlamak gibi bir hülyanın peşine düştük. Durumumuz; Batının kapısına gidip bize kendisini nasıl yenebileceğimizi öğretmesini istemek gibi bir trajediye dönüştü.”Öz-

güven eksikliği bizi taklitçiliğe yöneltti”(Sinanoğlu.O.2006,s.3146).

Oysa Batı üstünlüğünün sebebini biliyordu. Onu nasıl sömürü aracı olarak kullanabileceği konusunda çok tecrübeli ve profesyoneldi. Osmanlı ilk hatayı Batı'ya iyi tahlil edip onun gerçek yüzünü görmemekle yani onu anlayamamakla yaptı.

6.3.1. Batı Kimdir?

Batı; dini de dahil bütün kurumlarını (dil, ahlak, sanat, devlet, bilim, spor, teknoloji vs.) dünyevileştirerek sömürü aracı olarak kullanan tam bir sömürü makinesi hatta imparatorluğudur.

“Aslında Batı için dünya ikiye ayrılır. Batılı olanlarla olmayanlar, yani kendileri ve diğerleri. Diğerleri ilkel, vahşidir, sapkındır. Bu yüzden onlara her türlü dayatma, vurgun, katı ve işkence yapılabilir. Çünkü onlar bu yolla medenileştirilmelidir” (Tozlu, N. 1998, s.41).

Avrupalı bu yolla medenileştirme ile dünyaya kamu hizmeti sunduğu, insanlığa karşı medenileştirme misyonunu yerine getirdiği kanaatinde olup, karşılığını alma hakkının pek tabii ki olacağı inancındadır. Bu eylemi bazı propaganda alışımlı hümanite, erdem, eşitlik, demokrasi vs. gibi kavramlarla süslenince artık meşrulaşmış olmakta, insanlığa hizmet adıyla takdim edilmektedir. Oysa Chomsky: sömürü ile ilgili “Gerçek milletten, dünyadan saklanmakta, ulu prensipler çıkar ilişkilerini örtmektedir. Kitleler böyle uyuşturulmaktadır” (Chomsky. N. 1994, s.7-25) derken kendilerinden biri olan; Louis Massignon, Avrupa'nın İslam Ülkelerini yüz yıllardır sömürdüğünü, değer ve inançlarından soyutladığını, kültürel dünyalarını alt-üst ettiğini bir demecinde (1927) Onların her şeylerini berbat ettik. Dinlerini, felsefelerini berbat ettik. Şahsiyetlerinde büyük bir boşluk meydana getirdik. Ruhlarını kaybettiler. Artık anarşiye ve intihara hazırdırlar” (Tozlu, N. 1998, s.37) demektedir. Ki, bu bir günah çıkarma ya da bir itiraf olarak kabul edilmelidir.

Batı kendisini çekiç diğer insanları kafalarına vurulup yerlerine oturtulması gereken objeler olarak, daha ılımlı bir ifadeyle Batı sürekli “... kendilerini öğreten, dünyayı okul ve insanları da iteatkâr öğrenenler olarak gören (Feyerabend, P. 1991, s.186) bir anlayışa sahiptir. Bugün toplumumuz gruplara ayrılmış, insanımız değerlerinden soyutlanmış, içimize kin ve nefret tohumları ekilmişse, hep tabi oluşumuzdan, hep taklit eden, konumunda bulunuşumuzdan dolayıdır. Çünkü maalesef hâlâ; Batı'nın bilimi yani maddeyi ve insanı anlamaktan çok kontrol ve idare etmek için kullandığını, bütün faaliyetlerinin temelinde üçüncü şahıs ve milletleri sömürerek kendi

zenginlik, refah ve konforunu artırmak olduğunu bilmeyenler vardır.

Batı ile ilgili gözden kaçan bir diğer husus da şudur. Kendi kurduğu düzenin devamı için “kendi dışındaki dünyayı sürekli değiştiren batı kendi seyri içerisinde değiştirdiği dünyaya karşı hala değişmemekte, hâla bazı yönlerinin ve inançlarının değişmemesinde direnmektedir. Değiştirdiği dünyayı dışlamakta, onları bir türlü he-saba katmamakta, dahası onlara onurlu bir insan muamelesi göstermemektedir. Ve bu anlayışı, varlıklarını koruma ve üstünlüklerini sürdürmenin bir sınırı olarak alınıp hâlâ devam ettirmektedir.” (Tozlu, N. 1998, s.72).

6.4. Tanzimat Dönemi Batı Taklitçiliği

II. Selim zamanında başlayan Batı taklitçiliğimiz Tanzimat Döneminde devlet kurumları (ordu, eğitim, okullaşma, devlet, siyaset sanat, edebiyat) sahalarına da yayılarak en yoğun şekli aldı. Lakin değişim; tabii, bir düşünce sonucu iyi belirlenmiş hedefleri olan şekilde değil, sathi, taklitçi, yüzeysel ve özenti neticesi olup gelişigüzel, plansız, programsız şekilde oluyordu.

Ne gariptir ki zihniyetimiz şuydu; Biz Batı'dan gördüklerimizi alırız, almakla kendi malımız olur. O kadar yanlış ki, yanlış kelimesi içine sığmaz bu şaşkınlık! Batıdan gördüğünü alamazsın! Alırsın ama sindiremezsin, içine kusarsın. Çünkü Batı esvabı dikenlidir. Bizim derimiz kelebek kanadı gibi incedir. Bu esvabı giymek, kanlar içinde kalmamak için” gergedan derisi” gibi bir derimiz olması gerekir.” (Kemal Tahir, 1968, s.135-136).

Bunları düşünen olmadığı gibi Batılılaşmaya karar vermekle kalmadık. Batıyı tanılaştırdık. Fuat Paşa; “Bendenize göre bab-ı Ali'yi İngiltere'nin dostluğundan mahrum görmektense, bir kaç vilayetimizi elden çıkmış görmek daha iyidir” (Zeybek, N.K. 1980, s.7-11) diyecek kadar ızan ve sağduyuyu kaybetti.

Bizim Batılılaşma amacımız belliydi de Batının bizi avucuna almaktaki niyeti ne idi? Bunu Atila İlhan'ın tespitiyle sunalım;

“Biz de Batılılaşmaya karar verdik. Mustafa Reşit Paşa bu işe kalkıştı. Batılılarla anlaşma imzaladık.... Reşit Paşa'nın yaptığı anlaşmanın şartlarıyla, Tansu Çiller zamanında Türkiye'nin AB ile yaptığı gümrük birliği şartlarının yan yana konulduğunda aynı olduğu görülecektir.” (İlhan, A. 2005, NTV.MSNBC, 2B.4.2005) Kısaca Batı dün ne ise bugün O, dün ne istiyorsa bugünde onu istemektedir.

Kısaca “Biz Tanzimattan beri bir vurgun yemiş bozulmuş ve kargaşaya sürüklenmişiz. Bu yüzden Batı karşısında ezilir, ufalır, ona sarılmaya, ondan medet ummaya

başlarız. O gün, bugün acılar deliklerimizden dalga dalga Batı hayatı içimize işler. Bizi önemli ölçüde dönüşüme, taklide ayarlar. Taklitle aslında halledilebilecek hiç bir şey yoktur. (Tozlu, 1998, 113). Ayrıca gelinen bu noktadan bu milletin aydını sorumludur (Turhan, M. 1959, s.55) halkı değil. (Sönmez, S. 1999, s.43) Çünkü aydın; Bab-ı Ali Aydını (Tanzimatçı). Beyoğlu Aydın, (Levanten) Sahaflar Çarşısı Aydını (Sofi) gibi gruplara ayrılmış olup, esas kaynağından kopmuş bulunmaktadır. Gökalp bunların üçünü de karakterden mahrum olduklarını söyler. (Gökalp, Z.1973, s.172).

6.5. Cumhuriyet Dönemi Batı Taklitçiliği

Cumhuriyet nesline gelince; biz de bizden öncekilerin yolundan giderek Batılılaşmanın gönüllü erleri olmuşuz. “Yüz elli yıldır hiç bir mukaddes ölçü bırakmamanın savaşını vermekteyiz” (Tozlu, N. 1998, s.58). Gözlemsiz, tahlilsiz, düşüncesiz, ölüme bir Batı hayranlığı ile bütün kurum ve hayat şartları ile onu taklide koyulmuşuz.

E. Güngör bu tutumu; “kör bir batıcılık” olarak vasıflandırır. “Çünkü tüm bu yapılanlarla milli şahsiyete temel olan iki unsur dil ve din tahrip edilmiştir. Zaten amaç da budur. Bu yüzden “Bütün Kur’anları yaksak, bütün camileri yıksak Avrupa’nın gözünde Osmanlıyı; Osmanlı, yani İslam. Karanlık, tehlikeli, düşman bir yığın!” (Meriç, C.2011, s.9),

Bütün programlarımız, Batılı efendilerimizi gücendirmeme üstünedir. Bütün aydınlarımız “Batı ipoteği altındadır. Taklide ayarlıdır” (Tozlu, N. 1998, s.35). Buraya nasıl geldiğimizi Atilla İlhan şöyle anlatır; Bize kendi mahalli değerlerimizi öğretmediler” Lisede Sophokles okuduk, klasik Türk sanat musikisine sövmeyi, Divan şiirini hor görmeyi, buna karşılık devletin yayınladığı kötü çevrilmiş batı klasiklerine körü körüne hayranlık göstermeyi öğrendik. Sanki Sinan Leonardo’dan önemsiz, Mevlana Dante’den küçüktü, Itri ise Bach’ın eline su dökemezdi. Aslında kültür emperyalizminin ilmiğini kendi elimizle boynumuza geçiriyorduk, ulusal bileşim arama yerine hazır bileşimleri aktarmak hastalığımız tepmişti, o kadar ki İkinci Dünya Savaşı sonrasında batılı emperyalizmin örgütlü politikasını uygulamaya kendiliğimizden talip olduk.

Oysa, bir kere yaptığımız batılılaşmak değildi, ikincisi batı bizim sandığımız gibi değildi, üçüncüsü batı’nın ulaştığı yer özenilecek bir yer değildi.” (İlhan, A. 1972, s.18).

“Avrupalı olursak Avrupalılaşacağımızı” sandık... Çünkü teslim olan bir ordu için zafer kadar yenilgi de bahis konusu olamazdı (Güngör, E. 1980, s.95) Avrupalılaşınca Avrupa kaynaklı tehlikelerden sıyrılmış olurduk. Oysa basit bir akıl yürütme ile: Erol

Güngör’ün ifadesiyle:

“Bizi,şu güzeli ve doğruyu kaybetmiş hayat içinde sefil, perişan sürükleyen şey, batılı olma illeti değil de nedir? Biz dilini de dinini de, kanaatını da kaybetmiş bir topluluk haline gelmişizdir.” (Tozlu, N. 1998, s.116).

Biz bir zihniyet işgali altındayız. Ruhumuz ezilmiş, şahsiyetimiz çözülmüş, görüşümüz yok edilmiştir. Tâbi olmuşuz güce, kuvvete (Tozlu, N. 1998, s.3) Artık Biz de de Batılı toplum hastalıkları bir adım geriden de olsa aynen müşahede edilmektedir. Bu hep sorumsuzca Batı’yı taklitten, onların peşinde, O dünyayı anlamadan, dinamiklerine nüfuz etmeden sürüklenişimizden ileri gelir. Eğitim reformlarımız yıllarca hep bir uyarılmanın adı olmuştur. Yeniden yapılanmaların arka planı da bir takiptir. (Tozlu, N. 1998, S.225-226).

Son tahlilde “Bir Asya ülkesi şu veya bu şekilde medeniyeti Batılılaşmak zannederse bu işe kalkışırsa, mutlaka batar. Neden batar? Çünkü Batılılar batırmak için uğraşırlar. bunun tek örneği biz değiliz. Ruslar da buna örnek. Çünkü Deli petro memleketi Batılılaşmaya karar verdi. Rus asilleri Fransızca konuşmaya başladı. Yazarlar öyle yaptı. Eee ne oldu sonunda, battı. İhtilal çıktı ve Bolşevikler geldi. (Atilla, İlhan. NTV-MSNBC, 28 Nisan 2005).

Taklit “Ülkeleri kendi kültür-medeniyet dairelerinden çıkarır, ama taklit ettikleri kültür-medeniyet dairesine de sokmaz. Bizde de böyle bir düşünce neticesi ülke Batı kültürüne gidememiş ama İslam kültüründe de kalamamıştır (Tozlu, N. 1998, s.131).

Bu memlekete solculuk bile ABD’den ithal edilmiştir. Niyazi Berkes, Behice Boran, Mihri Belli, Şerif Mardin Amerika damgalıdırlar. Taklitçilik sanki ruhumuza işlemiştir. Atilla İlhan Türkiye’de klasizm, Romantizm, Realizm, Naturalizm, Sembolizm vs. gibi edebiyat akımlarının Fransa’ya varınca hepsinin orada orijinallerini gördük. Bizimkilere bu yüzden saygımız azaldı der. (Cetişli, İ. 2001, s.31-138).

Biz Cumhuriyet döneminde de; değişip değişmemede tasarruf sahibi olmadığımızdan, gerçekten değişmesi gerekenle hiç değişmemesi gerekeni fark edemedik. Birini diğerinin yerine koyduk. Değişmeyecek yönümüzü, kimliğimizi var eden toprağı değiştirdik. Bu yöndeki tüm çabalarımız bizi var eden değerleri tahrip ettiler. Sağlam, düzenli ve güvenli bir yapıya kavuşamayışımızın sebebi budur. (Tozlu N. 1998, s.71-72).

Sonuç

“Taklit düşünce tembelliğidir”. Çözüm üretebilecek kalite ve kalibredeki zihinlerin taklide ihtiyaçları yoktur. Göktürklerden beri tarihimizde yapılan hemen bütün taklit teşebbüsleri fiyaskoyla sonuçlanmıştır. Batı hiç bir silahını bize kaptırmama konusundaki mahirliğini ve profesyonelliğini korumuştur. Bizim Batı diye bildiğimiz nasıl bir bataklığa saplandığımızı A. Toynbee'nin şu cümlelerinden çıkarabiliriz.

“Türklerden korkmayın, onlar bizim medeniyetimizi sadece taklit etmektedirler. Taklit eden kavimler hiç bir zaman taklit ettikleri milletleri geçemezler”. (Allen H. Elisha, 1995, s.143).

Bu cümlelerden çıkarmalıyız ve kendi yolumuzu kendimiz çizmeliyiz ki;

Birliğimiz, dirliğimiz ve varoluşumuzun iki temel kaynağı vardır. Bunlar:

a. Türk filogenetiği (Fıtratı)

b. İslam inancı

Birincisi Allah'ın bu millete bahsettiği vasıflar bütünü, fıtrat kısaca; Tanrı, Talih ve Tarihin kazandırdığı beceri birikimi, ikincisi ise insanlık tarihinin Hz. Muhammed'den sonraki bütün yüzyıllarının evrensel medeniyeti, İslamiyet inancı ve ona uygun yaşama şeklidir.

Bu iki kaynak ilerleme ve gelişmemizin, ileri hamlelerimizin, medeniyetler kurma ve geliştirmek için lazım olan kendine güven, cesaret ve motivasyonun dinamizmidir, lokomotifidir.

Bu küre üzerindeki varoluşumuzdan bu yana biriktirip, geliştiren, nesilden nesile aktararak getirdiğimiz “An'anelerimiz onurlu bir değişimin nirengi noktalarıdır. Onlar bir vakar, bir güven beldesinin simgeleridir. Yüce bir düşünce ve medeniyetin alemleridir. Manevi coğrafyamızın aşılmaz sıradağlarıdır. Yabancılar, yadeller bunlara nüfuz edemez. Bunları aşamaz, inanç dünyamızın eginlerine giremez. Onların renğiyle boyanan, örgüsüyle işlenen yapılanmalara ulaşmazlar. Tüm bu oluşumlar onları korkutur (Tozlu, N. 1998, s.71-72). Eksiğimizi en iyi biz bilebiliriz. Ülkemizi en iyi biz tanıyabiliriz. O yüzden bizim de aktörlüğümüzün olduğu bir medeniyeti kurmak için nasıl bir yol izleyeceğimizin en doğru kararını yine biz verebiliriz. Çünkü murakabenin ne önemli ilkelerinden birisi de şudur. Nasıl Batı sizin dilinizi bozmak istiyorsa tedbiriniz lisani, dininizi bozmak istiyorsa tedbiriniz dini nitelikte olmak

zorundadır. Fizik tedbirler boşunadır. Batı size medeniyetiyle saldırıyor ve kültürel değerlerini empoze etmeye çalışıyorsa buna karşı sizin cevabınız aynı mantalite ile alternatif bir medeniyet ve kendi ananevi değerleriniz ile olmalıdır.

Fakat ne yazık ki yukarıdaki tespitten hayli uzakta oluşumuz bir yana “Halâ bir devlet politikası olarak bu tavrın bir muhasebesi verilmediği gibi, niçin Batılı olacağımızın ikna edici bir izahı da yapılmış değildir. Bu yüzden meselelerin arka yüzüne vakıf olmayan bir çok insanımız için Batı umut kaynağı olmaya devam etmektedir.

Oysa aklı erenler her dönemde olmuştur. İsmet İnönü bir konuşmasında “Atatürk; taklidi, kopyayı sevmezdi” (İlhan, A. 1972, s.109, İpekçi, A. 2013, s.13) der. Çünkü Atatürk “başkalarının izinden gidenlerin tarihte iz bırakamayacaklarını” bilir. O bir konuşmasında bizdeki papağangillere tokat niteliğindeki şu ifadelerde bulunmuştur.

“Artık durumu düzeltmiş olmak için mutlaka Avrupa'dan öğüt almak, bütün işleri Avrupa'nın emellerine göre yürütmek, bütün dersleri Avrupa'dan almak gibi bir takım düşünceler belirdi. Oysa hangi bağımsızlık vardır ki, yabancıların öğütleriyle, yabancıların planlarıyla yükselebiliriz? Tarih böyle bir olay kaydetmemiştir.

Türkiye hiçbir milleti taklit etmeyecektir. Türkiye ne Amerikanlaşacak, ne batılaşacak. O sadece özleşecektir” (Tanyu, H. 1961, s.181). Cümlelerimizi Muhammed İkbal'in cümleleri ile bitirelim “Özgür bir kişi için geçmişin zincirleri ile kelepçelenmeden ilerlemek ne güzeldir. Zira eğer taklit iyi birşey olsaydı peygamberin kendisi takip ederdi. Atalarının izini”.

KAYNAKÇA

- Akyüz,H.(1979)Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavramları ve Alanları Üzerine Bir Araştırma. AtatürkÜniversitesi.Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü Yayınları 9 Erzurum.
- Akyüz,Y.(1979)"Reklamlar Gibi Düşünmek ve Çocuklar"MİLLİYET 11 Temmuz 1979
- Akyüz,Y.(1979)"Çocukları Televizyon Reklamlarına Karşı Korunması",Atatürk Üniversitesi EğitimFakültesi Dergisi ,c.12,S.1-4,s.97-106.
- Allen, H. Elisha (1995). The Turkish Transformation. Chicago, İllinois.
- Anadol, Cemal ve Dğr. (2002). Türk Kültür ve Medeniyeti, Bilge Karınca Yayınları, İst.
- Bacanlı, Hasan. (2005). Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayınları, Ank.
- Barthold, W. (1990). Moğol İstilasına Kadar Türkistan, Çev. H.D. Yıldız. TTK Yayınları, Ank.
- Celkan ,H.Y.(1989) Eğitim Sosyolojisi Atatürk Üniversitesi K. Karabekir Eğitim Fakültesi Yay.4,Erzurum.
- Charrier, CH., Ozouf, R. (1972) Yaşanmış Pedogoji, Çev. N. Yüzbaşıoğulları, Milli Eğitim Basımevi, Ank.
- Çetişli, İ. (2001). Batı Edebiyatında Edebi Akımlar, Akçağ Yayınları, Ank.
- Dewey, John (1928) Demokrasi ve Terbiye, Devlet Matbaası, İst.
- Ergün, M. (1994) Eğitim Sosyolojisine Giriş, Ocak Yayınları, Ank.
- Erkal, Mustafa (1982). Sosyoloji, KTÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları No.1 Trabzon.
- Feyerabend, P. (1992), Bilim Kilisesi, Çev. C. Cerit, Pınar Yayınları, İst.
- Gökalkp, Z. (1973). Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri, Haz. Rıza Kardaş. MEB Devlet Kitapları, İst.
- Güllülü, S.(1977) Ahi Birlikleri, Ötüken Yayınları, İst.
- Güngör, E. (1980). Türk Kültürü ve Milliyetçilik, Ötüken Yayınları, İst.
- Hançerlioğlu, Orhan (1975). Felsefe Sözlüğü, Remzi Kitabevi, 1975.
- Hazard, P. (1973) Batı Düşüncesindeki Büyük Değişme, Çev. E. Güngör, Tur Yayınları, İst.
- İlhan, A. (1972) Hangi Batı, Bilgi Yayınevi, Ank.
- İlhan, A. (2005). NTV. MSNBC, 28.4.2005.
- İpekçi,A.(2013).İkinci Adam İnönü Atatürkü Anlatıyor,Hürriyet Gazetesi Yayını,İstanbul.

- Kafadar, Osman (1997). Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma, Vadi Yayınları, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1977) İnsan ve İnsanlar, Duran Ofset, İst.
- Kösemihal, N.S. (1974). Sosyoloji Tarihi, Remzi Kitabevi, İst.
- Köymen. M.A. "Alp Arslan Zamanı Selçuklu Kültür Müesseseleri-Üniversiteler-", Selçuklu Araştırmaları,Dergisi, S.IV, 1975, Ankara. s.75-125.
- Krech, D. Krutchfield R.S. (1980). Sosyal psikoloji Çev. Erol Güngör, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Lundberg A., Schrag C., Larsen N. (1985). Sosyoloji Çev. Ö. Ozankaya, Işık Yayıncılık, Ank.
- Meriç. C. (2011) Ümrandan Uygarlığa, İletişim Yayınları, İst.
- Muallim, Naci (1978). Lugat-ı Naci, Çağrı Yayınları, İstanbul.
- Öztuna, Y. (1978). Büyük Türkiye Tarihi, 10. Cilt, Ötüken Yayınevi, İst.
- Sinanoğlu,O.(2006) Bye Bye Türkçe,Alfa Yayınları,İst.
- Sönmez, S. (1999). Prof. Dr. Mümtaz Turhan ve Eğitimle İlgili Düşünceleri, Atatürk Üniversitesi Yayınları,NO. 905, Erzurum.
- Tanyu, H. (1961) Atatürk ve Türk Milliyetçiliği, Orkun Yayınları, Ank.
- Tarde, G. (1903) The laws of Imitation, Henr Holt, New York.
- Tekin, Talat (1995). Orhun Yazıtları, Simurg, İst.
- Tokatlı, Atilla (1973). Felsefe Sözlüğü, Bilgi Yayınları, Ankara.
- Tozlu, N. (1998) Erdemli Toplum Yolunda, 21.yy. Yayınları, Ank.
- Turan, M.(1959). Garplılışmanın Neresindeyiz?, Türkiye Basımevi, İst.
- Turan, O. (1980). Selçuklular Tarihi ve Türk İslam Medeniyeti, Dergah Yayınları, İst.
- Yeğin, Abdullah ve Dğr. (1978). Osmanlıca-Türkçe Büyük lûgat, Türdav Basım-Yayın, İst.
- Yeşilyaprak, B. (2002). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Pegem Yayınları, Ank.
- Zeybek, N.K. (1980). "Batılılaşmamı, Bağımlılışma mı?", Milli Eğitim ve Kültür, S. 6, s.7-11.



III. OTURUM

Oturum Başkanı

(Prof. Dr. Aslan Gülcü)

Küresel Basınca Karşı Duygu ve Değer Eğitimi

Prof. Dr. Halil İbrahim Ülker

Değersiz Eğitim

Doç. Dr. Sema Önal

Normatif Etik Olan Erdem Etiğinde Erdemliliğin Kriteri

Yrd. Doç. Dr. Tuncay Ceylan

Değerler Eğitiminde Gelenekten Yararlanmak–Hayriyye-i Nâbi Örneği

Yrd. Doç. Dr. Ali Gurbetoğlu

Küresel Basınca Karşı Duygu ve Değer Eğitimi

Prof. Dr. Halil İbrahim Ülker
Atılım Üniversitesi

Özet

Küreselleşme 1980'lerde ekonomik nedenlerle başladı ancak, sosyo-kültürel alanlarda da ciddi sonuçlar yarattı. Başta devlet olmak üzere tüm kurumlarda, ekonomide, yaşam tarzlarında ve önceliklerde büyük dönüşümler yaşandı. Bu piyasa ağırlıklı dünyada ideal insan prototipi ise; rekabetçi, çalışkan, bilişim teknolojilerini iyi kullanan, evrensel değerleri benimseyen, İngilizce konuşan ulusal ve yerelinde ısrar etmeyen bir insan tipi idi.

Küreselleşme sürecinde beklenen sonuçlar alınamayınca, Birleşmiş Milletler, Unesco gibi uluslar arası kuruluşlar, tüm dünya ülkeleri için; çevre, barış, sağlık, insan hakları, adalet, saygı, işbirliği, hoşgörü gibi temaların eğitime girmesi için kararlar aldı. Bu çerçevede yerel kimi özelliklerin kaybolmaması için de bazı çareler önerdi. Ancak ülkeler açısından bunlar yeterli olmadı.

Ülkemiz açısından yapılacak iş sadece öğretimle yetinmeyip (korteğe bilgi yükleme), EQ eğitimine de önem vermektir. Böylece geliştirilecek değerler seti (ulusal ve dini değerlerimiz) öğrencilere kazandırılarak onların, dünya vatandaşlığı kadar, ülkemizin orijinal değerlerini de kazanmaları sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kapitalizm, Küreselleşme, EQ, Değerler Eğitimi, Bilişsel ve Duyuşsal Kazanımlar

Emotion and Value Education Against Global Pressure

Abstract

Starting in the 1980s for economic reasons, globalization has also serious consequences in socio-cultural areas. In all institutions starting the state, economy, life styles and priorities, great changes has taken place. In this world, where market is predominant, competitiveness, diligence, good use of information technology, the adoption of universal values, English speaking, be open to globalization has been the characters of the ideal man.

As the expected results from the globalization process couldn't be achieved, international institutions like the UN and UNESCO has taken decisions for all countries to put the themes like environment, peace, health, human rights, justice, respect, cooperation and tolerance into the curriculums. In this context they has also recommended way outs to protect some national characteristics. However these precautions could not stop the disappearance of national values.

What we as country have to do is not only teaching (overload the cortex with information) but also training the emotional intelligence. In this way we will be able to develop a set of values through which we can ensure the adoption of our national and religious values by our students as far as the adoption of universal values.

Key words: *Capitalism, Globalization, EQ, Education of Values, Cognitive and Affective Outcomes*

Giriş

İnsanlık tarihinde yaşanan her dönemin, sorunları olmuştur. 1980 sonrası yaşanan küreselleşme olgusu da, tüm yaşam alanlarını değiştirmiş, insanları yeni evrensel tarzlara uymaya zorlamıştır. Böylece hızlanan ve değişen dünyada insanların, değişen koşullardaki bu sorunlarla baş edebilmeleri; yeni bir eğitim tarzıyla mümkün olabilecektir. Bağımsız, sorgulayıcı ve kararlı bir kişilik yapısı ancak, güçlü bir değerler eğitimiyle sağlanabilecektir.

Küresel Basınca Karşı Duygu ve Değer Eğitimi

Opek petrol kriziyle başlayan küreselleşmenin tetikleyeni, resesyon ve stakflasyon yani ekonomik nedenlerdi. Yanına gelişen bilişim teknolojisini de (internet) alan kriz yeni dünya düzeni olarak anılacak bir dönemi başlattı. Küreselleşme kapitalizmin finans krizine çare diye başlamıştı ama sonuçları, ulus devlet başta olmak üzere, eğitim, kültür, sanat, yönetim, moda, siyaset vb. tüm yaşam alanlarına yansdı. Kısaca küreselleşme bütün kavram, kurum ve kuralların içini boşalttı. Küreselleşmenin aktörleri, sürecin tüm insanlığa zenginlik, barış ve mutluluk getireceğini iddia etmişti. Ancak sonuç hiç de öyle olmadı. Ülkeler arasındaki gelir dağılımı daha da arttı. Yoksul daha yoksul oldu. Küreselleşen şeyler daha çok suçlar, hastalıklar, sömürüler vb. olumsuzluklardı. Yaşanan kırk yıl, taraftarların bile mahçup mahçup eleştiri yapmalarını önleyemedi. Meşhur Liberal düşünür Fukuyama bile sürecin başında 'The end of the world' tarihin sonu diyerek piyasayı kutsarken, yirmi yıl sonra 'Devletimi İsterim' diye kitap yazmıştır. ABD de devlet, banka kurtarıp, para piyasasına müdahale ederken, perifer ülkeler halen samimiyetle özelleştirme, deregülasyon politikalarına devam etmektedir.

Günümüzde küreselleşme, enformatik ve postmodern dönem olarak da anılmaktadır. Bu dönemin temel özellikleri ise şöyle sıralanabilir: Üretim ve rekabetin aşırı abartılması, mevcut duruma ilişkin bilgi, beceri ve değerlerin süratle değişip yok olması, insanların alıştığı çevrelerden, insanlardan, mesleklerden ayrıldığı, yeni fırsatların arandığı, yeni fakat geçici sanal ilişkilerin oluşturulduğu, her tür sıralama ve sınıflamanın sorgulandığı anlamsızlık, yabancılaşma ve değersizleşmelerin yoğun olarak yaşandığı bir dönem. Çokuluslu kapital, yarata yarata hedonist (zevkçi) ve egoist (bencil) bir insan kişiliği yaratmış/önermiş; yeni dünya düzeni ve gelişen teknoloji tüm insanları, yeni düzende yeni acemiler haline getirmiştir. Yaşam hızlanmakta ve bireyselleşmektedir. Günümüz daha çok ve yoğun sosyal ilişki gerektirmektedir. Oysa çağdaş insanın IQ yükselmekte EQ su düşmektedir.

Dünya bugün korteksi kalınlaşmış, anlayışsız ve sosyobilitesi düşük, rekabet has-tası insanlar tarafından yönetilmektedir. Başka bir deyişle diplomalılar bile eğitilme-miş, sadece öğretilmiştir. Yani alanın uzmanlık bilgilerini kazanmış, ama duygusal ve sosyal alanlarda gelişmemişlerdir. Moderniteye uygun dürtüleri serbestleşmiş bireyci ve güçlü insan olmuşlardır. Nevzat Tarhan'ın ifade ettiği gibi başkalarını önemse-meyen, kendi düşüncelerine, zevk ve özelliklerine odaklanan insan türü böyle yay-gınlaşmıştır. Dünya sağlık teşkilatı psikolojik rahatsızlıkların hızla yükseldiğini ifade etmektedir. Diğer nedenler yanında, son yirmi yılın baskın faktörünün sosyo-eko-nomik olduğuna inanılıyor. Görülen başlıca rahatsızlık tablosu ise şöyle: Başkalarına hak tanımama, uyumsuz ve baskın davranma, dürtüsellik, kavgacılık, sorumsuzluk, vicdan ve empati yokluğu

Eğitim özde bir sosyolizasyon, bir iletişim sürecidir. Bu neokapitalist ve postmo-dern düzenin dayatmalarına karşı insanları koruyacaksa iletişim şemasındaki kay-nak, bilgi, alıcı üçlüsünü yeniden kurgulamak zorundayız. Başka bir ifade ile eğitim modeli/ politikası, program, öğretim yöntemleri, öğretmen, bilgi/materyal, öğrenci konum ve içerik olarak yeniden tanımlanmalıdır. Buraya tekrar dönmek üzere, dün-yadaki gelişmelere bir göz atılacak olursa neler görülebilir, bakalım.

Eğitim, insanlık tarihinin her döneminde önemini muhafaza etmiştir. Ancak uy-gulama ve hedefleri de daima değişmiştir. Örneğin ideal insan prototipi olarak za-man içinde 'sadık teba', 'iyi vatandaş', 'kahraman silahşör', 'fedakar partili' gibi insan türleri öne çıkmıştır. Bugünkü ideal insan da; sorgulayan, yaratıcı düşünebilen, karar veren, problem çözen, eleştirel bakabilen insandır. Çünkü günümüz dünyasını tanımlayan anahtar sözcükler şunlardır: Küreselleşme, demokratikleşme, katılım, rekabet, yaratıcılık, çoğulculuk vb. Nitekim yeni dünya düzeni olarak adlandırılan dönemde UNESCO, AB ve benzeri uluslar- arası kuruluşlar, ortak eğitim ilkeleri önermekte-dir.

Unesco, eğitim yoluyla uluslararası anlayış, işbirliği ve barışı geliştirmenin müm-kün olduğu; bunun sorumluluğunun da devletlere düştüğü kanısındadır. Devletlerin bu sorumluluğu, Birleşmiş Milletler Anayasası, UNESCO Anayasası, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Kişisel ve Siyasal Haklara ilişkin Uluslararası sözleşme ile Eko-nomik, Sosyal ve Kültürel Haklara ilişkin Uluslararası sözleşmeden kaynaklanmak-tadır. Unesco 1974 'Tavsiye Raporu'nda : İnsanların eşitliği, barışın sağlanması, insan hakları, kalkınma, çevre, insanlığın kültürel mirası, Birleşmiş Milletler Sistemi'nin rolü üzerinde vurgu yapılmaktadır. Bu konulardan hareketle barış, çevre, sağlık, eği-tim vb. temel ihtiyaçları karşılamak, tüm insanlığa benimsetmek nihai amaç olarak

görülmektedir. Bu konuda eğitim ise, gençlere dünyada yaşanan önemli temel sorun-lar hakkında bilgilenme ve bu sorunlara daha iyi karşı koyabilmelerine olanak veren davranış ve değerler kazanma fırsatı sağlamalıdır. Başka bir deyişle eğitim, küresel so-runların çözümüne yönelik duyarlılığı ve mücadeleyi özendiren etkinlik, süreç, bilgi ve değerleri içermelidir. Böyle bir özendirme, insanların her düzeyde bireyler, örgüt-ler ve uluslar arasında olası işbirliği yoluyla çözümleri öğrenmesi şeklinde yapabilir. (Unesco, 2000, 8-9)

Unesco'nun tüm ülkelerin eğitim programlarında yer almasını önerdiği bilgi, tu-tum, değer ve yetenekler uluslararası anlayış, işbirliği, barış ve insan hakları ilkelerini geliştirmesi gerekir. Bu ilkelerin kapsadığı hedefler ise şöyle ifade edilebilir.

a- Kazanılacak Bilgiler: Hakların eşitliği, barışın sağlanması, insan hakları, kal-kınma, çevre, uluslararası anlayış, insanlığın kültürel mal varlığı

b- Tutumlar ve değerler: Özsaygı, başkalarına saygı, çevre kaygısı, adalet ve barışa bağlılık, açık fikirlilik, empati, dayanışma.

c- Yetenekler: Eleştirel düşünme, sorun çözme, işbirliği, imgeleme yetisi, iddialı olma, çatışma çözme, hoşgörü, katılım, iletişim yeteneği.

Yukarda sözü edilen UNESCO eğitim yaklaşımının bir benzeri de AB Bologna süreci içerisinde tekrarlanmaktadır. Birlik içinde yükseköğretim görmüş bir toplum üyesi olarak, insanların kazanması gereken temel özellikler; çekirdek özellikler olarak tanımlanmaktadır.

Bu özellikler, program hedeflerinin %550 sinden fazlasını oluşturan ve daha çok EQ bileşenleridir. Kendi yaşamında aktör olma, toplumsal sorumluluk alma, empati duyma, başarılı iletişim, etkili sosyal ilişki, gerçekçi benlik algısı, direngenlik, duygularını yönetebilme. Nitekim eğitim programlarının miladı sayılan Bloom'da, eğitim hedeflerini: Bilişsel olan (cognitive domain) duyuşsal alan (affective domain) ve psi-komotor alan (psychomotor domain) olarak üç grupta toplamıştır.

Günümüzde eğitim uygulamaları, arkasındaki psikoloji teorisi, 'davranışçı ekol-den', 'yeniden yapısalcı' ekole geçmiştir. Artık öğretmen ve bilgi yükleme odaklı eği-tim anlayışından vazgeçilmiştir. Öğrenci odaklı, yenilikçi, tematik ve interdisiplin bir eğitim öne çıkartılmış bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle kortekse (beyin kabuğu) bilgi yükleme (öğretim) sürecinin yanına limbik sisteme (amygdala) yönelik çaba-lar da (eğitim) eklenmiştir. Birincisi IQ, ikincisi EQ eğitimi olarak adlandırılabilir. Karakter eğitimi olarak da anılan EQ; duygu, değer ve sosyal kuralları kapsadığı için

gerçek insani kazanımları işaret etmektedir.

Yukarda dünyada başlatılmış olan bu yaklaşıma Ulusal ve dini değerlerimizi de katacak kapsamlı bir EQ program çalışması önemli ölçüde işe yarayacaktır. Nitekim küreselci sempatizanlar bile Glokalleşme veya Küyerelleşmeden bahsetmektedirler. Kısaca küreselleşirken, yerel değerleri de koruyarak, anlamlı sentezler yapabilmek önemlidir. Bu görev de taklit kolaylığından vazgeçecek çalışkan eğitimcilere düşmektedir.

KAYNAKÇA

- Bozkurt, V. (2000) Enformasyon Toplumu ve Türkiye, Sistem Yayıncılık, İst.
- Ertürk, S. (1977) Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayın, Ank.
- Şaylan Gencay, (1995) Değişim Küreselleşme ve Devletin Yeni İşlevi, İmge Kitapevi, Ankara
- Timur, T. (2000) Toplumsal Değişme ve Üniversiteler, İmge Yay. Ank.
- Toffler, A. (2001) (Çev A. Sedzan) Altın Kitaplar Yay. İst.
- Unesco (2000) GM Ofset. Ankara
- Wissema J.G. (2003) Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru, Belge Yayıncılık/ İst.
- Ülker, H. (2014) Duyuşsal Alandan Ne Haber? İz Dergisi Atılım Üni. Ank.

‘Değersiz’ Eğitim

Doç. Dr. Sema Önal

Kırıkkale Üniversitesi

Özet

İnsan, eğitimle bir kültür varlığı olur. Tarihte her toplumda yeni yetişmekte olan nesile hangi değerlerin verilmesi gerektiği tartışılmıştır. Günümüzde Batıda ve bizim toplumumuzda çağımızın temel hastalığı olan değerlerden yoksunluk, normların yaptırım gücünü yitirmesi, değer ve normların hiyerarşisinin bozulması, değer kargaşasına sebep olmaktadır. Normsuzluk ve değersizlik hali toplumdaki bireyleri toplumsal bütüne bağlayan bağların kopmasına sebep olmakta, ahlaksızlık, köksüzlük boşluk, umutsuzluk, inanılacak ve uğruna adanılacak şeylerin eksikliği gibi değişik biçimlerde ifade edile gelmektedir. Eğitimde değerlerin tecrübe yoluyla öğretilmesi, geçerliliği ve yararlılığı tartışılmaz bir şekilde gençliğe olumlu duygu ve düşünceler katmaktadır.

Anahtar sözcükler: değer, eğitim

Abstract

Human become a cultural existence with education. In every society in history to new generation of budding were discussed which values should be given. Today the West and the values of our society, of our age, deprivation of basic disease, the loss of enforceable norms, values and deterioration of the hierarchy of norms, values leads to chaos. The absence of norms and worthlessness that connects all individuals in society to break the bonds of social causes, immorality, rootlessness, hopelessness, lack of things to be believed and for the sake of tradesmen such as has come to be expressed in different forms. Teaching of values in education through experience, unquestionable validity and usefulness of positive feelings and thoughts in a way that is adding to the youth.

Key words: Value, education

'Değersiz' Eğitim

İnsan denen biyolojik varlığın bir kültür varlığı olarak ortaya konması ve toplumsal şartlara uygun hale gelmesi eğitimle mümkündür. Yetişmekte olan nesilden yaşadıkları toplumun olumlu değer ve davranışlarını sindirmesi, yaşatması ve onlara yenilerini katması beklenir.

Tarihte hemen her toplumda yeni yetişmekte olan nesle hangi değerlerin verilmesi gerektiği tartışılmıştır. Örneğin, Eski Yunan'da çocuk büyütme, kültür, gençlik, çocukluk gibi anlamlar içeren ve en geniş anlamıyla eğitim demek olan *paideia* sözcüğü Latince'ye *humanitas* biçiminde çevrilmiştir. *Humanitas* kültür ve uygarlık değerlerinin ta kandisidir. Bilindiği gibi Grekçe ya da Latince'den çevrilen klasik eserlerin altında *humanitas* yazar. Çünkü, Batı geleneğinde Grekçe ve Latince dilinde yazılmış klasik eserlerde işlenen değerler (humaniteler) insanı insan yapan değerlerdir ve eğitilmekte olan gence bu değerler verilmelidir.

Humaniteler insan kültürünü inceleyen akademik disiplinler olarak da anlaşılmıştır. Kritik ve spekülatif humaniteler eski ve modern dilleri, görsel sanatları, müzik ve tiyatroyu felsefeyi, edebiyat ve dini içerir. Humaniteler, bazen sosyal bilimler olarak da kabul edilmiştir.

Batılı bakış açısına göre, bu humanitelerle eğitilmemiş olan, insan olma özelliklerini edinmekte eksik kalmıştır. Çünkü bu değerler insanı insan yapan yüce değerleri içerir.

Orta Çağdaki Artes Liberales in kökleri *Paideia* dadır. Gençlere ne öğretilmeli sorunu ortaçağda da yaşanmış, *esprit de finesse* ve *esprit de geometri* hangisi kazandırılmalı tartışmasından bu liberal sanatlar doğmuştur. Aritmetik, astronomi, geometri, müzik. Gramer, retorik, diyalektik (mantık; aslında bu ikisini de barındıran felsefe). O halde *Paideia*'da matematik, astronomi, gramer felsefe gibi yüksek bilgiler vardır. Sitenin ideal üyesi akılsal (daha doğrusu intellektüel) ahlaki ve fiziksel inceliğe sahip olmalıdır. Ahlaki eğitim, müzik şiir ve felsefe incelemeleriyle verilebilir. Bunun yanında jimnastik ve güreş de beden eğitimi için ahlaki eğitim kadar önemlidir.

Görüldüğü gibi Grek uygarlığı, toplumun bir üyesi olan gencin hangi değerlere göre eğitilmesi gerektiği üzerinde kafa yormuştur. Gençlik ülküsü ne olacaktır? Hem beden, hem zihin, hem de ahlaki eğitim kazandırmak üzere; ve sitenin esenliği için gençler nasıl ve hangi değerlere göre yetiştirilmelidir?

Aynı problem günümüzde de devam etmektedir. Batıda ve bizim toplumumuzda çağımızın temel hastalığı olan değerlerden yoksunluk, normların yaptırım gücünü yitirmesi, değer ve normların hiyerarşisinin bozulması, değer kargaşasına sebep olmaktadır. Normsuzluk ve değersizlik hali toplumdaki bireyleri toplumsal bütüne bağlayan bağların kopmasına sebep olmakta, ahlaksızlık, köksüzlük boşluk, umutsuzluk, inanılacak ve uğruna adanılacak şeylerin eksikliği gibi değişik biçimlerde ifade edile gelmektedir.

Günümüzde tehlikeli boyuta gelmesi ise geleneksel değer sistemlerinin artık yetersiz hale gelmesinden kaynaklanmaktadır. Refah, zenginlik, teknolojik gelişim, yaygın eğitim birçok değeri göz ardı edencesine ilerlemektedir. Demokratik ve siyasi biçimlerin, en dürüst ve en iyi amaçlarla barışı, kardeşliği, dinginliği, mutluluğu sağlamadaki başarısızlığı gözler önündedir.

"**Dinler, Değerler ve Doruk Deneyimler**" adlı eserinde ünlü psikolog Abraham Maslow diyor ki: Batı gençliği, yaşadığı değer kargaşası ile egzotik olanın arayışına çıkmışlardır. Zen rahiplerine, mistik arayışlara yönelerek kutsal veya olağanüstü arayışın peşine düşmüşlerdir. Halbuki aradıkları kendi ailesinde, kendi bahçesinde, kendisine yakın olanlardadır. Mucizeleri başka yerlerde aramak, var olan her şeyin mucizevi olduğunun bilgisine sahip olamamanın bir göstergesidir. Mucizevi olan yanı başımızda, hatta içimizdedir (Maslow, 2006:19).

Maslow burada gençlerin, yanlış çözümler peşinde elde edemedikleri şeyler için umut ve mutlulukla koşuyor olmalarından şikayetçidir. Ona göre gençler bir süre sonra yanlış umutların peşinde olduğunu fark ederek çöküntü ve umutsuzluk yaşamakta ve bu durum, yerini yeni umutlara bırakana kadar devam etmektedir. Sonunda artık umut etmekten yorulmuş derin depresyon yaşayan bir gençlik karşımıza çıkmaktadır.

Maslow'un bu tespitini kendi toplumumuzda da görebiliriz:

Gençlerimiz de acaba yanlış çözümler peşinde midir? Araştırmalara göre, günlük televizyon izleme oranı, yılda işlenen cinayetler, şiddet içerikli görüntüler, sanal oyunlara ayrılan süre, chat yapmaya ayrılan süre, aile başı bilgisayar sayısı, reçete gerektiren depresyon ilaçlarının kullanımı obezite, anaoreksia, blumia, intihar, vandalizm, bedene yapılan kalıcı müdahaleler, piercing, dövme jilet atma, duygusal, görsel, işitsel aşırı uyarılma gibi şeylerle gençlerimizin etrafı yoğun biçimde sarılmış durumdadır. Gençlerimiz, bu tip şeylerle anlam arayışına girmişler. İçlerindeki değer boşluğunu bunlarla doldurmaya çalışmaktadırlar.

Öncelikle, neden böyle bir anlam boşluğu var? Ona bakalım. Bu anlam boşluğunun birinci nedeni benliğin yükselişidir. Modern çağın en büyük günahı egoizmdir. Ben toplumu ya da “enaniyet ahlakı” yeni bir insan modeli ortaya koymaktadır. Bu insan modeli, duygusal açıdan sığ, derinliklerinden kopmuş, içinde ilahi ışığa yer olmayan, özellikle karşılıksız sevgi, diğergamlık, vefa, kadirşinashlık, sezgi, yaratıcılık gibi asli insanlık değerlerine, duygularına yabancılaşmış; insan ilişkilerinde yakın görünse de aslında çok mesafeli, yalnız, menfaatçi, istismarcı, rekabetçi, cinsel açıdan ahlaksızca çok eşli, hayasızlığı özgürlük ve cesaret sanan, yaşlanmaktan ve ölümden bucak bucak kaçan, psikosomatik hastalıklardan muzdarip, kronik derecede kaygılı, çevresine ve kendine öfkeli. Son yıllarda bu insan tiplerinden oluşan bir medeniyet meydana gelmektedir. Çözümler psikanalizde, psikiyatride aranmaya başlanmıştır. O kadar ki Batı’da, son zamanlarda bizde de neredeyse dinin yerini psikanaliz almaya başlamıştır.

Batıda eğitim görmüş uzun yıllar mesleğini de icra etmiş olan bir psikiyatristimiz Dr. Mustafa Merter, “Dokuzyüz Katlı İnsan” adlı eserinde, sadizmin, mazoşizmin, röntgencilığın, teşhirciliğin, eş değiştirmenin, sübyancılığın Batıda doludizgin gittiğini belirtiyor, ve cinselliğin bu kadar ön plana çıktığı ve tutku haline dönüştüğü bir medeniyette, insan ilişkilerinden, değerlerden, maneviyettan söz edilebilir mi? diye soruyor. Bununla ilgili olarak bir anısını anlatıyor: Entellektüel tiyatro sanatçısı eşcinsel Aids’li bir hasta, tedavi için geldiği hastanede, psikolojik destek alırken devamlı olarak, sevgilisini ne kadar çok sevdiğinden bahsediyormuş. Doktor: “peki, sevgiliniz Aids’li olduğunuzu biliyor mu?” diye sorduğunda, “hayır bilmiyor” cevabını almış ve bunun nasıl bir sevgi olduğu konusunda şaşkına dönmüş.

Aynı şekilde, Merter, batıda genç kızların bağımlılık uğruna vücutlarını çok rahat sattığını, frenkstein, vampir filmlerinin gırla gittiğini söylüyor. Bütün bunlar bile hasta ruhlar yaratmak için yeter de artar bile diyor. Enstest ilişkiler, Vandalizm, tablo korkunç. Bütün bunlar yetmezmiş gibi Batılı psikologların son zamanlarda geliştirdiği “neden olmasın? sloganı ile kendilerine başvuran çocukların, gençlerin esrarı denemesini, istediği kişiyle birlikte olmasını, bütün değerleri göz ardı ederek söyleyebiliyorlar diyor.

Batı gittikçe risk toplumu olmakta ve bundan şikayet etmektedir. Suç oranı her geçen gün daha da artmaktadır. Örneğin, bir genç, para kazanmak uğruna arkadaşını uyuşturucuya alıştıırıp ölüme terk edebilmektedir. Risk toplumunun en tehlikeli hali, insanın insan için risk oluşturmasıdır. Bu durum, değerlerin yok oluşunun uç nokta-

sıdır. Ne yazık ki bizim toplumumuzda da bu türden vakalar çoğalmaya başlamıştır. Erkek arkadaşı ile birlikte annesini öldüren genç kızı, yine babasıyla tartıştığı için annesini öldüren genç kızı, yakın zamandaki haberlerden, hatırlıyoruz.

Bütün bunlar, son zamanlarda gençlere öğretilmesi gereken en büyük değer sabır olduğu inancımı güçlendirdi. Sabırsızlık duygusu, gençleri her türlü arzu ve emellerini kısa yoldan kestirmeden elde etmeye itmektir. Sabır değerinden yoksun gençlerimizde, kaygı ve depresyon artmaya başladı. Geleceğe umutla bakamayan, çalışkanlığa ve başarıya inanmayan gençlerimiz çoğaldı.

Toplumumuzda bu tür gençlerin gittikçe çoğalması, Batı toplumunun çöküşüne benzeyeceğimizin izleridir. Benim geleceğim, benim bedenim vs. gibi benliğin, bireyselliğin, egonun çok fazla öne çıkarıldığı bir toplumda önce ben, sonra başkaları gitgide ise başkalarını hiçe sayarcasına ben anlayışı gelişmekte. Sabır, vefa, dostluk, fedakarlık, merhamet, şefkat, başarı, çalışma, bütün bunlar sözde şeyler olmaya başladı. Aynı şekilde, değerler kargaşası ya da değersizlik yaşayan gençlerimizde, sosyal ilişki bozuklukları, saldırganlık, yanlış tüketim alışkanlıkları, yanlış boş zaman değerlendirmeleri, madde bağımlılığı, yeme hastalıkları gibi problemler arttıkça arttı.

Özdeğerlerimiz anlamlarını kaybetmeye başladı. Yerini bireysel çıkar üzere kurulu olan geçici veya olumsuz değerlerimiz almaya başladı. Bunun sonucu olarak da hepimizde kaygı endişe ve anlamsızlık duygusu artmaya başladı ve sanki dünyanın büyüğü bozuldu. Her şey maddi boyuta indirildi, ekonomik çıkarlar insan ilişkilerini belirlemeye başladı. Çıkar üzere kurulu olmayan ilişkiler azaldı. Aile içi ilişkiler bile maddileşti. Gün geçtikçe bir cisimden ibaret olan bedene verilen değer arttı ama insanın manevi yönü ihmal edildi, yüce değerlere hizmet anlayışı yavaş yavaş kaybolmaya başladı. Bütün televizyon kanalları, yemek, güzellik, sağlık programları ile doldu. İnsanlar son zamanlarda nasıl zayıflarız ya da vücudumun neresini estetik operasyon yaptırırsam diye düşünüp bu konular üzerinde yoğunlaşmakta. Bir de hayattımda neler olacak? merakı ile astoloji, fal çok revaçta son zamanlarda.

Bütün bunlar, bireysel benliğin yükseldiğini, ego büyümesi hatta patlamasının yaşanmakta olduğunu göstermektedir. Halbuki değerlerin yaşanması tam tersi bir durumda mümkündür.

Şimdilerde ülkemizde gençlik ülküsü ve hedefi sınav kazanmak olmuştur. İlkokuldan beri gece gündüz çalışan hafta sonlarında dershaneye giden çocuklar eve geldiğinde yığılıp kalmakta, ailesiyle vakit geçirememektedir. Sosyal faaliyete zamanları

yoktur. Bu nedenlerle, son zamanlarda da görüldüğü gibi depresyona fazlaca girer olmuşlardır. Eğitimde neler verilmelidir? noktasında yeniden düşünmemiz gerekmektedir. Bu çocuklar haklı olarak hiçbir şeyi umursamaz hiçbir şeye inanamaz kendilerine bile inanamaz hale gelmektedirler, değerleri yok olmakta solup gitmektedir.

Çünkü, bu tarz bir hayat onlara benmerkezci bir yaklaşım sunmaktadır. Kardeşliği, sevgiyi, dostluğu, yaşayacak zamanları yoktur. Çocuklar bu değerleri içeren deneyimler yaşadıklarında iyi bir yaşamın, iyi bir insan olmanın ve iyi bir psikolojik sağlık bağlantısının ne olduğunu anlayabilirler. Bu eğitim belli bir noktaya kadar kelimelerle derslerle kitaplarla yapılabilir. Belli bir noktadan sonra ise deneyim gereklidir. Değerlerin öğretilmesi, deneyimsel eğitime işaret etmektedir. Ancak bu da yeterli değildir. Öncelikle, tek başına kapatılmış ve izole olmuş egolar, kişilerarası iletişime açık hale gelmelidir.

Burada yine Abraham Maslow ile bağlantılı olarak konuşmak istiyorum.

Yine **“Dinler, Değerler, Doruk Deneyimler”** adlı eserinin Girişinde, 2. dünya savaşının ilk yıllarında Barış Masası için insan psikolojisi konusunda derin bir araştırmaya kendini adanmış yazar. “İnsanların savaş, ırk ayrımcılığı, nefret yaratmaktan çok daha öte kapasiteleri olduğunu kanıtlamak istiyordum” diye başlar. Kanada’daki bir kabile üzerinde yaptığı gözlemlerinde insan saldırganlığının doğuştan gelmediğini düşünmeye başlar.

Kanada’da Blackfoot Kızılderili kabilesi ile yaşadığı deneyimlerden bahseder. İlkel toplumlarda, nefret, intikam, yok etme ve savaş gibi eğilimlerin ne ölçüde olduğunu araştırır. Bu kabiledaki gözlemleri insan saldırganlığının doğuştan gelen bir özellik olmadığı konusunda onu ikna eder. Son onbeş yılda beş bilek güreşinden başka bir saldırganlık görmemiştir. Tek bir gaddarlığa ve kin besleme gibi gizli saldırganlığa da şahit olmamıştır. Bu kabiledekiler çocuklara çok nadiren fiziksel cezalar vermektedirler. Bununla yetinmeyip çocuklara ve diğer insanlara fiziksel cezalar veren beyazlara da şaşkınlıkla ve küçümseyerek bakmaktadırlar.

Maslow’un dikkatini çeken başka bir şey, Freud, Hobbes, Schopenhauer gibi düşünürlerin, insan doğası hakkındaki sonuçlarına insanın iyi yönlerini değil de kötü yönlerini inceleyerek varmış olmalarıdır. İnsan davranışının mutluluk, neşe, doyum, huzur tatmin olma, eğlence, oyun, sağlık, vecd hali, çöşkudan kanatlanma, şefkat, cömertlik, dostluk gibi boyutları, bilim insanları tarafından hiç dikkate alınmamıştır. Yani bilimsel bakış insanın eksikliklerine yoğunlaşmıştır, insanın manevi gücüne ve potansiyeline değil.

Maslow bu bakışın sakat psikoloji ve sakat felsefe yarattığını söyler. Eksikliklere odaklanırsak o zaman insan geleceğinden ne beklenebilir? sorusunu sorarak, kendini gerçekleştiren, yaşadığı ve yaşattığı yüce ve doruk deneyimlerle insanlar üzerinde etkili olmuş kişiler üzerinde de çalışmalar yapılması gerektiğini vurgular. İşte kendisinin ortaya attığı bütünsel humanistik psikolojini temeli budur (Maslow,1996: 6-9)

Ona göre, Freud (1856-1939) ömründe insan davranışını kimyasal ve fiziksel boyuta indirgemeye çalışmıştır. Freud’a göre insan sürekli kendisiyle toplum arasında bir çelişki yaşar. Erdemli insan tepilerini, süper egosu nedeniyle bastırırken, id ve ego günahkar insanın zevkine göre davranmasına neden olur. Sanki, süper ego insana hiç de dost değilmiş gibi, hayatı zindana çeviriyormuş ve çekilmez hale getiriyormuş gibi algılanır. Eğer böyleyse süper egonun baskılarına nereye kadar dayanılabilir İnsan bir noktada yeter artık diyerek egosunun sesini dinlemeyecek midir? Süper ego sürekli bir gerginlik hali yaratıyor gibidir.

Watson’a (1889-1958) göre ise algılama, duyu, arzu, amaç, içsel değerler hatta düşünce ve duygu subjektif olarak tarif edilebileceği için bilimsel sözlükte yeri yoktur. Yani ahlak, erdem, etik, gibi kavramların bilimsel temeli olmadığı için göz önüne alınması gerekmez. İnsan çevresinin pasif kurbanıdır ve davranışını çevre belirler. Behevizm (davranışçılık) adlı kitabında Watson şöyle der. İnsan bir hayvandır diğer hayvanlardan tek farkı davranışlarındadır.

Humanistik psikolojinin babası Abraham Maslow ise “insan doğası ancak objektif ve subjektif olan bir arada ele alındığında anlaşılabilir” demektedir. İnsan fiziksel, duygusal zihinsel ve ruhsal boyutlarıyla bütünsel bir varlıktır. İnsanın ne olduğunu değil ne olabileceğini; içinde ne gibi olumlu potansiyeller taşıdığını incelemek insan türünün mutluluğu ve geleceği açısından çok önemlidir. O halde eğitimde, zihinsel aktivitelerin yanında değerlere de; değerlerin yaşatılmasıyla ilgili doruk deneyimlere de önemli ölçüde yer verilmelidir.

Maslow’un bu sözlerinden yola çıkarak, burada ilk yapılması gereken öncelikle kişinin kendi hakkındaki farkındalığını geliştirmek ve değiştirmek olmalıdır. Kişiye, değerlere mensubiyet noktasında, doruk deneyimlerin kendi içinde oluşa gelmekte olduğunu fark ettirmek gerekir. Bir kişiyi değiştirebilmek demek, onu kendisi ile daha değişik boyutta iletişim kurabilecek hale dönüştürmek demektir. Böylece, doruk deneyim dendiğinde neden bahsettiğimizi anlayabilecek biri haline gelecektir. İnsanın kendini nasıl geliştirip zenginleştirebileceğini ve genişletebileceğini öğretmek ve değerleri yaşayarak elde ettiği deneyimlerden nasıl uygun sonuçlar çıkartılabileceğini öğretmek ancak böylesi bir iletişim kurulduktan sonra olası olabilir.

Ruhsal gelişme elbette ki zaman, çalışma disiplini ve kendini adama isteyen konulardır. Hatta hayat boyu uğraş gerektirir. İnsanın iyi yönleri geliştirilmeli, akli ve vicdan temiz, olumlu değerleri olan insanlar yetiştirilmelidir. Hobbes'un "insan insanın kurdudur" düşüncesi yerine "insan insana şifadır" düşüncesi yerleştirilmelidir.

Sonuç olarak, Roosevelt'in bir konuşmasında dediği gibi gerçekten de bir insanı ahlaki yönden eğitmeden, zihnen eğitmek topluma bir bela kazandırmaktır. Zeka ya da akıl insan olmaya yetmiyor. Kişilik, karakter, insanın ahlaki özelliklerinin bir bütünüdür. Güçlü karakterler, erdemli davranışların gösterilmesini sağlarlar. Doğru ve iyi olanı yapacak karaktere sahip olan gençler yetiştirmek eğitimde odak noktası olmalıdır. Anlamsızlık, zorbalık, haksızlık, kurnazlık ile insan ruhu öldürülebilir. Doğruluk, hakikat, sevgi, saygı, anlayış, barışçıl olma değerleri ile insan ruhu yüceltilebilir.

Eğer her bilgi tecrübeden doğuyorsa, 'değer bilgisi de tecrübeden doğar' noktasından hareketle, gençlerimize değerleri tecrübe ettirmeliyiz. Ancak bu şekilde, değerlerimiz subjektif alandan çıkıp bilgi ve varlık alanına geçirilebilir. Bir çocuk doğduğunda nefret nedir bilmez, güven ve sevgiyi bilir, şefkati bilir, sevgi doğuştan gelir. Nefret, kıskançlık, haset etme, sahiplenme sonradan öğrenilir. "Toplum insana, öfkeyi, kıskançlığı, nefreti, güvenmemeyi öğretir" diye bilinen ezberi bozmak, toplumsal değerleri olumlu değerlere dönüştürmek, biz eğitimcilere düşmektedir.

Bu nedenle her şeyden önce, gençlere hayatın güzel, zahmete değer ve değerli olduğu öğretilmelidir. Gerçek bir kimliğe sahip olmak, gerçek bir benlik, sahte yapmacık olmaktan uzak, bir değer derinden duyumsanmasının bir kere bile yaşanması, depresyonu, intiharı, alkolizm, hap bağımlılığı, şiddet bağımlılığını engelleyebilir. Varoluş bunalımı ve değersizlik duygularını, etkisiz duruma getirebilir. Değerlerin tecrübe edilmesi, geçerliliği ve yararlılığı tartışılmaz bir şekilde insana kendini iyi hissettirmektedir.

KAYNAKÇA

- Maslow, A.H.(1996). Dinler, Değerler, Doruk Deneyimler. İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Merter, M.(2011). Dokuzyüz Katlı İnsan. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Felsefe-Edebiyat ve Değerler(2014). 1-3 Kasım 2012 Sempozyum. Ankara: Kahramanmaraş Belediyesi, Türk Felsefe Derneği.
- Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyum Bildirileri. 16-17 Mart 2006. Gazi Üniversitesi Rektörlüğü, Ankara.
- Klasik Çağ Düşüncesi ve Çağdaş Kültür (1977). Baskıya hazırlayanlar: Prof. Dr. Suat Sinanoğlu, Dr. Filiz Öktem, Dr. Candan Türkkkan. TTK Basımevi.

Normatif Etik Olan Erdem Etiğinde Erdemliliğin Kriteri

Yrd. Doç. Dr. Tuncay Ceylan
Atatürk Üniversitesi

Özet

Hayatın yol haritası niteliğinde olan değerler, hem eyleme yol gösterme hem de eylemin değerlendirilmesinde ölçüt olarak kullanılma özelliğine sahiptir. Son zamanlarda değerlere, özellikle de ahlaki değerlere ve erdeme duyulan ihtiyacın artması, uzun zamandır diğer normatif etik kuramların gölgesinde kalan erdem etiğinin yeniden canlanmasına neden olmuştur. İşte bu çalışma, yoğun bir biçimde ihtiyaç duyulan değerlerin ve değer varlığı olan insanın niteliklerini ve bu niteliklerin nasıl kazandırılacağına dair erdem etiğinin bakışını ortaya koymayı hedeflemektedir. Erdem etiği, diğer normatif etiklerden farklı olarak erdem eylemde değil, karakterde aranması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Erdem etiği açısından erdemliliğin ölçütü eylem değil, kişi ya da onun karakteridir. Eylem, karakterin kısmen tezahürü olmakla beraber tam olarak onu yansıtmaya özelliğine sahip değildir. Bundan dolayı uygun eğilimlerden kaynaklanmayan doğru eylem erdemnin göstergesi olamaz. Erdem, kompleks bir yapıya sahip olan karakterin bileşenlerinin hepsinin uygunluğudur.

Anahtar Kelimeler: Erdem, erdem etiği, karakter üstünlüğü, kendine hakim olma, orta yol

Abstract

The values being in the quality of life's road map have the feature of guiding to the action as well as being used as the criteria in the evaluation of the action. Recently an increase in the need of values, particularly moral values and virtue has caused the revival of virtue ethics which has been resting in the shade of other normative ethical theories. This study aims to reveal intensely needed values, the people's qualities having the value of asset and the view of the virtue ethics about how these qualities will be gained. Unlike other normative virtue ethics, virtue ethics emphasizes that the virtue should be sought in the character not in the action. In terms of virtue ethics, the criterion of virtuousness is not the action but the person or his/her character. Although the action is partly a manifestation of the character, it is not capable of reflecting it completely. Therefore, the right action not resulting from the appropriate disposition cannot be an indicative of virtue. Virtue is the compliance of all components of the character which has a complex structure.

Key Words: Virtue, Virtue Ethics, Character Rule, Self- Control, Midcourse

Giriş

Ahlak felsefesinin temel kavramlarından ve problemlerinden biri olan erdem, felsefe tarihinin başlangıcından bu yana varlığını sürdürmektedir. Erdeme ilgi, dönemseller olarak değişmekle ve içeriği farklı etik kuramlar tarafından farklı biçimde belirlenmekle birlikte, etik kuramların hiç biri erdem konusuna duysarsız kalmamıştır. Erdem, üstünlük ya da övgüye değer olandır, ahlak felsefesi açısından övülen ve ön plana çıkarılan, pratikle işlevsel olması arzu edilen değerlerdir.

Erdem konusunda, felsefe tarihinde etik kuramlar içinde daha dikkat çekici olanlar normatif etik kuramlardır. Bunlar; ödev temelli deontolojik etik ya da Kantçı etik, haz temelli konsekuantalist (hedonizm, utilitarizm vs) etik ve karakter temelli erdem etiğidir.

Normatif etik kuramlar, hem insan eylemine yol gösteren hem de insan eyleminin değerlendirilmesinde bir ölçüt olarak kullanılan kuralların varlığını ve gerekliliğini vazgeçilmez gören kuramlardır. Bu kurallar eylemin doğru-yanlış, iyi-kötü şeklinde değerlendirilmesinde kriter olarak kullanılır. Normatif etik kuramlar ortaya koyduğu kurallar aracılığıyla neyin doğru-yanlış ya da neyin iyi-kötü olduğuna ve hangi durumda neyin yapılması gerektiğine karar vermeye yönelik kuramlar olacaktır. Öyleyse normatif etik, yaşamımızı nasıl düzenlememiz gerektiği konusunda bize yol gösteren ilkeler ya da kurallar sunacaktır. Bu durumda deontolojist ve teleolojist kuramların yanı sıra erdem etiğinin de normatif bir kuram olarak kabul edilebileceğini söyleyebiliriz. (Kart, 2006: 102)

Bu kuramların hiç biri erdem kavramına yabancı olmamakla birlikte, her birinin erdem kavramını ele alış şekli ve kavrama yüklediği anlam farklıdır. Normatif (kuralcı) etikte üç büyük yaklaşımdan birinin adı olan erdem etiği (Rossouw and Vuuren, 2004:58) diğer normatif etik kuramlarla benzerliklere sahip olmasına rağmen oldukça farklı bir karaktere sahiptir. Erdem etiği diğerlerinden farklı olarak eylem merkezli olmaktan ziyade eyleyen merkezlidir. Yapmaktan ziyade olmakla ilgilenir, dolayısıyla ne tür eylemde bulunmalıyım? sorusundan ziyade ne tür insan olmalıyım? sorusu ile ilgilenir. Ödev ve yükümlülük gibi deontik kavramlardan ziyade iyilik, üstünlük, erdem gibi areatik kavramları ele alır. Etiktedir belli ilkelerin yanı sıra durum ve şartların belirleyiciliğine özellikle vurgu yapar. Yani erdem etiği açısından eylemi yöneten sadece kurallar olamaz, aynı zamanda eylemin gerçekleştirildiği andaki durum ve şartlar da etkin bir role sahiptir. Dolayısıyla eylemin iyi-kötü, doğru-yanlış olarak değerlendirilmesinde belirli ilke ve kuralların yanı sıra, eylemin gerçekleştirildiği andaki

durum ve şartlar da dikkate alınmalıdır.

Erdem etiği denildiğinde ilk akla gelen isim Aristoteles'tir. Dolayısıyla erdem etiği, Aristoteles'in ahlak felsefesini ve ondan kaynaklanan modern ahlak felsefelerini akla getirir. Aristoteles'in ahlak görüşü hem ilk çağda hem de orta çağda oldukça etkin olmasına rağmen, aydınlanma ile birlikte deontolojik ve utilitarist kuramların gölgesinde kalmış ve son onlu yıllarda yeniden canlanmıştır. Erdem etiğinin yeniden canlanması, liberal paradigmanın temel kurucu unsurları ya da değerleri olan, bireyselleşme ve özgürlükte aşırıya kaçışın olumsuz sonuçlarına bağlanabilir.

Normatif bir kuram olan deontoloji (ödev etiği) ve utilitarizm (faydacılık) eylem üzerine odaklanırken, erdem etiği eylemin öznesi ya da etkin nedeni olan kişi üzerine odaklanır. Eylem üzerine odaklanan etik kuramlardan utilitarizm, değerlendirmede eylemin sonucunu, ödev ahlakı ise eylemin karakterini dikkate alır. Yani fayda ahlakı açısından eylem, ortaya koyduğu sonuç ya da fayda açısından iyi ya da kötü olarak değerlendirilirken, ödev ahlakı açısından ödevde uygunluğu ya da karakteri açısından değerlendirilir. Erdem etiği ise eylemden ziyade kişinin karakterine bağlı olarak değerlendirme yapar.

Erdem etiği dışındaki normatif yaklaşımlar iki özellik tarafından tanımlanabilir: 1) Kişiden ziyade eylemin değerlendirmesi üzerine odaklanır. 2) Ahlaki olarak doğru ya da yanlış terimleri, yani deontik terimler (ödev ve yükümlülük gibi) üzerine odaklanır ve burada değerlendirmeye tabi tutulan eylemdir. Aksine erdem etiğinin hem eski hem de çağdaş versiyonu kişinin değerlendirmesi üzerine odaklanır ve eylemleri değerlendirdiği zaman öncelikli olarak areatik terimler- ahlaki olarak iyi ya da kötü, takdire değer ya da acınacak durumda, soylu ya da alçak- üzerinde çalışır. (Zyl, 2011: 103-104)

Erdem etiğini karakterize eden temel nitelikler ise şunlardır: 1) Eylem merkezli bir etik olmaktan ziyade eyleyen merkezli bir etikdir. 2) Yapmaktan ziyade olmak ile ilgilenen bir etikdir. 3) Ne tür eylemde bulunmalıyım? sorusundan ziyade nasıl bir insan olmalıyım? sorusuna cevap arayan bir etikdir. 4) Belirli deontik kavramlardan ziyade (doğruluk, ödev, yükümlülük) belirli areatik kavramları (iyi, erdem, üstünlük, mükemmellik) ele alan ve ahlaki değerlendirmeleri bu doğrultuda yapan etikdir. 5) Etiğin, ahlaki eylemlere kılavuzluk eden kurallar ya da ilkeler üzerinde sistemli bir bütün olduğu düşüncesini kabul etmeyen, eylemde o anki durum ve şartların da dikkate alınması gerekliliğini öne süren etik kuramdır. (Hursthouse, 2001: 25., Hursthouse, 2003: 19-20) Bu karakteristik özelliklerine bakıldığında erdem etiğinin

eylemi ikinci plana attığı, önceliği eyleyene verdiği açıktır. Bu durum erdem etiğinin ilkesinin ya da ilkelerinin olup olmadığını tartışmalı bir hale getirmekte, kimileri erdem etiğinin eyleme kılavuzluk edecek ilke ya da ilkelerinin olmadığını, kimileri de tam tersini dile getirmektedir. Utilitarizmin “mutluluğu maksimize eden şeyi yap”, deontolojik kuramın “kategorik imperatifi (kesin buyruğu yani ödevi) yerine getir” şeklindeki temel ilkesine benzer, erdem etiğinin de “erdemli eyleyenin belirli durumlarda yapabileceği şeyi yap” şeklinde temel bir ilkesinin olduğu söylenebilir.

Erdem etiğinin eylem merkezli değil kişi merkezli olması, doğru eylemden ziyade iyi karakter üzerine odaklanması (Johnson, 2003: 812-815) onun doğru ve yanlış eylem konusunda bir şey söylememesini gerektirmediği gibi, doğru eylem hakkında hiçbir şey söylemediği anlamına da gelmez. (Hursthouse, 2003: 20) Erdem etiği açısından erdemli olmak, doğru olanı yapmanın sadece gerekli şartı değildir, aynı zamanda yeterli şartıdır. Dolayısıyla erdemlilik hem doğruluğu hem de iyiliği kapsayıcılık özelliğine sahiptir.

Erdem etiği ile deontolojik etik arasındaki benzerlik ve erdem etiğinin pozisyonu, çağdaş erdem etikçilerinin açıklamasında farklılık arz etmektedir. Areatikden bir doğru eylem açıklaması türetmeye çalışmalı mı yoksa eylem areatik kavramlar açısından mı değerlendirilmeli? Burada areatik kavramların deontik terminoloji içine dönüşümünü Linda Zagzebski “doğru eylemi erdemli birinin yapabileceği, yanlış bir eylemi erdemli kişinin yapmayacağı eylem” (Zagzebski, 1996: 235) olarak tanımlayarak sağlar. Michael Slote ise doğruluğun iyi motivasyon, yanlışlığın da kötü motivasyon açısından ele alınabileceğini, Hursthouse ise doğru eylemin nitelikli kişiye özgü olduğunu, fakat erdem etiğinin doğru eylem terimi ile mutlu olamayacağını söyler. Bu değerlendirmelerden de anlaşılacağı gibi, areatik kavramları deontik terminoloji ile ifade etmek nispeten zorlama olacaktır. Çünkü ahlaki değer yargısında erdem etiği ile deontolojik etiğin odaklandığı ya da dikkate aldığı şey farklıdır. İlki ahlaki değerlendirmenin kişi merkezli, ikincisi ise eylem merkezli olması gerektiğini ifade etmektedir. (Zyl, 2011: 104) Her ne kadar eylem mutlak anlamda karakteri yansıtmasa da ondan ayrı da değildir. Dolayısıyla eylem ve erdem birbirini gerektirmesi gibi, karakter özellikleri ve ilkeler de birbirini gerekli kılar. Bu bağlamda erdem etiği kuramı, “kişisel özellikler olmadan ilkeler boş, ilkeler olmadan kişisel özellikler kördür” ifadesiyle özellikle deontoloji ile uzlaşabilme isteğini bir kez daha gösterir. (Frankena, 1998: 226)

Ahlak filozofları genellikle bir eylemi değerlendirmenin iki yolunu ayırır. Değer-

lendirmenin ilki deontolojik terminoloji kapsamında yapılır ve eylem doğru ya da yanlış eylem olarak karakterize edilir. Değerlendirmenin ikincisi areatik terminoloji kapsamında yapılır ve eylem iyi ya da kötü olarak değerlendirilir. Birincisinde eylemin doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmesi, kişinin değerlendirilmesini içermez. İkincisinde ise değerlendirme eylemden ziyade kişiye yöneliktir. Birincisinde eylemin kararı eylemin kendisiyle ilgilidir ve eylem doğru ya da yanlıştır. İkincisinde ise eylemin kararı kişinin karakteri ile ilgilidir ve verilen karar doğrultusunda kişi iyi (erdemli, üstün, takdire değer) ya da kötüdür. Ahlaki sözcüğün bu iki seti, bir eylemin doğruluğu ve iyiliği arasında ayırım yapmaya yol açar. Biz insanları sıklıkla doğru şey yaptıkları için övmemize rağmen, doğru şey yapmak övgüye layık olmayabilir. Bazı eylemler doğrudur ve aynı zamanda iyi ve övgüye değerdir, eğer onlar özel çabayı ya da kişinin adına özveriye içerirse. Halbuki diğer doğru eylemler hiç de övgüye değer değildir. (Zyl, 2011: 105-106)

J. Stuart Mill, Kant ve W.D.Ross gibi modern ahlak filozofları hem doğruluğun hem de iyiliğin açıklamasını vermesine rağmen, onların öncelikli ilgi merkezi doğruluk üzerine olup ikinci derecede –türetilmiş olarak- eylemlerin iyiliği üzerinde olmaktadır. Ross ve Kant iddia eder ki, bir eylem eğer iyi bir nedene bağlanıyorsa iyidir. Bu eylemler, birinin görevini yapma arzusu ya da doğru bir eylem gerçekleştirme arzusu tarafından motive edilmiş olmayı gerektirir. Bu da doğruluğu iyilikten daha önemli ya da gerekli kılar. Fakat erdem etikçileri karşılık olarak, doğru eylemin kriterini keşfetme çabasında odak noktasının yerini değiştirir ve doğru eylemin ölçütünün erdemlilik olduğunu iddia eder. Böyle bir değişiklik de en az iki biçimde olabilirdi. İlki, doğru eylem açıklamasını, daha önemli olan erdem ya da erdemli eylem açıklamasından türetmektir. İkincisi ise deontik dili (doğru, yanlış kavramlarını) bütünüyle elimine etmek ve areatik (iyi, kötü) değerlendirmeleri onun yerine koymaktır.

Konuya ilişkin Michael Slote, erdem etiğinin belirgin özelliklerini şöyle açıklar: Erdem etiği, ahlaki tanımlamada öncelikli olarak areatik (iyi, takdire değer, erdemli) terimleri kullanır ve deontik sıfatları ya areatikten türetilmiş olarak ele alır ya da onların tümünden vazgeçer. Bu yüzden erdem etiği; zorunluluk, izin verilebilir ya da yanlış terimlerinden ziyade, iyi ya da kötü, soylu ya da alçak, takdire değer ya da çok kötü terimlerini öncelikli olarak düşünür. (Slote, 2001: 4) Slote deontik kavramları tümüyle elimine etme düşüncesinde olmasına rağmen, areatikten deontik'i türetme teşebbüsünde bulunur ve kişi temelli erdem etiğini gündeme getirir. Kişi temelli erdem etiğinin, eylemlerin doğruluğunu bütünüyle iyi motivasyona sahip olma yoluyla sigortaladığını söyler. Slote eylemin doğruluğu ve iyiliği arasındaki ayrımı doğrular

ve onun görüşünde iyi bir eylem doğruyu tanımlama yoluyla olmaz, aksine eylemin iyiliği onu doğru eylem yapar.(Slote, 2001: 35)

Erdem Etiğinde Erdemliliğin Kriteri

Söz konusu, erdem etiğinde erdemliliğin kriteri olduğunda, öncelikli olarak Aristoteles'in ahlak teorisinin genel hatlarını ya da taslağını çizmek zorunluluğu vardır. Böyle bir taslağın oluşturulması da, onun insan ve insan doğası hakkındaki görüşlerine dayanır. Ona göre insan, birbiriyle bütünleşmiş ve etkileşim içinde bulunan ruh ve bedenden ibarettir. Ruh da akla sahip olan (rasyonel) ve akla sahip olmayan (irrasyonel) olmak üzere iki bölümden oluşur. Ruhun rasyonel kısmı, tümevarım ve tümdengeliyi kullanarak teorik ve pratik bilgiye ulaşabilir. (Chamberlain, 1984: 149) Ruhun akla sahip olmayan bölümü, akla itaat etme karakterine sahiptir. Aynı zamanda insan doğal olarak ne iyidir ne de kötüdür, o hem iyi hem de kötü olmaya uygun bir yapıya sahiptir. İnsan, Tanrı ile hayvan arasında bulunan ara bir konumdadır. İşte insanın iyi ya da kötü olması, onun ne oranda tanrısal ve hayvansal özelliklere kendi karakterinde yer verdiğine bağlıdır. Öyleyse Aristoteles'in görüşünde insan doğuştan erdemli değildir, fakat erdemli olmaya uygundur.

Bizim duygusal ve içgüdüsel doğamız, kendinde ne iyidir ne de kötüdür, onlar bir tür hammaddedir ve eğitimle biçimlendirmeye göre, karakter ya iyi ya da kötü olur. Biz hislerin ve duyguların iyiliği ile doğmadığımız gibi, teorik bir eğitim yoluyla da onlara sahip olamayız. Eğitimin etkisi, eğilimleri sabit bir alışkanlık içine dönüştürmektir. Öyleyse biz ahlaki iyiliğin, alışkanlık yoluyla oluşturulan ruhun sabit bir durumu olduğunu söyleyebiliriz. Bir başka ifadeyle, karakterin doğru bir türünü elde etmemiz, doğru eylemleri sürekli yapma yoluyla olur, yani pratik eğitimle olur. (Taylor, 1955: 93)

Aristoteles'in kendi ifadesiyle erdem, insanoğlunun biyolojik ve psikolojik doğası tarafından kendine verilen, onun iyi olması ya da mutlu olması ihtiyacını karşılayan karakter özelliğidir. Bu durumda erdem etiğine göre doğru eylem nedir? sorusuna verilecek cevap, erdemli kişi tarafından duruma özgü yapılacak şeydir ve erdem insanın ihtiyaç duyduğu mutluluk için doğası tarafından verilen karakter özelliğidir. Utilitaristlere göre iyi eylem en üst düzeyde fayda sağlayan, ödev etikçilerine göre de ahlaki yasa ya da ilkeye göre yapılan eylem olduğu halde, erdem etikçilerine göre durum oldukça farklıdır. Ancak erdemli kişi tarafından duruma özgü olan eylem, iyi eylem olma niteliğine sahiptir. (Hursthouse, 1999: 68)

Aristoteles'e göre erdem ya da insani üstünlük, bizde ne doğal olarak ortaya çıkar ne de insan doğasına karşı olarak meydana gelir. Onları edinebilecek bir doğal yapımız vardır ve alışkanlık yoluyla onları tam olarak geliştiririz. (Aristoteles, 2007: 29-30, Irwin, 2003: 40) Birinin hayat boyu etkinlikleri yoluyla erdemler hem üretilir hem de tahrip edilir. (Aristoteles, 2007: 30) İnsan doğası gereği belli kapasitelere sahiptir ki, bu kapasiteleri seçme durumu ve kullanma derecesi onun iyi ya da kötü olmasına kaynaklık ettiği gibi onun iyilik ve kötülüğünün derecesini de belirler. Fakat şurası da bir gerçektir ki, az sayıda insan, etkinlikleri sayesinde ya tam erdemli olmaya ya da bütünüyle kötü olmaya alışacak. (Allard-Nelson, 2004: 72)

Aristoteles'e göre bir şeyin erdemi, onun üstünlüğüdür. Üstünlük, o şeyin kendi karakteristik işlevini yerine getirmesidir. Karakter üstünlüğünde, ruhun besleyen yanının işlevsel olarak bir payı yoktur. (Aristoteles, 2007: 28) Ona göre beslenme, gelişme ve hareket etme yeteneği, insani üstünlük olamaz. Çünkü bu yetenekler, insanın diğer canlılarla ortak nitelikleri olup, ona özgü karakteristik özellikler değildir. Öyleyse insanın ayırt edici olan ve onu üstün ya da erdemli olmaya götüren özelliği, ona özgü olan yeteneklerdir ki, bunlar da akıl ve duygudur. İşte Aristoteles'in erdem teorisini, dolayısıyla erdemli insanını bu iki yetenek açısından ele alma zorunluluğu bulunmaktadır.

Burada belki şunu da ifade etmeden geçmemek gerekir. Arzu ya da istek sadece insana özgü olan bir yetenek midir? Tabii ki hayır. İnsanın hayvanlarla ortak olan özelliğidir. Fakat hayvanda olmayan ve sadece insana özgü olan bir şey vardır ki, o da insanın rasyonel ruha sahip olmasıdır. İşte akıldan yoksun olan hayvan, rasyonel ruha ait olan rasyonel arzudan yoksundur. Onlardaki rasyonel olmayan arzudur, iştahtır. Buradaki temel ayırım hayvanların akıldan yoksun olmasıdır. Bundan dolayı da rasyonel istek (duygu-akıl evliliği) sadece insana özgüdür ve insanı üstün ya da erdemli kılan da onun bu spesifik özelliğine özgü olan işlevini yerine getirmesidir. (Irwin, 1980: 44)

İnsan bir yandan arzuları ya da duyguları olan, diğer taraftan muhakeme etme özelliği olan rasyonel bir varlıktır. Hem akıl ile duygu arasındaki ayrıklık, hem de duyguların birbiriyle çatışan özelliklere sahip olması, insan açısından ikilemi kaçınılmaz kılar. İşte seçimi gerektiren bu ikilem durumu ahlakın alanını oluşturur. İkilemin çözümü büyük ölçüde seçimin yapılmasına bağlıdır. Seçimin yapılması bir açıdan akıl ile duygu arasındaki ayrıklığın giderilmesi, diğer taraftan çatışan duygular arasında pratik akıl yoluyla bir tercihte bulunulmasıdır. Bunu gerçekleştirecek olan da

eğitimidir. Bu eğitim daha ziyade, duygulara yönelik bir eğitim olacaktır. Hem akıl ile duygu arasındaki ayrıklık, hem duyguların çatışması, hem de duyguların aşırılığı ve eksikliği, eğitim yoluyla giderilecektir. Böyle bir eğitim, daha ziyade teorik bir eğitim olmayıp, pratik temelli ve sürekli olarak yapılan egzersiz şeklinde olacaktır. Eğitim sayesinde ayrıklık ve çatışma ortadan kalkacak, uyum sağlanacak ve orta yol bulunacaktır. Bir başka ifadeyle rasyonel istek oluşacaktır. Böylelikle sağlam ve dayanıklı bir karakter oluşacak, arzu ve hazların yolu değil rasyonel isteğin yolu takip edilecektir. Bunu yapacak olan, sadece eylemde değil bütün bir karakterde iyi olan, üstünlüğe ulaşan, anlık hazların değil mutluluğun peşinden giden, arzu-eğilim-seçim-eylem noktasında birlik ve uyumu sağlamış olan erdemli insan olacaktır. Arzu bütünüyle duygularla ilgili olup, ilkesi ve ölçüsü olmamakla beraber motive edici unsurdur. Sürecin sonraki aşamasında, yani eğilim-seçim ve eylem noktasında akıl da etkindir. Eğilimi farklı eylemi farklı olan değil, eğilimiyle eylemi örtüşen, kötü eğilimlerine rağmen iyi eylemde bulunan değil, kötü eğilimleri olmayan insan ancak erdemli insan olacaktır. İşte çağımızın temel problemlerinden biri, erdem etiğinin tanımladığı türden erdemli insanı yetiştirme sorunudur. Eğitim, hem nesnesi hem de öznesi olan insana bu nitelikleri kazandırmayı amaç edinmeli, insani ve yüce değerlerle bezenmiş insan yetiştirmelidir. Üstün bir karaktere sahip olmayan insan iyi eylemde bulunsa da, uygun eğilime sahip olmadığı için iyi eylemde bulunma durumu sürekli olmayacaktır. Esas olan değişmez ve sağlam bir yapı oluşturmaktır ki, bunun için de özellikle kompleks bir yapıya sahip olan duyguların eğitimi zorunludur. Aristoteles'in erdem etiği açısından, ahlaki bir varlık olan insanın eğitiminde duyguların eğitimi ya da sağlam ve dayanıklı bir karakterin oluşturulması, bilgi ve beceri kazandırılmasından daha önemlidir.

Aristotelesçi erdem etiği, duyguları ve hisleri daha ziyade ahlaki bir önem açısından kuşatır. Bununla beraber insan hayatı açısından kaçınılmaz olan ahlaki ikilemler, karakter ve eylemin eksiksiz ruhsal birliği olan erdemlin kazanılmasında, sıklıkla duygusal bölünme ve kararsızlık durumlarına neden olur. Erdemlinin çatışan duygu ve arzuları avlamasında, erdemli olma ile kendine hakim olma arasındaki ayrım gözden kaçırılmamalıdır. Bu ayrıma göre erdemlinin, erdemlinin karşıtı olan duyguları ve arzuları ve onların eylemi tahrik edici gücünü terk etmesi gerekir. Kendine hakim olan insan gibi onları sadece kontrol ederek eylemde bulunması erdemlilik için yeterli değildir. Aristotelesçi görüşte erdemler, pratik bilgeliğin bilinçli düşüncesine uygun olarak düzenlenen duygular, hisler ya da arzuların durumuna eşdeğer görünür. Buna göre cesaretli kişi korkunun aşırılık ve eksikliğinden, cömert olan savurganlık ve cim-

rilikten kaçınır, mutedil olanı izler. (Carr, 2009: 31-32) Kendine hakim olan ya da kendini kontrol eden, kendine hakim olamayandan açık ve belirgin ahlaki amaçları takip etmede kesinlikle ayrılmakla beraber, o aynı zamanda böyle amaçları samimi ve içtenlikle üstlenme noktasında erdemli insandan da ayrılır. Erdemlinin duyguları ve motivasyonları onun ahlaki idealleri ve inançları ile doğru çizgide tutuluyor iken, kendine hakim olanın duyguları ve motivasyonlarının böyle inançlardan yana olması çok da olası değildir. (Carr, 2009: 37)

Erdemliye benzeyen kendine hakim olan insan, ahlaki olarak uygun olmayan eğilimlere göre davranmayla genellikle ilgili olacaktır. Bu yüzden karakteri gereği, iradenin çabasıyla eğilimine göre eylemde bulunmaya karşı koyacaktır. Şüphesiz kendine hakim olan insan biraz özlemine çekmekle birlikte zinaya karşı kahramanca direnebilir. O, elde edilebilir bir hazzı güçlü bir ahlaki vicdan ile reddetmek isteyebilir. Oysa erdemli kişinin böyle karmaşık duyguları birlikte yaşamaya ya da böyle bir ikileme yetenekli olduğu söylenemez. Bu yüzden erdemli kişi cazibelere ya da hilekarlık ve kötü yola düşmenin ahlaki olmayan faydalarına kördür. (Carr, 2009: 40-41)

Aristotelesçi erdem etiği açısından kendine hakim olma, erdemliliğe işaret etmez. Erdeme giden yolda ahlak açısından gelişimsel bir aşama olarak ele alınmasına rağmen, büyük tehlikelere gebe dir. O aynı zamanda en kötü insani aşırılıkların ve kendini aldatma kötülüğünün, ikiyüzlülüğünün, bağınazlığın bazısının psikolojik nedeni ve kaynağı olabilir. Gerçekten çok fazla ahlaki gayret, kendinden nefret etmeye yakıt sağlar. Kendine hakim olmanın, kişinin eğilimleri ile topluma uygunluk ve dürüstlük arasındaki çatışmanın çözümü için bir mekanizma olarak yorumlanması mümkündür. Fakat kendine hakim olma problemi bir çok yönden; insan doğasının bölünmüşlüğüne, duygusal ve ahlaki ikileme yüz yüze gelmeye yol açan, yeteneksizlik olarak görülebilir. (Carr, 2009: 44-45)

Aristoteles'e göre erdem bir karakter özelliğidir ya da eğilimsel bir özelliktir. (Bos-tock, 2000: 38) O, pratik bilgi biri tarafından takip edilen, rasyonel bir prensip türü tarafından tanımlanan, eylemlerde içerilen ve orta yolda hareket etmeye bağlı olan bir seçimdir. (Aristoteles, 1999:65) Erdem bir durum, bir eğilimdir. Uygun alışkanlıkların gelişmesi, özellikle de haz ile ilgili alışkanlıkların gelişmesi, ahlaki hayat açısından anahtar öneme sahiptir. Erdem, seçimi içeren ve gönüllülük ilkesine dayanan, duygusal ikilemlerin bulunmadığı bir durumdur. (Rorty, 1980: 4-5)

Ahlak felsefesi duyguların eğitimini önemli bir problem olarak kabul etmeli ve bizim ahlaki ilgilerimizin alanı içinde olan hislerimizin uygun bir biçimde yetiştiril-

mesini üstlenmelidir. Fakat bu nasıl olabilir? O, bizim eylemlerimiz ve duygularımız arasında bir ayırım olarak görünür ki, eylemlerimiz bizim kontrolümüzde oysa duygularımız değildir. Biz yaptığımız şeyin başlatıcı prensibi oluruz, fakat yapılan şey bizim için başlatıcı prensip olamaz. Aristoteles'in bu noktayı tam olarak açıklaması, bizim öfkelenmemiz ve korkmamızın seçim yoluyla olmadığıdır. Duygulara karşı eğilim içinde olamaz, onları seçemeyiz. Fakat eylemlerimizi seçebiliriz ki, eylemlerin motive edici unsuru olan duyguların eğitimi bu seçimde önemli bir rol oynar. (Kosman, 1980: 106)

Aristoteles'te ve diğer erdem etikçilerinde erdem etiği, çok açık bir şekilde yoğun olarak ahlak eğitimi üzerine bağlıdır. Erdemler, örnekler ve pratikler yoluyla telkin edilir ve pratik aklın gelişmesidir. (Okin, 2003: 221) Pratik bilgelik, bizim için iyi ve kötü olan şeyin en yüksek seviyede kavranmasıdır (Hutchinson, 1995: 207), bunun gerçekleşmesi ise duyguların eğitimi ile mümkündür. Duyguların eğitime göre biçimlenen karakterin, Aristoteles'e göre muhtemel altı durumu bulunmaktadır. Listenin başında kahramanca üstünlük vardır. İkinci sırada alışılmış üstünlük gelir. Üçüncü sırada kendini kontrol gelir. Burada adamın durumu, önceki iki türün aksine kötü davranmayı istemesi fakat onlar gibi hareket etmesidir. Dördüncüsü kendini kontrolün yokluğudur. Burada adamın durumu kötü davranmak istemesi, uygun bir şekilde davranmaya çalışması fakat başarısız olmasıdır. Beşincisi karakterin kötülüğünden gelir. Adamın durumu kötü davranmayı istemesi ve bu isteğe direnmeksizin öylece hareket etmesidir. Sonuncusu vahşiliktir. Adamın durumu doğuştan arızalı (kalıtım bozukluğu) ya da insanlık dışı olarak göz önünde bulundurulması gereken hastalık hali olup, normal ahlaki değerlendirmenin uygun nesnesi olmadığı söylenebilir. Aristoteles bize kahramanca üstünlüğü alışılmış üstünlükten nasıl ayırt edebileceğimize dair delil vermez, sadece alışılmış üstünlük olası en yüksek derece olarak görünür. Biz karakterin üstünlüğünü diğer bütün durumlardan ayırt edebilmeliyiz. Üstün karakterli iyi adamı, kendini kontrol eden adamdan eylemleri vasıtasıyla ayıramayız. Onların her ikisi de aynı yolda ve aynı pratik düşüncenin rehberliğinde hareket eder. İyi adamı kendini kontrol eden adamdan ayıran tek yol, onun yaptığı yolda davranmayı istemesidir, halbuki kendini kontrol eden adam zorlukla öyle yapar, yani istemediği yolda davranır. (Urmson, 1980: 158)

Karakter üstünlüğü sadece eylemlerle değil, hem duygularla hem de eylemlerle ilgilidir (Ross, 1930: 202). Hatta etik ile ilgili temel eser olan EE de eylemleri zikretmeksizin sadece duygularla ilgili olduğunu söyler. Karakter üstünlüğü hoş giden ve hoş gitmeyen şeylerle ilgilidir (geleneksel olarak haz ve acı olarak çevrilir). Ka-

rakter üstünlüğünün duygular ve eylemlerle ilgili olduğunu söylediği zaman, karakter üstünlüğünün iki farklı alana sahip olduğunu demek istemez. Eylemin, duyguları cisimleştiren, ortaya koyan olarak dikkate alınabileceğini demek ister. İyi (erdemli) adamın eylemi, onun duygularını doğal olarak ortaya koymasına ve bu yüzden de hoşuna giden ve hoşuna gitmeyene uygun olarak davranmasına rağmen, kendini kontrol eden adamın durumu böyle değildir. Onun kendisi duygularının tersine davranır ve bu yüzden hoş giden ve hoş gitmeyen tersine hareket eder. Biz kolayca hem kötü adamın, hem kendini kontrol eden adamın hem de iyi adamın aynı yolda davranacağını hayal edebiliriz. Bu durumda kötü adam sadece dıştan bu yolda davranmaya zorlanmış olabilir, değilse farklı davranırdı. Kendisini kontrol eden adam bu yolda davranmaya içten zorlanmış olabilir. Onların ikisi de bu yolda davranmak istemez, ikisinin de bu yolda davranmak hoşuna gitmez, ikisi de bu yolda davranmaktan haz almaz. Fakat iyi adam anlaşmazlık olmaksızın duygusunun gereğini yapar ve bunu gerilim ya da çatışma yaşamaksızın ortaya koyar. Bu yüzden o, onu severek, isteyerek, hoşlanarak, ondan haz alarak yapar. Böylece Aristoteles durumun doğal kriterinin sevme, hoşlanma ya da haz alma olduğunu söyler. Eğer bir adam üstün karaktere sahipse, o uygun bir biçimde davranmayı sever, hissettiği duyguları hazla ortaya koyabilir, çünkü orada iç mücadele ya da ikilem yoktur. (Urmson, 1980: 159)

Eğer insan her bir duyguyu uygun zamanda, uygun konuda, uygun insana doğru, uygun nedenler için ve uygun yollarla hisseder ve sergilerse iç çatışmaya maruz kalmaz, bu da duyguların ve eylemlerin orta olması demektir. Gerek eksikliğin gerek aşırılığın yönlendirmesi ortadan sapmadır, hissedilen ve sergilenen duyguların derecesinin yanlış olmasıdır. Ortayı ilgilendiren bu doktrin, uygun duygu miktarının değişmez ve kararlı bir biçimde hissedilmesi ve sergilenmesidir. (Urmson, 1980: 162)

Aristoteles'in erdem olarak nitelendirdiği karakter üstünlüğü, karşılaştırmalı olarak şöyle açıklanabilir: Karakter üstünlüğü, kendini kontrol etme, kendini kontrol edememe ve karakter kötülüğü arasındaki farklar, orta doktrinine referansla şematik olarak şu şekilde göz önüne serilebilir: Karakter üstünlüğü; duyguyu orta durumda sergileme (evet), eylemi orta durumda sergileme (evet), seçimi orta durumda sergileme (evet). Kendini kontrol etme; duyguyu orta durumda sergileme (hayır), eylemi orta durumda sergileme (evet), seçimi orta durumda sergileme (evet). Kendini kontrolün yokluğu; duyguyu orta durumda sergileme (hayır), eylemi orta durumda sergileme (hayır), seçimi orta durumda sergileme (evet). Karakter kötülüğü; duyguyu orta durumda sergileme (hayır), eylemi orta durumda sergileme (hayır), seçimi orta durumda sergileme (hayır). Bu tabloya göre kendini kontrol edemeyen insan, üstün

insan gibi aynı doğru seçimi yapar, fakat eylem ve duygu noktasında ondan ayrılır. (Urmson,1980: 163-164)

Aristoteles, ölçülü (erdemli) insanın aşırı ve kötü arzulara sahip olmadığını, kendini kontrol eden adamın arzularının hem güçlü hem de kötü olduğunu söyler. Kendini kontrol eden adamın arzuları aklına itaat eder, fakat ölçülü adamda arzular akla itaat etmekle kalmaz aynı zamanda ona uygundur. (Aristoteles, 2007: 29) Ölçülü insanın arzuları akla daha uygundur, çünkü onlar orta olmaya uygundur. Bu yüzden Aristoteles uzun süre eğitim ve alışkanlık yoluyla hislerin değişeceğini düşünmeli. Yine onun söylediğine göre ölçülü adam akla karşıt haz hissetmeyecekti ki, bu sadece orta olabilir. (Pears, 1980: 173)

Doğru eylemlerin ya da alışkanlıkların genel özelliklerini yanlış olanlarından nasıl ayırabiliriz? Aristoteles'e göre düşünce ruhta, sağlık bedende iyiliktir. Bedende sağlık onu oluşturan unsurlar arasında bir denge durumu, bir uyum anlamına gelir. İnsan bedeninin kompozisyonunda sıcak-soğuk, nem-kuraklık biri diğeriyle tam dengede olduğu zaman beden tam sağlıklıdır. Bir beden eğitimcisinin ya da fiziksel rejim uzmanının amacı, bedenün unsurları arasında uygun bir denge oluşturmak ve sürdürmektir. Bu dengenin bir biçimde bozulması beden sağlığına ve gücüne zarar verir. Eğer sen çok fazla yemek yer ya da egzersiz yaparsan sağlığın zarar görür, aynı şekilde çok az alırsan yine aynı sonuç ortaya çıkar. Beden sağlığı açısından yapılan bu betimleme ruh sağlığı için de geçerlidir. Ruh sağlığı, doğal hislerimizin ve içgüdülerimizin herhangi birinin çok az ya da çok fazla etkin olmasına izin verilmesiyle bozulur. İşte bu noktada eğitim, aşırılıklardan kaçınan iyi alışkanlıkların oluşmasını gerçekleştirme işlevini üstlenir. Bu türden alışkanlıkların kazanılması; ortayı izleyen eylemler tarafından sağlanır, bu da karakter üstünlüğünün oluşması, erdemün alışkanlık haline gelmesidir. Erdeme ulaşıldıktan, uyum ve denge sağlandıktan sonra çabaya gerek yoktur. Artık ruh, kazanılmış ve yerleştirilmiş alışkanlık vasıtasıyla bizim için görece "orta"yı ister ya da seçer. Bir kural tarafından belirlenen ortayı belirlemek akıllı adama aittir. (Taylor, 1955: 94) Birinin eylemlerinde görünüşte ortanın kuralını izlemesi yeterli değildir, onun kişiliği ortanın kuralı tarafından düzenlenmiş olmalı. Her ne kadar dışsal bağlantısı olsa da, karakterin iyiliği içseldir. Doğru orta her bir durum ve her bir kişi için aynı değildir. Ortayı akıllı adamın kuralı belirler. Kimileri için diyetin ya da tedavi edici ilacın az miktarı yeterli iken diğerleri için olmayabilir. Burada bilinmesi gereken, ortanın kendimize, durum ve şartlara bağlı olduğudur. Aristoteles, doğru ortanın bireyin içinde bulunduğu durum ve şartlara göre belirlenmesi gerektiğinde ısrar eder. (Taylor, 1955: 94-95)

Hursthouse için erdem oldukça karmaşık bir şeydir. Örneğin dürüstlük erdemi, sadece dürüst bir şey yapma eğilimi değildir (gerçeği söylemek, yalandan kaçınmak), çünkü kişi burada sadece kendisine kişisel kazanç sağlamak için davranabilir. Dürüstlük erdemine sahip olmak, değerini kendi hatırına davranmaya bağlıdır; eylemin amacının kendinde olması, başka bir amaca hizmet etmemesi, eylemin erdemli olmasının temel şartıdır. Doğru olan şeyi doğru olduğu için yapmak esastır. Hursthouse erdemlerin duygusal tepki, seçim, değer, arzu, algılama gibi bir dizi eğilimlerin etkisinde olduğunu söyler. M. Slote de bireysel bir erdemün kişinin iç özelliği ya da eğilimi olarak tasarlanabileceğini söyler. (Slote, 2001: 4)

Erdem etiği açısından sözünü tutma ya da nezaket eylemi, doğru bir motivasyondan kaynaklanmadıkça ahlaki bir değere sahip değildir. Biz kişinin sözünü tutmasını ve gerçeği söylemesini sadece bencil düşüncesinden dolayı yapmış olduğu halde, iyi bir şey yaptığını düşünebiliriz. Bu eylem belki toplumsal yapı açısından bütünleştirici bir rol oynayabilir, fakat erdem etiği açısından değerlendirildiğinde ahlaki bir değere sahip değildir.

Erdem daha ziyade teorik akıl ile değil pratik akıl ile ilgilidir. Söz konusu ahlak ve ona bağlı olarak karakter üstünlüğü olduğunda, etkin olan zihinsel üstünlüğün, pratik akıl olduğunu söylemeliyiz. Teorik akıl bize evrende sabit ve değiştirilemez ilişkiler, doğanın yasaları hakkında yol göstericidir. Onun yöntemi dedüksiyondur. Pratik akıl ise insan yaşamını kontrol eden ve yönlendiren bir işleve sahiptir. Pratik akıl sadece insan için iyi olan şeyleri bilen değil, aynı zamanda verilen şartlarda doğru karar verebilen akıldır. Pratik akıl sahibi sadece doğru kuralın kendinde ne olduğunu bilen değil, o kuralın altında bulunanı gören, yani o kuralın mevcut durumda nasıl kullanılacağını kavrayan olmalı. Öyleyse pratik aklın metodu, teorik aklın metodunun benzeri olacak. (Taylor, 1955: 97-98) Pratik akıl, ancak geniş bir yaşam deneyimi ile ya da farklı eylemlerin muhtemel sonuçlarının deneyimi ile yakından ilişkili olduğundan, yaşamlarında görece sınırlı deneyimlerinden dolayı gençler genelde çok da pratik akla sahip değildirler. (Aristoteles, 2007:) Aristoteles sadece gençlerin değil, kadınların ve kölelerin de pratik akıl noktasında yeterli olmadığını ve erdemliliğin onlara özgü olamayacağını belirtir

İyi bir hayat, mutlu bir yaşam, bir kuralı izleyen bilinçli bir yaşamdır. Takip edilecek kuralın doğru bir kural olduğunu bilmek gerekir. Bazıları kasıtlı olarak hayatın yanlış kuralını takip ederler ki, bu kötüdür. Bazıları da doğru kuralın ne olduğunu bildikleri halde huyları ve tutkuları itaatsiz olduğu için onu takip etmekte başarısız

olurlar, yani ahlaki olarak zayıftırlar. Öyleyse iyi ya da mutlu yaşam için hem doğru kuraldan dolayı iyi bir yargıya (onu kendinde bulamasan bile başkası tarafından ortaya konulduğunda en azından onu anlamalısın) hem de bu kurala itaat edecek şekilde eğitilmiş tutkulara, hislere ve duygulara sahip olmalısın. Böylece üstünlük, iyilik ya da erdem, zihnin iyiliği ve karakterin iyiliği (ahlaki iyilik) şeklinde bölünür. Karakter sözcüğü, kompleks bir yapıya sahip olan huyların, hislerin ve genelde insan doğasının duygusal yanı için kullanılır. Eğitimde karakterin iyiliği, zihni iyilikten önce öğretim ve disiplin yoluyla üretilmek zorundadır. Gençler genellikle kendilerinde doğru kuralın ne olduğunu görmeden önce doğru kurala itaat etmek için eğitilmek zorundadır. Eğer bir insanın huyları ve hisleri kurala gerçek itaat için eğitilmezse, o çoğu durumlarda doğru kuralın ne olduğunu asla göremeyecektir. Karakterin iyiliğinden Aristoteles, hislerin ve tutkuların doğru durumuna işaret eder. (Taylor, 1955: 92)

Erdemli karakter, ruhun rasyonel olmayan parçasının alışkanlığı sayesinde kazanılır. Bu çoğunlukla öğretim ve açıklama yoluyla kazanılır ve rasyonel ya da entelektüel parçanın üstünlüğü ya da erdeminden seçkin (mükemmel) dir. Ruhun isteyen yanını oluşturan tutkular, hisler ve genelde duygular, muhakeme ile uğraşmaz, fakat akli dinleyebilir ve böylece belli bir biçimde akla katılabilir. (Aristoteles, 2007: 28-29, Sherman, 1989: 162-163)

Pratik felsefenin konusu olan ahlak ve insan eylemi söz konusu olduğunda, seçim yapma yeteneği olan iradeden bahsetmeden geçemeyiz. İrade, hem zihinsel hem de duygusal içerikleri olan bir süreçtir. Zihinsel faktör, elde edilebilir sonuçlar açısından atılan adımların hesaplanmasıdır. Duygusal unsur ise, herhangi bir sonuç için isteğimizdir. Bir şeyi istemek ya da bir amaç oluşturmak duyguların gereğidir, fakat böyle bir isteğin ya da amacın doğru olup olmadığına, o şeyi elde etmenin ya da o amaca ulaşmanın bizim sınırlarımız dahilinde bulunup bulunmadığına, eğer mümkünse nasıl ulaşılacağına dair hesaplamalar aklın işidir. Öyleyse irade, bizim gücümüz içindeki bir şeyin bilerek, yani kasıtlı olarak istenmesi şeklinde tanımlanabilir ve tanımın kendisi bizim seçimimizin, yapmaya karar verdiğimiz eylemlerin etkili bir nedeni olduğunu gösterir. (Taylor, 1955: 97)

Aristoteles erdem, eylemin doğru türüyle ilişkili olan acı ve hazzın doğru türleri hakkındaki eğitimle oluşan alışkanlığın sonucu olduğunu iddia eder. (Aristoteles, 2007: 31) Alışkanlığın uygun türü, rasyonel ve rasyonel olmayan arzular arasında doğru uyumun sağlanmasını gerektirir. Aristoteles, erdemli kişinin arzularındaki uyumla ilgilenir; sadece rasyonel arzuların baskın olmasını istediği için değil, çatış-

madan kaçınmayı istediği için. Aristoteles rasyonel olmayan eğilimlere karşı rasyonel eğilimleri izlemekte başarılı olan insanların uyumlu ya da kendini kontrol etmede başarılı olduklarını, fakat bu durumun erdemli olmak için yeterli bir uyum olmadığını söyler. Erdemi, kendine hakim olmaktan ayırmakta ve onun erdemli birinin yapacağı şeyi yapmakta başarılı olabileceğini, fakat doğru eylemleri seçmede acı çeken biri olduğundan erdemli olamayacağını söylemektedir. Erdem, erdemli eyleme uygun tutumu gerektirir ki, kendine hakim olan kişi bu tutumu oluşturmuş değildir. O, erdemli eylem yapıp yapmamaya karar vermede ikilem yaşar ve erdemli eylemi yapma konusundaki gönülsüzlüklerinin üstesinden gelip gelmeme düşüncesine sahiptir. İşte bu, erdemli bir kişinin düşünebileceği türden bir şey değildir. Erdemli kişi, erdemli davranmak için terk etmek durumunda olduğu iyileri (dış iyileri) terk etmekte gönülsüz değildir ve kendine hakim olanın yaşadığı zorluğu, acıyı, çatışmayı yaşamaz. (Irwin, 2003: 49-50) Kendini tutma, erdemli Aristotelesçi kişinin ideal bir durumu olamaz. Çünkü kendini kontrol edebilen kişi, kendisinin uygun olmayan tutkularına ihanet etmektedir ya da onları kötüye kullanmaktadır. (Nussbaum, 1999: 185)

İnsanoğlunun insani üstünlüğe sahip olması, onun eylem ve unsurları yöneten, düşünen bir varlık olmasına bağlıdır. Akıl yürütme akıl yürütmeyi yönetmez, arzu ve tutkuları yönetir. İnsanoğlunun karakter üstünlüğü için her iki parça (akıl-duygu) gereklidir. İnsanın hem entelektüel hem de duygusal ihtiyaçları bulunmaktadır. İnsanın doğası gereği iyi olması bu ihtiyaçların giderilmesine, yani hem entelektüel hem de karakter erdemlerine sahip olmasına bağlıdır. Her ne kadar böyle bir sınıflama yapılsa da insanın entelektüel ve duygusal yanı birbirinden ayrılmaz ve bileşiktir. (Cooper, 1986: 147-149) Karakter üstünlüğü, arzular ile akli evlendirme eğilimidir. (Mysen, 2011: 60) Bundan dolayı, ahlaki üstünlük olarak nitelendirilen sağlam ve değişmez karakter, kusursuz akıl yürütme ve arzuların üstünlüğe alıştırılmasıdır. (Allard-Nelson, 2002: 144-145) Üstünlük durumunda, eylem kendi hatırı için seçilir, bilgiye dayanır ve duygusal açıdan hem aşırılıktan hem de eksiklikten kaçınarak orta yolu izler. (Aristoteles, 2007: 37)

Eğer düşünüp taşınma iyi bir pratik kararı ve iyi bir seçimi gerektiriyorsa, hem akıl yürütme kusursuz olmalı hem de arzu doğru olmalı. Gerçekten kusursuz pratik karar duyguların eğitimini ve alışkanlığı gerektirir. Aristoteles'in görüşünde, duyguların yokluğunda bunun başarılması imkansızdır. Duygu ve arzuların kontrolsüzlüğü uyumsuzluğa yol açmasına rağmen, onların akla kulak verip ona itaat etmesi, akıl ile uyum içinde olması, karakter üstünlüğünü oluşturur. (Aristoteles, 2007: 29)

Bu direktif, oldukça önemli bir şekilde, akıl ile duygu arasında uygun bir dengeyi

yerleştirmeyi hedefler, aklın arzulu unsura hakim olmak ve onu bastırmaktan ziyade, ona öğüt vermesini ve bilgilendirmesini önerir. Aristoteles'in görüşünde akıl ve ahlaki karakterin bir kombinasyonu olmaksızın seçim olamaz. (Aristoteles, 2007: 116)

Tabii ki seçim yapmak, akıl yürütme ustalıklarını ve ahlaki durumu gerektirir ya da bir bakıma eğilimi gerektirir. Onun iddia ettiği gibi onaylama ve reddetme akıl yürütmededir, takip etme ve kaçınma arzudur. (Aristoteles, 2007: 116) Akıl ve arzunun arasındaki bu ayrılma, doğuştan olan bir çatlak olup, duygular ve düşünceler inançları etkilediği gibi düşünceler ve inançlar da duyguları etkiler. Biz duygular ve arzular olmaksızın matematiksel ya da soyut akıl yürütmeye yetenekli iken, sağlam pratik karar yapmakta yeteneksiz oluruz. (Allard-Nelson, 2002: 141-142)

Aristoteles erdemi, iyi seçim için değişmez eğilim olarak tanımlar, seçimi de tasarlanmış ya da düşünülmüş arzu olarak ele alır. (Aristoteles, 2007: 37) Onun için erdem, hem değişmez iyi düşünme eğilimi hem de üzerine karar verilen arzudur. Seçim, bizim gücümüzde olan şeyler için arzuyu planlama olacak. Düşünme ya da planlamanın sonucu olarak karar verdiğimiz zaman, düşüncemize göre arzularız. (Aristoteles, 2007: 94) Erdemde düşünce ve arzu aynı hedefe sahiptir. (Achtenberg, 2002: 42)

Erdem etiğinde erdemliliği daha spesifik ve somut biçimde, Aristoteles'in erdem listesinde yer alan arkadaşlık erdemiyle örneklendirerek ortaya koyalım. Ona göre birinin arkadaşını sevmesi, kendisini sevmekten gelir, çünkü arkadaş onun diğer kendisidir. Eğer insanoğlu kendini sevmeye yeteneksiz olsaydı başkalarını sevmeye de yeteneksiz olurdu. Arkadaş, arkadaş için, arkadaşının hatırı için iyiyi ister. İyi insan kendisiyle uyumludur, halbuki kötü insan değildir. Daha açık bir ifadeyle, iyi insanda ruhun rasyonel parçası arzular ve duygulara sahip olan parçayla tam uyumdadır ve onun arzuları ve istekleri de birbiriyle uyumludur. Fakat kötü insanda onun arzuları ve istekleri farklı yönlere çeker, böylece o sürekli bir iç çatışma içindedir. Ruhun rasyonel parçasına göre eylemde bulunan insanın, eylemi bizzat onun kendi hatırı için seçtiği söylenebilir. (Aristoteles. 2007: 34) Bir başka ifadeyle, eylemin amacı kendindedir, kendi dışında bir amaca hizmet etmez. Ne yaptığı şeylerden pişmanlık duyar ne de yapacağı şeylerden korkar, üzüntüsünü ve sevincini paylaşır. (Aristoteles. 2007: 180) Yani arkadaşlık, arkadaş ya da arkadaşlık içindir, bunun dışında kişisel çıkar temin etme gibi bir hedef gözetmez. Bu da samimiyetin, içtenliğin ve hesapsız olmanın göstergesidir.

Aristoteles genellikle düşünür ki, iç çatışma, kendini kontrol ya da onun eksikliği

olan arada bulunma durumunun özelliğidir. Halbuki hem erdemli hem de kötü insan iç uyuma sahiptir. Kötü insanı kötü yapan iç çatışma değil, hedeflerinin yanlışlığıdır. O genellikle yolundan şaşmayan biri olarak tanımlanır ki, onun yolu yaptıklarından utanmamak ve pişmanlık duymamaktır. (Aristoteles. 2007: 143, Bostock, 2000: 172-174) İyi insan kendisiyle (ruhun farklı parçaları birbiriyle) uyumlu olduğu için kendini sever, çünkü onun rasyonel parçası soylu olanı arzular, soylu olan şey de kendisi için emniyetlidir ve amacını gerçekleştirmektedir. (Aristoteles. 2007: 186-187) Burada bir şeye dikkat çekmek gerekir. İyi insanın kendisiyle uyumlu olduğu için kendisini sevdiği söylenmekte, oysa daha önce söylendiği gibi kötü insanın da kendisiyle uyumlu olabileceği kabul edilmekte fakat kötü insanın kendisini sevmediği söylenmektedir. Bunun nedeni onda rasyonel parçanın soylu şeyi arzulamamasıdır. Soylu olan şey; diğer insanlara, dolayısıyla kişinin kendisine yarar sağlayan şeydir. (Aristoteles. 2007: 187, Bostock, 2000: 177-178) Aristoteles'e göre özgecilik, kendini aramanın, aynı zamanda erdemli olmanın yoludur. Erdemlilik, diğerlerini ötekileştirmeye ruhsat vermez, aksine onları diğer kendisi olarak görmesini, dolayısıyla kendisi için istediğini diğerleri için de istemesini gerektirir. Bu şekilde erdeme dayanan arkadaşlık ya da dostluk, en önde gelen asıl dostluk, dostlar da mutlak anlamda iyi olacaklardır. (Aristoteles, 1999: 161)

İşte eğitim; kendi kompleks yapısı içinde uyumu gerçekleştiren, hem kendisiyle hem de çevresiyle uyumlu olan, bir başka deyişle mutlu ya da erdemli olan insanı yetiştirmeli. Çağımızın temel sorunu bu tür insanın eksikliğidir. Ahlaki bakımdan yetkinlik arttıkça sorunların azalacağını düşünmek yanlış olmasa gerek. Ahlaki açıdan yetkinlik aynı zamanda insani açıdan yetkinliktir ki, bu da Aristoteles'in ifade ettiği gibi maddi değerlerin ve bedensel ihtiyaçların abartılmamasına bağlıdır. (Aristoteles. 2007: 21) Aristoteles bunların dış iyiler olduğunu, iç iyilerden türetilmiş ikincil ve araçsal iyilik olduğunu iddia eder. (Knight, 2008: 25-26) Aristoteles'in düşüncesinde erdem dış şartlar tarafından bozulmaya maruz kalmaz. (Irwin, 1999: 14) Tam erdemli kişi için dış iyiler, erdeme karşı bir motivasyon gücüne sahip değildir. (Annas, 1999: 40) Yani Aristoteles, iyiliğin ya da erdem dış iyilere endeksli düşünülemediğini, onun içsel bir durum olduğunu düşünmektedir. Konuya ilişkin ünlü Fransız düşünür Rene Guenon, maddi ilerlemenin mevcudiyetine değil fakat buna verilen aşırı öneme itiraz ediyoruz, çünkü iddiamız bu ilerlemenin zihni bakımdan kaybettirdiklerini karşılayamadığı şeklindedir derken, Amerikalı düşünür Lucas, iştahlarımızı geliştirmekte fakat amaçlarımızın açıklığını çekmekte, hayatımızın ve hürriyetimizin bağlı olduğu daha büyük ideallerle ve yüce değerlerle ilgilenme yerine, daha yüksek

ücretle, daha büyük televizyon ekranlarıyla, şimdi de daha büyük füzelerle ilgilenerek kötürüm ve yarım bir hayat yaşamaktayız derken, bir yakınmayı dile getirmekte ve bu yakınmaların giderilmesi için Aristoteles'in erdemli insanını yetiştirmenin eğitim için ne denli önemli olduğu açık bir biçimde ortaya konulmaktadır.

Sonuç

Erdem etiğinde, erdemliliğin ölçütü diğer normatif etik kuramlarda olduğu gibi eylem değil, eylemin etkin nedeni olan kişi ya da kişilik özelliklerinin bütünü olarak düşünülen karakterdir. Karakter, kompleks bir yapıya sahiptir ki, Aristoteles'in bakışında bu yapının oluşmasında etkin olan iki temel unsur bulunmaktadır. Bunlar; onun ruhun rasyonel bölümü olarak ifade ettiği akıl ve arzulayan bölümü olarak ifade ettiği duygulardır. Akıl ve duygu, bir bütünün farklı kısımları olup aralarında ayrıklık vardır. Aynı zamanda duyguların da birbiriyle çatışma ve ölçsüz olma özelliği bulunmaktadır. Erdemlilik, ayrıklığın giderilmesi, çatışmanın sonlandırılması ve ölçülülüğün temin edilmesidir. İşte bu, Aristoteles'in ifadesiyle altın değerinde gördüğü "orta"dır, orta yoldur. Onun ifadesine göre, her ne kadar kendine hakim olan insan doğru eylemde bulursa da erdemli olamaz. Çünkü onun eylemi doğru olmasına rağmen iyi değildir. O, kötü eğilimine hakim olarak doğru eylemde bulunmaktadır, yaptığı doğru eylemde gönülsüzdür, eğilim ve eylem uyumlu değildir. O, erdemli gibi görünmesine rağmen erdemli değildir, çünkü eğilim kötü olduğu için doğru eylemde bulunması süreklilik arzetmez. Erdemlilik; sadece eylemde orta olanın izlenmesi değil, karakterin ortanın kuralına göre düzenlenmesidir.

Aynı şekilde, eğilim ve eylem arasındaki ayrıklık, eylemin amacının kendinde olmaması, kendi dışında bir başka amaca hizmet etmesi anlamına gelir. Böyle bir eylem doğru olmasına rağmen, iyi ve erdemli değildir, çünkü eğilim ve eylem arasındaki uyumsuzluk samimiyetsizliğin işaretidir. Erdem samimiyeti gerektirir ki, bunun koşulu da, arzu- motivasyon-eğilim-seçim-eylem arasında uyumun olmasıdır. Aristoteles'in düşüncesinde kendine hakim olan insanın durumunun erdemlilik yolunda bir gelişme olduğu, fakat erdemlilik olarak değerlendirilemeyeceği çok açıktır. Hatta bu durum ciddi tehlikeleri içermektedir. Şöyle ki; kendine hakim olma, insan doğasının bölünmesine yol açarak kendini aldatma kötülüğünün, iki yüzlülüğün kaynağı olabilir. Hatta kendine hakim olma yönünde çok fazla ahlaki gayret, kendinden nefret etmeye yol açabilir. Çünkü kişi eylemi ile duygularına ihanet etmektedir, oysa erdemlilikte ihanete yer yoktur. Bu ihanetin olmaması, ayrıklığın ve çatışmanın giderilmesine, uyumun gerçekleştirilmesine bağlıdır. Uyum ancak pratik aklın gelişme-

siyle sağlanabilir ki, bu da sürekli olarak yapılan egzersizle alışkanlığın oluşmasına bağlıdır. Pratik akıl, sadece doğru kuralı izleme değil, doğru kuralı verilen durumdaki şartlara uyarlama yeteneğidir.

İç iyiliği ya da içsel bir durum olan erdem, dış faktörlerden ya da dışsal iyilerden (sağlık, zenginlik, güç gibi) etkilenme ve onlar tarafından bozulma özelliğine sahip değildir. İç iyiliği, içsel uyum demektir, insanın kendisi ile barışık olması anlamına gelir ki, bu da kişinin kendini sevmesidir. Bu sevgi, kişinin başkalarını ötekileştiren değil, diğer kendisi olarak görmesine yol açan sevgidir, çoklukta birliğe ulaşması durumudur ve bu kişinin eyleminin amacı eylemin sonucunda değil kendinde olduğundan çıkar gözetmeyen sevgidir. Aristoteles, bu ölçütlere uygun olan erdemliliğin çok çetin ve az sayıda insana özgü olduğunun farkındadır. Fakat yine de karakter üstünlüğü olan erdem, insan yaşamının amacı ve mutluluğun ta kendisi olduğunu söyler.

KAYNAKÇA

- Achtenberg, Deborah. (2002). *Cognition of Value In Aristotle's Ethics*, Albany: State University of New York.
- Allard-Nelson, Susan K. (2002). *Normativity and Aristotelian Virtue Ethics: An Evaluation and Reconciliation* University of Warwick, Department of Philosophy.
- Allard-Nelson, Susan K. (2004). *An Aristotelian Approach to Ethical Theory The Norms Of Virtue*, New York: The Edwin Mellen Press.
- Annas, Julia. (1999). *Aristotle on Virtue and Happiness*, Aristotle's Ethics, Edit. Nancy Sherman, Boston: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Aristoteles. (1999). *Eudemos'a Etik*, Çev. Saffet Babür, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Aristoteles. (2007). *Nikomakhos'a Etik*, Çev. Saffet Babür, Ankara: Bilgesu Yayıncılık
- Bostock, David. (2000). *Aristotle's Ethics*, New York: Oxford University Press.
- Carr, David. (2009). "Mixed Emotions and Moral Ambivalence", *Philosophy*, Volume: 84, pp.31-46.
- Charles, Chamberlain. (1984). "The Meaning of Prohairesis in Aristotle's Ethics" *Transactions of the American Philological Association*, The Johns Hopkins University Press.
- Cooper, John M. (1986). *Reason and Human Good in Aristotle*, Cambridge: Hackett Publishing Company Inc.
- Frankena, William. (1998). "A Critique Of Virtue Based Ethics", *Moral Philosophy* Edit, Pojman Louis, A Reader, Hackett Publishing Company.
- Hursthouse, Rosalind. (1999). *On Virtues Ethics*, New York : Oxford University Press.
- Hursthouse, Rosalind. (2001). *On Virtues Ethics*, New York : Oxford University Press.
- Hursthouse, Rosalind. (2003). "Normative Virtue Ethics", *How Should One Live? Essays on the Virtues*, Edit. Roger Crisp, New York: Oxford University Press.
- Hutchinson, D.S. (1995). "Ethics", *Aristotle*, Edit. Jonathan Barnes, New York: Cambridge University Press.
- Irwin, T.H. (1980). "The Metaphysical and Psychological Basis of Aristotle's Ethics", *Essays On Aristotle's Ethics*, Edit. Amelie Oksenberg Rorty, London: University of California Press, pp. 35-53
- Irwin, T.H. (1999). "Permanent Happiness: Aristotle and Solon", *Aristotle's Ethics*, Edit. Nancy Sherman, Boston: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Irwin, T.H. (2003). "Theory and Common Sense in Greek Philosophy" *How Should One Live? Essays on the Virtues*, Edit. Roger Crisp, New York: Oxford University Press.
- Johnson, Robert N. (2003). "Virtue and Right", *Ethics*, The University of Chicago, Volume: 113, pp. 810-834
- Kart, Berfin. (2006). "Erdem Etiği Normatif midir?" *Felsefe Dergisi*, Sayı: 2, s.101-108
- Knight, Kelvin. (2008). *Aristotelian Philosophy*, Cambridge: Polity Press.
- Kosman, L.A. (1980). "Being Properly Affected: Virtue and Feelings in Aristotle's Ethics", *Essays On Aristotle's Ethics*, Edit. Amelie Oksenberg Rorty, London: University of California Press, pp. 103-116.
- Mysen, Reidar. (2011) *Desiring the Good: Motivational Development in Aristotle's Nicomachean Ethics*, A thesis of degree MA im Philosophy at the University Bergen.
- Nussbaum, Martha C. (1999). "The Discernment of Perception: An Aristotelian Conception of Private and Public Rationality", *Aristotle's Ethics*, Edit. Nancy Sherman, Boston: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Okin, Susan Moller. (2003). "Feminism, Moral Development and the Virtues", *How Should One Live? Essays on the Virtues*, Edit. Roger Crisp, New York: Oxford University Press.
- Pears, David. (1980). "Courage as a Mean", *Essays On Aristotle's Ethics*, Edit. Amelie Oksenberg Rorty, London: University of California Press, pp. 171-187.
- Rorty, Amelie Oksenberg. (1980). *Essays On Aristotle's Ethics*, London: University of California Press, pp. 7-14.
- Ross, W.D. vd. (1930). *Aristotle*, London: Methuen & Co. Ltd.
- Rossouw D. And Vuuren L. Van. (2004). *Business Ethics*, New York: Oxford University Press.
- Sherman, Nancy. (1989). *The Fabric of Character Aristotle's Theory of Virtue*, New York: Oxford University Press.
- Slote, Michael. (2001). *Morals from Motives*, New York: Oxford University Press.
- Taylor, A.E. (1955). *Aristotle*, New York: Dover Publications Inc.
- Urmson, J.O. (1980). "Aristotle Doctrine of the Mean", *Essays On Aristotle's Ethics*, Edit. Amelie Oksenberg Rorty, London: University of California Press, pp. 158-170.
- Zagzebski, Linda. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Zyl, Liezl Van. (2011). "Rightness and Goodness In Agent-Based Virtue Ethics" *Journal of Philosophical Research*, Volume: 36, pp.103-114

Değerler Eğitiminde Gelenekten Yararlanmak - Hayriyye-i Nabi Örneği -

Yrd. Doç. Dr. Ali Gurbetoğlu
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada çağımızda sıkça yaşanan sorunlar ve onların çözümünde değerlerin önemi irdelenmiş, değerlerin öğretiminde içerik ve yöntem olarak gelenekten yararlanmanın imkanları araştırılmıştır. Bu anlamda Nabi'nin "Hayriyye" adlı çok bilinen öğüt kitabı değerlendirilmiştir.

Günümüzde eğitim sistemlerine yöneltilen eleştiriler ağırlıklı olarak değerlerin aşınmasıyla ortaya çıkan sorunlarla ilgilidir. Yoğun rekabet kültürüyle bilinçlere yerleştirilen kazanma hırsının, çocukları bencilleştirip, menfaati için her şeyi feda edebilecek derecede ahlaki değerlerden uzaklaştırdığından şikayet edilmektedir.

Eğitimle ilgili getirilecek yenilikler eğer işlevsel veya uygulanabilir değilse anlamsızdır. Özellikle değerler eğitiminde eğitimcilerin (ebeveyn, öğretmen) nitelikleri yanında kullanılacak yöntemler de çok önemlidir. Arzulanan başarı için tarihsel malzeme olarak gelenekten yararlanma adına Nabi'nin öğütleri yol gösterici olabilir.

Onun insan onur ve haysiyetine değer verilmesi, olumlu ve olumsuz yönleriyle dikkat çektiği tipler, kişiliklerden çok niteliklere vurgu yapması, olumlu nitelikleri yüceltip kaçındırmaya çalıştığı nitelikleri tüm irrite edici boyutlarıyla gözler önüne sermesi, günümüz değerler eğitimi açısından yararlı ipuçları içerir.

Nabi'nin eğitim anlayışında öne çıkan baba, oğul, taşralı, alim ve cahil figürleri, pedagojik kurgusunun temelini oluşturur. "Baba" ve "alim" tiplerini, özentisi yoluyla benzeşim kurulacak temel karakterlerdir. "Taşralı" ve "cahil" tiplerini de uzak durulması gereken kişilik ve sıfatları temsil eder. "Oğul" ise bu olumlu ve olumsuz tiplerle yardımcıyla eğitilecek kişiyi sembolize etmektedir.

Nabi, sunduğu önerilerle öncelikli olarak büyüklerin (ana-baba, öğretmenler) gençlere doğru örnek olmalarını bekler. "Gençler söz dinlemiyor, nasihatten hoşlanmıyor" türünden söylemler, onların gönül dünyasının kapılarını açmada yaşanan başarısızlıkların sonucudur. Onun oğluna hitap tarzında ve eğitimde kullandığı yöntemlerde gençlerin gönüllerine açılan kapıların şifreleri mevcuttur.

Değerlerin uygun modeller aracılığıyla verilmesi, tümelden tikele bir yol takip edilmesi, öğütlerin dizeler veya sloganlar halinde zihinlere kazınması etkinliklerine yer verilmesi, "sen" dilinden özenle kaçınılması Nabi'nin kullandığı yöntemlerden bazılarıdır. Bunlarda günümüz eğitiminde yararlanılacak yönler mevcuttur.

Anahtar Kelimeler: Değer, eğitim, gelenek, öğüt, Nabi

Abstract

In this study, the importance of values for the problems experienced frequently in our era and their solutions had been examined and the opportunities of taking advantage of tradition as the content and method on values education had been investigated. In this context, the advice book of Nabi called "Hayriyye" had been evaluated.

Nowadays, critics directed to the education systems are heavily related with problems that arise with wasting the values. The winning ambition placed in the consciousness with intense competition culture are complained for making children selfish and removing from moral values in a level of sacrificing everything for their benefits.

If the innovations for the education are not functional or applicable, they are meaningless. The methods that will be used with the qualifications of educators (parent, teacher) are also very important especially in the values education. Nabi's advices might be instructive in terms of taking the benefit of tradition as a historical material for the desired success.

His valuing to human honor and dignity, types he remarks with positive and negative ways, his emphasize on qualifications rather than personalities, his sublimating the positive qualifications and displaying the missing qualifications with all irritating dimensions contains useful clues in terms of modern-day values education.

The father, son, countryman, scientist and ignorant figures that becomes prominent in Nabi's education understanding forms the foundation of the pedagogic fiction. The "father" and the "scientist" type castings are the main characters to establish similarity through a wannabe. The "countryman" and the "ignorant" type castings represent the personality and attributions that should be stayed away. The "son" symbolizes the person to be educated with the help of those positive and negative type castings.

Nabi, with his suggestions, primarily expects the grown-ups (parents, teachers) to be correct example to the youth. Expressions such as "the youth do not listen, they don't like any advices" are result of failures experienced on opening their world of heart. The key words of the doors which are opened to the hearts of youth are available on his addressing style and methods he used in the education of his son.

Giving the values through proper models, following a path from universal to particular, giving places to activities of imprinting the advices to the brains through lines or slogans, avoiding the "you" language carefully are some of the methods Nabi use. There are methods to benefit today's education.

Key Words: Value, education, tradition, advice, Nabi

Giriş

Toplumsal hayatın en önemli kurumlarından biri olan eğitim her dönemde tartışma konusu olmuştur. Söz konusu kurumun sürekli tartışılır oluşunda şüphesiz toplum açısından vazgeçilmez oluşunun ve her birey üzerinde olumlu veya olumsuz etkilerinin bulunmasının önemli bir payı vardır. Kazandırdığı yetkinliklerin yanı sıra toplumsal statüleri belirleyici önemli bir kurum olması yönüyle de sürekli tartışmaların odağında olmuştur.

Bugünün gençliği geleceğin liderleri ve sorumluları olacaktır. Yarının dünyasının şekillenmesinde onların eğitimi, düşünce tarzları ve benimsedikleri değerler büyük önem taşımaktadır. Genç neslin tutum ve değerleri ibret nazarıyla değerlendirildiğinde ümitsizliğe kapılmamak mümkün değildir. Gençliğin mevcut hali ne kendileri ne de toplum için iyi bir gelecek vadetmemektedir. Onları ilgisiz, sorumsuz, sadece kendi için yaşayan, kendi geleceği konusundaki açmazları dahi görmekten aciz kişilikler olarak yetiştiren eğitim sistemi kuşkusuz bunun en temel sorumlusudur.

Bugün okul kurumunun iyi bir iş sahibi olmada bireye diploma dışında bir şey kazandırmadığı kanaati toplumda yaygındır. Okulların kreatif bir zeka kazandırdığına da kimse inanmamaktadır. Bu kurumun, halkın beklentilerini boşa çıkarmasından öte, sorunlar doğuran bir yapıya büründüğüne ilişkin şikayetler de her geçen gün artmaktadır.

Günümüzde eğitim sistemlerine yöneltilen eleştiriler ana hatlarıyla; çocukları belirli kalıplara göre şekillendirmesi, resmi ideolojinin okul kurumu aracılığıyla kendini sürekli yeniden üretmesine aracılık etmesi, düşünen, sorgulayan bireyler yerine resmi ideolojiye teslim olmuş bireyler yetiştirmesi, değerlerden soyutlanmış, kuru bilgiye dayalı bir eğitim verilmesi gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır. Bu sistem içinde öğretmene biçilen rol de, "içinde şekillendikleri sistemin kalıplarına göre adam yetiştirmek suretiyle resmi ideolojinin sürekli kendini yeniden üretmesine aracılık etmek" şeklinde belirlenmiştir. Müfredat da çocukların zihinleri belli bir standarda göre düzenleyip kontrol etme aracına dönüşmüştür.

Bu bir eğitim sürecinin değil, toplum mühendisliğinin ürünüdür. Oysa okul ve eğitim çocuğun ruhunda yaratıcı bir öz, onu biricik ve farklı kılan yetenek özünü aramaya dönük olarak işlev görmeli değil midir? Toplumlarda on binde birler seviyesinde olduğu söylenen dahi kabiliyetlerin böyle bir eğitim sistemi içinde keşfedilip geliştirilmesi nasıl mümkün olacaktır? Akademik başarıya ve popüler mesleklere odaklanmış bir anlayış ile bu pek mümkün görünmemektedir.

Bunda hiçbir ciddi sorgulama yapılmadan transfer edilen batılı eğitim anlayışının da payı büyüktür. Batı eğitim sisteminin ilkokuldan başlayarak üniversiteye kadar devam eden süreçte değerleri erozyona uğratmak gibi gizli bir gündemi olduğu ileri sürülmektedir. Materyalist bir ontolojik temele dayalı eğitim sürecinin değerleri aşındırması kaçınılmazdır. İkame yoluyla alınan bu sistemin, hataları ve tehlikelerinin farkında olmadan sürdürülmesi gelecek nesiller için kimlik kaybı anlamında en temel sorundur.

Çözümün önemli bileşenlerinden birisi değerlerin öncelendiği bir eğitim sistemidir. Bu amaçla gelenekten yararlanılması öncelikli olarak düşünülmelidir. Yaşanan güncel sıkıntıların toplumsal sonuçlarının yaşanmış örneklerini içeren geçmiş tecrübeler, çıkış yolları konusunda da sağlıklı öneriler içerebilir. Mevcut sisteme alternatifler aranırken geçmiş birikim ve tecrübelerden yararlanmak daha gerçekçi ve kalıcı çözümler üretmenin yollarındandır.

Bu çalışmada, sağlıklı bir neslin yetiştirilmesinde değerlerin önemi üzerinde durulmuş, değerler eğitimi açısından tarihsel malzemenin yararları irdelenmiştir. Bu anlamda manzum nasihat-namelerin (öğüt kitabı) ilk örneklerinden olan Nabi'nin "Hayriyye" adlı eserinin üslup, içerik ve yönteminden nasıl yararlanılabileceği değerlendirilmiştir¹. Özellikle söz dinlemediğinden, öğüt kabul etmediğinden şikayet edilen gençliğin gönül dünyasına ulaşmada gelenekten bir yol bulma konusunda Nabi'nin üslup ve yöntemi bir alternatif olarak ortaya konulmuştur.

Çağımızda Durum

Niçin eğitim? Potansiyel becerileri açığa çıkarıp geliştirmek için mi, yoksa bugün sahip olmadıklarımıza yarın sahip olabilmek için mi? Kabiliyetleri keşfedip geliştirmeyi hedeflemeyen bir eğitim sisteminde ne düşünce, ne bilim ne de sanat erbabı yetişir. Bunların hangisi maddi kazançtan daha az önemlidir? Bunlar olmadan edinilen maddi kazanımların anlamı, faydası ve sürekliliği üzerinde düşünmek gerekmez mi?

Günümüzde tüm dünyada eğitim gittikçe artan oranda paraya dayandırılmaktadır. Bu durum, günümüz eğitim felsefesi açısından da çelişki oluşturmaz. Çünkü amaç daha fazla maddi kazanım elde edecek becerileri kazandırmak olunca, beceriyi kazandırmanın da payını alması kadar doğal bir şey olamaz.

Maddi beklenti temelli bir eğitimde; "Nasıl daha çok kazanılır? Kazanımları korumanın yolları nelerdir? Kaybetmemek için neler yapılmalıdır?" gibi sorular önemli

görülür. Kazanılması gereken erdemlerin edinilme yolları ve bunların kaybını önlemeye dönük tedbirler kimsenin aklından bile geçmez. Çok kazanmak kutsanırken alın teriyle kazanmanın öneminden söz edilmez. Başarının ve başarısızlığın yollarını gösteren eğitim, haklılığın ve haksızlığın, adil olanla olmayanın yollarını da öğretmeli değil midir? Çocukları kolejlere, yüksekokullara, lisansüstü programlara hazırlayan müfredatlar, onları erdemli bir toplumsal hayata hazırlamayı ne zaman görev edinecek?

Değerlerinden habersiz olarak yetişmiş birinin -en kaliteli okullardan mezun olsa bile- çevresine, topluma, ailesine ve hatta kendine gerçek anlamda faydası olamayacaktır? Günümüz yoğun rekabet kültürüyle bilinçlere yerleştirilen kazanma hırsının, çocukları bencil, narsist, kendi menfaati için her şeyi feda edebilecek derecede ahlaki değerlerden mahrum bireylere dönüştürdüğünden şikayet edilmektedir.

Çocuklara Ne Oluyor?

Günümüzde tüm anne-babalar çocuklarının geleceğinden endişe etmektedir. Eğitimden beklentileri, bilgi ve becerilerle çocukların kendi geleceklerini kurmalarına, başarılı ve sağlam kişilikli bireyler olarak yetişmelerine aracılık etmesidir. Eğitimin çocuklara, kariyer başarıları yanında ebeveynlerine itaat ve saygı bilinci kazandırmasını da bekliyorlar. Bu nedenle, onların okula devamları ve davranışlarıyla özellikle ilgilenmektedirler. Okuldaki teorik derslerin yanında, iyi birer kişilik kazanmaları için okul dışı, ders dışı faaliyetlerin velilerce sıcak karşılanması bu yüzdendir. Bu ilgilere rağmen gençliğin, aile ve toplumun beklentilerinin çok uzağında olduğu görülmektedir. Genç neslin birçok yaşam pratikleri toplumun beklenti ve değerleriyle uyuşmamaktadır. Başkalarını çok az veya hiç dikkate almadan kendi kurallarına göre yaşamayı tercih etmektedirler.

Dili doğru kullanmayı beceremeyen yeni kuşaklar en önemli iletişim aracından mahrum kalarak ne kendini anlatmada ne de karşdakini anlamada başarılı olmaktadır. Böyle bir nesil, mevcut kültürel birikimden yararlanarak yeni bir şey ortaya koymak şöyle dursun, yaşadığı problemlerin kaynağını görüp çözüm yolları arayacak bilinçten bile mahrum görünmektedir. Bütün bu beceri eksikliklerinin temelinde yatan değerlerin aşınması sorunudur. Değer aşınması sorunu sadece psikolojik ve ahlaki sorunlara kaynaklık etmekle kalmayıp topyekün insanın bozulmasına neden olmaktadır.

Asrımız gençliğinin içine sürüklendiği bu durumun şüphesiz ki tek sorumlusu

1 Çalışmada referans gösterilen beyit numaralarında, Prof. Dr. Mahmut Kaplan tarafından hazırlanan "Hayriyye-i Nabi" adlı eser esas alınmıştır.

eğitim kurumları değildir. Ancak sorunun çözümüne ilişkin birinci derecede önemli kurumun eğitim olduğunda da kuşku yoktur. Çocukları bencillikten, sığ düşünceden ve mefküresizlikten kurtaracak en güvenli mekan okul kurumu olmalıdır. Ama ne yazık ki günümüz eğitim sistemi ve okul kurumu çocuklar için güvenli mekan olma vasfını çoktan yitirmiştir. Çocukların fiziksel tehlikelerden korunmuş olması elbette yeterli değildir. Sınıf ortamında, çocuğun aileden aldıklarını sarsacak çelişkilerle dolu müfredat çocukların ruh sağlığını olumsuz etkilemektedir. Bu durum, ortamına göre tutum ve davranış değiştirmeye, menfaate göre tavır belirlemeye zorlayacak ilkesizliklere kapı aralamaktadır. Örneğin matematik dersinde öğretilen değer kavramı azlık-çokluk ile mi yoksa hak edip etmemeye mi ilişkilendirilerek sunulmaktadır? Tarih dersinde öğretilen dostlar ve düşmanlar hangi ölçütlere göre belirlenmiştir? Coğrafya dersinde öğretilen ülke sınırları ve doğal kaynaklar neye göre belirlenmiştir? Farklı coğrafyalar farklı kimliklere mi işaret etmektedir? Fen bilimiyle alakalı beklentiler, çocuğun bilimsel bir anlayış kazanması ve iyi bir kariyer edinmesini mi öncelemelidir? İdeolojik temelli bir takım teorilerin bilimsel bir gerçekmiş gibi çocuklara tek yanlı olarak sunulması, bilimsellik kılıfıyla sunulan bilgilerle değerlerin çatıştırılması onların değer yargılarını nasıl etkilemektedir? Bu konuların sınıflarda çocuklara sunulduğunda temel bakış açısı hangi kültürel yapının eseridir? Böyle bir bakışla şekillendirilen çocukların düşünce ve duygu dünyaları kendi toplumsal değerleriyle ne düzeyde mutabık olmaktadır? On yıllardır okumuş kesimin kendi toplumuna ve değerlerine yabancılaşmasında bu unsurların etkisi hangi boyuttadır? Bunlar açıklığa kavuşmadan, öğretilenlerin ve elde edilecek başarıların kime ne yararı olacağı doğru kestirilemeyecektir.

Bugün öğretilen ve öğretilmeye değer görülen tarih batının tarihidir. Bilimde, siyasette, ticarete, sanatta, düşüncede, estetikte, hülasa akla gelen her alanda en başarılı olanlar batılı toplumlardır. Sahip oldukları maddi refahı da bu “başarılarının” patent hakkıyla elde etmişlerdir. Teknik alandaki patentler bir tarafa, sanat alanında da batıya has bir patent tekeli oluşturulmuştur. Sanat, sanatkarın gönlündekinin dışı vurumu olarak biricik ve eşsizdir. Onun maddi değeri hiçbir şeyle ölçülemez, anlamlı olup olmaması diye bir düşünce de ilkel kabul edilerek kınanır. Sanattan anlıyor olmanın ölçüsü batılının sanatını yüceltmektir! Ancak batılı olmayan gönüllerden dışavurum olarak yansıyan sanatın ne sanat ne de marka değeri bulunmamaktadır. Çünkü diğer toplumlarda böyle bir başarı söz konusu değildir. Ortaya çıkan kısmi başarılar da tesadüfi ve süreksiz olduğundan önemsizdir.

Bu bakış açısı üzerine inşa edilen bir eğitim sisteminden farklı sonuçlar beklemek

beyhudedir. Batılı toplumların üstünlüğü esasına dayalı bu sistem, sosyal darvinizm aracılığıyla bilim ve sanat adına tüm dünyanın sömürülmesini meşrulaştırma aracı olarak iş görmektedir.

Değerleri Önceleyen Bir Eğitim Sistemi

Mevcut eğitimin kurumsal yapısının, gençlerin beyinlerine gelenekten gelen her şeyin kötü olduğu fikrini telkin etmek ve batılı yaşam tarzını benimsetmek felsefesi üzerine kurulu olması, bilinçli bir tercihtir. Bu yapı üzerinde her dönemde yapılan düzenlemelerin temel felsefesi hiçbir zaman değişmemiştir. Tanzimat öncesinden başlayarak egemen olan bu zihniyetin, sonuçları üzerinden yapılacak bir değerlendirmede başarısızlığı açıkça görülecektir.

Çağdaş eğitim geçmişten yararlanarak geleceği güven altına almayı amaçlar. Bu anlamda eğitimin üç temel esası da, “dünü tanıtmak, bugünü kavratma ve yarına hazırlama” şeklinde ifade edilmektedir (Kavcar.1994: 1). Dünden haberi olmayan, bugünü kavrayamayan günümüz eğitim sisteminin çocukları geleceğe hazırlamaya dönük beklentileri karşılamaya müsait olduğunu söylemek güçtür.

Sistemin yetiştirdiği insan tipi sorgulamayan, olgu ve olayların arka yüzünü merak etmeyen, gördüğüne inanmaya meyilli, duygu ve duyarlıkları güdümlü, özüne yabancılaşmış insan tipidir. İçinde yaşadığı dünyayı kavrayamayan insan, karar verme, akıl yürütme yetisini önemli ölçüde kaybetmiştir. Sevgi, yardımlaşma, paylaşma, adalet, hak, helal-haram, utanma gibi duygular hızla yitirilmektedir. Sevginin olmadığı bir dünyada şiddetle nasıl baş edilebilir? Hak, helal-haram kavramlarının önemini kaybettiği toplumlarda adalet nasıl sağlanabilir? Adalet duygusunun yitirildiği bir toplumda ahlaktan söz edilebilir mi? Akıl yürütmesini bilmeyen insanlardan düşünce üretimi beklenebilir mi? Kazanmaya odaklı küresel dünya koşullarında duygu ve duyarlılıkları güdümlü hale getirilen toplumlar tüketici yığınları olmaktan öte bir değer ifade etmezler.

Bütün bu yitirilenler, değerler eğitiminin önemini bir kere daha görünür hale getirmiştir. Güçlü düşüncelerle beslenmeyen, geçmişin düşünce boyutunu ihmal eden bir eğitim düşüncesiyle sağlam bir yetiştirme iklimi oluşturulamaz (Tozlu.1993:12). Kültürel geçmişimizde mevcut değerleri de kendi insanımıza tanıtarak onların düşüncesinden günümüz eğitim sorunlarına ışık tutulabilir. Teknolojik ve bilimsel yöntemlerle iletişim imkanlarını kullanarak sürece bilinçli destek verecek medya gücüne de büyük ihtiyaç vardır.

Bugün İslam dünyası bir uçtan diğere kadar şaşkırtıcı derecede cehaletle boğuşmaktadır. Yegâne çare olarak okur-yazarlık oranlarını yükseltmenin gösterilmesi ciddi bir yanılgıdır (Akyüz.2012:6). Sorunun okuma-yazmayı öğrenmekten çok öte, bilinç boyutu önemlidir. İlk emri “oku” olan, esaretten kurtulmanın yolu olarak “on çocuğa okuma-yazma öğretme” şartını getiren, her Müslüman’a “ya öğretici veya öğrenici” olmasını tavsiye eden bir inancın, bunlarla birlikte düşünceyi, aklı öne çıkaran emir ve tavsiyeleri nasıl göz ardı edilebilir?

Oysa günümüzde yaşanmakta olan sorunların büyük bir çoğunluğuna İslam öncesinden başlayarak kültürel geçmişten çözüm önerileri sunmak mümkündür. Tarihte büyük medeniyetler kurmuş bir milletin torunları olarak büyük bir tecrübe birikiminin de varisleriyiz. Ne yazık ki bundan genç kuşaklar kadar onları yetiştirmekle görevli eğitilmiş kuşaklar da habersizdir. Bunda günümüz aydınının yaklaşık yüz yıl önce yazılmış bir eseri okuyup anlamaktan aciz oluşunun etkisi kadar ve belki daha fazla, geçmişin küçümsemesinin etkisi vardır.

Bugün gelinen nokta oldukça esef vericidir. Tanzimat öncesinden başlayarak yaklaşık 200 yıllık bir süreçte batılı normlarla şekillenen Türk eğitim sisteminin bugün geldiği nokta sorgulanmaktadır. Batılı olan her şeyin yüceltildiği, gelenekten gelen her şeyin de küçümsendiği, aşağılandığı bu süreçte toplumu tepeden aşağıya doğru değiştirme, bir mühendislik programı dâhilinde yeniden şekillendirme çabalarıyla elde edilen kazanımların gerçekten birer kazanım mı yoksa kayıplar kümesi mi olduğu tartışılmaktadır. Ne yazık ki süreç içerisinde farkında olmadan çok önemli değerler yitirilmiştir. Yitirilen bu değerlerin birey ve toplum hayatında bıraktığı boşluğu küresel dünyanın baskın değerleri doldurmuş, böylece bünyeye yabancı değerler yüzünden kuşaklar arası çatışmalara zemin oluşturulmuştur.

Küresel dünya koşullarının insafına terk edilmiş genç kuşaklar, dönemlere göre değişen farklı değerlerle şekillenmekte, bu kuşakları etrafında kümeleyecek ortak değerler manzumesi oluşturulamadığından kuşaklar arası sürekli değişen duygu ve düşüncelerde uçurumlar oluşmaktadır. Eğitimde çevresel faktörlerin önemi her fırsatta ifade edilmesine karşın çevre kavramından sadece fiziksel çevrenin anlaşılması da bir yanılgıdır. Özellikle değerlerin öğretilmesinde kültürel çevre fiziksel çevreye göre önceliklidir. Değerlerin benimsetilip hayata geçirilmesi, kültürel çevre ile eğitim işbirliğini zaruri kılar. Tarihsel değerleri yeniden üretmek yoluyla çağın özelliklerine göre gençliği ideallerle besleyerek yetiştirmenin zorunluluğu (Tozlu.2003:252) her geçen gün daha belirgin hale gelmektedir.

Okulda Değerler Eğitiminin Önemi

Değerler insanların kolektif bir şura sahip olmalarında hayati önem taşırlar. Öğrenilen bilgi materyallerinin bir ideal etrafında anlamlı bir bütünlüğe kavuşması, onların değerlerle yoğrulmasıyla mümkündür. Seküler eğitim anlayışının bilgiyi önemseyip değerleri ihmal etmesinin insanı nasıl araçsallaştırdığı artık daha iyi anlaşılmaya başlamıştır. Bilgi-değer bütünleşmesinin ihmalinin doğurduğu sorunlarla baş edebilmek için günümüz dünyasında belirgin arayışlar mevcuttur.

Günümüz Türk eğitim sisteminde yapılan yeni düzenlemelerle öğretim programları bir takım beceri kazandırma etkinlikleri ile donatılmıştır. Bu becerilerin teorik bilgi aktarılmasıyla kazandırılmadığı görüldüğünden, yapılandırmacı yaklaşımla programların içerisine öğretim etkinlikleri serpiştirilerek eklenmiştir. Bu yaklaşımda öğrencilerin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve davranışlar, “kazanımlar” başlığı altında ifade edilmiştir. Her dersin kazanımları ayrı ayrı düşünülse de programın tümünde kazandırılmak istenen temel beceriler esas alınmaktadır ki, bunlar “*dili doğru ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik*” becerileri olarak genelde sekiz başlık altında ifade edilmiştir.

Kazandırılması beklenen beceriler, amaçlar doğrultusunda anlamlı olur. Sözelimi girişimcilik ruhu vatanseverlik duygusuyla beslenmedikçe gerçek kimliğine kavuşamaz. Eleştirel düşünce barış ve hoşgörüyle birliktelik kuramazsa yıkıcılığa dönüşebilir. Dürüstlük ve yardımseverlik duygularından uzak girişim ruhu ve teknoloji kullanım becerisi insanı kazanma hırsının esiri yaparak canavarlaştırabilir. Görüldüğü gibi bu beceri kategorileriyle elde edilmesi beklenen kazanımlar günlük yaşantıyı ve hayat felsefesini doğrudan etkileyici niteliktedir.

Bilgiden kasıt kuşkusuz onun içselleştirilmesidir. Bu içselleştirme, hafızaya kaydetmekle değil, öze, kişiliğe, benliğe naksetme yoluyla gerçekleşir. Bu da bir dizi eğitimsel etkinlik süreçlerini gerektirir. O nedenle bakanlık yeni programlar ve ders kitapları için hedef kazanımlar belirlemiştir.

Ancak bu kazanımların edinilmesinde öğrenciden öğretmene, okul yöneticilerinden eğitim deneticilerine kadar etkili tüm bileşenlerin aynı bilinç ve kararlılıkla süreç içerisinde yer almaları gerekir. Sürecin bir diğer etkili bileşeni de söz konusu kazanımlar için gerekli materyallerdir. Bu materyaller bir taraftan var olanlardan seçilip günün koşullarına uyarlanırken diğer taraftan güncel ihtiyaca göre yeni üretimlerle

takviye edilmelidir.

Yine ilköğretimden başlayarak tüm okullarda hedeflenen temel kazanımları elde etmede bir dizi değer eğitimi uygulamaları eğitim ve öğretim çalışmalarının önemli bir parçası olmuştur. Programla öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerden; *hoşgörü, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, misafirperverlik, yardımseverlik, estetik duyarlılık* gibi önemli bazıları her dönemde ihtiyaç duyulanlar olmakla birlikte, *vatanseverlik, dayanışma, sorumluluk, paylaşımcılık, dürüstlük, barışçılık, farklılıklara saygı duyma* gibi bir kısmı da gelenekten beslenen ve çağımızda eksikliği oldukça yoğun hissedilenlerdir. Bu çabaların çağımız insanının yaşamakta olduğu hayal kırıklığına bir umut kıvılcımı oluşturması en büyük beklentidir.

Eğitim Açısından Tarihsel Malzeme Olarak Nabi'nin Öğütleri

Nabi'nin yaşadığı 1700'lü yıllar Osmanlı'nın her bakımdan çöküşünün başlangıcına rastlar. Bir taraftan askeri başarısızlıklar, diğer yandan sosyal ve ekonomik çalkantılarla birlikte devlet yönetimindeki zaafırlar toplumu her bakımdan olumsuz etkilemekteydi. Böyle bir vasatta Nabi, her sorumluluk sahibi aydın kişinin göstereceği duyarlılıkla inisiyatif üstlenmiştir. Onun öğütleri tüm Osmanlı Müslüman çocukları için uygun görülmüş ve benimsenmiştir (Akyüz 2011:131). Hayatı iniş çıkışlarla dolu olan Nabi, dostlardan vefasızlık, itibar-itibarsızlık gibi her duyguyu yaşamış (Hak-sever. 2013), öğütlerinde de hayat tecrübelerini aktarmıştır. Bir taraftan sorunlara parmak basarak teşhisteki ehliyetini, diğer taraftan çözüm önerileriyle topluma moral ve motivasyon kazandırmada maharetini göstermiştir. Eserini manzum nasihatname olarak kaleme almakla döneminin en etkin iletişim dili ve aracını kullanmayı yeğlemiştir. Onun manzum öğütleri dilden dile dolaşarak yıllar boyu etkisini devam ettirmiştir.

Özeldede oğluna, genelde o günün Osmanlı toplumuna ve gelecek kuşaklara öğüt vermek amacıyla kaleme aldığı Hayriyye adlı manzum nasihat-namesi 35 müstakil bölümden ibaret olup toplam 1660 beyittir. Besmele ve tevhid inancıyla başlayan eser dua ile son bulmaktadır. Eserde işlenen konular gruplanarak başlıca on başlık altında toplanabilir:

1. Varlık, Yaratıcı ve Bilgi: İki farklı bölümde ifade edilen düşüncelerle tevhide dayalı Allah inancı (b.1-65), varlıkların yaratılışı ve hikmetleri, insanın varlık sebebi, varlık ve bilgi konusunda peygamber kavramları (b.327-369) işlenmiştir. Böylece öğütlerini dayandırdığı varlık ve bilgi kavramlarının temelini göstermiştir.

2. Eğiticinin Nitelikleri: Baba olarak Nabi, bir eğiticide bulunması gereken temel nitelikleri, kendi üzerinden örneklenirerek sunar (b.66-82). Bir diğer bölümde de öğütlerin amaçlarını eğitimin önemine dikkat çekerek (b.83-105) açıklar, eğitimci olarak kendi kişiliğini ve beslendiği kaynakları gösterir.

3. Eğitim ve Öğretimde Öncelikler: Altı bölümde serpiştirilmiş öğütlerden (b.106-283) oluşan bu kısımda İslam dininin beş temel şartının, birey ve toplum açısından yararlı yönlerini öne çıkararak okuyucuya benimsetme amacı güder.

4. İlimin Önemi: Çeşitli başlıklar altında ifade edilen ilim konusu başlıca ilmin önemi ve cehaletin kötülüğü (b.284-326), şiir (b.975-1038), meslek (b.1348-1400), tıp ilminin önemi (b.1548-1600), zararlı ilimler (b.652-662), (b.1401-1496) gibi konularla işlenmiştir.

5. Güzel Ahlak: Muhtelif başlıklar altında güzel ahlaka vurgular yapılmış, güzel ahlakın (b.558-638), cömertliğin (b.536-557), sabrın (b.1039-1070) ve tok gözlülüğün (b.485-516) önemi konuları işlenmiştir.

6. Kaçınılması Gereken Tutumlar: Yine ahlak ile irtibatlı olarak kaçınılması gereken olumsuz veya zararlı tutum ve davranışlar sıralanmıştır. Bunlar içinde güzellikler ve çirkinlikler (b.446-484), alaycılık (b.517-535), işret (b.663-692), nifak (b.639-651), gösteriş (b.693-743), yalan, sahtecilik (b.842-939), tavla ve satranç (b.1287-1347), söz taşıyıcılık (b.1497-1547) gibi çeşitli konular öne çıkmaktadır.

7. Yöneticilik: Eserde, yöneticilik ve yöneticiler konusunda dönemin algısı ve ehil olmayanların yönetici olabilmek için ahlak dışı tutumlarının ve halka verdikleri sıkıntıların anlatıldığı üç farklı bölüm bulunmaktadır. Bunlardan ilkinde "Ayanlık" ve ayanların halka yaptığı zulüm (b.744-841), ikincisinde "Paşalık" kurumu (b.1114-1236), üçüncüde de "Kadılık" (b.1237-1286) konusu olumlu olumsuz yönleriyle tüm çıplaklığıyla resmedilmiştir.

8. Doğa ve Tarım: Baharın güzellikleri, kırlarda gezinmenin yararları (b.940-974) ve o dönemde tarımın mevcut hali (b.1071-1113) anlatılmış, rahat, sıkıntısız ve mutlu bir hayat için doğanın ve gündelik ihtiyacı karşılama çiftçiliğinin önemine dikkat çekilmiştir.

9. İstanbul: İstanbul'un bir ilim ve kültür merkezi olarak öneminin anlatıldığı (b.370-445) bölümdür. İstanbul bilim ve irfan yuvası olarak model bir kenttir. Bili-min aynı zamanda bir muhit işi olduğunu ima eden Nabi, İstanbul'u gerçek bir bilim

merkezi olarak sunar. Taşranın ilim konusundaki kayıtsızlığını “taşrada bilimin adı bile anılmaz”(Akyüz: 2011:133) abartılı ifadesiyle sunar.

10. Dua: Eserin son 60 beytinden oluşan(b.1601-1660) bölümüdür. Bu bölümde Nabi oğluna mutlu ve huzurlu bir hayat sürmesi için dua ve dileklerde bulunmuştur.

Nabi eserindeki bu muhtevayla oğluna ve gelecek kuşaklara öğütler verirken aynı zamanda yaşadığı dönemin bozulmuş, çürümeye yüz tutmuş siyasal, sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı ile ahlaki değerlerinin durumuna ilişkin de tarihe not düşmektedir. Burada dile getirilen konular toplumsal hastalıklar olarak her devirde varlığını sürdürmektedir. Sağlıklı bir toplum için sağlıklı bireylere ihtiyaç vardır. Ona göre çocuklar ve gençlik bu hastalıklardan ne düzeyde uzak tutulursa o derece başarılı ve sağlıklı bireyler yetişecektir. Çocuk için öncelikli modeller aile bireyleri ve öğretmenlerdir. Bunlar teorik doğruları kendi davranışlarıyla bozup yıkmamalıdır. Nabi, sunduğu önerilerle öncelikli olarak büyüklerin(ana-baba, öğretmenler) gençlere doğru örnek olmalarını beklemektedir. Söylenen ile yapılanın çelişkili olması çocuklarda çifte kişiliğin oluşumuna zemin hazırlar. Söylenenin yapılmasının çok da gerekli olmadığı fikri bir kere zihinlere, benliklere yerleşince sonra bunu oradan söküp atmak hiç de kolay olmamaktadır.

Yöneticilik konusundaki görüşlerinden, Nabi'nin öğüt ve eleştirilerinde makam mevki gözetmediği anlaşılmaktadır. Nereden, kimden gelirse gelsin, kötülöklere, yanlışlıklara karşı çıkmış, muhatapı kim olursa olsun iyilik ve güzellikleri önermekten geri durmamıştır. Onun iyilikleri teşvik etme ve kötülöklere sakındırma çabaları, olumsuzluklar yüzünden mutsuzluğa sürüklenen topluma hayatı güzelleştirmenin mümkün olduğunu gösterip ümit ve yaşama sevinci aşılacak amaçlıdır.

Eserin muhtevasından anlaşılacağı üzere Nabi'nin eğitim anlayışında öne çıkan bazı figürler vardır. Bunlardan baba, oğul, taşralı, alim ve cahil figürleri, pedagojik kurgusunun temelini oluşturur. Bu kavramlara getirdiği açılım tam olarak kavranmadan onun pedagojik yöntemi doğru anlaşılabilir. “Baba” ve “alim” tiplerini, özenti yoluyla benzeşim kurulacak temel karakterlerdir. “Taşralı” ve “cahil” tiplerini de uzak durulması gereken kişilik ve sıfatları temsil etmektedir. “Oğul” ise bu olumlu ve olumsuz tiplerle yardımcıyla eğitilecek kişiyi sembolize etmektedir.

Baba: Nabi ideal bir baba modelinin somut örneğini kendi şahsında temsil etmektedir. Buna göre baba, tecrübeli ve bilge bir kişiliktir. Oğluna hitapta kullandığı sevgi ve şefkat dolu ifadelerden onun, oğlunu çok seven, sevdiğini de türlü iltifatlarla

açıkça belli eden, hayatın olumsuz koşullarından etkilenmesinden endişe duyan duyarlı bir baba olduğu görülmektedir. Onun ifadelerinden, endişeleri yanında çocuğunun geleceği konusunda büyük ümitler beslemekte olduğu da anlaşılmaktadır(Kaplan. 2012: 32-34). Çocukta görmek istediği güzellikleri zaten varmış gibi göstermek, sakındırmak istediği nitelikleri de özenle kaçındığı olumsuzluklar olarak sunmakta, aşıktan öğütler vermek yerine özendirme yöntemini benimsemektedir. Üslubundan, onun nasıl örnek kişilikler olmaları gerektiği konusunda okuyucuya kendi üzerinden bir model sunduğu görülmektedir. Onun bu tavrını, otoriter, çocuklarına yüz veremeyen, sevgisini belli etmeyen geleneksel baba tipine bir tür karşı çıkış olarak değerlendirmek mümkündür.

Oğul: Nabi'nin tasvirini yaptığı, özelliklerini zikrettiği oğul tipi, aynı zamanda model olarak sunduğu ve yetiştirilmesi için çaba sarf ettiği model insandır. Bunun bazılarında öne sürüldüğü üzere “çıkarıcı, rahatına düşkün, bencil, pasif” bir insan tipi olmadığı söylenebilir(Kaplan.2012:43). Günümüz koşullarından bakarak, 18.yy insanını değerlendirmek yanıltıcı olacağı gibi, Nabi gibi geniş halk kitlelerine hitap eden yaygın eğitim amacı güden bir aydının görüşlerinin, örgün eğitim kurumlarının işlevleri açısından değerlendirilmesi de yanıltıcı olacaktır.

Nabi'nin burada model olarak sunduğu çocuk tipi, eleştirel düşünen, dindar, sağlam karakterli, ahlaklı, ilmi çok önemseyen, sanatkâr ruhlu bir kişiliktir. Öğütlerindeki özendirme ve sakındırmalarla bu çocuğu bir şahsiyet eğitimine tabi tutmaktadır. Onda var olduğunu söyleyip övgüler dizdiği bazı özellikler, aslında şairin önemseydiği ve özendirme yoluyla çocuğa benimsetmeye çalıştığı övülesi niteliklerdir. Aynı şekilde çocuğa hitabında, onaylamadığı veya olumsuz gördüğü bazı nitelikleri de öğüt türünde ifadelerle tavsiye etmek yerine zaten bu özelliklerden uzak olduğuna vurgu yaparak sakındırma yolunu tercih etmiştir. Bir taraftan çalışmaya, ilim öğrenmeye, meslek sahibi olmaya özendirirken diğer taraftan da dini ve toplumsal değerler, ahlaki kurullarla karakterini de şekillendirmeyi amaçlamaktadır.

Taşralı: Nabi'nin taşralı olarak nitelendirdiği ve olumsuz taraflarına dikkat çekerek sakınılması gereken bir model gibi sunduğu insan tipleri ise bencil, tefeci(b.414-418), ilim ve sanattan mahrum(b.419-420), para ve makam peşinde koşuran(b.421) şahsiyeti bozuk kişiler olarak dikkat çekmektedir. Bu yönüyle Nabi'nin pasif ve orta tip bir insan modelini yüceltmediği gibi bu tür kişiliklere sempatik bakmadığı açıkça görülmektedir. “Rütbe ve mal varken ilim ve kemal öğrenmek neye yarar”(b.421) ifadesi, Nabi'nin olurlamadığı taşralının tipik özelliklerini yansıtmaktadır.

Münevverliğin gerçek örneklerini görmeden, bu taşralının ne derecede olumsuz bir tip olduğunu kavramanın kolay olmayacağına inanan Nabi, taşralının büyük değil, büyüklenen, bilen değil bilgiçlik taslayan, akıllı değil ukala olduğunu anlayabilmek için öncelikli olarak gerçek münevverleri tanımanın gerekliliğine inanır. O nedenle İstanbul'un mutlaka görülmesi gerektiğini söylemektedir. Taşrada sükse yapanların İstanbul'da nasıl değersizleştiğinin ancak bu şekilde anlaşılacağını(b.435-437) düşünür. Burada Nabi'nin dikkat çektiği taşralı tipi, köylü değil, daha çok şehirli anlamındadır. Zira onun yaşadığı dönemde rağbet gösterilen öncelikler para, servet, makam ve eğlence gibi değerler şehir hayatında mevcuttu(Kaplan.2008:140).

Alim: Nabi, önemseydiği ve oğluna örnek gösterdiği alim tipinin de bazı özelliklerini sıralar. Bunlar içerisinde dini ilimleri derinlemesine öğrenmeye yarayacak Arapça, tefsir, hadis, fıkıh gibi ilimlere vukufiyet önceliklidir(b.320-325). Önemseydiği alanlardan birisi de irfandır(b.330). Asrının geçerli tüm bilimlerinden en azından haberdar olunmasını ister(b.322). Bunların hepsinin derinlemesine öğrenilmesini zorunlu görmediği gibi felsefeden de kaçınmayı önermektedir(b.331). Bu düşünceleriyle ansiklopedik bilgiyi önemseydiği, uzmanlaşmayı reddettiği, felsefeye de karşı olduğu izlenimi verse de bir halk eğitimcisi olarak gerçekte bu bilimlerin derinliğine dalmanın sıradan bir vatandaş için hem zaman kaybı hem de yanlış anlamalar yüzünden fayda yerine zarar getireceğine inandığı sonucu çıkarılabilir. Çünkü imkanı olana ilmin derinliklerine dalmasını önermektedir(b.319). O halka karşı gösteriş amaçlı bilgilerden kaçınılmasını önerir(b.329). Ona göre alimin önemli özelliklerinden birisi kitap sevgisidir. O, kitabı alim kişilikler kadar önemli görür. Toplum içerisinde gerçek yol göstericilerin (mürşid) her zaman bulunmayacağı gerçeğinden hareketle, kitapların bu görevi her zaman yerine getirebileceğine inanır(b.333).

Cahil: Nabi, cahil diye nitelendirdiği bir diğer insan tipinin kaba yönlerini öne çıkararak alaya alır ve gözden düşürmeye çalışır. Cahilin niteliklerine sahip olmanın insan onurunu küçültücü yönlerine dikkat çeker. Cahil kimseleri belirgin sıfatlarıyla okuyucuya tanıtmaya çalışırken nitelik açısından sıklıkla alim-cahil karşılaştırması yapar. "Cahiller alimle kıyas edilince eşek derecesinde, belki daha aşağı bir durumdadırlar"(b.305) nitelemesi yapar.

Ona göre cahil, gerçekleri göremeyen, dünyadan habersiz, makam sahibi de olsa hor ve hakir kalmaya mahkûm bir varlıktır(b.306-310). İlmin değerini bilmez ve anlamaz, bu yüzden ilim meclislerinden uzak durmayı yeğler(b.343).

Nabi'nin tasvir ettiği bu tipler kuşkusuz ki, yaşadığı 18.yüzyıla ait karakteristik

tiplerdir. Her biri o dönemin toplumsal yapısında bir zümreyi temsil eden bu tipler Hayriyye'de oldukça yalın ifadelerle çok güzel tasvir edilmiştir. Bu tiplerin daha kalıcı olarak zihinlere kazınması için yerine göre ironiye de başvurmuştur. Bu yolla bir anlamda kendi döneminin tarihine her devir okuyucusu için tanıklık etmiştir. Her devirde farklı prototiplerinin görülebileceği bu figürlerin tarihsel süreç içerisinde ne tür şekillere girebileceklerini de okuyucusuna göstermiştir. Benzer dertlerle boğuşan günümüz dünyası, Nabi'nin yöntemlerinden ve gösterdiği çözüm yollarından yararlanmaya muhtaçtır.

Nabi'nin Eğitimde Yöntem Anlayışı

Nabi öğrenmeyi ve öğrendiklerini içselleştirmeyi keyif verici bir sürece dönüştürmek çabasıdadır. Aslında öğrenme, doğası itibariyle keyif verici bir faaliyetdir. Çocuklar, ilgilerini çeken şeyleri, özellikle oyunları büyük bir zevk duyarak öğrenir ve hemen uygulamaya koyulurlar. Bu durum, bilgiyi edinme sürecinde oluşturulacak içten bir arzu ve heyecanın, o bilgiyi hayata taşımada da etkili olduğunu gösterir. Hayatta gerekecek konuları ve değerlere ilişkin esasları öğrenip kavramada çocuklar neden aynı zevki duymasın? Bunun mümkün olduğunu düşünür.

Onun değerler konusunda sistem ve kurumlara yönelik eleştirel tavrı, suçlayıcı-alay edici ve yol gösterici eleştiriler olarak başlıca iki başlık altında ifade edilebilir. Kaçınılmasını gerekli gördüğü tavır veya tutumların yanında kazanılması gerekenleri de tablolştırarak sunması, bunları birbirlerinin tamamlayıcısı olarak aynı derecede önemli görmesindedir. Birincisi, ortaya somut öneriler koymasa da somut betimlemelerle eğitim açısından yanlış olan, aksayan veya bilinçli yönlendirmeler içeren boyutları bazen suçlayıcı bazen de ironik bir dille, tüm açıklığıyla ortaya koyar. İkincisi ise, birincinin eleştiri ve verilerinden de yararlanarak geleceğe dönük daha yararlı ve işlevsel bir eğitim tasavvuruna zemin hazırlar. Kullandığı yöntemlerden bazıları şöyledir:

Hitap tarzındaki sevgi, saygı ve incelik: Nabi oğluna tüm hitaplarında son derece övgü, sevgi ve saygı dolu sözcükleri özenle seçmiştir. Hemen her öğüdünün başında bu sevgi ve övgü sözcüklerini ihmal etmemiştir. Övgülerinde oğlunun varlığından duyduğu memnuniyeti ifade eder. Örneğin "babasının canı (b.100), gözümün nuru(b.147), ciğerimin pasesi(b.67), hayatımın nurunun parıltısı(b.68), Allah'ın hediyesi(b.83), hayır ve bereketimin aslı(b.68), babalık bağının seçkin meyvesi(b.159), şeref soyunun hayırlı halefi(b.211)" gibi övgü dolu hitaplarla kendisi için oğlunun ne kadar değerli olduğunu gösterir. Bu övgü ve iltifatlarında bir diğer amacı da gönülden ile-

tişime geçmek suretiyle, sunacağı öğütler için muhatabın kalbine nüfuz etmenin yollarını bulmaktır. Nabi'nin bu noktada kullandığı yöntem, mensubu bulunduğu İslam dininin pratikleriyle de uyumludur. Nabi'nin model aldığı Hz. Peygamber'in hayatı çocuk sevgisi konusunda benzer örneklerle doludur.

Muhatabın güzel niteliklere zaten sahip olduğunu ima etme: Nabi'nin oğluna hitap tarzında bir diğer incelik, önemsedığı ve kazandırmaya çalıştığı nitelikleri sayıp dökmeden önce bu niteliklerin zaten oğlunda mevcut bulunduğunu ima ederek, yeni bir şey söylemediği, zaten kendisinde var olan nitelik ve erdemleri sadece hatırlattığı intibai vermesidir. Nabi'nin oğluna hitabında buna ilişkin pek çok örnek vardır. “Temiz huylu(b.121), ebedî yüceliğe doğru koşan, edep çimenliğini süsleyen(b.122), güzel vasıfların seçkin örneği(b.558), Allah'ın rızasını arayan(b.744), varlık okulunda edep öğrenen(b.842), ölümsüz değer peşinde koşan(b.1039), akıl kanununu yücelten(b.1114), arkadaşlık kuralının öğreticisi (b.1497)” gibi övgüler bunlardan bazılarıdır.

Olumsuz niteliklerden uzak olduğuna vurgu yapma: Nabi, oğlunu uzak tutmak istediği olumsuz tutum ve davranışları doğrudan sunmadan önce, bu niteliklerden onun zaten uzak olduğuna vurgu yaparak onu bu olumsuz niteliklerden daha da uzaklaştırmayı bir yöntem olarak kullanmıştır. Bu tutumuna ilişkin “Suret tuzağından başı özgür olan(b.693), şöhrat tutkusundan azade olan(b.744)” gibi ifadeleri örnek gösterilebilir. Onun ağırlıklı olarak olumsuz tutum ve nitelikler üzerinde vurgu yapmak yerine onların zıttı olan olumlularını öne çıkarmak gibi bir yolu tercih ettiği görülmektedir. Bu tutumunda “olumsuzlukları tasvirin temiz zihinleri bulandırabileceği” şeklindeki geleneksel yargının etkisi olabilir.

Yanlışlardan çok doğruları gösterme: Yöntem olarak doğruları öne çıkararak özdeşim kurmaya yönelten, yanlışların zararlı yönlerini gözler önüne sererek, içten gelen bir istekle kaçınmayı sağlayacak bir yöntemi benimseyen Nabi, yanlışlardan çok doğrulara vurgu yaparak, doğru olanı zihinlere nakşetmek ister.

Olumlu-olumsuz nitelikleri birlikte sunma: Kazandırmak istediği olumlu tutumları ve kaçındırmak istediği olumsuz alışkanlıkları ayrı ayrı sıralamak yerine zıtlarıyla birlikte sunmayı tercih eder. Böylece olumlu tutumların güzelliğini, olumsuzların da sevimsiz yönlerini yan yana aynı tablo içinde sunar. Sözelimi, yalancılığın ikiyüzlülüğe yönlendirdiği ve insani ilişkilerde bozgunculuğa sebep olduğu ifade edilirken, hemen ardından doğru sözlü olmanın yararlarına vurgu yapılmaktadır(b.839). Yine aceleciliğin sakıncalarına vurgu yapılırken sabrın yararları sıralanmaktadır(b.1033-1035).

Böylece parçadan bütüne gitmek yerine parçayı bütün içerisinde göstermeyi daha yararlı bulduğunu gösterir.

Şahsa değil niteliğe eleştiri: Nabi, çağdaş pedagojinin vurgu yaptığı gibi “sen” dilini kullanmaktan kaçınır. Eleştirilerini şahsa değil niteliğe yöneltir, olumlu niteliği yüceltirken olumsuz niteliği de yererek okuyucunun nezdinde itibardan düşürür.

Öğütlere direnci sevecen üslupla kırma: Eğiten ile eğitilen arasında sıcak bir ilişki kurulmasını önemseyen Nabi, bunu verilecek mesajların yerine ulaşmasının bir ön şartı olarak görür. Muhatabına mesajları en tatlı ve hoş gidecek sıfatlar eşliğinde sunarak stratejisini, mesaja karşı oluşabilecek olası direnci oluşmadan kırmaya dönük inşa etmiştir.

Onun değerleri öğretip benimsetmede kullandığı yöntemler geleneksel alışkanlıklardan farklıdır. İletişim konusunda dili çok iyi kullanmış, çağdaş pedagojinin önemsedığı yöntemleri 18. Yüzyılda kullanarak çağının ne kadar ilerisinde olduğunu göstermiştir.

Eğitimsel Hedefleri

Nabi, eğitimsel açıdan beceri ve davranış değiştirme konusu üzerinde pek durmaz. Onun daha ziyade bilinç değiştirme, bilinçleri eğitime gibi bir kaygıdan hareket ettiği söylenebilir. Bir başka deyişle, davranışları düzenleyen bilişsel süreçler olduğuna inandığı için eğitimde bu süreçleri hedef almıştır. Beceri ve davranışlardaki değişmeyi bu sürecin doğal sonucu olarak beklemektedir. Onun öğütlerinden eğitimsel beklentileri altı maddede özetlenebilir:

Güçlü bir Allah inancı: Sağlam bir kişilik oluşturmada ontolojik bir temelin kurulması gerektiğine inanan Nabi, varlıkların varoluşundaki hikmetlere dikkat çekerek muhatabını bir yaratıcının varlığı fikrine yönlendirir(b.27-34). Varlığı yaratıcı fikriyle temellendirdikten sonra varlık-insan ilişkilerini irdeler ve bu yolla insanda sorumluluk bilincini inşa etmeye çalışır.

Zorlama olmadan, içten bir arzuya dayalı din eğitimi: Mutlu olmak için sağlam bir Allah inancını öne çıkarır. Örneğin, “iki cihanda mutlu olmak için kendini tanımalısın(b.351)”. Çünkü “marifet manevi bir devlet ve rabbani bir elbisedir(b.340)”. İbadetlerin şekilsel boyutundan çok içsel tecrübeye dayalı, mutluluk verici boyutunu öne çıkararak mısralarında tablolastırır. Örneğin namazı “ruhen arınma vasıtası(b.149)”, orucu “melekîyet sıfatına bürünme aracı(b.164)”, haccı “insanın gerçek ha-

yata yolculuğu(b.202)”, zekatı “malın temizleyicisi ve bereketi(b.216)” şeklinde sunar. Böylece ibadetlerin şekilden öte bir ruhu olduğuna dikkatleri çeker.

İlim öğrenmeye içten bir istek uyandırma: Bilgiyi, insanı hayvandan ayıran en belirgin nitelik(b.305) olarak gösterir. Zira ilim Allah’ın sıfatı olarak bir kutsiyet taşıdığı için insani tüm erdemlerin en yücesidir(b.289). İnsanın ihtiyaçları çeşitlidir. Çeşitli ilimlerle kendini donat ki gerekli olduğunda kullanabilesin(b.301). İlimlerin dış kabuğunda kalma, zira cevher denizin sahilinde değil derinliklerinde bulunur(b.319). Peygamberimiz de ilim öğrenmenin herkes için zorunluluk olduğunu bildirmiş, “Rabbim ilmimi artır” diye dua ederek örnek olmuştur(b.292). Çünkü iyi ve kötü ancak ilim sayesinde ayırt edilebilir. Bu bakımdan ilimden mahrumiyeti ebedi hayattan mahrumiyettir(b.300).

Neşsin arzu ve isteklerini kontrol: Her şeye aşırı istek duymayı insanları yalnızca sürükleyen temel etkenlerden sayar(b.492). İlk yanlış adımın, insanlara ihtiyaçlarını açarak minnet yükü altına girmeye başladığını(b.486) düşünen Nabi, Allah’ın verdikleriyle yetinmenin, kanaatkar olmanın rahat yaşamının yollarını açtığına inanır. Ona göre altın, gümüşten yapılacak harman, ekmek, pirinç ve yağın yerini tutmayacaktır(b.507). Gözünü ve gönlünü zengin tutmalı, aç gözlülük yapıp insanlar nazarında itibar yitirmemelidir(b.511). Minnet ile sunulan nimetlerden kaçınmalı, fakirlik korkusuna da kapılmamalıdır(b.509). Sunulan ikramlar için de karşı ikramda bulunmak ihmal edilmemelidir(b.513).

Karşılık beklemeden yardım etme bilinci kazandırma: Fakirlere, düşkünlere, muhtaç ve yetimlere, hiçbir karşılık beklemeden yardım elini uzatmak(b.235-236), onların durumundan dersler çıkarıp şükürdar olmak(b.264) gerekir. Muhtaçlara yardımı bir lütuf değil, yardımı kabul edenin yüceliği olarak görmek ve yapılan iyiliği asla başa kakmamak gerekir. Zira fakirlik kişinin kendi tercihi değildir. Fakirler bir anlamda iyilik yapma aracı olarak nimet sayılmalıdır(b.233). Elindeki imkanları zorda olanlarla paylaşarak(b.241-243) şükürü kuru bir söz olmaktan öteye taşımak gereklidir. Bu konuda çizdiği tablolarla okuyucunun fakir ve düşkünlerle empati kurmasına yardım eder.

Güzel ahlaklı olmayı özendirme: Nabi’nin ahlaki öğütlerinde edep ve kibir konuları önemsendir, iyi ve kötü sıfatlar birlikte zikredilerek kötünden kaçındırma ve iyiye yönlendirme çabası güdülür. Edep insanın süsü, edepsizlik de şeytanın tabiatı(b.590) olarak nitelendirilirken büyüklük taslamanın küçümsenmeye sebebiyet vereceği uyarısı yapılır(b.584). Kötü huy ve alışkanlıkların da sahibini çirkinleştirdiğine dikkat

çekilir(b.565). Edepli olmak saygı görmeye sebep olur(b.587). Allah her yerde hazır, bu yüzden edep süsünü hiçbir zaman terk etmemelidir(b.590). Cahil kimselele tartışmaya girmemek gerektiği(b.586) gibi kimseyi de cehaletle itham ederek mahcup etmemelidir(b.628). Yüzüne karşı yapılan övgüler de riya ile bulaşmış(b.609) olduğundan itibar edilmemelidir.

Sonuç

Günümüz Türk eğitim sisteminin kazandırmayı hedeflediği temel beceriler, şüphesiz ki, çağın sorunlarıyla baş edebilecek nitelikte insan yetiştirme arayışlarının tezahürlerindedir. Bu beceriler, tutum ve davranışlara dönük olarak zihinsel ve psikomotor beceriler şeklinde iki grupta ifade edilebilir. Zihinsel beceriler kültürden, gelenek ve değerlerden beslenirken, psikomotor beceriler çağın koşullarına göre sürekli gelişmek durumundadır. Zihinsel becerilerde başarısızlığın, psikomotor becerilerde de başarıyı olumsuz etkilediği günümüzde daha iyi anlaşıldığından eğitim programlarında değerler öğretimi önem kazanmıştır. Ancak bu değerlerin benimsetilmesinde ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır.

Eğitimle ilgili ne kadar yenilik getirilirse getirilsin, eğer uygulanabilir değilse veya uygulama sahasına konmamışsa hiçbir değeri yoktur. Uygulama konusunda eğiticilerin (ebeveyn, öğretmen) nitelikleri ön plana çıkmaktadır. Niteliksiz eğiticiler her zaman ciddi sorundur. Günümüz değerler eğitiminde kullanılacak yöntemler kadar, bunları kullanacak öğreticilerin de niteliği son derece önemlidir.

Değerler eğitiminde arzulanan başarı için tarihsel malzeme olarak gelenekten yararlanma adına Nabi’nin öğütleri yol gösterici olabilir. Onun olumlu ve olumsuz yönleriyle dikkat çektiği tipleri, kişiliklerden çok niteliklere vurgu yaparak, adeta cisme büründürerek sunması, öykündürmeye çalıştığı nitelikleri yüceltip kaçındırmaya çalıştığı nitelikleri tüm irite edici boyutlarıyla gözler önüne sermesi, günümüz değerler eğitimi açısından yararlı yöntemler içerir.

O, değerler eğitiminin köklü bir din eğitimi ile başlamasından yanadır. Bunun insanlarda otokontrol sağlayacağını düşünerek kötülüklerin de bu yolla önlenileceğine inanmaktadır. Onun eğitimde önemseydiği bir diğer boyut, insan onur ve haysiyetine değer verilmesidir. “Gençler söz dinlemiyor, nasihatten hoşlanmıyor” türünden söylemler, onların gönül dünyasının kapılarını açmada yaşanan başarısızlıkların sonucudur. Onun oğluna hitap tarzlarında gençlerin gönüllerine açılan kapıların şifreleri mevcuttur. Bu noktada çocuğun ağızdan övülüp sevilmesinin yanlış telakki

edilmesi şeklindeki günümüz anlayışı sorgulanmalıdır.

Değerler eğitiminde başarıya ulaşmak için değerlerin uygun modeller aracılığıyla verilmesi, tümelden tikele bir yol takip edilmesi, dizeler veya sloganlar halinde zihinlere kazınması etkinliklerine yer verilmesi gerekir. Çocuklara yönelik hikaye ve romanlarda kahramanlar aracılığıyla önemsenen değerler, iyi ve kötü kavramları zihinlere nakşedilmeli, öğretim kademelerine göre müfredat değerler konusundaki çelişkilerden arındırılmalıdır.

Her şey okul kurumundan beklenmemeli, çağımız kitle iletişim araçlarının gücünden de en üst düzeyde yararlanılmalıdır. Olumlu değerler yüceltilirken olumsuz tutum ve davranışların sevimsizlikleri, yerine göre ironilerle yansıtılmalı, bu anlayış filmler, TV dizileri, belgeseller, çizgi filmler ve diğer programlarla desteklenmelidir.

Tarihin tekerrürüne neden olan şey, ondan dersler çıkarılmayıştır. Günümüzde benzer sorunlarla boğuşan toplumların çareleri, yaşanmış, tecrübe edilmiş örneklerinin bulunduğu tarih laboratuvarında mevcuttur. Sorunların teşhis ve tespitinde olduğu kadar çözüm yollarının keşfedilmesinde de bu hazine değerindeki laboratuvardan yararlanmak gerekir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2011), *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Yayınları, (20. Baskı).
- Akyüz, Y. (2012), *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişimdeki Etkileri (1839-1950)*, Ankara: Pegem Yayınları, (2. Baskı).
- Haksever, H.İ. (2013), Nabi'nin Münşeatında Biyografik Bilgiler, *Turkish Studies*, V.8/1, Ankara.
- Kaplan, M. (2008), *Hayriyye-i Nabi*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Kaplan M. (2012), Hayriyye'de Tipler, *Milli Folklor*, Yıl. 24, Sayı. 95.
- Kavcar, C. (1994), *Edebiyat ve Eğitim*, Ankara: Ankara Ün.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Nabi. (1307), *Hayriyye-i Nabi*, Kostantiniyye: Kitaphane-i Ebuzziya.
- Tozlu, N. (1993), İbn Tufeyl'in Eğitim Felsefesi, İstanbul: İnkılab Yayınları.
- Tozlu, N. (2003), İnsandan Devlete Eğitim, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.



IV. OTURUM

Oturum Başkanı

(Prof. Dr. Necmettin Tozlu)

Hocam Nurettin Topçu'ya Göre Eğitimimizin Milli ve Nitelikli Olmasının Karşısındaki Engeller

Prof. Dr. Yahya Akyüz

Eğitimde Bilgelğin Yeri ve Önemi

Doç. Dr. Mehmet Önal

Kâos Kuramı ve Eğitim Yönetimi

Doç. Dr. Cemalettin İpek

Çağın Sorunlarının Çözümünde Sevgi Eğitiminin Yeri ve Önemi

Yrd. Doç. Dr. Şükrü Düzgün

Hocam Nurettin Topçu'ya Göre Eğitimimizin Millî Ve Nitelikli Olmasının Karşısındaki Engeller

Prof. Dr. Yahya Akyüz*

Özet

Yakın geçmişte Türkiye'nin en önemli fikir adamlarından olan Nurettin Topçu'nun (1909 – 1975) 1958 – 1959 öğretim yılında İstanbul Erkek Lisesi son sınıfında öğrencisi olmaktan gurur duyuyorum. “6 Edebiyat A” sınıfında bulunduğum o öğretim yılında *Felsefe*, *Sosyoloji*, *Mantık* derslerimizin öğretmeni Doçent Nurettin Topçu idi. Bu üç derste okuduğumuz ders kitaplarını da o yazmıştı.

1934'te Fransa'da Felsefe doktorasını tamamlamış olan Nurettin Topçu, alanı olan *Felsefe*, *Sosyoloji*, *Mantık*, *Psikoloji* konularında ders kitaplarından başka ciddi fikir eserleri meydana getirmiş, *Hareket* başlığını taşıyan bir dergi çıkarmış, birçok gazete makalesi kaleme alarak, konferanslar vererek, binlerce lise öğrencisinin öğretmeni olarak toplumda etkisini sürdürmüştür. Onun bu etkinlikler içinde toplumun eğitim sorunlarına da ilgi göstermesi doğaldır. Bu alanda yazdığı başlıca eser *Türkiye'nin Maarif Davası* (ilk baskısı 1960) başlığını taşır. Bildirimizde onun bu eserinde eğitimimizin millî ve nitelikli olmasının önüne çıktığını vurguladığı çeşitli engeller üzerinde durulmaktadır.

Çok önemli bir eleştirel görüşe sahip olan Nurettin Topçu, fikirlerini idealist bakış açısından ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Nurettin Topçu, Maarif Davası, millî eğitim, idealist eğitim.*

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi.

Abstract

I am honored by having been a student of Nurettin Topçu during the education year of 1958 – 1959 in Istanbul Erkek Lisesi (Istanbul High School for Boys). Nurettin Topçu (1909 – 1975) has been one of the most important intellectuals of Turkey in the near past. In that education year where I was in “6 Literature A” class, Associate Professor Nurettin Topçu was our teacher in *Philosophy*, *Sociology*, and *Logic* courses. He had also authored their textbooks.

In 1934, Nurettin Topçu achieved his doctorate degree in Philosophy in France. Besides his textbooks written on Philosophy, Sociology, Logic, and Psychology which were his areas of specialization, he influenced the society through producing important intellectual works, publishing a newspaper called *Hareket* (Movement), authoring numerous newspaper articles, giving conferences, and teaching thousands of high school students. During these activities, it is natural that he was also interested in the educational problems of the society. The primary work he authored in this area was called *Türkiye'nin Maarif Davası* (Turkey's Case for Education) (first published in 1960). This article is focused on several obstacles for high quality national education emphasized by him in his book.

Nurettin Topçu, who possessed a very important critical perspective, expressed his ideas from an idealist view point.

Keywords: *Nurettin Topçu, Case for Education, national education, idealist education.*

Giriş

Yakın geçmişte Türkiye'nin en önemli fikir adamlarından olan Nurettin Topçu'nun (1909-1975) 1958-1959 öğretim yılında İstanbul Erkek Lisesi son sınıfında öğrencisi olmaktan gurur duyuyorum. “6 Edebiyat A” sınıfında bulunduğum o öğretim yılında Felsefe, Sosyoloji, Mantık derslerimizin öğretmeni Doçent Nurettin Topçu idi. Bu üç derste okuduğumuz ders kitaplarını da o yazmıştı.

1934'te Fransa'da Felsefe doktorasını bitirmiş olan Topçu çok önemli bir eleştirel görüşe sahipti. Uzmanlık alanları olan Felsefe, Sosyoloji, Mantık, Psikoloji konularında ders kitaplarından başka ciddi fikir eserleri meydana getirmiş, *Hareket* başlığını taşıyan bir dergi çıkarmış, birçok gazete makalesi kaleme alarak ve konferanslar vererek, binlerce lise öğrencisinin öğretmeni olarak toplumumuzu özgür ve bilimsel düşünce sahibi yapmaya çalışmıştır.

Onun bu etkinlikler içinde toplumun eğitim sorunlarına da ilgi göstermesi doğaldır. Bu alanda yazdığı başlıca eser *Türkiye'nin Maarif Davası* (ilk baskısı: 1960) başlığını taşır. Bildirimizde onun bu eserinde eğitimimizin millî ve nitelikli olmasının önüne çıktığını vurguladığı çeşitli engeller üzerinde duracağız.

Bildirimiz iki Bölümden oluşmaktadır:

Birinci Bölümde önce Nurettin Topçu'nun kitabında yer alan temel görüşler 22 madde halinde tasnif edilmiş ve tarafımızdan bize ait bir cümle ile özetlenmiştir. Daha sonra bu özet fikri açıklayan Nurettin Topçu'nun görüşleri verilmiştir. Bu görüşlerde bazen kimi sadeleştirmeler ve kısaltmalar da yapılmıştır.

İkinci Bölümde ise onun görüşlerinin kısa bir değerlendirilmesine gidilmiştir.

I. Nurettin Topçu'nun Temel Görüşleri

1. Mektep mabettir. Bize bir insan mektebi lâzımdır.

Nurettin Topçu bu görüşünü şöyle açıklar:

Bir mektep ki bizi kendi ruhumuza kavuştursun; her hareketimizin ahlâkî değeri olduğunu tanıtsın; hayâya hayran gönüller, insanlığı seven temiz yürekler yetiştirsün; her ferdimizi milletimizin tarihi içinde aratsın; vicdanlarımıza her an Allah'ın huzurunda yaşamayı öğretsin.

Bu mektepte edebiyat, tarih ve felsefe kültürü başta gelecek ve onun yetiştiricileri

sadece bir memur değil, örnek insan olacaklardır. Din görevinin bile para ile yapıldığı bir düzenin tersine çevrilmesi lâzım geliyor. Ancak böyle yepyeni bir anlayışın benimsenmesiyle Türk millet maarifini kurmak ve ruhlarımızda Rönesans açmak kabil olacaktır (Topçu, 2013:46).

2. Öğretimin temel amaçları öğretim düzeylerine göre farklılıklar gösterir.

İlköğretimin ilk ve asıl amacı çocuğa daha iyi metotlarla öğrenmeyi öğretmek değildir. İlkokul çocuğu bilgin aday olarak değil olgun insan, ahlâklı insan aday olarak ele alınmalıdır. İlkokulda çocuğun kalbi temiz bir maya ile yoğrulmalıdır. Bu maya, dinin sevgi telkinleriyle bütün millî mazi ve mefahir olmalıdır.

Ortaöğretimde gaye aklın terbiyesidir. Liselerde Felsefe, Edebiyat, Ahlâk, Tarih ve Sanat Tarihi dersleri önemle ele alınmalıdır. Eğer Sanat Tarihi okutmazsak gençlerde tabiat aşkı ve ona bağlı olan bütün ruh incelikleri asla doğmaz. Onlar Türk ve İslâm mimarisi ile güzel sanatlardan, hatta günümüzün sanat hareketlerinden habersiz kalırlar ve dejenere denecek kadar basit şeylere hayranlık duyarlar... Liselerde Ekonomi dersi de okutulmalıdır. Çünkü yarının dünyası mutlaka ahlâka bağlı bir ekonomi sistemi üzerine kurulacaktır. Yarın için ekmeğini alın teriyle kazanan, ağzına helal lokma koyan bir insanlığın temellerini kurmalıyız.

Yüksek öğretimde amaç ihtisaslaşmadır (Topçu, 2013:108-109, 120-122, 135-137).

3. Çocuğa her şeyi öğreten mektep iyi mektep değildir. O halde neyi öğrenmeli, neyi öğrenmemeliyiz?

Halk, gelişigüzel her şeyi bilebilir. Âlim ve mütefekkir ise ancak kendine lâzım olan şeyleri bilir. Pek çok şeyleri bilmekle öğrenen hafıza hamalları, hayatta hiçbir baltaya sap olmayanlar, hiçbir işe yaramayanlardır.

Çocuğa her şeyi öğreten mektep, onu ne kadar düşüncesiz yapabiliyor! Daha ilkokulda bütün eşyanın bilgisini sunan, orta öğretimde cihan tarihini, cihanın coğrafyasıyla birlikte genç dimağlara aktarmak isteyen bugünkü mektep pek bedbahttır. Ruhlara istikamet verebilmekten uzaktır. Mektebin perişan ettiği şuuruları, hayat insafsız pençesine geçirerek nice lüzumsuz ve katil bilgilerle doldurmakta, onlara bir çile devri yaşatmaktadır.

Bugünün genci, sporcularla artistlerin isimlerini mi ezberlesin? Partilerin mühim simalarını mı öğrensin? Amerikan etiketiyle şöhretinin musallat olduğu bunca eşyayı mı hatırında tutsun? Yoksa mektepteki rengârenk derslerin endamıyla mı karşılaşsın?

Tembel talebe, hocalarının ismini ve oturdukları semti de bilir. İyi talebe, mükemmel ve metotlu yetişen genç, zarurî olarak, devrin devlet ricalini tam olarak bilmeyecektir. Zira şuurunun ancak kendine mahsus işleri vardır, âlemin hizmetinde değildir. Zamanımızın gitgide zenginleşen hayat hâdiseleriyle genişleyen ilimleri hep birden kafasına sığdıracak insan tasavvur olunamaz. Böyle bir çaba hem israf hem de şahsiyet törpüleme ve şahsiyetinden kaçma neticesini doğurur. Zamanımız cemiyetlerinde bu sebepten ihtisas, hem kemiyet, hem de keyfiyet görüşüyle kaçınılmaz bir zaruret olmuştur (Topçu, 2013:53-55).

4. Mektep sadece kurum ve bina olarak okullar değildir. Her yerde mektep vardır.

Aile, devlet, ticarî hayat, din, politika, basın, Mevlânâ, Yunus Emre, tarikatlar, dervişlik... her biri birer mekteptir. İnsan ömrünü bunların her birinde ancak çırak olarak geçirebilir.

Örneğin devlet mesuliyet mektebidir. Dervişlik tahammül, kanaat ve gönülsüzlüğün mektebidir. Basın siyasî terbiye mektebidir. Senelerce gazete okuyan fertler, siyasî terbiye sahasında hep aynı güdüklükle, aynı hamlıkla kalır, gazeteler siyasî olgunlukta insan yetiştirmezse, o memlekette gazete mektep olamamış demektir; aynı zamanda gazete okumasını bilen fert de yok demektir (Topçu, 2013:55-57).

5. Eğitim sistemimizin önemli bir hatası da niteliğe değil, niceliğe önem vermesidir.

Öğretimde, keyfiyete değil, kemiyete değer verildi. Çok sayıda mektep açmak, diploma dağıtmak yarışı, öğretimi cansız ve kansız bıraktı. Okuma yazma bilenlerin sayısı arttırıldıkça, öğretim değerinden kaybetti. İlim ideali kemiyetçi halk eğitimine feda edildi. Okuyanların sayısında kısa zaman içinde ne büyük nispetlerde çoğalma olduğunu görmek için, son elli yılın maarif istatistiklerini gözden geçirmek kâfidir. Her sene büyük bir yekûn halinde arttırılan mekteplerin muhtaç olduğu muallim kadrosu nerelerde yetiştirilmiş? İşte bütün mesele burada! İyi kötü bir bina bulunarak mektep açılmış, içine talebe doldurulmuş... Sonra da muallim bulunup "Bunları yetiştirin!" denilmiş. Nasıl mümkünse öyle muallim temin edilmiş. Ancak altmış küsur kaynaktan muallim temin eden himmetler de kâfi gelmemiş... Birkaç ay doktor, biyoloji ve yabancı dil derslerine girmiş; sonra eczacı bu dersleri üzerine almış... İki ay sonra o da bırakmış, dersler boş geçmiş... Sene sonunda müfettiş gelmiş, bütün sınıfa tam not vererek mezun etmiş... Bu hikâyenin benzerleri maarif tarihimizde yüzleri bulmuştur. Yetiştirici elamanlarını hazırlamadan mektep açan, mektepte kemiyet iddialarını bilgide kemiyet prensibiyle yarış ettiren zihniyetin ulaştırdığı âkıbet, millî maarifin kabiliyet ve değerini günden güne düşürmek olacaktır (Topçu, 2013:95).

6. Bir milletin içinde “özel” ve “yabancı” okullar olamaz. Tek okul devlet okuludur ve millî eğitim orada yapılır.

Özel okul ne demektir? Bir milletin mektepleri devlet tarafından idare edilir. Mekteplerini devlet idare eden bir memlekette özel okulun yeri ve varlığının hikmeti nedir? Bunu söylemek, fazla konuşmaktır. Mektep ihtiyacını tamamlıyorlarmış deniyor. Mevcut yapılarını hemen maarife devretsinler, himmetlerine teşekkür edelim.

Ecnebi mektep meselesi ise derin bir yaradır. Dâvanın siyasî zaruretleri bizi alâkadar etmez. O hususa temas etmiyoruz. Ancak prensip itibariyle, her milletin kendi vatanında kendi mektepleri vardır. Yabancı mektepte okumak isteyenler yabancı ülkelere giderler. Mektep; millet kültürünün, millet ruhunun bayrağıdır. Vatan topraklarında yalnız o bayrak dalgalanır. Yabancı mekteplerin yayacağı kültürler bir memlekete medeniyet ve irfan getirmez, belki o milletin kültürünü yara bere içinde, perişan bırakır, millî şahsiyetin millet kültürü ile vücut kazanmasını imkânsız kılar. İleri bir milletin kültüründen faydalanmak için, o kültürün tarlası olan vatana gitmek lâzımdır. Memleket içinde yabancı mektep, millet kültürünün ağacını köklerinden tahrip eden ona zararlı bir nebattır. Kendi vatanında millî kültürünün değerlerini yaşatan yabancı mektep, vatanın dışında misafiri olduğu milletin kültürüne karşı koyan menfi bir kuvvettir (Topçu, 2013:96-97).

7. Mektebe siyaset sokulmamalıdır.

Mektebe siyasetin sokulması, affedilmesi güç bir insafsızlıktır. Yakın bir mazide kültür derslerinin hemen hepsine sokulan altı oklu rejim ve parti propagandasıyla, aşkın ve ilmin ocağı, yalanla ve ihtirasla karartıldı. Mektep çağındaki çocuklara iktidarda bulunan partinin nakaratlı kasidelerinin ezberletilmesi, netice olarak kitaplara, ilme itimadı azaltmıştı. Aynı zamanda muallime karşı duyulan hürmet de sarsıldı. En fecisi, bir zümrenin siyasî ihtirasları hesabına beyinlere indirilen propaganda yumruğuna, “millî duyguları kuvvetlendirme” adının verilmesidir (Topçu, 2013:97).

8. Öğretimde ihtisasa değer verilmeyiş eğitim sistemimizin üzerinde hiç durulmayan bir hatasıdır.

Asrımız ihtisasa asrı olduğu ve bütün ilim kollarında keşiflerin günden güne çoğaldığı bir gerçek iken, ilkokulun dördüncü sınıfından lise son sınıfa kadar dersleri birbiri üzerine yığıyor ve her birini döne döne tekrar ediyoruz. Yalnız lise son sınıflarında iki şube halinde ihtisasa ayrılma vardır ki bu çok yetersizdir.

9. Medresenin benimsediği “skolastik” öğretim yöntemi, medresenin dışında açılan mekteplere de geçti. Eğitim ve öğretim bu yöntemden kurtarılmalıdır.

Medresede hâkim olan zihniyet, eski üstadların fikirlerini tekrar ede ede ilim yaptığını zannediyordu. Durmadan ilerleyen insanlığın dimağı karşısında bu skolastik zihniyet fecî âkibete uğradı: Medrese kapatıldı, ilim de bitti. Medrese kapanır kapanmaz, medrese dışında ilim hayatı diye bir şey kalmadı; bu müessesenin dışında ufak bir kıvılcım bile gözükmedi. Bu halin adı iflâstır. Çünkü onda hakikat aşkı diye bir ideal artık barınmıyordu.

Medreseyi takip eden mektep, acaba skolastikten kurtulabildi mi? Skolastik, üstatların otoritesini kabul eden, düşünce hürriyeti tanımayan bir zihniyetti. Mektep, aynı zihniyeti muhafaza ederek Batı'ya çevrildi.

Batı'nın fikir mahsullerini şüphesiz ve tenkitsiz, saf bir itaatle alan dimağlar, bu fikirleri getirmekle ilim yaptıklarını zannettiler. Tercüme ile taklitten ibaret münevver faaliyeti, hakikat aşkını doğuramazdı. İlim dayandığı prensiplerden şüphe, tenkit ve hakikat aşkını harekete geçiren kuvvetin yokluğu, dimağlarımızı Batı'ya esir etti. Mektepte öğretim, hakikî araştırma yollarını bulduracak yerde, Batı'nın fikir pazarından aldıklarımızı genç dimağlara nakletmekten, ezberletmekten ibaret bir çalışma oldu. İlim zihniyetini zincirleyen esaret kilidi şekil değiştirdi. Medreseden kalan paslı kilit, Batı pazarından getirilen yaldızlı kilit oldu. Batı'nın fikir metaı üzerinde ne metotlu şüphe, ne tenkit, ne de fikir mahsullerinin kendi topraklarında sahip oldukları hakikat aşkı hayata kavuşmadan mektep açıldı ve mektep öğretimi, bu fikirlerin körpe zekâlara zorla tıklılmasından ibaret yükleme ve yük taşıma gibi bir hâdis olarak anlaşıldı. Her devrin siyasî hâdiseleri, maarifimizi Batı milletlerinden birinin maarifine esir etti. Bu kültür tabiiyeti, sırasıyla Fransız, Alman ve Amerikan maarif sistemlerini şüphesiz ve tereddütsüz kabul etmiştir. Bu hal, millî maarifimizi bir asırdan beri bocalatmaktadır (Topçu, 2013:89-90).

10. Türkiye, köy çocuklarını üniversite profesörleri okutmaya başladıkları zaman kurtulacak ve gelişecektir.

Anadolu'nun ruhî kuruluşunu meydana çıkaracak olan hakikî inkılâbın ancak köylerin en yüksek eller tarafından kalkınmaları ile yapılabileceğini biz anlamakta pek geç kaldık. Bu büyük ruhî inkılâbın yapılabilmesi için sade şöhretle saadeti düşünerek üniversiteye doçent, profesör olmaktan başka emelleri bulunmayan insanlar değil, köyde yaralı bereli, gübrelik içinde dolaşan daima muztarip ve kim olduklarını

bilmediği bir takım efendilere uşak olmaya mahkûm, büyük ecdadının tarihinden getirdiği zekâ kabiliyetlerini her gün toprağa gömen köylü çocuklarını insanlık için örnek olacak bir medeniyetin sahipleri haline getirmeyi ülkü edinen profesörler lazım. Şu halde mesele, her şeyden evvel bir nesile onu bu hakikate meftun kılacak aşkı aşılacak meselesidir. Bulgar papazı nasıl köy köy dolaşarak Bulgar köylüsüne hem muallim, hem doktor rolünü yapmak suretiyle o milletin bir benlik içinde kurulmasını temin ettiyse, bizim, hem de bir kısmı bugün Avrupa'da okumuş olan münevver gençliğimizin Anadolu çocuklarına kim olduklarını ve niçin yaşadıklarını tanıtmakla başlayarak, hem de yedi yaşındaki çocuktan işe başlamak suretiyle, medeniyet koruyucu insan kabiliyetlerini aşılama en mukaddes vazifedir. Çünkü köylerimizin bilgili bir ziraat memuruyla namuslu bir doktora olduğu gibi, Anadolu'yu ve onun dünya içindeki yerini tanıyan tam kültürlü muallime de ihtiyacı var. Bu ihtiyacı ancak okuyup yazmayı belletmeye memur köy öğretmeni karşılayamaz. Bu, yetişmesini dilediğimiz muallim, memleketin beklediği hakiki ve büyük inkılâbı yapacak insandır. Emir ve kumanda ile, ruhların ve iradelerin dışında, şekillerde yapılan değişikliklere inkılâp adı vermenin gülünçlüğü gitgide idrâk ediyoruz (Topçu, 2013:63-64).

11. Bizde iyi anlaşılmayan demokrasinin halkın eğitimi üzerinde olumsuz etkisi olmuştur.

İçtimaî sınıf imtiyazlarını, nihayet irade ve değerler sahasında ortadan kaldıran modern demokrasi, iyi anlaşılmadığı için, memleket vücudunda, acele ile yapılan bir ameliyat gibi, zararlı sonuçlar doğurdu. Aşağı sınıf halkı tutup kültürlü insanların seviyesine doğru yükseltecek ve o seviyenin frenleriyle bütün hayatı bir tempoda yürütecekken, üstün seviye ve kültür sahiplerini halkın hizasına indirdi; onların iradesini halkın emrine verdi. Bu tehlikeli deneme, münevverlerin beynini az hırpalamadı (Topçu, 2013:98).

12. Nesiller her zaman "kurtarıcı bir şef" aradılar. Böyle bir şef olmadığı sürece iradelerini kullanıp harekete geçemediler.

Çeşitli tarihî nedenlerle iradesi yıpratılan ve kendine güvenini kaybeden özellikle son nesiller toplumda sorumluluk almaktan kaçındılar, "ne yapalım, suç bizim değil, bize yol göstermediler" dediler. Oysa insan, başkalarının kendisi için hazırladığı kaderden de sorumludur. Sorumluluk hürriyet gibidir: Verilmez, alınır (Topçu, 2013:18,27).

13. Eğitimde ve her alanda yeterli başarı gösteremememizin ve Batı taklitçiliğine

gitemiz önemli nedenlerinden biri de bizdeki yetersizlik ve aşağılık duygusudur.

"Biz söyleyiz, biz böyleyiz, bizde ne var ki, biz adam olamayız" gibi düşünmemiz yanlışır (Topçu, 2013:26).

14. Eğitim demek öğretmen demektir. O çok iyi yetiştirilmelidir. Çünkü milletleri ve medeniyetleri yapan da, yıkan da öğretmenlerdir.

Milletimizin ruhî temelleri olan İslâm'da, Peygamber ilk muallimdi. Öğreten o, inandıran o, yürüten o idi. Devlet ve mektep işlerini birleştirmiş, devleti mektep haline getirmişti. Sonraki devirlerde bu ikisi ayrılmakla beraber; birbirlerine sınımsız teması muhafaza ettiler ve devlet adamı, muallimin emrinde bulunduğu müddetçe cemaat ikbâl halinde yaşadı. Muallim, devlet adamının bendesi olduğu zaman, cemaat bozuldu, felâketler baş gösterdi.

Kur'ân'la Hadis'in ebedî muallimliğinde, bunları yükseltmekten başka emelleri olmayan Ömer'lerin devrinde İslâm âlemi en mesut devirlerini yaşadı. İmam-ı Âzam gibi muallimleri kırbaçlayarak zindanlarda öldüren ve ilmin üstünde korkunç bir devlet tahakkümü yaşatan Abbasiler, eğer Osmanlıları tarih sahnesine çıkmasaydı, ahlâkın ve ilmin hâmesi olan İslâm medeniyetine son vereceklerdi.

Anadolu'ya istilâlarla yerleşen Oğuzlar, başlarında Nizamülmülk gibi bir muallim buldular. Gerçekten bir büyük muallim olan bu vezir, bu istilânın ruh ve mânasını, ahlâkını ve devamının şartlarını nesillere telkin edecek muallimleri, Bağdat'ta açtığı Nizamiye Medresesi'nde topladı. Daha sonra bu devlet binasının çatısını kuran Osmanlılar, muallimi baş tacı yaparak yükselmesini bildiler. Padişahlar, şehzadelerini muallime emanet eder ve onların ruh yapılarını her bakımdan hocalarına teslim ederlerdi.

Orhan'ı yetiştiren, Fâtih'i cihanda hârîka bir mânevî olgunluğa sahip kılan muallimlerdir. İkinci Murat, mürşidine teslim olmuş bir zâhid, Yavuz yalnız âlimin önünde eğilmesini bilen, ilimde ilâhî emri duymuş, muallimin mesuliyetlerine hürmeti bilmiş, kılıcının olduğu kadar ruh dünyasının da bir kahramanı idi. Dünyaya söz geçiren hükümdar, yalnız müftüsüne itaat ediyordu. Âlimin atının ayağından sıçrayan çamurun bile şeref olduğunu kabul ediyordu.

Bizim bütün tarihimiz, muallimin yükseltildiği devirlerde şan ve şerefle medeniyet ve ahlâkın zirvelerine tırmanmış, muallimin alçaltıldığı devirlerde ise uçurumlara yuvarlanmıştı. Muallimin alçaltılması, onun devlet emrinde bir bende haline geti-

rilmesiyle başlar. XVII. asırdan beri, şeyhülislâmların birçoğu, devlet siyasetinin telkiniyle fetvalarını vermeğe başladılar. Gaye, hükümdara yaranmak, vasita ise ilim ve şeriat oldu. Zamanla, medrese istiklâlini kaybederek, tamamıyla devletin eline geçti. Müderrisler, devlete ait menfaatlerin simsarı oldular. Devlet siyasetini güdenler bu mevkilere getirildi. Sonra da daha beşikte iken ulema denen çocukların başına sarık sarıldı (Topçu, 2013:70-78).

Günümüzde öğretmenlerimiz ise liselerin en iyi mezunlarının Avrupa'nın büyük üniversitelerinde 8-10 yıl öğrenim görenler arasından sınavla atanmalıdır.

15. Öğretmenlik para ve ticaret işi değil, ilim, ideal, ruh ve sevgi işidir. Öğretmen özgür olmalı, işini gönülden benimsemelidir. O, olanı değil, olması gerekeni söyler.

Ancak bugün 64 farklı kaynaktan gelenler öğretmen olmuştur. Bu çok yanlış durum öğretmenliğin meslekleşmesini önüyor. Bugün öğretmenin kitap alacak parası ve okuyacak vakti bile yoktur. Zaten öğretmen okumuyor ve kendini geliştirmiyor (Topçu, 2013:63-68).

16. Eğitim ve kültürün gelişmesi Batıda maddeden manaya doğru olduğu halde, Türk eğitimi ve kültürünün gelişmesi manadan maddeye doğru olmuştur. Bu da eğitimimizin insancıl ve millî olmasında çok önemli bir engeldir.

Madde, hayat ve ruh dünyasına ait mektepte edindiğimiz bilgilerin sentezi, iç gözlem kanalından geçerek, bizi bir ahlâk kültürüne yükseltmeliydi. Ruh ve insanlık sevgimiz, hayat anlayışımız, din idealimiz ve sanat sezgimiz, bizim kendi meydana getirdiğimiz bu kültürün bölümleri olacaktı. İşte böyle millileşecek ve şahsiyet sahibi olacaktık. Eski Yunan tefekkürü böyle bir tarihi gidiş takip etmişti. İlk Yunan filozofları fizikçi idiler. Sonra azar azar ahlâka yöneldiler. Maddenin bilgisinden işe başlayarak ruhun bilgisine tırmanış Sokrat'ta ilk eserini verdi. Eflâtun, bu meyveyi kemâle erdirdi.

Bizde düşüncenin yol alışı böyle olmadı. İslâm'ın ruh sahasında başlattığı iç gözlem çalışması, sonraki devirlerin nefsanî dogmatik zihniyetiyle felce uğrayarak, cansız madde üzerindeki dıştan tanıma metodundan tamamen farksız, keyfî, kontrolsüz bir tasvirçilik metoduna yerini bıraktı. İnsanın ruh ve ahlâk yapısına dışarıdan yapııştırılan etiketler halinde ortaya konan genel hükümler, ilimden ziyade mitolojiyi doğurabilirdi. Medrese, sinesinde bu mitolojiyi atamadı. Mektep, onun yerini tutmak isterken, bu çürümüş metodu değiştirecekti. Halbuki öyle yapmadı. Bir iç dünya araştırmasına büsbütün veda etti. Eskiden sıyrılanlar, gözümüzü değil dünyamızı değişt-

tirmek lâzım olduğunu zannettiler. Eski gözle, eski görüşle her mekânı aynı şekilde görüp aynı tasavvurları edineceğimizi düşünmediler. Neticede iç dünya terk edildi, iç dünya meseleleri mektepten kapı dışarı edildi. Tersine skolâstik bir metotla mektebe girdik. Onbeş sene mekteplerde okuduktan sonra, kendiliğinden bir hayat değeri ortaya koyamayan, bir ekonomik dâvanın veya bir tarihî şahsın tenkidini yapmaktan korkan, şahsî bir sanat ve din anlayışına sahip olmayan, kafasının işleyişi bakımından "mektebe girdiği gibi çıkan" gençleri hayat sahasında bulduk.

Bu nesiller, mücerret düşünceyi günah sayan kâfir bir zihniyetin mazlum kurbanlarıdır. Medreseden mektebe geçerken, ruhun bilgisinden maddenin bilgisine dönen bu gerilemiş, iç gözlemin yollarını tıkadı ve bütün zihinleri maddenin bilgisine meftun hale getirdi. Önce, din dersleriyle beraber orta öğretimden müsikî dersi kaldırılmıştı. Ahlâk bilgileri de "medenî bilgiler" haline konuldu. Lise son sınıflarında ahlâkla estetik pek kısaltıldı; metafizik kaldırıldı. Tarih dersleri, esasen bir insan ve şahsiyet laboratuvarı ve insanlığın tekâmülü tarihi olmaktan ziyade eşya dersleri gibi okutuluyordu. Bütün ruh ilimleri üzerinde budama ameliyesi yapılırken, mekteplerde müspet ilim derslerine ait laboratuvar çalışmaları, müspet ilim ve matematiğin sade müfredatı, yani cansız yükü halindeydi.

Sonra musikî ve din dersi programlarda yer aldı. Lâkin din dersi gayesinden çok uzak; musikî kültürü de pek kifayetsizdir. Mekteplerde bunların sade ismi var gibidir.

Ruh ve ahlâk kültürünün kurban edildiği ilk basamak, ilk mektebin eşiğidir. İlkokulda, çocuğun kendi içine dikkatini çevirme gayesiyle, daima eşyadan ve olaylardan başlayarak kendine doğru dönüş metodu diye bir şey yoktur. Sürekli dikkat alışkanlıkları ve olaylar karşısında aklını kullanma sevgisi aşılacak yerde, zekâ testleri gibi alıştırma metotlarıyla elde edilen dış dünya ezberciliğine başvuruldu. İnsan unutuldu ve içte barınan kavrama hamlesi, daha ilköğretim çağında kısırlaştırıldı. Öğretim, ilim ideali için vasita iken, hayatın realitesinde muvaffakiyete basamak haline geldi. Mekteplerden ulvî hakikat eliyle temizlenmiş, sade gerçeğe hayran, saf kalpler yetiştirecek yerde, hayatta muvaffakiyetin yollarını inceleyen ve bu yolların refaha götürmesini tercih eden maddî fayda müşterileri mezun oldu. Genel olarak, talebenin en iyi derece alanı mühendis ve doktor, orta derecedekiler hukukçu, ancak en geri olanların bir kısmı muallim olmak emelindedirler. Bu bilanço gösteriyor ki, mektepte okumak sadece pratik hayatta muvaffakiyete hazırlıktır. İlimden alınacak kuvvetle hayat nizamını değiştirmek söz konusu değildir.

Hayatımızı ebedî değerlere kavuşturacak ilim ideali, günlük hayatın realitesine

fedâ edilmiş, ilim hayata teslim olmuştur. Her sahada muvaffakiyetin sırlarını araştıran ve pratik muvaffakiyete hakikat unvanını veren Amerikan felsefesi pragmatizm, her şeyden önce maarifte muvaffak olmuş bir musibettir. Bu sistemin dikkatsiz ve idealsiz hayranları, ilköğretimden başlayarak bütün maarif müesseselerinde, “insanı eşya vasıtasıyla” tanıtan, onu küçülten, karakterini yontan ve hayat bezirgânı haline koyan bir eşya terbiyesi kullanmaktadır. Mektep mâbet olmaktan çıkmıştır. Mektep bugün, aile ile, ticaretle, sosyal yardım işleriyle, spor ve bale kulüpleriyle, trafikten rozetçiliğe kadar çeşitli içtimaî çalışmalarla el ele vermiş bir müessesedir. Onun, mektep karakterini taşıyan pek dar bir tarafı kalmıştır (Topçu, 2013:91-93).

17. Batının, özellikle Amerika'nın pragmatizmi eğitimimizin “ruhçuluk idealine” son vererek ülkemizi yakın gelecekte makinenin vatani yapacaktır.

Din okulları ise yine ancak İslâm'ın pratiğine ait kültür verebildiklerinden bu korkunç âfeti karşılayacak kudrete sahip değildiler. Onlar da insanı teknik bir unsur halinde ele alıyor ve ona maddeye ve bedene ait hareketler teklif ediyorlar. Münakaşaları hep bedenler üzerindedir; idealleri bedeni ilgilendiriyor ve her ferдин ancak bedensel davranışlarıyla Allah'a gidebileceğine inanıyorlar. Onlar da pozitivist, onlar da pragmatisttir. Onlar o kadar maddecidirler ki cennetlerinde bile maddi hazların tatminini ararlar. Böylesine madde çirkefi içinde ruh aramak boşuna gayret harcamaktır. Ruhun boğulduğu yerde millet ruhu da can verecektir. Bugünkü maarif, fen ve teknik maariftir. Esasen asrın başından bu yana ilk, orta ve yüksek öğretimde ahlâkî kültür gerilemekte, onun yeri fen ve teknik kültürü ile doldurulmak istenmektedir.

İlkokulda ahlâk eğitimi hemen hemen sıfıra inerek yerine hayat bilgisi veriliyor. Liseler zamanla fen lisesi haline getirilmektedir. Üniversitenin edebiyat fakültesinin seviyesi asrın başındaki idadilerin seviyesine düşmüştür (Topçu, 2013:31-32).

18. Öğretimin zayıflaması yanında hayat da ciddi bir yarışma sahası olmaktan çıkmıştır.

Diploma, gence hayat sahnesinde verilecek yeri tayin etmez oldu. Büyük diplomalarla sürünenlerin yanında, küçük diplomalarla, hatta diplomasız yüksek mevkiilere çıkanların çoğalmasa, mektebin itibarını sarstı. Onu elde etmek için en değerli gençlik enerjisini harcayanların emeği küçümsendi. Sınıfta birinci olanın hayatta sonuncu olması tabii karşılandı. Cemiyet nizamındaki adaletsizlik, mektebi gözlerde çok küçültmüş ve cemiyet hayatıyla mektep arasındaki en değerli münasebeti felce uğratmıştır (Topçu, 2013:95-96).

19. Kadınların eğitimi ihmal edilmiştir.

Kadına hayat tarafından ayrılan ev sanatlarıyla küçük çocuğunu yetiştirme mesleği kızların öğretiminde değerli yerini almalıydı. Enstitülerin sanat dersleri kız mekteplerinde kimya ve jeoloji derslerinin yerini kısmen tutabilir. En başta musiki gelmek üzere güzel sanatların hepsine buralarda daha fazla yer verilebilirdi (Topçu, 2013:96).

20. Cumhuriyet döneminde yapılan harf inkılabı milli kültürle bağları koparmış, dil inkılabı da öğretimde ciddi zorluklara yol açmıştır.

Harf inkılabı yüzlerce yıllık milli kültürle bağları koparıldıktan sonra dilin değişmesi üniversite gençliğini orta okul çocuklarının hizasına indirdi. Bugün edebiyatımızı hakkı ile bilen birini bulmak veya böyle birinin yetişmesini beklemek hayâl oluyor. Yine asrın başındaki tarih zevkini canlandırmak imkânsız olduğu gibi, yakın gelecekte bir Ahmet Refik yetişeceğini düşünmek de aşırı bir emeldir. Bunun sebebi dildeki değişme ile beraber manevî kültürü değersiz kılan teknik tahakkümünün yurdumuza saldırısıdır.

Felsefi düşüncenin son derece sönüklüğü ise, bu sebeplerle birlikte felsefenin esaslı kaynağı olan dinin, kültür ocağı olmak şöyle dursun, hür düşünceye bile yer vermemiş olmasındandır.

Memleketimizde edebiyat, tarih ve felsefe konularında asrın başında bir hamle yapılmak isteniyordu. Ancak ruhçu bir milliyetçilik dâvasının realitesi dosdoğru anlaşılmamıştı. Anadolu'da Turan'ın felsefesi yapılmaz, Fırat kıyılarında step edebiyatı yaşayamazdı (Topçu, 2013:32).

Dil inkılabına gelince:

Hatanın tarihi yine eskidir. Arap ve Acem dillerinin terkipleri, âhengi ve grameriyle hâkimiyetini temin için güzel Türkçemiz kıyasıya doğranmıştır. Kırk yıldan bu yana tabii bir ayıklanma ile dilimiz kendine geliyordu. Fakat yavaş yavaş...

Acele ettik. Aşırı bir cesaretle dilimizi ameliyat masasına oturttuk. Olgun operatör bulunsa, bu ameliyat da belki faydalı olacaktı. İlim metodunun icabı şu idi ki, bu ameliyatı yapan, dile ait zaruretlerden başka hiçbir endişe gütmesin... Öyle olmadı. Başka düşüncelerle dilimizin yer yer maddesi, âhengi ve grameri sakatlandı. Onu fakirleştiren, küçülterek haysiyetini azaltan kötü bir ameliyat yapıldı. Arap ve Acem dillerinden alınarak asırlardan beri işlenip Türk dilinin hayatini kazanmış kelimeler atıldı. Bir yandan öz Türkçe diye, Türk dilinin âhengine ve estetiğine aykırı

kelimeler, öbür taraftan Fransızca, İngilizce, Almanca terimler ve bu dillerden azman kelimeler Türkçemize sokuldu. Arap ve Acem azınlıkları gitti; Batı'nın azınlıkları dilimize saldırdı. İş bu raddeye gelince, yeni ameliyatlara elbette ihtiyaç hasıl olacaktır. Zira, bugünkü melez ve henüz dil birliğini bulmamış durum, öğretimde ciddi güçlükler, âdeta buhran yaşatmaktadır. Aynı fikirler, aynı şeyler, çeşitli derslerde, ayrı kelimelerle ifade olunmaktadır ve bu hal bilhassa kültür derslerinde derinleşmeye bir engel, ruh tahlillerine ve mücerret idrake çekilmiş bir duvardır. Zengin ifadeye en fazla muhtaç olan ilim ve bilhassa mânevi ilimler, yeni bir hayata ve ferahlığa kavuşmak için, bugünkü durumun ıslahını beklemektedirler. Aşağılık duygusunu en az dilimize yakıştırırım. Yunancadan alınan lise kelimesiyle, Lâtinceden alınan fakülte ve üniversite kelimelerini öğretim yuvalarımızın altına yazmak, Türk çocuğuna ıztırap vericidir. Bu derdin çaresini Çin'de de olsa er geç arayacağız (Topçu, 2013:93-94).

21. Din öğretimi bugünkü şekli ile uygun değildir. Bu nedenle yeniden düzenlenmelidir.

İmam-Hatip Okulu, vaktiyle meslek okulu olarak açılmıştı. Biz dinin meslek olmadığını kabul ettiğimizden bu okulların adının değiştirilmesini teklif edeceğiz. İki türlü din okulu olmalıdır: İmam-Hatip Okulları "İslâm Enstitüleri" hâline konulmalıdır. Bunlar yüksek okul değil, yine lise seviyesinde olacaklardır. Ancak orta kısımları olmayacaktır. Devlet ortaokullarından öğrenci alan dört senelik İslâm Enstitüleri olacaklardır. Yalnız lise kısımları bulunacaktır. Bu enstitülerin programlarında üç zümre derse eşitlikle yer verilmelidir. Ders saatlerinin üçte biri genel psikoloji, tasavvuf ve din psikolojisi ile felsefe, kelâm ve sosyoloji derslerine ayrılmalıdır. Öbür üçte birinde tefsîr, hadis, fıkıh ve hukuk dersleri ile metodoloji ve dinler tarihi okutulmalıdır. Geri kalan üçte birinde Kur'an ve Arapça ile bir Batı dili mutlaka öğretilmelidir.

İkinci tip din okulları İlahiyât Fakülteleri olacaktır. Bu fakültelerde, İslâm Enstitülerinden farklı olarak, birinci zümre derslere en geniş yer verilmelidir. Yani tasavvufu da kapsayan felsefi kültür, bu fakültelerde hâkim rol oynamalıdır. Din öğretimini softalıktan ve gerilikten kurtarmanın tek çaresi budur. Psikoloji ile başlayarak metafiziğe götüren felsefi kültür tam olarak verilmedikçe, dinin gerçeğine yükselmek kabil olmayacak ve din anlayışımızla din hayatımız ilkel toplumlarımızınkinden ileri gitmeyecektir.

22. Eğitimimizin milli ve nitelikli olmasının karşısında daha bir çok engel vardır. Bunlar arasında toplumda çağın gereği olarak çoğalan başıboş terbiye araçları önemli bir yer tutar.

Cemiyette başıboş terbiye vasıtalarının çoğalması, mektebin gençler üzerindeki tesirinin sahasını daraltmaktadır. Çeşitli içtimaî gayelerle kurulan derneklerle spor kulüpleri, radyo ve gazeteler, terbiyede önemli bir rol oynamaktadır. Bugün, medrese devrinin çocuğu gibi, yalnız talebelik vasfını taşıyan gençler karşısında değiliz. Bugünün genci, kendi hevesleriyle seçtiği bir kulüp veya cemiyetin üyesi, bir siyasî gazetenin okuyucusu, ekseriya aşağı sınıf halkı eğlendiren radyonun dinleyicisidir. Bunlara sinema ile sahne de ilâve edilince, bilhassa büyük şehirlerde, muallimin çocuk üzerindeki tesirinin ne kadar güçleştiğini anlamak kolay olacaktır. Bütün bu vasıtalar, terbiyede muallime yardımcı olsalar ne âlâ! Ancak bunların hiçbirisi pedagojik bir kontrole tâbi değildir. Her biri kendi âleminde serbesttir ve müşterisinin iltifatına tâbidir. Bu tarzda çalışan içtimaî vasıtalar, kimsenin haberi olmaksızın gençlerin ruhuna ya fitne ve dedikodu hastalıkları, ya hakikat düşmanlığı, ya irade düşmanlığı, ya da iradesizlik ve mâcera zevkleri sızabilir. Bu vasıtalar, ilmin, pedagojik endişelerin, mukaddesat ve ahlâk otoritesinin kontrolünden kurtulunca, bilhassa gençlik için çok tehlikeli olur. Bunlar arasında bugün en kontrolsüz bir gelişme arzeden spor iptilâsı, medenî spor sevgisi olmaktan çok uzak, bir mücadele ve yenme hırsı, muvaffak olanı alkışlama merakı, iptidaî insanın içgüdüğü gibi bir şey; ruhun hürriyetini, müsahhayı, geniş görüşlülüğü, merhameti, dostluk ve fedakârlık duygularını, tahammülü, kendinden çıkarak âleme yayılmayı, bir kelime ile ruh dünyasındaki insanlık alışverişlerini güçleştiren ve yıkmaya çalışan, kalpleri daraltan, muazzam bir musibettir. Daha yedi yaşında spor kulüplerinin zaferiyle öğrenen ve etrafında kendine düşman arayan çocuğun ruhuna, yalnız başına mektep ne yapabilir? (Topçu, 2013:97).

II. Nurettin Topçu'nun Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Bir öğrencinin saygı duyduğu hocasının görüşlerini tartışması, onların bir kısmına katılıp bir kısmına katılmaması doğru mudur?

Kanımcı bunda bir sakınca yoktur. Çünkü bizzat hocam da bunu arzu etmiştir. Nitekim o, yukarıda 16 nolu görüşünde gençlerin tarihî şahsiyetleri bile tenkit etmekten korkmamalarını söyler. Derslerinde de kendi görüşlerinin tenkit edilebileceğini vurgulardı.

Nurettin Topçu, *Türkiye'nin Maarif Davası* başlıklı eserinde ve başka kitaplarında geçmişteki ve günümüzdeki eğitimi eleştirel bir gözle değerlendirmiş ve çok önemli tespitler yapmış, görüşler ileri sürmüştür. Ancak o bu tespit ve görüşlerini "idealist" bakış açısından yapmıştır.

Örneğin o, köylerin kalkınmasında profesörlerin öğretmenlerin yerini almasını istemekle gerçeği ve yapılabiliği değil, ancak bir ideali ifade etmiş olmuyor mu?

Nurettin Topçu, Selçuklular zamanında Türklerin Nizamülmülk gibi “büyük bir öğretmene” sahip olduklarını söylerken bir taraftan da devletin emri altına giren medresenin ve hocalarının bozulmaya başladıklarını ve bilimin özgürlüğünü kaybettiğini söylüyor (Bkz. yukarıda 14 nolu görüş). Ne var ki, bu olumsuz politikayı bizzat Nizamülmülk'ün başlattığı söylenebilir. Şöyle ki, onun Bağdat Nizamiye medreselerini kurma nedenlerinden biri siyasî iktidarın bilim adamlarını denetim altında tutmak istemesidir (Akyüz, 2013: 44,46).

Hocamızın medresenin uzun yıllar önce bozulduğunu söylemesine rağmen, medreseler kapatılınca “ilim bitti” demesi de bir çelişki değil midir? (Bkz. yukarıda 9 nolu görüş).

Nurettin Topçu, okula siyasetin girmesinin çok olumsuz sonuçlar verdiğini söylüyor (Bkz. yukarıda 7 nolu görüş). Okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin siyasetle ilişkileri meselesi eğitim tarihimizde 100 yıl önce çok tartışılmış ve eğitim camiasının ilgilenmemesi gereken şeyin günlük siyaset ve partililik olduğu, devletin ana çıkarlarıyla ilgili siyasetin ise okullara girmesi gerektiği sonucuna varılmıştır (Akyüz, 2013:304).

Nurettin Topçu'nun eğitim terminolojisini de tam kullanmadığı görülüyor. Örneğin, o, kurum olarak okullardaki öğretimin dışındaki eğitim çalışmalarına da “mektep” diyor: “Aile, devlet, ticari hayat, din, politika, basın, Mevlânâ, Yunus Emre, tarikatlar ... her biri mekteptir.” (Bkz. yukarıda 4 nolu görüş). Oysa bunlar “örgün eğitim” kurumları olan okullar dışında “yaygın eğitim” veren kurumlar, ortamlar ya da araçlardır. Eğitimde bu terimler, Nurettin Topçu'nun kitaplarını yazdığı yıllardan önce de vardı. Örneğin Ziya Gökalp'in “müteazzi terbiye” dediği örgün eğitim, “münteşir terbiye” dediği de yaygın eğitimin karşılığıdır (Akyüz, 2013: 310).

Son olarak şunu belirtelim:

Hocamız şöyle diyor: “Harf inkılabı yüzlerce yıllık millî kültürle bağlarımızı kopardı...” (Bkz. yukarıda 20 nolu görüş).

Hocamız bir taraftan da Türk kültür ve eğitiminin Batıdan çok farklı biçimde geliştiğini, bu kültür ve eğitimin çok eskiden bozulduğunu ve millî olmadığını söyler. Bu da bir çelişki değil midir?

Bir de şu var: Harf inkılabından önce kaç kişi eski “millî kültürü” araştırıyordu? Uzmanlık gerektiren böyle çalışmalar zaten ancak çok az sayıda insan tarafından yapılabilir. Her eski yazı bilen eski kültürü araştırılmaz. Bunu yapabilecek araştırmacıların da eski yazıyı ve Osmanlıca'yı da öğrenmelerine bir engel var mıdır?

KAYNAKÇA

- TOPÇU, N. (2013). *Türkiye'nin Maarif Davası*. (Yayına haz. Ezel Erverdi, İsmail Kara), İstanbul: Dergâh Yayınları, 9. Baskı.
- TOPÇU, N. (1961). *Yarıncı Türkiye*. (Önsöz: Ord.Prof.Dr.Ali Fuat Başgil), İstanbul, 1. Baskı.
- AKYÜZ, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000 - M.S. 2013)*. Ankara: Pegem-Akademi Yayınları, 25. Baskı.

Eğitimde Bilgelik Yeri Ve Önemi

Mehmet Önal
İnönü Üniversitesi

Özet

Bilgelik daha çok etraflı ve derin düşünme, akıllı ve basiretli davranma ve olaylara çok boyutlu bakma gibi amaçlara hizmet eden bir zihni tutumu ve davranışı ifade eder. Hikmet erbabı ya da bilge kişi bir probleme çözüm üretirken başka bir probleme yol açmamak için itina gösterir ve varlık ve olayları her yönüyle ele alıp değerlendirir. Bu yüzden bilgelik zekice, kısa vadeli ve acele bir şekilde çözüm üretme, kıvrak zekâlı olma ve anı kurtarmaya yönelik hızlı düşünme tutumlarından ayrılır. Eğitimin tabiatı icabı uzun vadeli düşünme ve planlama gerektirdiği kabul edilir ise bilgelige ne kadar çok muhtaç olduğu kendiliğinden ortaya çıkar. Nitekim eğitim ve geleceği planlama söz konusu olunca hep hikmet sahibi insanlara ve kalıcı çözümler üretebilecek zihinlere ihtiyaç duyarız. Bilgelik sevgisi anlamına gelen felsefenin, bütüncü, tutarlı, eleştirel ve sistemli düşünme tarzının eğitimin bütün planlama ve uygulamalarına temel oluşturması da bu yüzdendir. Bu anlamda bilgelik felsefeyi de kuşatan bir bilme etkinliğidir. Bu bildiride, hikmet, felsefe ve eğitim tarihinden hareketle, çağımızın eğitim problemlerine hikmet nazarıyla bakmanın ve öğrencilere bilgece tutumlar kazandırmanın ne kadar hayati bir mesele olduğu işlenecektir. Buna ilaveten, insanlığın din, hikmet ve felsefe tecrübesinden hareketle erdemlerin ve değerlerin yeni nesillere kazandırılması için ne tür bir bakış açısına sahi olunması gerektiği de tartışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Bilgelik, hikmet, eğitim, felsefe, erdem, değer

Abstract

Wisdom denotes more to a mental attitude or manner which is meant to achieve the aims such as complex and deep thinking, behaving rational and sagacious and assessing the phenomena in different dimensions. The people competent in wisdom or a wise person behaves cautious no to cause another problem while producing solutions for one and evaluates the beings and phenomena with all their aspects. Therefore, wisdom differentiates itself from clever, short term, hasty manners of fast thinking with the aim of producing solutions and saving the day. If the nature of education is supposed to require long term thinking and planning, how much it needs wisdom will become clear itself. As a matter of fact, when education and planning the future become the main point, we need wise people and minds which can produce stable solutions. This is the reason why the holistic, consistent, critical and systematic way of thinking in philosophy, which means the love of wisdom, forms a basis for all the planning and practices of education. Wisdom, from this perspective, is an action of knowing which embraces philosophy as well. In this paper, starting from the history of education and philosophy, how vital to look at the problems of contemporary education from the perspective of wisdom and equipping the students with wise manners will be discussed. In addition to this, beginning with the experience of humanity in religion, wisdom and philosophy, what sort of perspective are needed to be employed to equip the posterity with values and virtues will be discussed.

Key words: *Sagacity, wisdom, education, philosophy, virtue, value*

Giriş

Latince eğitim anlamına gelen *educare* kelimesi genellikle canlıların yetiştirilmesi, özellikle de bitki ve hayvanların bakımı ve geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Türkçemizde uzun yıllar eğitim kelimesi yerine kullanılan “terbiye” kelimesi de aynı anlamı karşılamaktadır. O halde, eğitim denince bir şeyin var olan potansiyelini keşfetmek, geliştirmek, onun kıymet ve değerini yükseltmek ve mükemmel hale gelmesi için çalışmak anlaşılmaktadır. Zaman zaman yanlışlıkla eğitim kavramı yerine kullanılan “öğretim” ise eğitime göre daha dar bir anlama sahip olup, herhangi bir konuda bilgi ve beceri transferi manasına gelir. Halbuki eğitim, planlama, metot ve teknikler aracılığıyla uygulama yapma gibi tüm etkinliklere ilave olarak öğretilenlerin özümsemesi ve davranışa dönüştürülmesini de kapsamaktadır. Bu yüzden eğitim, dar anlamda, sıradan bilgilenme veya malumat sahibi olma diye tanımlanamaz. Eğitimi yazarlardan Hüseyin Başar’ın ifade ettiği gibi, diplomalar öğretimi, davranışlar ise eğitimi gösterir (2001,1). Demek ki eğitim köklü davranış ve tutum değişiklikleri sağlamak için yapılan, benimsenmiş ve özümsemiş etkinliklerinin hepsini içine almaktadır.

Eğitimde bilme, öğrenme ve terbiye olma hemen hemen her kültürde köklü ve kalıcı davranış değişiklikleri için zorunlu olan bir zihni tutum olarak ortaya çıkmaktadır. Kuran-ı Kerim’in kâfirler için kullandığı en yaygın sıfatın “cehalet” olması gerçek anlamda bilmenin ne olduğunu ifade etmesi açısından anlamlıdır. Hz. Muhammed’in yine kendisine zulmedenleri hep bilgisizlik ve cehaletle anması ve kendisine, bilmedikleri için kötülük ettiklerini söyleyerek, onların doğru yolu bulması ve hakikati bilmesi için hep dua etmesi manidardır. Hatta İslam’ı anlatmak için gittiği Taif’te kendi akrabaları tarafından beldeden kovulduğu ve taşlanıp yaralandığı halde, “Allah’ım onları affet, onlar bilmiyorlar” diyerek bilmenin derin anlamına işaret etmiştir.

Sokrates’in “İnsan bilerek kötülük işlemez, kötülüğün kaynağı cehalettir” sözü de bu yüzden çok anlamlıdır. Ancak onun bu ifadesi hep yanlış anlaşılmış ve bir sürü suçlu insanın eylemlerini kötü bir şey olduğunu bildikleri halde yaptıkları dile getirilmiştir. Hatta sözüm ona, eğitimli insanlar kamuya daha çok zarar vermektedir denmekte ve bunun için şu örnek kullanılmaktadır: Bir işçi devletin bir kazmasını, bir memur bir top kâğıdını çalarken, bir üst düzey yetkili bir bankayı soymakta veya yetkisini kötüye kullanarak millete daha çok zarar verebilmektedir. Demek ki eğitim seviyesi arttıkça kötülüklerin boyutu ve maliyeti de artmaktadır. Buradan hareketle,

insanlar bilerek kötülük işlemektedir, sonucuna varılmaktadır. Bu itiraza Sokrates'in cevabı, bahsi geçen insanların o eylemleri kötü bir şey olduğu için değil, iyi olduğunu düşündüğü için yapmaktadırlar, şeklinde olacaktır (Menon, 77b2- 79-e6). Kısacası, burada kast edilen bilme veya öğrenme eğitimin hedeflediği bilmedir; yani tamamen benimsenmiş, her yönüyle içselleştirilmiş ve artık eğitilmiş insanda bir karakter özelliği kazanmış, tutum ve davranış kalıplarına dönüşmüş bir bilgidir. Bu yüzden Sokrates'e "Üstat iyi de biz çocuklarımıza erdemleri nasıl kazandıracamız?" diye sorduklarında onlara cevabı, "Çocuklarınızın erdemli kimselerle düşüp kalkmalarını sağlayarak" olmuştur (Menon, 95a5-96c10). O halde eğitimin başarmayı planladığı bilgi edinme, gözleye gözleye veya yapa yapa o kişide alışkanlık haline gelen veya doğruluğunu içsel olarak özümseyerek karakterinin bir parçası haline getirdiği şeydir. Bu bilgi faziletli davranışların, karakter ve değerler eğitiminin de kaynağında olan bir bilgidir. Şimdi bu bilgi ile bilgelik veya hikmet dediğimiz tutum ve düşünme tarzları arasındaki paralellığe bakalım.

Bilgelik (Hikmet) ve Eğitim

1. Bilgelik Nedir?

Bugün dilimizde kullandığımız anlamda bilgelik kelimesi "bilgi" kökünden türemiş olsa da onun içini dolduran anlam kültür ve düşünce tarihimizde çok önemli bir yere sahip olan "*bilig*" kelimesinden gelmektedir. "Kutlu Bilgi" anlamına gelen *Kutatgu Bilig* aynı zamanda "mutluluk bilgisi" olarak da adlandırılmaktadır ki, bu tam olarak ahlaka ve onun dayanağı olan bilgelige karşılık gelir. Demek ki, işaret edilen bilgi sıradan bir bilgi değildir. Kur'anı Kerim'de 20'den fazla yerde geçen "*kitap ve hikmet*" ifadesinin anlamı da *bilig'e* eklenerek, kültür, medeniyet ve düşünce dünyamızda kullanılan bilgelik kelimesinin kutsal ya da ilahi bilgi anlamını pekiştirmiş ve ona, derin, kuşatıcı ve bütüncü bilgi manalarını da içeren bir mana genişliği kazandırmıştır.

Arapça *HKM* kökünden türemiş olan "*hakeme*" bir şeye hâkim olmak, o şeyi kendi hâkimiyeti altına almak anlamında bir fiil olarak kullanılır. Ayrıca bir olumsuzluğu engellemek, adalet ve düzeni sağlamak anlamında hâkimin ve hakemin eylemleri de yine aynı şekilde *HKM* kökünden türemiştir. Bunlardan başka, muhkem, hüküm, mahkeme, tahkim, hekim ve hakîm (bilge) kelimeleri de çeşitli gramer farklılıklarına sahip olmalarına rağmen aynı köktenden türemiş olan kelimelerdir. (Tan, 2000, 10-21) Bu anlamda, bir hayvan veya insanı olumsuz gidişatı karşısında sınırlamak, engellemek ve kontrol etmek, bir nevi ona daha önce öğretilen terbiyeye uygun hatırlatmalarda bulunmak demektir. Atın azgın ve kendi başına koşup gitmesini engellemek

için başına takılan ve ağzına verilen gem için yine "*hakeme*" denmesi de bundandır. Bir insana hikmet ve bilgelik kazandırılır ise o kişi nefsinin her istediğini pervasızca yapan, azgın ve zalim davranan, ne yaptığını bilmeden nefsinin peşinden koşan biri olmaktan kurtulmuş olur. Kur'an'da geçen ve çoğunlukla "kitap" kelimesi ile birlikte kullanılan "*kitap ve hikmet*" ifadesi (62:2) çoğu Müslüman tefsirci tarafından vahiy yolu ile gönderilen ilahi buyrukların kitabı, bu kitaptaki teorik bilgilerin peygamber tarafından uygun bir şekilde uygulamaya konmasının ise sünneti ifade ettiğini söylemişlerdir. Bu anlamda peygamberler hikmetin temsilcileridir. (Önal, 1998: 6).

Platon'un, Phaidros adlı diyalogunda (s. 246) ruhun rasyonel kısmı olan akıl, iki atın çekmekte olduğu bir arabanın sürücüsüne benzetilir. Burada arabayı süren süvari akıllı, beyaz at erdemli ve faziletli istekleri, siyah at ise nefsin buyruklarını temsil etmektedir. Onun deyimiyle, siyah at insanları hep erdemsizler ülkesine doğru, beyaz at ise insanı hep iyilikler ve erdemli ülkesine doğru çekmek ister. Beyaz at cesaretli, ölçülü ve alçakgönüllü olmayı ve kendini kontrol etmeyi temsil ederken, siyah at ise gurur, kibir ve kendini üstün görme ile saygısızlık ve haz düşkünlüğü gibi erdemsizce davranışları temsil eder. Burada sürücü akıldır, o bizim tabirimizle atların başına takılan hakemeyi yani gemi erdemler ülkesinden yana çekerek istek ve arzuların baskısına karşı irade dediğimiz eyleme başvurur.

Aslında yukarıdaki örnek üzerinden gidecek olursak, hikmet ya da bilgelik, iyilik ve erdemlerin elde edilmesi için akla yardımcı olan araçların başında geldiğini görürüz. İşte eğitim dediğimiz bilgi verme ve davranış değişikliği kazandırma çabası da ancak bu hikmet vasıtası ile tam anlamda gerçekleştirilmiş olur. Eğer bir kişi erdemleri ve içinde yaşadığı toplumun değerlerini kazanamamış ise onun akıl yoluyla iyiliği seçmesi düşünülemez.

2. Hikmet ve Eğitim İlişkisi

Konumuzla doğrudan ilişkili olan, hikmet sahibi kimse (hakîm = bilge) kelimesi ne yaptığını bilen, işlerini basiretle gören, sağlam yapan ve kendine (nefsine) hakim olan kimse demektir. Bilal Tan'ın tanımladığı gibi, (s. 22) bu kişinin ahlakı kötülük, zulüm ve insan onuruna uymayan her türlü, his, duygu, düşünce ve davranıştan arınmıştır. Böylesi bir kişi eylemi yapan değil de yaptıran konumda ise işi ehline verir ve yaptığı işin derinliğine ve bütünlüğüne dikkat eder. Bütün bu anlamlar hikmet ile eğitim arasında bir paralellik olduğunu açıkça göstermektedir. Fakat bu konuda dikkatten kaçan ve pek çok düşünürü yanıltan husus akla eğitimde çok abartılı bir yer verilmesidir. Aklın iyi ve kötüyü seçme gibi bir yeteneği olduğu iddiası da hap yanlış

anlaşılmaktadır. Akıl elbette hukuktaki tabiriyle temyiz gücüne yani iyi ve kötüyü birbirinden ayırma ve doğru olanı seçme yeteneğine sahiptir ancak buna şu ilaveyi yapmak gerekir, “şayet iyi ve kötünün ne olduğuna dair özümsemiş, karakter haline gelmiş hazır kalıpları ve değer yargıları var ise”. İşte eğitim aklın seçim yapacağı bu erdemler, ilkeler ve değerler sistemini önceden oluşturmak anlamına gelir. Eğitim yoluyla bu ambar düzenli bir şekilde doldurulmamış ya da hep kötülüklerin kökleşip yer tuttuğu bir dağarcık durumuna gelmiş ise akıl bu konuda tamamen nötr davranır. O hırsıza da, âlime de öğrenciyeye de hizmet sunar. Bunu yaparken insan eğitim yoluyla kazanmış olduğu malzemeler arasından bir seçim yapmaktadır. Kısacası, “akıl taraf tutmaz” görüşümüze bazı hümanist kişiler “insan doğuştan iyidir ve o serbest bırakıldığında hep iyi olanı seçer” iddiası ile karşı çıksalar da bu kesin olarak ispat edilememiş bir karşı çıkıştır.

Hikmet kelimesini biraz daha etraflı olarak ele alacak olursak, onun eğitimin hedeflerine hizmet eden çok zengin bir içerik taşıdığı anlaşılır. Her nerede bir iyiye yönelme ve özellikle de kötülükten kaçınma ya da onu etkisiz kılma tutum ve davranışı varsa bu hikmet olarak tanımlanır. Aynen adalet kavramında olduğu gibi, her şeyi yerli yerine koymak ve eşyayı tabii yerine yerleştirmek hikmet kavramının neticelerindedir (Tan, 2000, 32, 33). Burada “müşriklerin dilinden bile olsa hikmeti alınız” diyen Hz. Muhammed’in eğitimde hikmete ne kadar önem verdiğini de hatırlatmak gerekir. Eğitimi temel alarak konuşacak olursak, bilgece hareket etmemek ve hikmeti gözetmeden bazı işleri yapmak cahilliktir. Bu aynı zamanda sefihlik olarak da tanımlanmakta ve ilim olmaksızın eylemek, önyargı ile hareket etmek, neyi ne zaman yapmak ya da neyi nereye koymak gerektiğini bilmemektir. (Tan, 2000, 61). Burada hem nazari hem de ameli hikmet birlikte ifade edilmektedir.

Hikmet sahibi bir insanda hem bilgi hem de ahlak birlikte bulunur. Çünkü bu kişi olaylara ve şeylere tek tek değil de ilişkili olduğu diğer olay ve eşyalarla birlikte bakar ve hem din, hem bilim hem felsefe hem de kişisel tecrübe ve deneyimlerini birlikte ele alıp değerlendirerek sonuçlara varmaya çalışır. Her ne kadar El-Kindi gibi bazı filozoflar felsefe ve hikmeti aynı anlamda kullansalar da aslında bilge (hakim) filozofla karşılaştırıldığında dine ve dinî referanslara daha yakındır. Ancak bilge kişi dini sıradan dindarlar gibi sırf din içinde kalarak radikal bir tutumla değil de akıl ve ilimle gerekçelendirerek ve aynı zamanda, zaman ve mekân unsurlarını dikkate alarak anlamaya çalışır. İbni Sina’nın meşhur tanımına göre hikmet insanın gücü nispetinde nefis olgunluğuna ermesidir. Bu da göstermektedir ki bilgelik, eğitimde mükemmele varma, bireyi yetenekleri doğrultusunda geliştirme ve aynı zamanda onda davranış değişikliği oluşturma amaçlarını güden eğitimle doğrudan ilişkili bir kavramdır.

3. Bilgelik Açısından Doğu ve Batı Medeniyetleri

Çok genel olmakla birlikte şöyle bir iddia yanlış olmasa gerek: Doğu, beşeri uygarlığın beşiği olarak (İsmayılov, 2012: 238) bilgelik aracılığıyla, Batı ise rasyonel olanı temsil etmesi dolayısıyla felsefe aracılığıyla kendini ortaya koyar. Yine ana hatlarıyla, doğruluğunu düşünce ve kültür tarihinin ispat ettiği bir diğer gerçeklik ise, Batı’nın uzmanlaşma, doğunun ise inter-disipliner bir düşünme ve yaşama tarzına sahip olduğunun bilinmesidir. İşte bu iki temel farklılık doğu kültürlerini Batı’dan ayıran özelliklerin başında gelir. Araştırılan kültür, medeniyet ya da düşüncenin, doğu ve batıdan hangi bloğa ait olduğunun tespiti bu açıdan önem arz etmektedir. Özellikle son birkaç yüz yıldır Batı’nın taklidi bu farklılığın göz ardı edilmesine ve haliyle doğu medeniyetlerinin kimlik krizlerine yol açmıştır. Çünkü Doğu Batı’nın kriterlerine göre kendini ispat etmeye zorlanmaktadır.

Eğitimin formundan ziyade içeriği yönünden bu hususlara azami özen gösterilmesi gerekmektedir. Çünkü Batı, doğu bilgeliklerinin bir uzantısı olan felsefe ile daha çok akılcı ve duyumcu düşüncüyü temsil etmektedir. Bu uzun vadede bilimlerde uzmanlaşmayı ve gözün göstermediği manevi dünyayı yok saymayı getirmiştir. Halbuki, Hint, Çin, İran, İslam ve diğer pek çok doğu medeniyet ve kültür havzalarında din, felsefe ve bilim çoğunlukla aynı okul, kişi ya da sınıflar tarafından temsil edilmiştir. Bu Doğu’nun varlık ve olayları bütüncü bir tarzda yaşaması, yani hayatın bütün boyutlarını içeren bir hikmet ve bilgelik kültürü oluşturmasının bir ürünüdür. Bu vesileyle, özgüvenini kaybetmiş ve taklit batağına batmış insanların göremediği işte bu temel farklılıktır. Batılı olma çabasını sürdüren politika ve politikacıların kültürümüzün özü olan hikmeti tamamen kaybetme tehlikesi de işte bu farklılığı bir güç olarak değil zaaf olarak görmekten kaynaklanmaktadır.

Antik Yunan’dakine benzer bir felsefesinin olmaması, 16-18. yüzyıl arasında batılı devletlerinkine benzer sömürgelerinin bulunmaması, çağdaş batı’daki gibi roman ve hikâyelerinin olmaması doğu medeniyet ve hayat tarzına göre şekillenmiş bir milletin çocukları olarak bizleri katıyetle üzmemelidir. Bu yüzden bizler felsefemizi, dini kaynaklarımız, masallarımız, türkülerimiz ve şiirlerimizde aramalıyız. Bizim dünyamızda aynı eser bir yönüyle, dinî, bir yönüyle hukukî, bir yönüyle hikemî ve başka bir yönüyle de estetik ve siyasi mahiyetler taşır. Bizim batılı tarzda filozoflarımızın olmaması bizi üzmemeli çünkü bizim düşünürlerimiz, bilgilerimiz ve hikmet erbabımız hayatın bütün yönlerini temsil eden şahsiyetlerdir. Türk ve İslam kültüründe ilk çırpıda adları aklımıza gelen, bir Mevlana, bir Yunus, bir Hünkâr Hacı Bektaş-ı Veli, bir İbn Sina, bir Gazali, bir İmam-ı Azam, bir İbn Haldun, bir İkbâl, bir Şeyh Galip, bir Sa’dî ve bir Mehmet Akif hiçbir zaman sadece filozof, sadece şair, sadece

mutasavvuf, sadece bilim adamı, sadece mezhep imamı ya da siyasetçi olarak tanımlanamazlar. Mesela bunlar arasında şair olarak bilinen bir Sa'di-yi Şirazi'yi bir Mehmet Akif'i ele alalım. Aralarında 7 asırlık bir süre olmasına rağmen her ikisi de hikmet geleneğini temsil eden iki şairdir. Sa'di eğitici ve ahlaki öğretilere özgü şiirler yazmış İran'ın en büyük ahlaki ve eğitici şairi olmuştur. O, 50 yıl kadar süren seyahatleri sonunda şiirle fikri yan yana getirmiştir. O, bir yönüyle sosyolog ve ahlakçı, bir yönüyle muhakkik ve mistik, bir yönüyle ise şair olan bir bilgedir. (Armutlu, 2012: 160) Aynı şeyleri Mehmet Akif bir baytar mektebi mezunu olmasına rağmen aynı zamanda bir şair, bir dava adamı ve bir kurtuluş mücadelecisidir. Muhammed İkbâl için de aynı şeyleri söylemek mümkündür. İkbâl bir filozoftan çok bir bilgedir. Bu yüzden onun şiiri sadece spekülâtif olarak, sanat sanat içindir, görüşüne hizmet eden bir tavrı değil, felsefi meseleler ve çağdaş problemlere parmak basan, (Tozlu, Önal, 2007, 84) evrensel değerleri savunan şiirlerdir. Bu durum bir doğu medeniyeti olan İslâm için geçerli olduğu gibi aynı zamanda, bir yönüyle bir Konfüçyüs, bir Buda ve bir Gandi gibi uzak doğu düşünürleri için de geçerlidir. Yukarıda geçen bütün doğulu düşünür isimlerini hiç tereddüt etmeden hikmet sahibi bilge kişiler olarak sunabiliriz.

Sonuç

Belki de medeniyet açısından eğitime, farklılıklarımızın farkında olarak, örnek yaşantılar ve sosyal hayat alanları oluşturarak ve klasiklerimizi buna göre yeniden üreterek, başlamalıyız. Bunun için işe önce kendi kültür ve medeniyetimizin insan anlayışını, değerlerini ve faziletli davranış kalıplarını yeniden keşfederek başlayabiliriz. Buna temel oluşturmak için de milletimizin karakterini oluşturan klasiklerini tespit etmek, ve onları eğitime ve hayata dair bütün alanlarda kullanmak suretiyle işlerlik kazandırabiliriz. Ancak, sanatta, eğitimde, medyada ve hayatın her alanında kendimize ait değer, dil, din ve davranış kalıplarını yaşamadığımız müddetçe bunları kitap veya diğer materyaller vasıtasıyla çocuklarımıza kazandıramayız. Ahlaklı davranışlara gözü aşına olmayan bir çocuğa ahlak dersi öğretmenin, dinini samimi olarak yaşayan örnekleri çoğaltmadan din eğitimi dersleri vermenin ve bilim adamı tipini temsil eden akademisyen ve araştırmacılarımız olmadan da bilimin doğasını ve tarihini kavratmamız mümkün değildir. Bunlar yapılmadığı takdirde, maalesef eğitim kurumlarımız malumat verme ve imtihanlar için malzeme biriktirme dışında bir işe yaramayacaktır. Bunun için eğitimin tüm aşamalarında hikmet gözetilmeli ve eğitim kurumlarımız öncelikle yeni nesilleri hayata hazırlamalı ve yaşamayı öğretmelidir. Tabi bunun için ailelerin de ikna edilmesi şarttır. Bu sayede eğitim, köklü, kalıcı ve özümsemiş davranış kalıpları oluşturmayı mümkün kılacaktır.

KAYNAKÇA

- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınlar.
- İsmayılov, M. (2012). "Rus Entelijansiyasının Doğu Algısı Başlangıcından Asyacılığa Kadar": *Doğu Batı*, Sayı: 60, s. 237-252.
- Tozlu, N. Önal, M. (2007) Muhammed İqbal (A Model Wise Man (Hakim) for the Contomorary Muslim Educators): *Hamdard İslamicus*, cilt. XXX, sayı 3, s. 79-87.
- Armutlu, S. (2012). "Fars Şiirinde Bir Tanrı Üç Peygamber": *Doğu Batı*, Sayı: 60, 135-180.
- Platon (2007). *Menon*, çev. Ahmet Cevizci. İstanbul: Sentez Yayınları.
- Platon, (1997). *Phaidros*, çev. Hamdi Akverdi, İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Tan, B. (2000). *Kur'an'da Hikmet Kavramı*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Önal, M. (1998). *Wisdom and Philosophy in Islamic Thought* (Yayımlanmamış doktora tezi): Wales Üniversitesi- Lampeter (U. K.).

Kaos Kuramı ve Eğitim Yönetimi | Doç. Dr. Cemalettin İpek
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Özet

Bu bildiride bilimsel paradigmların dünyayı algılama biçimi üzerindeki etkisi incelenmekte, bu bağlamda, bilim dünyasındaki gelişmelerle birlikte felsefi anlamda ortaya çıkan paradigma dönüşümleri üzerinde durulmaktadır. Ayrıca, en son yaşadığımız paradigma dönüşümü ile güncel hale gelen kaos kuramının fen ve matematik bilimlerinde nasıl ortaya çıktığı ve bunun sosyal bilimlere nasıl uyarlandığı konusu üzerinde durulmaktadır. Bildiride son olarak, kaos kuramının yönetim bilimi ve eğitim yönetimine yansımaları üzerinde durulmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Positivizm, determinizm, kuantum, kaos kuramı.*

Abstract

This study aims to examine the effects of scientific paradigms on our perception of the universe, and in this context, to overview the philosophical paradigm shifts together with scientific development. Moreover, it is tried to discuss the emergence of the chaos theory in math and science, and to discuss the chaos theory in social sciences. Finally, the reflections of the chaos theory on the administrative sciences and the educational management are debated in the study.

Key words: *Positivism, determinism, quantum, chaos theory.*

Giriş

Bilim adamlarının dünyayı algılayış ve tanımlama biçimi bir yandan bilim dünyasında gelişmelere yol açmakta, diğer yandan da hayata bakış açımızı değiştirmektedir. Epikuros, doğaya bakış açısı ile insanoğlunun yazgısının birbirine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bilim adamlarının dünyayı algılama biçimi, dünyaya bakış açımızla birlikte yaşam biçimimizi de etkilemektedir. Demokrasi ile modern bilimlerin gelişimi arasındaki paralellik bu yargıyı doğrulamaktadır. Örneğin, determinist bir dünya görüşü ile demokrasi ve özgürlük gibi olguların bir arada yaşatılmaya çalışılması çelişkili bir durum oluşturmaktadır. Çünkü determinist bir atom anlayışı ile insan özgürlüğünden bahsedilmesi mümkün değildir (Prigogine, 2004). Öte yandan, yeni bilimsel paradigma, determinist paradigmanın tersine, dünyanın dengesizlik ve belirsizlik içinde olduğunu varsaymaktadır. Ancak, bu belirsizlik durumu insana aralarında seçim yapmaya imkân veren birçok seçenek sunmakta, bir başka ifadeyle, insanı daha özgür kılmaktadır (Sayar, 2012). Geleceğin belirsiz olması, oturup çaresiz şekilde fırtınaya kapılmamızı gerektirmemektedir. Çünkü tarihsel krizler, aynı zamanda tarihsel seçenekleri içinde barındıran geçiş dönemleri olarak kabul edilmektedir. Geleceğe yönelik tercih ettiğimiz sonuçlara ulaşabilmenin yolu bu seçeneklerin farkında varabilmekten geçmektedir (Wallerstein ve Hopkins, 2000).

Bilimsel gelişmelerin yol açtığı hayata bakış açımızdaki değişimler paradigma değişimi kavramını gündeme getirmektedir. Bilim dünyasındaki gelişmelere paralel olarak, 15. yüzyıldan 21. yüzyıla kadar, felsefi anlamda ortaya çıkan söz konusu paradigma değişimi beş başlık altında toplanmaktadır (Rosnay 1998'den akt. Erçetin, 2001):

Birinci paradigma değişimi, *Kopernik*'in göksel kürelerin dünyanın değil, güneşin çevresinde döndüğünü iddia etmesi ile birlikte başlamıştır. Bundan önce bilim adamlarının dünyaya bakış açısını *Ptelomy astronomisi* belirlemiş; gökyüzünün, merkezinde dünyanın yer aldığı, yıldızların çivi gibi çakılı olduğu ve çevresinde ay, güneş ve gezegenlerin döndüğü iç içe bir dizi kristal küre olduğu kabul edilmiştir. *Descartes*'in, evrenin birbiriyle sürekli çarpışan küçük kürelerden oluştuğunu, evren içersinde sonsuz sayıda girdap olduğunu ve güneş sisteminin de bu girdaplardan birisi içinde yer aldığını ileri sürmesi ve inansın evrende ruh ve bedene sahip tek örnek varlık olduğunu iddia etmesi ile birlikte *ikinci paradigma* dönüşümü yaşanmıştır. Mekanikçi bir doğa felsefesinin ortaya çıkmasına yol açan bu dönüşüm, aklı ve kuşkuculuğu ön plana çıkarmıştır.

Dünyada türlerin yapılarında rastlantısal değişimler olduğu ve bu değişimlere en iyi uyumu sağlayan türlerin varlıklarını sürdürebildiği varsayımına dayanan *evrim kuramı* ile birlikte üçüncü *paradigma* dönüşümü yaşanmıştır. Bu paradigma bilim dünyasında evrim, değişken ve sonlu bir evrende gelişim, değişim ve uyarlanma gibi kavram tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. “Parçaların nedensel etkileşimi sonucu ortaya çıkan karmaşık bir bütün” şeklinde yapılan sistem tanımına dayanan *sistem yaklaşımı* ile birlikte *dördüncü paradigma* dönüşümü doğmuştur. Sistem yaklaşımına dayanan dördüncü paradigmada, parçalardan yola çıkılarak bütünü, bütüne bakılarak da parçaların algılanabileceği varsayılmıştır.

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler, toplum ve örgütlerin algılanıp çözümlenmesini karmaşık hale getirmiştir. Bununla birlikte, bilim dünyasında, doğrusal/çizgisel (lineer) ve türdeş nitelikli evrimsel süreçlerin yer aldığı, aynı nedenlerin aynı sonuçları doğurduğu, kararlı ve düzenli bir dünya imgesi sarsılmaya başlamıştır. *Karmaşa* ve *kaos* kavramları ile birlikte ortaya çıkan bu dönüşüm *beşinci paradigma* olarak bilinmektedir. Evrende elementer parçacıklardan, örgütlere ve toplumlara kadar her şeyin bir evrim içerisinde olduğu, ancak bu evrimin doğru bir çizgi üzerinde gerçekleşmediği varsayımına dayanan beşinci paradigma, söz konusu evrimin sarmal bir yörüngeyi takip ettiğini, bu yörüngeyi sabit olmayıp, fraktal bir yapıya sahip olduğunu öngörmektedir (Erçetin, 2001). Bu paradigma, hayatımızda depremlerden, insanın kalp atışına, hatta ekonomik olaylara kadar birçok şeyin bu fraktal yasalara bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Genelde düzensiz, parçalı, kırıklı ve kesikli şekilleri ifade eden fraktal kavramı dilimize, kırılmış ya da parçalanmış olarak çevrilmektedir. Fraktal özellik gösteren şekillere, kar tanelerinden akarsulara ve uzaydaki galaksilerin görünümüne kadar rastlanmaktadır (Gleick, 1997).

Beşinci paradigma dönüşümüne yol açan kaos kavramı ilk defa Edward Lorenz tarafından 1960'lı yıllarda yazılan “periyodik olmayan determinist akış” adlı makale ile bilimsel literatüre girmiştir. 1980'li yıllar ise kaosun kavramsallaştığı yıllar olmuştur (Örnek, 2004). Lorenz'in atmosferik olayları açıklanmada kullandığı kaos kavramı, önce fen bilimlerinde kabul görmüş; daha sonra, post-modern söylemlerle birlikte sosyal bilimlerde de tartışılmaya başlanmıştır. Kaos kuramı günümüzde fizik, matematik, biyoloji, ekonomi, psikoloji, felsefe, sosyoloji, yönetim ve eğitim gibi çok farklı alanlarda tartışılmaya başlanmıştır (Yeşilorman, 2006). Bu makalede kaos kuramının genelde sosyal bilimlerde, daha özel de ise eğitim üzerindeki yansımaları irdelenmektedir.

Determinizm

Evreni determinist bir sistem olarak kabul eden klasik fizikte (Newton Fiziği), herhangi bir sistemin geçmişteki ve şu andaki koordinatları biliniyorsa geleceğinin de kesin olarak bilinebileceği varsayılmaktadır (Sardar ve Abrams, 1999). Kısaca determinizm olarak ifade edilen bu anlayışa göre, bir fiziksel sistemin şimdiki durumu, bir önceki durumunun sonucudur. Benzer şekilde, bir sonraki olay ve hareket de şimdiki durumun sonucu olacağından, doğal olarak, her olay ve hareketin önceden kestirilmesi mümkün olacaktır (Karaçay, 2004). Görüldüğü gibi determinizmin iyi işleyebilmesi, bir sistemin başlangıç koşullarının doğru olarak belirlenebilmesine bağlıdır. Ancak, başlangıç koşullarının doğru olarak belirlenebilmesi bütün sistemler için her zaman mümkün değildir. Bir sistemin ilk ve sonraki hareketini tahmin edebilmenin önünde üç tür engel bulunmaktadır (Karaçay):

1. Söz konusu sistemin analitik olarak çözümlenememesi,
2. Sistemin başlangıç koşullarının tam olarak belirlenmesinin mümkün olmaması,
3. Başlangıç koşullarında ortaya çıkan çok küçük değişimlerin sonuçta büyük farklara neden olması.

Yukarıda sözü edilen yetersizliklerin yanında, Newton Fiziğinin atom altı parçacıkların açıklanmasında da yetersiz kaldığı bilinmektedir. Çünkü atom altı parçacıkların konumları ile hızlarının aynı anda ölçülebilmesi determinizm ilkeleri ile mümkün olmamaktadır. Atom altı parçacıkların konumları biliniyorsa hızları bilinmemekte, hızları bilinirse konumları bilinmemekte; dolayısıyla, çözüm için bu parçacıkların konum ve hızlarının olasılıkla belirlenmesi yoluna, bir başka ifadeyle olasılık kuramına, yani kuantum fiziğine başvurulması kaçınılmaz olmaktadır (Karaçay, 2004). Klasik fizikte, yasalar, kesinliği ifade ederken, kuantum fiziğinde olasılıkları ifade etmektedir (Prigogine, 2004).

Determinist dünya tasavvuru bize dünyanın, herhangi bir olayın rasyonel olarak öngürülebiyecek şekilde yapılmış olduğunu, geçmiş olayları kesin bir şekilde tarif edip, doğa kanunlarını uyguladığımızda, geleceği de doğru olarak tahmin edebileceğimizi düşündürüyordu. Yeni paradigma ise kainatın her an yeniden şekillendiğini, bir başka ifadeyle *her dem yeniden doğduğunu*, kainatı oluşturan parçaların birbirine bağımlı bir şekilde bu yenilenme sürecine dahil olduğunu kabul etmektedir (Sayar, 2012).

Cisimlerin davranışları periyodik ve aperiodyk olmak üzere iki farklı şekilde incelenmektedir. Bir sarkacın hareketindeki gibi sabit aralıklarla, bir önceki davranışı aynen tekrar eden davranışlar periyodik; musluktan akan bir suyun hareketinde olduğu gibi sürekli tekrarlayan, ancak önceki hareketleri birebir takip etmeyen davranışlar ise aperiodyk davranışlardır. Aperiodyk davranışlara dışarıdan yapılacak en ufak bir müdahale, sonraki davranışların tahmin edilmesini imkânsız hale getirmektedir (Sardar ve Abrams, 1999). Periyodik davranışlar, fazla karmaşık olmayan sistemler için geçerlidir. Karmaşık sistemlerde ise periyodik davranışlar yani bir davranışın sonradan aynen tekrarlanması olası değildir. Bu durumu şu örnekle açıklayabiliriz: Bir dama tahtasının herhangi bir karesine koyduğunuz pire, rastgele sıçrarken belli bir süreden sonra aynı kareye tekrar gelebilir. Ancak dama tahtasının her karesine bir pire koyup zıplamalarını beklersek, belirli bir süre sonra, bu pirelerin hepsinin aynen başlangıç noktalarına gelmeleri pek mümkün değildir (Ruelle, 1994). Bu örnekte olduğu gibi sosyal hayattaki olaylar, bu pire örneğindeki gibi tekrarlanması mümkün olmayan olaylardır. Bir başka ifadeyle, günlük yaşamda karşılaştığımız olayların çoğu doğrusal olmayan davranış sergilemektedirler.

Kaos

Yunanca yarık, boşluk, uçurum, hudutsuzluk, ıssızlık ve girdap gibi anlamlarında kullanılan kaos kavramı (Dereli, Durmuşoğlu ve Kanat, 2006), bilimsel anlamda kısaca “düzensizliğin içindeki düzen” anlamında kullanılmaktadır (Öge, 2005). Bu kavram için daha değişik tanımlar da yapılmaktadır (Dereli ve diğerleri, 2006):

- Aşırı derecede karışıklık ve düzensizlik durumu,
- Maddenin kosmoz oluşmadan önceki şekilsiz ve düzensiz hali,
- Başlangıç durumuna duyarlı sistem,
- Yunan mitolojisinde tanrının gözüktüğü ilk hali,
- Çin mitolojisinde bilinmezliğin sahibi olan yaratıcı,
- Statik ve periyodik olmayan sistem.

Kaos kavramı birçok şekilde algılanmaktadır. Günlük yaşamda düzensizlik olarak algılanan kaos, bilimsel olarak, bir olayın başlangıcında göz ardı edilebilecek bir etkenin, dramatik sonuçlara yol açabileceğini ifade eden bir kavramdır (Moseley ve Dustin, 2008). Fransız matematikçi Poincare (1908), yaklaşık yüz yıl önce, “doğadaki dinamik sistemlerde dikkatten kaçan küçük bir noktanın büyük sonuçlara neden

olacağını” ileri sürmüştür. Ona göre, gelecek tahmininde, sadece belirli bir zaman diliminin fotoğrafı çekilmekte; oysa gelecekte başta zaman olmak üzere, tüm koşullar değişeceği için, tahmin edilen şeyin gerçekleşme olasılığının zayıf olacağı göz ardı edilmektedir. Bu iddia sadece fen bilimleri ile sınırlı olmayıp sosyal bilimler için de geçerlidir (Örnek, 2004).

Poincare’e (1908) göre, “dikkatlerimizden kaçan küçücük noktalardan biri, öylesine büyük ve önemli sonuçlara neden olur ki, bizde kalkıp bu sonucun rastlantı sonucu ortaya çıktığını söyleriz. Başlangıç koşullarındaki küçücük bir hata nihai olguda muazzam bir hataya neden olmaktadır. Bu durumda, olacağı öngörmek olanaklı değildir...” (Akt. Öge, 2005, 286-287). Görüldüğü gibi Poincare (1908), rastlantı ve determinizmin uzun dönemde bilinmezlikle sonuçlanacağını ileri sürmektedir (Akt. Ruelle, 1994).

Doğrusal olmayan (nonlinear) dinamik sistem anlayışına dayanan kaos kuramı, fen ve matematik bilimlerinde “kompleks, doğrusal olmayan dinamik sistemlerin düzensiz ve öngörülemez davranışı” olarak ifade edilmektedir (Akt. Öge, 2005). Matematik alanında doğrusal olmayan dinamik sistem konusundaki çalışmaların geçmişi yaklaşık bir asır öncesine dayanırken, fen ve sosyal bilimcilerin bu konudaki çalışmaları yarım asır kadar önce başlayabilmiştir (Thietart and Forgues, 1995). Özetle, kaos kuramı, yüzeysel olarak bakıldığında, doğada determinist ilkelere göre işleyen belli bir düzenlilik varmış gibi görünse de derine inildiğine, aslında doğada bir düzensizliğin ve belirlenemeyen (indeterminist) durumların olduğunu öngörmektedir (Mutlu ve Sakınç, 2006). Örneğin, kısa dönemde baktığımızda, istikrarlı ve geleceği kestirilebilir görünen güneş sistemi içerisinde yer alan bazı gezegenlerin yörüngelerinin, git gide merkezden uzaklaştığı dikkate alındığında, bu gezegenlerin gelecekte güneş sisteminin dışına çıkıp çıkmayacağı tam olarak bilinmemektedir (Gleick, 1997).

Kaos kuramı denildiğinde ilk akla gelen kavramların başında *kelebek etkisi* yer almaktadır. Bu kavram ilk defa 1972 yılında Washington’da düzenlenen bir konferansta Lorenz (1972) tarafından sunulan *Brezilya’da bir kelebeğin kanat çırpması Teksas’da fırtınaya yol açar mı* (Predictability; does the flap of a butterfly’s wings in Brazil set off a tornado in Texas)? başlıklı bildiri ile bilim literatürüne girmiştir. Kelebek etkisinin deneylerle ispatlanmaya çalışıldığı bildiride, kanat çırpın bir kelebeğin, fırtınaya yol açabileceği gibi aynı zamanda bir fırtınayı da dindirebileceği ifade edilmiştir. Kısaca, kelebek etkisi metaforu ile başlangıç koşullarında önemsenmeyecek kadar küçücük karışıklıkların kaosta önemli rol oynayacağına vurgu yapılmıştır (Sardar ve Abrams,

1999). Bir başka ifadeyle, bu metaforla kastedilen şey, bir takım zincirleme olaylarda yaşanan küçük değişikliklerin sonuçta çok büyük sorunlara yol açabileceği düşüncesi olmuştur (Yeşilorman, 2006).

Kaos kuramını simgeleyen bir amblem haline gelen *kelebek etkisi* metaforunun ortaya çıkmasında üç faktör önemli rol oynamıştır (Sardar ve Abrams, 1999):

1. Lorenz tarafından ortaya atılan “bir kelebeğin kanat çırpmasının fırtınaya yol açabileceği” düşüncesi,
2. Lorenz çekicisi olarak bilinen garip çekicinin kelebeğe benziyor olması,
3. James Gleick (1987) tarafından yazılan popüler Kaos adlı eser (kelebek etkisi özellikle bu eserle efsanevi bir kavram haline gelmiştir).

Sosyal Bilimlerde Kaos

Modern bilim toplumların, tahmin edilebilir bir gelecek doğrultusunda sürekli bir gelişim süreci içinde olduğunu öngörürken, post-modernist dünya görüşü bu varsayımı sorgulamaya başlamıştır. Einstein’ın ortaya attığı görecelik kuramı ile birlikte nesnellığın (objectivity) bir illüzyon olduğu söylemi doğmuştur. Bu söylem, Newton’un tahmin edilebilir ve ölçülebilir dünya öngörüsüne (assumption) meydan okumaya başlamıştır. Modern bilim, toplumsal hayatta karşılaşılan realitelerin bilinebilen, ölçülebilen ve tahmin edilebilen gerçeklere dayandığını varsayar. Bu varsayım birkaç yüzyıl Batı dünyasının entelektüel geleneğini oluşturmuştur. Post-modern dünya görüşü ise dikkatleri toplumsal kültür ve bu kültürün toplumda ürettiği anlam üzerine çekmektedir. Bu da kültürel farklılıklara başka bir bakış açısı ile yaklaşılması zarureti doğurur. Bu bakış açısı *belirsizlik* (uncertainty) kavramını ortaya çıkarmaktadır (Pozatek, 1994).

Kaos ve karmaşıklık kuramı sosyal bilimlerden önce, jeoloji, fizyoloji, bilgisayar, iktisat ve müzik gibi alanlarda tartışılmaya başlanmıştır. Bu kurama göre, sistem içerisinde ortaya çıkan olaylar sistem içerisindeki diğer olaylardan bağımsız düşünülemez. Öte yandan her sistem daha büyük bir sistemin alt sistemidir. Hal böyle olunca, sistem içerisinde ortaya çıkan bir davranışın sonuçlarını tahmin edip, öngörülerde bulunma yerine, bu davranışın altında yatan uzun dönemli kalıpların araştırılması gerekir (Tekel, 2006). Bir başka ifadeyle, bir sistemin gelecekteki durumunu tahmin etmeye çalışma yerine, bu sistemin uzun-dönem gelecekteki düzensiz ve aperiodyik (periodyik olmayan) davranışları hakkında sorular sorulmalıdır (Sardar ve Abrams, 1999).

Sistemlerin kaos özelliğinin sadece doğal sistemlerle sınırlı olmayıp, bu özelliğin sosyal sistemler için de geçerli olduğu düşüncesi aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır (Kellert, 2008'den akt. Usta, 2013):

1. Karmaşık sistemler için oluşturulmuş matematiksel modeller sosyal sistemlere de uyarlanabilir. Sosyal sistemle ilgili değişkenler tanımlanıp ölçülerek, uygun zaman serisi verileri kullanılarak, sosyal sistemler için de basit modeller oluşturulabilir.
2. Kaos kuramında metaforik bir dil kullanılmaktadır. Bu dil, yüzyıllardır sosyal bilimler için de geçerlidir. Dolayısıyla, kaos kuramı bağlamında üretilmiş metaforik terimler sosyal bilimlerde de kullanılabilir.
3. Kaos kuramı ile üretilen verilerinden, analogiler yoluyla normatif sonuçlar da çıkarmak mümkündür.

Sosyal bilimciler 1940'lerden bu yana, düzenli sistemlerin kurulup işletilebileceği bir kuram geliştirmeye çalışmışlardır. Sosyal bilimciler ancak Ludwig von Bertalanffy ve arkadaşları tarafından ileri sürülen genel sistem kuramını bu boşluğu dolduracak bir model olarak benimsemişlerdir. Bertalanffy (1968) biyoloji, psikoloji, sosyoloji ve diğer bilim alanlarına uyarlanabilecek, kendi kendine işleyebilen (self-sustaining) bir açık sistemin genel ilkelerini ortaya koymaya çalışmıştır. Germaine & Germaine (1981) ise sosyal alana uyarlanabilecek ekoloji metaforunu ortaya atmıştır. 1990'lara gelindiğinde Fizik, Biyoloji, Sosyal Bilimler ve Bilgisayar Bilimleri alanında araştırma yapanlar kaos kuramı ve karmaşa kuramı ile ilgilenmeye başlamışlardır.

Sosyal olay ve olguların doğa bilimlerinde olduğu belirli yasalara tabi olduğu inancı Kuhn, Feyerabend, Popper gibi düşünürlerce sorgulanmaya başlanmıştır. Anti pozitivist düşünce olarak bilinen bu yaklaşımda, toplumun doğal kabul edilmesi yerine, doğanın toplumsal olduğu görüşü doğmaya başlamıştır. Bu yaklaşımla birlikte ayrıca, doğanın mutlak bir düzene sahip olup olmadığının bilinemeyeceği tezi güçlenmeye başlamıştır (Sunar, 1979'dan akt. Usta, 2013). Sosyal sistemlerde kaos, sistemde düzenin, doğrusallığın, basitlik ve kestirilebilirliğin bozulması ile başlangıçta belirlenen hedeflerden uzaklaşması anlamına gelmektedir. Bilindiği gibi her sistem, iç ve dış çevreden gelen etkilere açıktır. Kaos söz konusu etkilerin, sistemi başlangıç koşullarından çok daha farklı yerlere sürüklemesi durumudur (Yurdanur Özgenç, 2008'den akt. Usta, 2013).

İnsan ve insan örgütlerinin makine veya makine parçaları gibi algılanması Newton fiziğinin sosyal alana yansımından ibarettir. Çünkü bu anlayışta, söz konusu makinenin ikame ve kontrol edilebilir ve bir birleriyle uyumlu şekilde çalışan parçalardan oluştuğu varsayılmaktadır (Değirmenci ve Utku, 2000). Sosyal hayatta pozitivist/akılcı paradigma olarak tanımlanan bu anlayış, yönetim bilminde saat gibi işleyen mekanik bir örgüt anlayışını beraberinde getirmiştir. Sosyal hayata pozitivizm ötesi/akılcılık ötesi paradigma olarak yansıyan Kuantum Fiziği ise yönetim bilminde kaotik örgüt (organik) anlayışının doğmasına yol açmıştır. Sayısal bilimlerdeki karmaşıklık (complexity) kuramının bir uzantısı olarak sosyal bilimlere uyarlanmaya başlanan kaos kuramı, dikkatleri sosyal hayatta doğrusal olmayan, aşırı duyarlı ilişkilere çekmiştir. Bu anlayışta, hayatın farklı alanlarında yaşanan en küçük değişikliklerin, zamanla büyük sorunlara dönüşebileceği öngörülmektedir (Örnek, 2004).

Başlangıç koşullarına karşı aşırı derecede duyarlılık sadece fiziki olaylarla sınırlı olmayıp sosyal olaylar için de geçerlidir. Gerek Batı kültüründe, gerekse Doğu kültüründe kabul gören aşağıdaki veciz söz, sosyal olaylarda kelebek etkisi düşüncesinin çok da yeni olmadığını göstermektedir (Gleick, 1997):

Bir mih bir nal kurtarır,

Bir nal bir at kurtarır,

Bir at bir er kurtarır,

Bir er bir cenk kurtarır,

Bir cenk bir vatan kurtarır.

Yukarıdaki vecizeyi tersinden okumak kelebek etkisini daha iyi açıklamaktadır; *bir mih bir vatanın elden gitmesine neden olabilir*. Tıpkı savaşta ayağı tökezleyen bir atın, eğer o at savaşı yöneten komutanın atı ise, bir devletin yıkılışına yol açabileceği gibi...

Sosyal yaşamda kelebek etkisini çağrıştıran bir başka hikâye, bir kralla satranç ustası arasında geçmektedir: Bir krala ahşap satranç takımı hediye eden usta, bu hediye karşılığında, kralın teklifi üzerine tahtanın ilk karesi için 1; ikinci karesi için 2; üçüncü karesi için 4, ... şeklinde buğday talep eder. Kral bunun sonucunu hiç düşünmeden, ustanın teklifini küçümseyerek hemen kabul eder. Kral, 40. kareye gelindiğinde bir sürprizle karşılaşır. Çünkü verilmesi gereken buğday sayısı milyon x milyon taneye ulaşmıştır. Başlangıçta, satranç ustasını gereğinden fazla alçak gönüllü bulan ve onu küçümseyen Kral, nihayetinde ne kendisinin, ne de dünyadaki diğer kralların

servetinin buna yetmeyeceğini anlar... Bu hikâyede olduğu gibi, toplumsal olaylarda yaşanan değişim, belirli bir süre yolunda gidiyor gibi gözükür; ancak belli bir süre sonra tamamen kontrolden çıkar (Tekel, 2006; Ruelle, 2004).

Sosyal bilimlerin, pozitivist bilim hiyerarşisi içerisinde en alt basamağa yerleştirilmiş olduğu bilinmektedir. Bu nedenle sosyal bilimler, bilim olma iddiasını sürdürülebilmek için fen bilimlerinde uygulanan yöntemlerle bilgiye ulaşma yöntemini benimsemek durumunda olmuş, bir başka ifadeyle sürekli olarak fen bilimlerinin gölgesinde kalmıştır. Kaos kuramının sosyal bilimlere uyarlanmaya çalışılması, fen bilimlerini taklit etme geleneğinin bir devamı olup olmadığı sorusunu akıllara getirmektedir. Bu durum, sosyal bilimlerin, bilim tarihinde fen ve matematik bilimlerin peşine düşmede ikinci büyük hataya düşme potansiyeli taşıdığı şeklinde de algılanabilir (Gürsakar, 2007). Bunun tam tersine, pozitivist ötesi paradigmanın temel kuramlarından biri olan kaos kuramının sosyal bilimlerde tartışılmaya başlaması ile birlikte, sosyal bilimlerin, nihayet, pozitivist paradigmanın bilimsel hiyerarşinin tepesine yerleştirdiği fen bilimlerinin gölgesinden kurtulma şansını yakaladığı görüşü de savunulmaktadır (Yeşilorman, 2006). Sosyal bilimlerin inceleme alanı insan olduğu için, karmaşıklık ve kaos kavramları hem günlük yaşam alanında, hem de bilimsel çalışma alanında sık sık telaffuz edilen kavramlardır (Gürsakar, 2007). Dolayısıyla kaos kuramının sosyal bilimlerde tartışılması, fen ve matematik bilimleri taklit etmenin ötesinde, doğal bir tartışma olarak kabul edilebilir. Bu konuda yapılan bir başka eleştiri de, bu tartışmaların felsefi bağlamda, soyut düzeyde kaldığı, pratik bağlamda anlamlı olmadığı şeklindedir. Kaos kuramının sosyal bilimlerde tartışılması belki uzun süre felsefe düzeyinde kalabilir; ancak birçok konunun uzun süre felsefe düzeyinde ele alındıktan sonra uygulamada kendine yer bulabildiği gerçeği de unutulmamalıdır (Töremen, 2000).

Tarihte medeniyetlerin yükseliş ve çöküşlerini grafiğe döküldüğümüzde değişim çizgisini periyodik hareketmiş gibi algılayabiliriz. Oysa tarihte yaşanan olaylar, hiçbir zaman aynen tekerrür etmez. Bu yönüyle, tarihi olaylar periyodik olmayıp aperiodyodik bir rota izlerler. Tarih kitaplarına bakıldığında, çok önemsiz görülen bazı olayların insanlık tarihinde büyük değişimlere yol açmış olması bu yargıyı doğrulamaktadır (Sardar ve Abrams, 1999).

Kaos kuramı son yıllarda sosyal bilimlerde olduğu gibi eğitim bilimlerinde de tartışılmaya başlanmıştır. Bu kuram, öğrenme sürecinin sonunda elde edilecek sonuçların tam olarak tahmin edilemeyeceğini, bir başka ifadeyle, öğrenme sürecinde lineer ilişkilerin olmadığını öngörmektedir. Öğretim sürecinde çok önemsiz görülen

ufak tefek şeyler, sürecin sonunda büyük değişimlere yol açabilir. Bir başka deyişle, öğretmene, öğrenciye ya da öğretim ortamına bağlı ufak farklılıklar öğrenme süreci sonucunda büyük değişimleri ortaya çıkarabilir (Moseley ve Dustin, 2008).

Kaos Kuramı ve Eğitim Yönetimi

Yönetim biliminde kaotik ve karmaşık örgüt düşüncesi, mekanik örgüt anlayışı yerine organik örgüt anlayışını esas alan sistem kuramına dayanmaktadır. Bilindiği gibi sistem kuramı örgütlerin, birbirleriyle ve çevreleriyle sürekli etkileşerek ayakta kalabileceğini savunulmaktadır. Öte yandan, kaotik ve karmaşık örgüt anlayışının ortaya çıkmasında, kendi kendini örgütleyen karmaşık sistemleri konu edinen ve sistem kuramının uzantısı olarak kabul edilen sibernetik yaklaşımın da önemli etkisi olmuştur (Erçetin, 2001).

Newton, ileri sürdüğü fizik kuramında, insan zekâsının evrendeki en büyük cisimlerin hareketiyle en hafifi cisimlerin hareketlerini aynı formülle kucaklamaya muktedir olduğunu; bu zekânın karşısında belirsizlik adına hiçbir şey olmayacağını; ne geçmişin ne de geleceğin gözden kaçmasına imkân olmayacağını iddia etmiştir (Akt. Gleick, 2006). Görelilik ve kuantum kuramları sadece Newton fiziğini sarsmakla kalmamış, aynı zamanda mekanik örgüt anlayışını da temelden sarsmıştır (Mutlu ve Sakınç, 2006). Kuantum fiziğinin bilimsel literatüre kazandırdığı kaos, modern bilimin ezberini bozan yeni bir kavram haline gelmiştir (Dereli ve Diğerleri, 2006). Yönetim biliminde ortaya çıkan mekanik örgüt anlayışı, Newton Fiziğine dayandırılmıştır. Bilindiği gibi bu anlayışta hiyerarşi, güç, baskı ve kontrol gibi yönetsel ilkeler ön planda tutulmaktadır. Kuantum fiziği ve kaos kuramına dayanan kaotik örgüt anlayışında ise bireysel yaratıcılık, iş tatmini, kendini ifade etme, sosyal sorumluluk ve işbirliği gibi özellikler ön plandadır. Öte yandan, mekanik örgüt anlayışı, örgütlerin bir takım parçalardan oluştuğunu, bu parçaların hareketine merkezi otorite kurallarının hükmettiğini ileri sürmektedir. Bu tanım, merkezi otoritenin örgütü oluşturan parçaların hareketlerini tahmin ve kontrol edebileceği inancını yansıtmaktadır. Kuantum fiziğine dayanan kaotik yönetim yaklaşımı ise örgütlerin kendiliğinden işlediği; örgütün mekanik ve statik bir yapı olmayıp dinamik yapılar olduğu, dolayısıyla merkezi otorite tarafından belirlenen kurallara göre işlemediğini savunmaktadır. Kaotik örgüt anlayışı, örgütü insanlardan oluşan, kendi içinde ve çevresiyle etkileşim halinde olan canlı bir yapı olarak görmektedir. Dolayısıyla kaotik yönetim yaklaşımı organik örgüt anlayışına dayanmaktadır (Mutlu ve Sakınç, 2006).

Kaotik yaklaşım, örgütsel sistemi, planlama, yapılandırma ve denetim gibi faali-

yetlerin örgütsel sistemi denge ve düzene getirmeye çalışırken, yenilik, değişim, girişim ve yeni denemelerin örgütsel sistemi düzensizlik ve dengesizliğe zorlayan karşıt güçlerin rol aldığı bir oyun alanı olarak görmektedir. Örgütlerde bu denge ve dengesizlik durumunun aynı anda yaşanıyor olması örgütsel karmaşa (kaotik örgüt) olarak adlandırılmaktadır (Mutlu ve Sakınç, 2006). Bu özellik örgütlerde geleceğin öngörülmesini zorlaştırmaktadır. Çünkü karmaşık ve önceden tahmin edilmeyen davranışlar sergilemek, kaotik sistemlerin en temel özelliğidir (Uyaroğlu, 2006).

Klasik bilimsel anlayışa göre, bir taş yığımından bir taş alındığında, yığından sadece bir taş eksilir; oysa yeni bilimsel anlayışta yığından çekilecek bir tek taş, o yığın tamamen çökmesine yol açabilir (Akt. Öge, 2005). Kaotik sistemlerin bir diğer temel özelliği, daha önce de vurgulandığı gibi başlangıç koşullarına duyarlı bağlılıktır; başlangıçta çok önemsiz görülebilecek küçük küçük değişimler sonuçta daha büyük değişimlere yol açabilir. Bu tür davranışlar kaos imzası olarak tanımlanmaktadır (Sardar ve Abrams, 1999). Bu anlayışa göre, örgütlerde dünün eylemleri bugün, yarın başka bir eyleme yol açabilecek bir reaksiyon oluşturur. Bir başka ifadeyle, örgütte birilerinin faaliyeti, başkaları tarafından daha sonra başlatılacak yeni faaliyetleri etkiler (Thietart and Forgues, 1995).

Başlangıç koşullarında ortaya çıkan çok küçük bir değişikliğin sonradan büyük sonuçlar doğurması bir bilardo topu örneği ile açıklanabilir. Bir bilardo topunun ilk vuruşta hedefinden bir birim sapması, onucu vuruşta asıl takip etmesi gereken rotadan 1024 birim sapmaya yol açar. Bunu uzaklıkla ifade edecek olursak, şöyle açıklayabiliriz: İlk vuruşta saniyede bir, asıl rotadan 1 mikronluk sapma, onucu saniyede 1024 mikrona (yaklaşık 1 milimetreye), yirminci saniyede 1 metreye, otuzuncu saniyede ise 1 kilometreye çıkacaktır. Görüldüğü gibi bir bilardo topunun hareketini bile önceden kestirebilmek mümkün görülmemektedir. Dolayısıyla gezegenlerin hareketini, hava şartlarının değişimini veya imparatorlukların geleceğini doğru olarak tahmin etmenin zorluğu tartışılmaz. Bir gezegenin hareketinin tahmin edilmesi yüzyılları, hava şartlarındaki değişimlerin tahmin edilmesi birkaç haftayı alabilir. İmparatorlukların geleceğini tahmin etmek ise bunlardan çok daha zordur (Ruelle, 1994).

Yukarıdaki bilardo örneğinde olduğu gibi çalışma ortamında ortaya çıkan bazı faktörler sonuçta kaosa yol açma eğilimi taşırlar. Bu faktörlere şu örnekler verilebilir (Dereli ve Diğerleri, 2006):

- Birden fazla iletişim kanalının olması,

- Araç-gereçlerde yaşanan eksiklik veya arıza durumları,
- Ani ölüm, istifa veya işten kovulma gibi nedenlerin yol açtığı psikolojik durum,
- İş kazaları,

Kaos, var olan bir şeyi ya da bir durumu incelemeyiz. Kaos bir sürecin ya da oluşumun bilimi olarak kabul edilmektedir (Gleick, 1997). İnsanlık tarihi sürekli bir oluşum içerisinde sürüp gittiğine göre, kaosun sosyal olayları da konu edinmesi doğaldır. Ruelle'nin (1994) ifade ettiği gibi, *geçmişte olduğu gibi bugün de insanlığın geleceğini kestirebilme olanağına sahip değiliz ve daha güzel bir geleceğe mi yoksa önüne geçilemez bir sona mı yaklaşmakta olduğumuzu bilmiyoruz*. Kaos bugün bize öyle bir gelecek öngörmektedir ki bunu kimsenin reddetmesine imkân yoktur. Ancak, *geleceği kabul edebilmek için geçmişimizin büyük bir kısmından vazgeçme riskini göze alabilmemiz* gerekmektedir (Gleick, 1997).

Klasik kuram, örgütlerin başarısını, örgütsel denge ve yarı-mekanik örgüt yapısı ile ilişkilendirmiş; yönetimin, tahmin edilip tekrarlanabildiği ölçüde bir bilim kabul edilebileceğini savunmuştur. Kaos kuramı yönetim sürecinin basit sebep-sonuç ilişkisine bağlı doğrusal bir çaba olmadığını; örgütlerde gelecekle ilgili tahmin yapmanın kolay olmadığını; örgütlerde aynı işlemleri tekrarlamamanın yarardan çok zarar getireceğini savunmaktadır. Kaos kuramı, örgütlere içerisinde politik oyunların oynandığı bir arena olarak bakılmakta; örgüt içerisinde gelişen rastgele ve tesadüfi olayların örgütün geleceğini şekillendirdiğine inanmaktadır (Thietart and Forgues, 1995). Kısaca, kaos kuramı sosyal bilimlere yeni bir yönetim paradigması kazandırmıştır. Bu paradigma yöneticilere, örgütsel olaylara ayrıntılı planlar yaparak yaklaşmaları yerine, örgütlerini çevredeki değişimlere uyum sağlayacak ve tüm sosyal paydaşlarla sürekli etkileşim içinde olacak şekilde düzenlemelerini öngörmektedir (Örnek, 2004).

İş yaşamında karşılaşılabilecek bir kaos durumunda, uzun dönemli tahminler yapabilmek zordur. Böyle durumlarda ancak kısa dönem tahminler yapılabilir. Çünkü iş yaşamında karşılaşılabileceğimiz, belki de hiç farkına bile varamayacağımız çok küçük bir değişim, zamanla etkisi artarak büyük bir dönüşüme yol açabilir. Tıpkı matematikçi Hadamard (1898)'in, bir sistemde başlangıçta yapılacak küçük bir hatanın sonuçta tahmin edilemez bir değişime yol açacağını söylediği gibi, iş yaşamında ortaya çıkacak küçük bir etki/neden kocaman bir tepki/sonuç yaratabilir. Benzer şekilde, Lorenz (1963)'in, bir kelebeğin Brezilya'da kanat çırpmasının birkaç ay içerisinde Teksas'da büyük bir fırtınaya yol açabileceğini dile getirdiği gibi (kelebek etkisi), iş

yaşamında bazı değişkenlerde gözlenen ufacık değişimler, önceden hiç tahmin edilemeyecek devasa sonuçlara yol açabilir (Thietart and Forgues, 1995). Bununla birlikte, sistemler sadece başlangıç koşullarına hassas bağlı değildirler; aynı zamanda sisteme sonradan etki eden diğer değişkenlere de hassas bağlıdır. Bu nedenle, sistemi etkileyen bütün bu değişkenleri analiz edecek belli bir yöntem olmadığı için, sistemler hakkında kesin öngörülerde bulunmak kolay değildir (Ertürk, 2011).

Önce fen bilimlerinde ortaya çıkıp günümüzde artık sosyal bilimlerde de genel kabul gören *kaos* sadece bir kuram olarak kalmamış, aynı zamanda bilimsel bir yöntem haline de gelmiştir. Öte yandan kaos, aynı zamanda geleneksel bilimin cevap bulamadığı bir çok soruya da cevap olmuştur. Hatta kaos uzun bir süre, borsa ve şans oyunları meraklıları için adeta bir tılsım olarak görülmüştür. Borsacılar para hareketlerinin akış formülünü yakalamaya çalışırken, şans oyuncularını şans topunun izleyeceği yolu önceden kestirip kestiremeyecekleri sorusuna cevap aramışlardır. Oysa kaos problemleri, daha önce de vurgulandığı gibi iki bilinmeyenli lineer denklemlere değil, çok bilinmeyenli nonlineer denklemlere dayanmaktadır. Newton Fiziğine göre, bir sistemin başlangıç durumu hakkında yaklaşık bilgiye sahip olduğunda, sistemin davranış biçiminin de yaklaşık olarak hesaplanması mümkündür. Bu anlayışa göre, bir bilyardo masası üzerinde yuvarlanan bir topun hareketini açıklamaya çalışırken, başka bir gezegende dalından kopan bir yaprağın düşüşü dikkate alınmaz. Bir başka ifadeyle, algılanamayacak kadar küçük etkiler ölçümlerde ihmal edilebilir (Gleick, 1997). Oysa kaos kuramına göre Amazon ormanlarında kanat çırpın bir kelebeğin kanat çırpmasının havaya yayacağı etki Teksas'da fırtınalara yol açabilir.

Kaos kuramı, örgüt yöneticilerine, örgütlerde önceden tahmin edilemeyen değişimlerle başa çıkılabilmek ve örgütlerini içine düştükleri karmaşadan kurtulabilmek için aşağıdakileri önermektedir (Mutlu ve Sakıncı, 2006):

- Bilgi paylaşımı ve kolektif bilgiye güvenilmesi,
- Yenilik ve yaratıcılığa önem verilmesi,
- Takım ve proje çalışması,
- Çeşitliliğe izin verilmesi.

Örgütlerin kaotik yapısı, uzun vadede geleceklerinin tahmin edilebilmesini imkânsız hale getirmekte, bu durum yöneticilerin gelecekle ilgili farklı öngörülerde bulunabilmelerini gerektirmektedir. Kaotik örgütlerde, uzun dönemli stratejik planlar

yapmak yerine, kısa vadeli tahminler yapmak daha isabetli bir yol olacaktır. Çünkü bu tür örgütlerde, belirli bir olayın uzun vadede, kesin olarak tahmin edilebilmesi imkânsız, sayısız olası sonuçları söz konusudur (Tekel, 2006). Kısaca, geleceğin tahmin edilmesi imkânsız olacağı için, uzun dönemli plan yapmak gereksizdir. Bu nedenle örgüt yönetiminde istatistiksel ilişkilere şüphe ile bakılması gerekmektedir (Öge, 2005). Karmaşık bir çevrede, geleneksel stratejik planlama yöntemleri ile geleceğin yönetilmeye çalışılması yeterince güvenilir değildir (Gilstrap, 2005). Kaos kuramı, yöneticilere, geleceğe yönelik plan yapma yerine, gelecekte değişimin yönünün ne olacağına ilişkin öngörüler geliştirerek, geleceğin değişim ve fırsatlarından yararlanılmasına ilişkin stratejiler geliştirmeyi savunmaktadır. Bu yaklaşım, yöneticilerin, yarın nelerin yapılması gerektiğine odaklanmalarını yerine, istenilen yarını elde etmek için bugün nelerin yapılması gerektiğine odaklanmalarını önermektedir (Öge, 2005). Bununla birlikte, bir sistemde başlangıç durumuna hassas bağımlılığın olması, o sistemle ilgili hiçbir tahmin yapılamayacağı anlamına da gelmemelidir (Ruelle, 1994). Çünkü kaos kuramı, uzun dönemli planlama yapmanın yararsız olacağını, ancak kısa dönemli tahmin ve planlama yapılabileceğini kabul etmektedir. Dolayısıyla, kaos kuramının, yönetimde kadenci bir anlayış içerisinde olmadığı, aynı zamanda geçmiş deneyimlere, öğrenmeye, iç ve dış değişimlere karşı duyarlı olmaya, yaratıcılığa ve kendini gerçekleştirme önem verdiği görülmektedir (Mutlu ve Sakıncı, 2006).

Kaos kuramı sosyal bilimlerde tartışılmaya başlandıktan sonra, örgüt yönetiminde de bir takım yeni düşünceler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu düşüncelerden bazıları aşağıda sıralanmaktadır (Akt. Mutlu ve Sakıncı, 2006):

- Örgütlerin işleyişinde basit neden sonuç ilişkisi anlamını yitirmeye başlamıştır.
- Örgütlerde uzun dönem planlama işlevsiz hale gelmiştir.
- Vizyon kavramı anlamını yitirmeye başlamıştır.
- Görüş birliğinin olduğu güçlü örgütsel kültürler, örgütün geleceği için tehlikeli olmaya başlamıştır.
- Örgütsel performans değerlendirmesinde, istatistiksel ilişkilere şüphe ile bakılmaya başlanmıştır.

Kaos kuramı yöneticilere, örgüt yönetimi açısından, yukarıda sözü edilen zorlukların yanında, aynı zamanda bir takım fırsatlar sunmaktadır. Örneğin yöneticilere, küçük değişimlerden nasıl büyük sonuçlar çıkarabileceklerini, kritik zamanlardaki

küçük, ancak kritik değişiklikleri nasıl avantaja dönüştüreceklerini düşünme fırsatı sunmaktadır (Tekel, 2006). İş hayatında olumsuz gibi görünen bir kriz dönemi, bir yönüyle de kedi içinde gelişme ve ilerleme filizini barındırabilir. Bazen, her şeyini kaybetme noktasına gelmiş bir işletmenin, sıçrayış yapmaktan başka bir şansı yoktur (Örnek, 2004).

Kaos kuramı, teorik olarak, her bir sistemin eninde sonunda eski haline yani başlangıç koşullarına gelebileceği varsayılabilir, söz konusu sistemler için önceki koşulların gelecekte tıpa tıpa aynı şekilde gerçekleşmesinin mümkün olmayacağını savunmaktadır. Bir başka ifadeyle, öngörülebilir bir gelecekte sistemlerin herhangi bir kaos durumunda eski hallerine gelmeme olasılıkları gelme olasılıklarından daha yüksektir (Thietart and Forgues, 1995). Kaotik örgütlerde, belirli bir olayın uzun dönemde ortaya çıkaracağı olası sonuçlar, çok sayıda çatlara ayrılan bir yol ayrımına benzetilir. Bu tür örgütlerde görev yapan yöneticilere düşen görev, ilerde karşılıklarına çıkacak yol ayrımlarının farkına varabilmeleri ve şimdiden yapacakları müdahalelerle olayların yeni gelişim çizgisini destekleyebilmeleridir. Çünkü kaotik örgütlerde yöneticiler, sistemin gidişatını kontrol edebilecek bir konumda olmadıklarından, sadece sistemin gelişim seyrini etkileyebilecek parametreleri devreye sokarak, sistemi arzuladıkları tarafa yönlendirebileceklerdir (Tekel, 2006).

Kaos kuramına göre, dinamik sistemler, doğrusal bir denge üzerinde olmayıp; istikrarlı denge, sınırlı istikrarsızlık (kaos) ve patlayıcı istikrarsızlık olmak üzere üç farklı durumla karşı kalırlar. Bir sistemde, dengenin geçici olarak kısa süre bozulup, tekrar eski haline dönmesi, *istikrarlı denge* durumu; düzen ile düzensizliğin aynı anda yaşanması *sınırlı istikrarsızlık* (kaos) durumu; hiçbir düzen olmayıp sistemin genel eğiliminin kestirilememesi ise patlayıcı istikrarsızlık durumu olarak adlandırılır. Kaos kuramı yöneticilere, örgütlerde düzen ve düzensizliğin aşırı olmamasını, istikrarlı denge ve patlayıcı istikrarsızlık durumlarından kaçınılmasını; bunların yerine sınırlı istikrarsızlığın, yani kaos durumunun tercih edilmesini önerir (Öge, 2005). Herhangi bir sistem kaosun kıyasına geldiğinde, çevre koşullarındaki çok ufak bir değişiklik sistemin geleceğinde tahmin edilemez sonuçlara yol açmanın yanında, aynı zamanda bir daha tekrarlanamayacak yani dönüşü olmayan sonuçlara da yol açar. Bu durumda yöneticilere düşen görev, örgütü dönüşü olmayan girdaba kaptırmaktan korumaları, bununla birlikte örgütü adeta *kaosun* kıyasında dans ya da sörf ettirebilmeleridir (Smith, 2004).

KAYNAKÇA

- Değirmenci, M. ve Utku, Ş. (2000). Yönetim ve örgüt yapısına kuantum mekaniği açısından bir bakış, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 1(2), 76-83.
- Dereli, T., A., Durmuşoğlu ve Kanat, Ş. (2006). İşletmelerde kaos yönetimi, *Journal of İstanbul Kültür University*, 3, 23-29.
- Erçetin, Ş. Ş. (2001). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*, Ankara: NOBEL Yayın Dağıtım.
- Ertürk, A. (2011). Kaos kuramı: Yönetim ve eğitimdeki yansımaları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 849-868.
- Gleick, J. (1997). *Kaos*, Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Gürsakal, N. (2007). *Sosyal bilimler, karmaşıklık ve kaos*, Ankara: NOBEL Yayın Dağıtım.
- Karaçay, T. (2004). Determinizm ve kaos, *II. Mantık, Matematik ve Felsefe Sempozyumu. Tema: Kaos*, 21-24 Eylül 2004, Assos/Çanakkale, Türkiye.
- Kellert, H. S. (2008). *Borrowed knowledge: Chaos theory and the challenge of learning across*. London: The University of Chicago.**
- Kuş, E. (2009). *Nicel nitel araştırma teknikleri* (4. Baskı). Ankara: Anı.
- Lorenz, E. N. (1972). Predictability; does the flap of a butterfly's wings in Brazil set of a tornado in Texas?, *AAAS Section on environmental sciences; new approaches to global weather: GARP (The Global Atmospheric Research Program, American Association for the Advancement of Science, 139th Meeting, 1972.*
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev. Bulut, G.), İstanbul: Mess.
- Moseley, B. ve Dustin, D. (2008). Teaching as chaos, *College Teaching*, 56(3), 141-142.
- Mutlu, A. ve Sakıncı, İ. (2006). Yönetimde kaos, *Journal of İstanbul Kültür University*, 3, 1-12.
- Öge, S. (2005). Düzen mi düzensizlik (kaos) mi? Örgütlerde varlığın sürdürülebilirliği açısından bir değerlendirme, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 285-303.
- Örnek, A. Ş. (2004). Kaosun kıyasında krizlerle yaşamayı öğrenmek: Bilgi toplumunun omurgasını oluşturan sektörün krizlere girmeme çabaları, 3. ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, 25-26 Kasım, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Poincare, H. (1908). *Science et methode*, Flammarion, Paris; Karaçay, T. (2004). Determinizm ve kaos, *II. Mantık, Matematik ve Felsefe Sempozyumu. Tema: Kaos*, 21-24 Eylül 2004, Assos/Çanakkale, Türkiye.

- Poloma, M. M. (1993). Çağdaş sosyoloji kuramları (4. Baskı). Ankara: Gündoğan.
- Pozatek, E. (1994). The problem of certainty: Clinical social work in the postmodern era, *Social Work*, 39(4), 396-403.
- Prigogine, I. & Stengers I., (1998). *Kaostan düzene-insanın tabiatla yeni diyalogu*. (Çev. Demirci, S.), İstanbul: İz Yayıncılık.
- Remer, P. (2006). Chaos theory links to Morenean theory: A synergistic relationship, *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, & Sociometry*, 59(2), 55-84.
- Rosnay, J. (1998). *Ortakyaşar insan: üçüncü bin yıla bakışlar*. Çev. İsmet Birkan, İstanbul: Telos Yayıncılık; Erçetin, Ş. Ş. (2001). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*, Ankara: NOBEL Yayın Dağıtım.
- Ruelle, D. (1994). *Rastlantı ve kaos* (Çeviren: Yurtören, Deniz), Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Sardar, Z. ve Abram, I. (1999). *Introducing chaos*, USA: Totem Books and UK: Icon Books.
- Sayar, K. (2002). *Özgürlüğün baş dönmesi*, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sayar, K. (2012). *Her şeyin bir anlamı var*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sunar, İ. (1979). *Düşün ve toplum*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Tekel, S. (2006). Yönetim ve organizasyon bilimi açısından karmaşıklık teorisi. *Journal of Istanbul Kültür University*, 2, 223-229.
- Thietart, R. A. and Forgues, B. (1995). Chaos theory and organization, *Organizational Science*, 6(1), 19-31.
- Töremen, F. (2000). Kaos teorisi ve eğitim yöneticisinin rolü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22, 203-219.
- Usta, M. E. (2013). okul yöneticilerinin pozitivist ve kaos yönetim anlayışlarını benimsemelerinin kendilerinin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkileri, *Yayınlanmamış doktora tezi*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Uyaroğlu, Y. (2006). Kaotik Lorenz sisteminin yarı-ayna yapısı, *Journal of Istanbul Kültür University*, 3, 141-146.
- Wallerstein, I ve Hopkins, T. K. (2000), *Geçiş çağı: Dünya sisteminin yörüngesi (1945-2025)*, Çev. Nuri Ersoy, Ender Abadoğlu, Orhan Akalın, Yücel Kaya, İstanbul: Avesta Yayıncılık.
- Warren, K., Franklin, C., and Streeter, C. L. (1998). New directions in systems theory: chaos and complexity, *Social Work*, 43(4), 357-372.
- Yeşilorman, M. (2006). Kelebek kanadını kimden yana çarpıyor? Birleştirilmiş bilimin kısıynda kaos ve sosyal bilimler, *Journal of Istanbul Kültür University*, 3, 77-86.
- Yeşilorman, M. (2006). Kelebek kanadını kimden yana çarpıyor? Birleştirilmiş bilimin kısıynda kaos ve sosyal bilimler, *Journal of Istanbul Kültür University*, 3, 77-86.
- Yurdanur Özgenç, Ö. (2008). Değişimin mantığını anlamak: akış ve dönüşüm olarak örgüt, Örgüt mecazlar1 (Editör: Ali Balcı), Ankara: Ekinoks Yayınları.

Çağın Sorunlarının Çözümünde Sevgi Eğitiminin Yeri Ve Önemi

Yrd. Doç. Dr. Şükrü Düzgün
Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi

Özet

Çağımızda çok önemli sorunlar görülmektedir. Savaş var. İnsanlar ölüyor. Çocuk, kadın, genç, ihtiyar demeden binlerce kişi can veriyor. Şehirler yıkılıyor, tarihi eserler yerle bir ediliyor. Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği bu çağda halen her yıl binlerce çocuk-çocuk açlıktan ölüyor. İletişimsizlik alabildiğine yaygın. Her yerde iletişim kazaları var. İnsanlar sorunlarını konuşup hal edecekleri yerde şiddete başvuruyor. İnanırma ve anlaşmaya varma yerine kaba kuvvet kullanılıyor. Dünyadaki enerji kaynakları hızla tükenmektedir. Doğal denge bozulmaktadır. Nükleer sızıntı ve denemeler, çarpık kentleşme, sanayi artıklarının bilinçsizce atılması gibi nedenlerden dolayı hava, su ve toprak kirlenmesi hızlanmıştır. Bazı canlıların nesli tükenmiş ya da tükenmek üzeredir. Temel insan hakları gözetilmemektedir. Cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı görülmektedir. Küçük çocuklar çalıştırılmakta; eğitimden yoksun bırakılmaktadır. Tüm bu sorunların çözümü sevgi eğitimine bağlıdır. Çünkü seven biri sevdiğine zarar vermez. Onu korur, kollar ve yüceltir. Mevlana'nın insanlar arasında hiçbir ayırım gözetmeyen koşulsuz sevgi anlayışını bireylerin kalplerine aşılama ve doldurma gerekir. Yunus Emre'ye göre yaratılış ve varoluş, sevme ve sevilme isteğidir. Tanrı alemi ve insanı sevgi üzere, sevmek ve sevilmek için yaratmıştır. Durum bu olunca insanın amacı özünü oluşturan bu sevgiyi yaşamında da fiilen yaşatmak olmalıdır. Bunun için dünya uluslarının eğitim sistemleri bilim ve teknolojinin yanında Mevlana'nın ve Yunus Emre'nin vurguladığı sevgiyi esas alırlarsa insanların yaşayacağı güzel bir dünya olur.

Anahtar sözcükler: Sorun, eğitim, sevgi.

The place and importance of love (affection) education in the solution problems of the era

Abstract

In our era, very important problems are seen. There is war. People are dying. Child, women, teen and old man are perishing. Cities are destroying and historical monuments are razing. In this era science and technology is developing, thousands child are currently dying because of famine every year. Miscommunication is common with a vengeance. There is communication problems everywhere. People have to strong arm instead of talking. They are using jackboot instead of convince and agreement. Energy sources are fastly ending in the World. Natural balance is disrupted. Air, water and soil are fastly polluted because of nuclear leak and tests, urban sprawl, and industrial waste. Some of species are extinct or endangered. Basic human rights are not protected. There is gender discrimination. Young children are being worked and deprived from education. All these problems can be solve with love (affection) education. Because someone who loves cannot harm to other. He/she saves and exalts them. Unconditional love of Mevlana that is not making distinction between peoples should be inspired into the hearts of individuals. According to Yunus Emre creation and existence are wish to love and be loved. The God created the universe and human for love and be loved. In this instance, purpose of human should be actually cherish this essence of love in the life. Therefore, if education systems of the nations of the World takes based on the highlight of the love of Mevlana and Yunus Emre with science and technology would be nice to live in a World where people.

Key words: Problem, education, love (affection)

Giriş

Yaşadığımız çağı Albert Camus“Korku Çağı”; Abe Arkoff da “Kaygı Çağı” olarak nitelendirmişlerdir (Arkoff,1968). Aslında dünyaya baktığımızda sadece kaygı ve korku çağı değil; yaşadığımız çağ bir “Sorunlar Çağı”dır. Çağımızda hoş olmayan bir çok durum; bir çok sorun bulunmaktadır. Sorunlar çok ve iç içe geçmiş durumda.

Savaş var. İnsanlar ölüyor. Çocuklar, kadınlar ölüyor. Ülkelere bomba yağıyor. Kadınlar dul; çocuklar yetim kalıyor. Binlerce insan sakat kalıyor. İnsanlar yerlerinden, yurtlarından oluyor. Bir gece evinden barkından edilenler, sürgüne gönderilen insanlar var. Savaş pek çok ekonomik, politik, toplumsal ve kültürel yıkımlara sebep oluyor. Bu gün silahlanma için ayrılan para 900 milyar dolar civarındadır (Sönmez, 1990).

Açlık var. Yoksulluk var, işsizlik var. Bugün dünyanın bir çok yerinde insanlar açlıktan ölüyor. Çocuklar yeterince beslenemiyor. Bu yüzden çocuklar beden, zihnen, ruhen sağlıklı gelişemiyorlar.

İletişimsizlik var. İletişim süreci insanlar arası bir düşünce, bir bilgi, bir duygu bir anlam alış veriştir. Düşünce ve duyguların karşılıklı olarak anlaşılmasını içeren ve söz konusu olay veya sorunla ilgili karşılıklı tatmini hedefleyen bir süreçtir(Özer,2000). Farklılıkların bir gerçek olduğu dünyada bireylerin karşılıklı olarak farklılıklara saygı duymayı gerektiren bir süreçtir. Gerçek iletişim anlayışında; iletişim sürecinde kişinin kendi farklılığını, belirli bir olaya ilişkin yorumunu dile getirme becerisi kadar, karşısındaki kişinin aynı olayla ilgili üretmiş olduğu yorumu ve bakış açısını dinleyebilme becerisidir.

Şiddet var. 21.yüzyılın en acı gerçeği şiddet. Şiddet sorunları bir çözüm aracı olarak kullanılıyor. Şiddet, “sert, katı davranış”; “azarlama ve cezalandırmada aşırı gitme”; “inandırma ve anlaşmaya varma yerine kaba kuvvet kullanma” olarak tanımlanabilir. Fiziksel anlamdaki her türlü saldırı, şiddet tanımı arasında yer alırken, fiziksel olmayan kimi sözlü davranışlar da bu tanım kapsamına girmektedir. Zorbalık da şiddetin bir boyutudur. Zorbalık, İncitmeye ya da rahatsız etmeye yönelik, zaman içinde tekrarlayan ve daha güçlü biri ile daha güçsüz arasında bir güç dengesizliği içinde gelişen davranıştır.

Zorbalık saldırganlığın bir formudur ve üç öge hepsinde ortaktır:

a. Kasıtlı, incitici bir davranış olması

b. Sürekli olması

c. Kurbanın kendini savunmayacak kadar zayıf olması.

Zorbalık gibi kavga etmek, cinayet, sözel taciz, tecavüz, küfür, gasp etmek, sözel tehdit ve ayrımcılık gibi davranışlar da şiddetin kapsamında yer alır.

Bugün çoğu kez devletler savaşarak, bireyler de diğerlerini döverek, söverek, yaralayarak ve hatta öldürerek sorunları çözmeye çalışıyor. Şiddetin dünyada ve bizde artan bir seyir izlediği görülüyor. Çocukların % 50'sinin bilfiil şiddete maruz kaldığı görülmektedir.(İncekara, 2007).

Okullarda şiddet, her ülkede kız ve erkek çocukları aynı şekilde etkileyen dünya çapında bir sorundur. Okullarda şiddet her zaman fiziksel olmadığı ve açıkça tartışılmadığı için şiddeti görmek her zaman kolay olmamaktadır. Ufak bir hareketle insanlarımızın çoğu şiddet eğilimi gösterebiliyor. Futbol karşılaşmalarında kavga var. Evde, okulda şiddet var. Yaygın olarak görülen şey bizde dövme bile artık şiddet olarak sayılmıyor. Cüceloğlu, evlerinde sürekli bir gerginlik, didişme, huzursuzluk olan, çocuklarını sürekli azarlayan, döven ve hırpalayan ana-babalar bulunduğunu belirtmektedir. Ana-babalar tarafından cezanın bir eğitim aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Gözlemlerimiz “Kızını dövmeyen dizini döver.”; “Dayak cennetten çıkmıştır.”;

“Çocuk dediğin büyüklerinin bir dediğini iki ettirmez.” Çocuk dediğin büyüklerin vurduğu yerde gül biteceğini bilir.” “At yularsız, çocuk değneksiz olmaz.” gibi anlayışta olan ana- babaların çoğunlukta olduğunu göstermektedir.

Enerji sorunları var. Dünyadaki enerji kaynakları hızla tükenmektedir.

Doğal denge bozulmaktadır. Nükleer sızıntı ve denemeler, çarpık kentleşme, sanayi artıklarının bilinçsizce atılması gibi nedenlerden dolayı hava, su ve toprak kirlenmesi hızlanmıştır. Bazı canlıların nesli tükenmiş ya da tükenmek üzeredir. Dünyadaki tüm varlıklar birbirleriyle ilişki halindedir. Herhangi birinin bilinçsizce kullanılması ya da tüketilmesi diğer varlıkları da etkiler. Örneğin suyun kirlenmesi onda yaşayan canlıların tükenmesine neden olabilir.

Bu gün milletler arasında gelir dağılımı oldukça bozulmuştur. Bugün gelişmiş ülkeler nüfusları az oldukları halde dünya gelirinin büyük bir kısmına sahiptirler. Az gelişmiş ülkelerin de nüfusu çok olduğu halde dünya gelirinin ancak % 22'sine sahiptirler. Gelişmiş ülkeler daha zengin olurken; az gelişmiş ülkeler daha da yoksullaşmaktadır(Sönmez,1990). Bir ülke içinde de gelir dağılımı adaletsiz bir görünüm

kazanmıştır. Dünyada sanki kötülüklerin bir nedeni de bu adaletsiz gelir dağılımıdır denilebilir.

Çağımızda en önemli sorunlardan biri de “*Temel İnsan Haklarının* “ gözetilmediğidir. İnsan hakları, insanın insan olarak doğmakla elde ettiği haklardır. Bunlar yaşama, eğitim, sağlık, mal-mülk edinme, seyahat, haberleşme, savunma, hak arama, seçme seçilme, devlet hizmetlerinden eşit olarak yararlanma hakkı gibi haklardır. İnsan hakları demokratik devlet yapılarında uygulanan evrensel değerlerdir. Erkek, kadın ve çocukların temel insan hak ve özgürlüklerinin belirlendiği İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi insanın insanca yaşamayı amaç edinir. Bu haklar demokratik ve modern devletlerin en önemli ilkeleri arasında yer almıştır

Çağımızda temel insan haklarının ihlal edildiğini görüyoruz. Çalışanların haklarının garanti altına alınmadığı, asgari çalışma koşullarının oluşturulmadığı, çocuk işçilerin çalışmalarını yasaklayan yasaların çıkarılmadığı, çocukların eğitimden yoksun bırakıldığı; kadın haklarının sağlanmadığı, çoğu yerde kadının yaşama hakkının elinden alındığı, ırkçı baskıların var olduğu görülmektedir.

1. Çağın sorunları karşısında neler yapılabilir? Sorunlar nasıl çözülebilir?

Bugün toplumlar yukarıda belirtilen problemlerin yanı sıra daha pek çok problemle karşı karşıyadır. Öteden beri toplumun kötü gidişatından, dengesizliğinden, sürekli problem ürettiğinden vs. hep eğitim sorumlu tutulmuştur(Tozlu, 2006). İyi bir mühendis, iyi bir doktor, tüccar, idareci ve nihayet iyi bir insan yetişmemişse gündeme hep eğitim, eğitim sistemi getirilmiştir. Eğitim sadece birine diploma vermek; onun bir üst okula gitmesini sağlamak değil; onun davranış biçimini şekillendirmek; ona güzel ve istenilir davranışlar kazandırmak; onu olgunlaştırmak; onu adam etmektir. Eğitim formal eğitimden, örgün ve yaygın eğitimden ibaret değil; informal eğitimi, aile eğitimi de düşünmek gerekir. Kişilik yapısının şekillenmesine informal eğitimin önemli etkileri bulunmaktadır. Örgün eğitim alıp çocuğunu kötü eğiten ana-babaların yanında hiç örgün eğitim almayan fakat çocuklarına gösterdikleri sevgi ve ilgi ile çocuklarının güvenle yetişmesini sağlayabilen ana-babalar bulunmaktadır.

Milli eğitimin amaçlarından biri “Ruh ve beden sağlığı yerinde bilgili, becerikli yapıcı ve yaratıcı insanlar yetiştirmektir.” Ruh sağlığı yerinde olan birinin gönlü hoş görü ve sevgi ile doludur. O halde eğitimin amaçlarından biri bireylere yaşam kalitelerini arttıracak; işine yarayacak bilgi ve beceri kazandırmak kadar onların kalplerine, gönüllerine sevgi aşılamaktır. Sevgi karşılıksız bir histir. Sevgide çıkar, korku, yalan, küçültme, saygısızlık, oç alma, kin duyma, ezme, öldürme ve cezalandırma yoktur.

Tersine geniş bir hoşgörü vardır. Sevgi, insana özgü dünyadan bir şeyler vermektir. Bunlar ilgi, sorumluluk, saygı ve bilgidir (Froom, 1985).

Sevginin birçok türleri vardır. Bunlardan biri *insan sevgisidir*. Dünyada bütün insanların Allahın yarattığı bir varlık olarak eşitliğine, birliğine, beraberliğine, sevilerek, sevmek için, sevgi için yaratıldıklarına inanmış bir milletiz. Bu anlayışın en büyük hissesi 13. Asırda yaşamış olan eserleriyle bizlere dünya tarihinin en büyük sevgi mirasını bırakan büyük düşünür, din adamı insanlık şairi Mevlana Celaleddin-i Rumi'dir. Hz. Mevlana'ya göre insanoğlu üç şeyden müteşekkildir:

1. Ruh (Öz, enerji, hareket semâ)
2. Akıl (zekâ, bilgi, olgunluk)
3. Aşk (duygu, şiir, musiki)

Bu üç unsurun böylesine birbirine kenetlenmiş, düşünce ve manada birleşmiş olarak ne teoride ne de pratikte başka bir sistemde bulmak mümkün değildir. Bu üç unsura dikkat edildiği zaman Mevlânâ açıkça bize şunu gösteriyor:

- a. İnsanda sorunu doğru bir biçimde algılayabilecek bir güç (Sahip olduğu akıl sayesinde);
 - b. insanda sorunu çözebilecek enerji (Sahip olduğu Ruh sayesinde) ve
 - c. insanda sorunu çözebilecek duygu ; motivasyon (Sahip olduğu aşk sayesinde).
- bulunmaktadır.

Bu esasta yapılacak şey, bu üç unsuru birlikte işe koşabilecek bireyi eğitim yoluyla yetiştirmektir. Yani sorunu çözmek için aklını, enerjisini ve duygularını doğru bir biçimde kullanabilen bir insan tipini eğitimle yetiştirmek. Mevlana'nın insanlar arasında hiçbir ayırım gözetmeyen koşulsuz sevgi anlayışını bireylerin kalplerine aşılama ve doldurma.

Mevlânâ şöyle diyor :

Gel! Gel! Ne olursan ol gel!

Kâfir, putperest, ateşe tapan Mecusi olsan da gel!

Yüz kere töbeni bozmuş olsan da gel!

Bizim kapımız ümit kapısıdır, nasılsan öyle gel (Çelebi).

Sevgi insanın temel ihtiyaçlarından biridir. Çocuğun gelişimi için sevgi, doğum öncesi dönemde bile gereklidir. Bu konuda Ekşi şunları belirtmektedir (Ekşi, 1990):

“Gebe anne sürekli kızgınlık, öfke, düş kırıklığı, huzursuzluk duygularıyla yüklüyse, aşırı biçimde huzursuz, korkulu ise bu heyecanlar anne kanı ve hormonları yoluyla bebeğe geçer. Böylece annenin duyguları bebeği daha karnında iken etkilemeye başlamış olur. Bu duygular sürekli ve uzun süreli ise doğumdan sonra bebeği olumsuz etkiler. Örneğin sürekli ağlama, hiçbir neden yokken uyku ve beslenme bozuklukları, aşırı gaz sancuları huzursuzluklar gibi.”

Sevmek ve sevilme insanın ana ihtiyaçlarından biridir. Yörükoğlu (Yörükoğlu, 1994) babadan ilgi ve sevgi görmeyen çocuklarda güvensizlik, özsaygısını yitirme ve terk edilmişlik duygularının geliştiğini belirtmektedir.

Sevginin çocuğun bütün hayatını etkileyen bir güç olduğunu belirten Köknel, bu konuda şunları söylemektedir (Köknel, 1985):

“Anne ve babanın ses tonundaki yumuşaklık, ilgilerindeki sevecenlik, ilişkilerindeki özveri çocukta sevinç, neşe ve mutluluk duygularını doğurur. Bu duygular sevginin ilk tomurcuklarıdır. Çocukta sevgi anne babanın gösterdiği denge, düzen, ilgi, anlayış, bağlılık beğeni, sevecenlik ve özveri oranında gelişir. İnsanın bütün yaşam boyu duyduğu ilgi ve sevginin açılıp gelişmesi, olgunlaşması, renklenmesi çocukluk çağında sevgi gereksinimine sağlanan doyuma bağlıdır. İnsanın bütün ilişkilerinde görülen olumlu ya da olumsuz tutum ve davranışlarında bu doyum önemli rol oynar. Çocuk büyüdükçe anne babadan aldığı sevgi oranında çevredeki kişilere, nesnelere, olaylara ilgi ve sevgi göstermeye başlar. Ana baba sevgisine aile, kardeş, arkadaş sevgisi eklenir. Zamanla bunlara doğa, insan, evren sevgisi katılır. Sevgi nitelik ve nicelik açısından gelişip yayıldıkça, renklenip biçimlendikçe kişiliği olgunlaştırır ve yüceltir.”

Psikolojinin bulgularına göre insan hayatının bütün dönemlerinde sevgi en önemli unsurdur. İntiharların, suç yönelmenin sebeplerinden biri de o bireyin çocukluğunda yeterince sevgi görmemesidir. Sevgi yoksunluğu hayatı problemler yumağı haline getirir. Mutsuz olanlar sosyal hayata uyum sağlamakta zorlanıyor. Bu da onların işlerinde gösterdikleri performans olumsuz etkiliyor. Sadece insanlara değil her şeyde sevgi lazım. Bir televizyon programında Kars kaymak helvası yapan usta “sevgiyi vererek helvayı karıştırmak, yapmak lazım. Yoksa iyi olmaz. Sevdimi vermeden yaptığım zaman helvanın iyi olmadığını gördüm” diyordu. Yine gerçekten sevecek, sevgi ile büyütülen çiçeklerin diğerlerine göre daha iyi geliştikleri görülmektedir.

Yunus Emre de insanları birlik ve düzenliğe sevgi yoluyla davet etmiştir. Yunus'a göre bütün insanlar bu dünyaya gelmeden önce "ruhlar alemi"nde birlik içindeydiler. Bu birliğin dünyada da bozulmaması için bunu insanlara bildirmek gerekir. O'na göre renkleri, dilleri, inançları ve siyasi tercihleri ne olursa olsun sevgi yoluyla insanlar o ezeli manevi birliklerini bu dünyada da sürdürebilirler (Bayraktar, 1991). Birlik ve düzenliği sağlayan bir faktör insanların sahip olduğu güzel ahlakıdır. Ahlak her toplumun ortaklaşa güzel, doğru ve iyi kabul ettikleri davranışlardır. Doğruluk, dürüstlük, adalet, yardımseverlik, eşitlik ve hoşgörü gibi. Ahlak birlik ve düzenliliğin kurulmasına yardım eder. Yunus'un Risaletü'n Nushiyye'si hak, adalet ve yardımlaşma ile ilgili güzel ahlaki öğütlerle doludur. Örneğin o eserde "eğriliği bırak doğruyu yap, komşu hakkını, ana ve baba hakkını gözet. Yalan söyleme, söylediğin şeyleri işittiğin gibi söyle," demektedir. Ahlakın amacının toplumsal dirlik ve düzenlik olduğunu ve bunu sağlamaya yönelik olduğunu vurgulamaktadır.

Yunus Emre'ye göre yaratılış ve varoluş, sevme ve sevilme isteğinden başka bir şey değildir. Tanrı alemi ve insanı sevgi üzere, sevmek ve sevilmek için yaratmıştır. Durum bu olunca insanın amacı özünü oluşturan bu sevgiyi yaşamında da fiilen yaşatmak olmalıdır. Bunun için Yunus Emre,

"Gelin tanışık idelüm işin kolayın tutalım

Sevelim sevillelim dünya kimseye kalmaz"

demektedir. Yunus'a göre insanlar dilleri ve dinleri, ırkları, renkleri ne olursa olsun evrensel kardeşlik için çalışmalıdırlar (Bayraktar, 1991). Tanrı'yı sevmek bu sevginin öngördüğü kardeşliği yer yüzünde kurmaya çalışmakla olur. Yunus,

"Yetmiş iki millete kurban ol aşksan

Tâ aşıklar safına tamam olasın sadık"

demektedir (Bayraktar, 1991). Böyle bir insanîyetçiliğe ancak gerçek kullukla mümkün olur. Gerçek kulluk Yunus'a göre hakiki anlamıyla ibadet yapmaktır. İnsanda nefis insanlar arasında ayrıcalık çıkarmaya, kin ve nefret doğurmaya sebep olabilir. Kulların nefis karanlığından kurtuluşları ve sevgi aydınlığına ulaşmaları bu tür bir ibadetle sağlanabilir. O'na göre insanîyetçiliği kazanmanın ikinci önemli yolu hoşgördür. Yunus için hoşgörü bir insanın, Tanrı'nın ve insanların istemediği olumsuz davranışlardan kaçınması ve başkasını da eğer bu tür bir davranış içinde bulursa affetmesini bilmesidir. Adil davranmak, kin beslememek, kişiler arasında fark gö-

zetmemek, bağışlamak, gönül almak gibi bütün güzel ahlaki duygu ve davranışlar hoşgörünün eseridir. Yunus sevgi ve hoşgörü sahibidir. O Allah'ı ve Allah'ın yarattığı her şeyi sever.

Yunus'ta tabiat sevgisi de en üst düzeydedir. O, tüm dünyadaki varlıkları tasavvufun bir gereği olarak Tanrı'nın bir parçası sayar. Tanrı'ya ulaşmada "aşk yolu" nun işe koşulmasının gerekli olduğunu savunur. Yalnız sevgiyle İnsan'ı Kamil olunur.

"Her bir çiçek bin naz ile öger Hakk'ı niyaz ile

Bu kuşlar hoş avaz ile ol padişahı zikreder."

demektedir.

İnsanlar farklı görüş, düşünce ve inançta olmasına rağmen, sevgi ve dostluk potansında birleşmiş ve kaynaşmış olurlarsa o zaman çözülemeyecek her hangi bir sorun olmaz. Bütün yaratılanlara sevgiyle merhametle davranmak insanlar arasında yayılan hoşgörü iklimine önemli katkılar sağlamıştır. Sevgi yolunda öfke, ayrılık-gayrılık, senlik-benlik kavgası yoktur. Birlik, beraberlik vardır.

Sonuç

Bugün insanlar birçok problemle karşı karşıyadır. Bu problemler hem bireyin hayatında, hem de toplumların hayatında önemli rahatsızlıklara neden olmaktadır. Bu problemleri çözebilmek; insanlara rahat ve huzurlu bir dünya sağlamak için çocukları iyi yetiştirmek lazım. Bu bakımdan ulusların eğitim sistemleri insanların ihtiyaç duyduğu bilim, sanat ve teknik kadar bebeklikten itibaren ihtiyaç duydukları sevgiyi de onlara verecek, gönüllerini, yüreklerini hoşgörü ve sevgi ile dolduracak esasta düzenlenmelidir. Yunus Emre, Mevlana onlara rol model olarak sunulmalıdır.

Bu koşulsuz sevginin çözemeyeceği, bireysel ve toplumsal işleri kolaylaştırmayacağı hiç bir sorun yoktur. Yeter ki insanlar bu sevgiye sahip olsunlar ve her türlü işlere koşulsunlar. Bu da eğitimle olur. Bebeklikten itibaren ana-babalar, aile ve okul eğitim yoluyla insana bu sevgiyi aşırsa insanların yaşayabileceği güzel bir dünya olur.

KAYNAKÇA

- Arkoff, A.(1968). *Adjustment and mental health*. New York: Mc Graw Hill Book Company
- Bayraktar, M. (1991). *Yunus Emre ve Aşk Felsefesi.* Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür yayınları. No.314.
- Cüceloğlu, D.(1994), *Yetişkin çocuklar*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çelebi, C. *Hız.Mevlânâ*. Konya Valiliği İl Kültür Müdürlüğü 719. Vuslat yıldönümü Armağanı. Arı Ofset Matbaacılık.
- Ekşi, A.(1990) *Çocuk, Genç, Ana Babalar*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Froom, E. (1985). *Sevme Sanatı*. Çev. Işıtan Gündüz. İstanbul: İlya Yayınları
- İncekara, H.(2007). TBMM Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ve Okullarda Meydana Gelen Şiddet Olaylarını Araştırma Komisyonu Başkanı Halide İncekara ile yapılan söyleşi. Eğitime Bakış.Yıl:3 Sayı: 9 Nisan-Mayıs- Haziran.
- Köknel, Ö. *Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Özer A.K.(2000). *İletişimsizlik Becerisi*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Sönmez,V.(1990). *Sevgi Eğitimi*. Ankara: Adım Yayınları
- Tozlu,N.(2006) “Ortaöğretimde Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi- Yüksek Öğretime Geçişe Yönelik Bir Model” Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu 4-5 Kasım 2006 Ankara
- Yörükoğlu, A.(1994).*Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.



V. OTURUM

Oturum Başkanı

(Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili)

Yeni Teknolojilerin Eğitime Etkisi: Tekno-Eğitim

Prof. Dr. Aslan Gülcü

Eğitim ve Sosyal Bilimler Bağlamında Teknolojik Sorun

Doç. Dr. Vefa Taşdelen

Klasik İlim Geleneğinde; İlim, Fen- Tecrübe İlişkisi

Prof. Dr. Şevket Topal

Etik Bir Talep: Sorumluluk Eğitimi

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yayla

Yeni Teknolojilerin Eğitime Etkisi: Tekno-Eğitim?

Prof. Dr. Aslan Glc
Atatürk niversitesi

zet

ağın sorunları karşısında eğitimin nasıl czmler ürettiği veya üretebileceğinin ortaya konulması bir gerekliliktir. Yaşamımızın her alanına hızla yayılan teknoloji kullanımı eğitim alanında da etkilemektedir. Bu etkililik bazen sorunlara czm bazen de yeni sorunların cıkması şeklindedir. Bugünkü eğitim ortamında ortaya cıkan sorunların czm için teknolojiden yardım beklemenin yanlış olduğunun vurgulandığı bu calışmada, "eğitim teknolojileri" kavramının akılcı bir şekilde yeniden tanımlanmasına dikkat cekilmekte ve ancak bu şekilde teknolojinin eğitimde kullanılması ile eğitim-teknoloji entegrasyonunun sağlanabileceği tartışılmaktadır. Eğitim teknolojilerinin sadece eğitime hizmet veren teknoloji olarak üretilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmış, aksi halde yani bu haliyle üretimine devam edilen ve eğitimi ilerde daha fazla etkileyecek olan yeni ve yüksek teknolojinin reteceği yeni teknolojiler ve onun dayanağını oluşturacak "dijitalist felsefe" oluşumu irdelenmiştir.

Abstract

It is a requirement to reveal how education produced or could produce solutions to face the challenges of the era. Quickly spread the use of technology into every area of our lives influences education field too. This influence is sometimes in the form of solutions to problems and sometimes in the form of the emergence of new problems. In this study, it is emphasized that it is wrong to expect technology assistance for the solution of issues that arise in today's educational environment, redefinition of the "Educational technology" concept in a rational way is pointed, and only in this way it can be provided integration between the use of technology in education and education-technology are discussed. Also it is emphasized that educational technologies must be produced to serve as technologies for only education. Otherwise, new technologies which produced by new and high technology that have been produced in this state and that will influence education in future and the formation of "dijitalist philosophy" as the basis of its were examined.

Giriş

İnsan hayatını kolaylaştıran ve bilimin mahsulü olan teknoloji, özellikle son 50 yıldır tüm varlıkların hayatını etkilemektedir. Bu “varlık” olgularından en fazla etkilenenin insan olduğu da açıktır. Çünkü insan-teknoloji ilişkisinde “insan” bazen özne ve bazen de nesne olmaktadır. Özne olduğu durumlarda “teknolojiyi üreten ve faydalanan” olurken, nesne olduğu durumlarda ise “teknolojiyi tüketen ve etkilenen” olmaktadır. Daha iyi bir eğitim, daha iyi bir iletişim, daha fazla sağlık gibi söylemlerle inşa edilen toplumlar, nihayetinde “daha fazla teknoloji” sloganıyla içinde yaşadığımız 2000’li yılların ilk çeyreğindeki insan-teknoloji ilişkisinde “daha çok nesne” olmaktadır. Canlı-cansız varlıkların hemen hemen tüm hayat süreçlerini önemli ölçüde etkileyen teknoloji, haliyle insanların “eğitim hayatı” nı da etkileyecektir. Bu etkileşme düzeyi teknolojinin önce genel yaşam alanına, sonra da eğitim alanına girmesi şeklinde kurgulanmaktadır. Bunun içindir ki teknoloji, genel yaşam alanına “en çok muhtaç olduğumuz ve en kolay alışabileceğimiz” kapılardan içeri sokulmaktadır. Böylece “genel geçer kimliğe” bürünerek girdiği yaşam alanlarımızın alt alanları olan eğitim, sağlık, haberleşme, üretim gibi alanlarına geçişi daha kolay olacaktır. Teknolojinin genel yaşam alanına “hayati” olan alt alanlardan girmesi yolu daha etkileyici ve kalıcıdır. Çünkü teknoloji, alt yaşam alanının olmazsa olmazı olarak yerleştirilmekte ve dikey/yatay sıralanış bu merkeze göre ayarlanmaktadır.

Yeni Teknolojiler Nelerdir?

Teknoloji, pratik alanda büyük bir hızla “yeni teknoloji” etiketiyle evrilmektedir. Öyle ki bu evrilme sürecini “bilim” takip edememektedir. Teknolojinin evrilme süreçleri “bilimsel alan” ın onayını almadan devam etmektedir. Yani bilimin olmazsa olmazı olan “bilimsel süreçler” kullanılmadan teknoloji üretilmektedir. Bilim son buluşlarını “bilimsel dergilerde” yayınlarken, teknoloji ise kendi buluşlarını “teknoloji dergilerinde” tanıtmaktadır. Bilim bir süreci “anlatırken”, teknoloji bir sonucu “tanıtmaktadır.” İşte bu tanıtilen teknoloji “yeni yada son teknoloji” olmaktadır.

Bilimsel çalışmalar sonucunda insan yaşamını kolaylaştıracak iddiasıyla üretilen teknoloji, neredeyse bilim merkezli olmaktan çıkmış, teknoloji merkezli olmaya başlamıştır. Bunun net ifadesi şudur: “Teknolojiyi artık teknoloji üretmektedir”. İlk bakışta çok masum ve hatta olumlu bir ifade gibi anlaşılabilir. Ya da “Teknolojinin bilim tarafından değil de teknoloji tarafından üretilmesinin kime ne zararı olabilir?” sorusu bile sorulabilir. Durumun anlaşılabilmesi için biraz daha detay verilmesi gerekmektedir.

Geçmiş yıllarda “kanseri tedavi eden ilacı buldum” diyen “*lokman hekim*” görünlü bir kişi ile profesör unvanlı bir tıp doktorunun tartışmalarına benzer bir durum bilim-teknoloji arasında yaşanmaya başlamıştır. Bir çalışmanın bilim olabilmesi için Bertrand Russell’in tanımıyla (Russel, 1997) “gözlem ve gözleme dayalı akıl yürütme yoluyla dünyaya ilişkin olguları birbirine bağlayan yasaları bulma çabası” nın metodolojik bir şekilde sunulması gerekmektedir. Oysa teknoloji, bilimsel süreçlerle bulunduğu yasaları genellikle “ticari” amaçlar için çalışan sermaye gruplarına aktardığı için bu sonuçlar bir anlamda bilimsel olmaktan çıkıp ticaret teknolojisi olmaktadır.

Yeni Teknolojiler ve Eğitime Etkisi

Yeni teknolojilerin eğitime etkisine bakıldığında yukarıda çıkarsamalara paralel olarak teknolojiden etkilenen alanlardan birinin de eğitim olduğunu söylenebilir. Çağın ve çağdaş yaşamın etkileri altında yaşamaya çalışan insanın, sorunlarına çözüm arama çabası tüm hızıyla devam etmektedir. Eğitimde ortaya çıkan sorunların çözümü için eğitim alanı dışından gelecek/getirilebilecek çözümlerin gerçek bir çözüm oluşturabileceğini düşünmek biraz zor olabilir. Zira hiçbir sorunlu alan, kendi dışından olan diğer alanların çözümünü sistematik yapısı gereği “içselleştiremeyeceği” gibi, dışardaki o alan da sadece kendi sorunlarına çözüm bulmak amacıyla ürettiği “yeni” bulguların bir başka alan için “çözüm” olduğunu/olacağını iddia etmez/edemez. Örneğin orta öğretimde akademik performansın düşmesi sorununa en iyi çözümü “Eğitim Bilimleri” bulacaktır. Buradaki soruna yeni teknolojilerin (bilgisayar, İnternet vd.) çözüm aramasını beklemek doğru olmayacaktır. Çünkü teknoloji sadece kendi sorunlarına çözüm bulmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda aradığımız cümle “eğitimdeki sorunlara teknolojinin çözüm bulmasını düşünmek veya beklemek” yerine “eğitimdeki sorunları çözmek için teknolojiyi nasıl kullanabiliriz?” olursa biraz daha anlamlı olacağı kesindir. Fakat burada da yine önemli açıklar olduğunu görmek mümkündür. Şöyle ki, teknoloji “ne üretebiliyorsa ancak onu üretmektedir” ve bu ürettiği “daha önce falanca alanlarda ortaya çıkan sorunları çözmek amacıyla acilen koşup ürettiği bir sonuç” değildir. Peki o halde bu ayıklamanın sonucunda teknolojinin ne ürettiğini öğrenmek isteyebiliriz: “Teknoloji, sadece ve sadece yukarı ya da yanlara doğru yeni sürümlerini” üretmektedir. Bu yeni teknolojiler (sürümler), eğitim süreçlerinin herhangi bir evresinde (sorunlu/sorunsuz) zamanlarında onlara değerek bir “etki” bırakmaktadır. Bu etkinin eğitim açısından faydalı/zararlı olduğuna yine eğitim bilimciler karar verirler. Böylece bu teknolojinin eğitim içinde yardımcı bir unsur olarak kullanılıp kullanılmayacağı irdelenir. Hiçbir zaman bu teknolojinin “çözüm” olacağı düşünülmez.

Diğer taraftan kendi içsel sorunlarına çözüm üretmeye çalışan eğitim, yeni teknolojilerden etkilendiği için teknolojinin etkisinden kaynaklanan “yeni sorunlara” kapı aralamaktadır. Böylece sorunları katmerleşerek artmaktadır. Örneğin kitap okuma oranını arttırmak, teknolojiyi sınıf içinde ve dışında kullanmak, bireysel öğrenime uygun teknoloji kullanmak, fırsat eşitliği sunmak gibi fırsatları ve uykusuzluk, radyasyon, sosyalleşmeyi önleme, pahalı olması gibi riskleri (Dijital Eğitimde Fırsatlar ve Riskler, 2013) içeren FATİH projesi, Millî Eğitimimizin temel yapısını derinden etkileyen/etkileyecek devasa sorunları beraberinde getirmektedir. Sonuç olarak teknolojinin “yeni”lenmesi, teknolojinin yaygın olarak kullanıldığı eğitim sektöründe şimdilerde “eğitim için teknolojik yenilik” değil, “teknoloji için yeni”liktir. Bu anlamda Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) kurmuş bir eğitim anlayışının ayaklarının yere basmadığı ortadadır. Zira buna Teknoloji Eğitimi Genel Müdürlüğü denmesi yaptığı görev ve sorumluluk alanıyla daha fazla mütenasiptir. Zira EĞİTEK (www.yegitek.gov.tr) misyonunu *‘Eğitim sistemimizi en uygun teknolojiyle bütünleştirerek ülkemizin bilgi toplumu olmasına en büyük katkıyı sağlayan kuruluş olmak’* olarak açıklamaktadır. “Eğitim Teknolojileri” kavramı eğitimde kullanılan teknoloji (donanım ve eğitim yöntemi) anlamında olmamalıdır. İsmi yaptığı iş ve misyona uygun olarak teknolojinin nasıl kullanıldığının öğretildiği “Teknoloji Eğitimi” şeklinde düzenlenmelidir. Böylece bu kavramı düzenleyip olması gereken yere, yerli yerine oturttuktan sonra “Eğitim Teknolojileri” alanında yapılacaklar ortaya konulabilir.

Eğitim Teknolojileri sorunu, yeni gelişen ve daha da gelişecek teknolojiler karşısında varlığını sürdürebilmesi için yeniden tanımlanması ve bu alana uygun donanım, yazılım ve yöntemlerin bir an önce üretilmesi gerekmektedir. Örneğin bir dizüstü bilgisayar, bir akıllı telefon, bir FULL HD ekran hem eğitimde hem de sağlık alanında kullanılmaktadır. Hiçbir zaman sağlık bilimleri (veya sektörü) bu sıradan aygıtlara “sağlık/tıp teknolojisi” olarak bakmamakta, sadece ve sadece sağlıkta ara işlemlerde kullanılan sıradan birer “araç” olarak bakmaktadır. Sunduğu hizmetin kalitesini bu araçlarla arttırmayı amaçladığından her zaman “yeni/en gelişmiş” olanını tercih etmektedir. Sağlık teknoloji dendiği zaman tomografi, MR, laboratuvar teknolojisi gibi sağlık sektörü için üretilmiş teknolojiler akla gelmektedir. Bu teknolojiler sadece ve sadece sağlık sektörüne, tıp bilimine hizmet vermekte ve alan dışındaki kullanıcılara kapatılmaktadır. Yani tıp-teknoloji camiası, teknolojiyi sağlık bilimleri alanı içinde üreterek “Sağlık Teknolojisi” alanını oluşturmuşlar ve alan kendi teknolojisini üretmekte, sorunlarına içinde bulunduğu sağlık teknolojisi alanında çözüm aramaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim teknolojileri alanında bu tür bir orijinallikten söz etmek şimdilik mümkün gözükmemektedir. Sadece çok iyi tasarlanmış yazılımlar ve bazı teknolojik araçlar ile eğitim/öğretimde bazı farklılıklar oluşturulmaktadır. Bugünkü haliyle eğitimin teknolojiyi bu tarzda kullanmasına devam etmesi ileride eğitim bilimlerinin işini daha da zorlaştıracaktır. Çünkü teknoloji, dijital zeminde ve kendi buyruklarına göre ilerlemektedir. Bilimin kontrolünden çıkan teknoloji artık kendi kendini üremekte ve gerek bilimsel olsun ve gerekse toplumsal olsun hiçbir “etik” kurala uymamaktadır. İnsanoğlunun teknoloji kullanmaya yatkınlığı, teknoloji tarafından (çok kötü) bir şekilde kullanılmaktadır. Öyle ki hiçbir toplum (dolayısıyla insan) üretilen yeni teknolojiyi karşısına alarak: “Buna ne gerek vardı?” bile diyememektedir. Teknolojileri üreticileri “kapsam alanlarını” genişleterek sadece ve sadece “daha fazla ticaret” yapmayı düşünürler. Adeta dünyayı (belli ki uzayı da) kendi meydanı bilen teknoloji ve üreticileri, şu anda kendilerinin de tahmin edemeyeceği bir “geleceğe” hızla sürüklenmektedir. İşte bu gelecek perspektifi (adını koymak ve “ne” liğini ifade etmek cesaretini gösterircesine anlamında ifade etmediğim ve fakat acaba konuşabilir miyiz anlamında ortaya attığım), “dijitalist” felsefeyi oluşturacaktır. Dijitalizm canlı-cansız tüm varlıkları ve bilinen felsefi akımları (ve haliyle onlara dayanan bütün bilimleri de) kökten etkileyerek bazılarının (zaman içinde ama hızlı) yok olmalarına, bazılarının da dijitalist yapıya uygun olarak (dijitalize edilerek) yeniden tanımlanmalarına yol açacaktır. İşin ilginç yanı, şu ana kadar insanlık tarihi önce felsefe üretmiş sonra da bu felsefelere dayanarak bilimsel/toplumsal yeniliklere yönelmişken, şimdilerde (adına artık bilim den(e)meyecek olan !?) “teknoloji” üretilmekte ve felsefesi onun ardı sıra oluşturulmaktadır. İşte gelecekte oluşturulacak olan “Dijitalizm”, “Dijitalist Felsefe” tam da böyle olacaktır. Çünkü her işi bilen “uzman sistem” lerin ve kendi kendine düşünüp/üreten belki de bir (bin, milyon, milyar,...) insanın düşünemeyeceği kadar sayıda düşünüp/üreten “yapay zekâ” teknolojilerinin “piyasa”ya çıkacağı 21. yy. böyle bir teknolojik şölene ve onu izleyen felsefelere tanıklık edecektir; eğer başta “eğitim teknolojileri” olmak üzere, gıda, sağlık, çevre, ulaşım, haberleşme, üretim, tüketim teknolojilerini oluşturmazsak!

KAYNAKÇA

- Dijital eğitimde Fırsatlar ve Riskler, için bkz. http://www.tedmem.org/haberler/2013/02/22/dijital_egitimde_firsatlar_ve_riskler.html, E. T.: 2 Mayıs 2014.
- Russell B., *Religion and Science*, Oxford University Press, 1997.
- http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_07/10022842_stratejikplan.pdf?KeepThis=true&TB_iframe=true&height=600&width=900, E. T. 2 Mayıs 2014.

Eğitim ve Sosyal Bilimler Bağlamında Teknolojik Sorun

Doç. Dr. Vefa Taşdelen
Yıldız Teknik Üniversitesi

“Tanrı bir an için paçavradan bir bebek olduğumu unutup da yeniden can vererek beni ödüllendirse... [işte o zaman] eşyaların maddi yönlerine değil de anlamlarına değer verirdim...”

Veda Mektubu'ndan

Gabriel Garcia Marquez

Özet

İnsan alet yapan bir varlıktır. O, doğa karşısında, fiziksel yapısındaki güçsüzlüğü gidermek ve hayatını kolaylaştırmak için, ilk zamanlardan beri alet üretmiştir. Teknoloji bunun en ileri aşamasıdır. Teknolojinin üretilmesinde doğa bilimlerinin, özellikle de fizik ve kimya gibi bilim dallarının önemli katkısı olmuştur. Buradaki asıl sorun eğitim ve sosyal bilimlerin teknoloji alanında nasıl bir yerinin ve işlevinin olabileceği sorunudur. Daha açık bir ifade ile sormak gerekirse sorunu şu şekilde ortaya koyabiliriz: Sosyal bilimler teknolojinin neresinde durur? Sosyal bilimcilerin bir tüketici olmanın dışında teknolojiye sağlayabilecekleri katkılar var mıdır? Teknolojiye ilişkin değerlerin oluşturulması ve bireylere kazandırılmasında eğitimin nasıl bir işlevi olabilir?

Teknolojinin insan dünyasındaki olumsuz etkilerini “teknolojik sorun” olarak niteleyen bu bildiri, eğitim ve sosyal bilimlerin sorunun algılanmasında ve çözümünde önemli katkılarının olabileceği konusu üzerinde durulacaktır. Sosyal bilimler, teknolojinin insan dünyasındaki yeri ve anlamı konusunda araştırmalar yapıp öneriler ortaya koyarken, eğitim de bireyde olumlu davranış değişiklikleri öngören bir çaba olarak teknolojiye ilişkin söz konusu anlam ve değerlerin oluşturulması ve bireye kazandırılması konusunda önemli bir rol üstlenecektir. Teknolojinin özü ve anlamı konusunda ortaya çıkan bu katkı, fen bilimleri tarafından teknolojinin fiziksel yapısına yapılan katkıdan daha az değerde olmayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Teknoloji, doğa bilimleri, sosyal bilimler, eğitim, anlam, değer.

Technologic Problem within the context of Education and Social Sciences

Abstract

Human is a tool-maker entity. He had produced a tool ever since the earlier stages in order to resolve the weakness in his physical structure among nature and to make life easier. Technology is the most advanced stage of this. The nature sciences, especially the science branches such as physics and chemistry had a significant contribution in the production of technology. The main problem in here is the problem of what kind of place and function might there be for education and social sciences in the area of technology. If we ask in a clearer expression, we might express the problem like this: Where do the social sciences stay in technology? Are there any contributions of social scientists to technology except being a consumer? What kind of function might education have in establishing values regarding technology and earning to the individuals?

In this pronouncement that describes the negative effects of technology in the human world as a “technological problem”, the subject of education and social sciences might be having important contributions on perceiving and solving the problem will be emphasized. As social sciences will be making researches regarding the place and meaning of technology in the human world and give suggestions, education will also be playing a significant role on creating meaning and values in question and gaining to the individual regarding technology as a struggle that predicts positive behavior changes in individuals. This contribution that arises on the essence and meaning of technology will not be less valuable than the contribution made to the physical structure of technology by physical sciences.

Key Words: *Technology, nature sciences, social sciences, education, meaning, value.*

Giriş

İnsanı tanımlayan ve onu diğer canlılardan ayıran pek çok özelliği vardır. Bunlardan biri de “alet yapan” (*homo faber*) bir varlık olmasıdır. Gerçekten de insanın dışında düşünerek taşınarak, bilgi ve deneyimini kullanarak alet yapabilen başka bir canlı türü yoktur. İnsan bu özelliği sayesinde tabiatla olan mücadelesinde bir güç ve üstünlük de elde eder. Teknoloji, bu güç ve üstünlüğün en ileri ifadesidir. Buna göre insan sadece çevresinde buldukları ile yetinmez, kendi çevresini de üretir, doğanın düzenini kavrayarak, doğada olanları kullanarak teknik de yapar. Aristoteles, *Metafizik*'te üç tür bilgiden söz eder: (1) Teorik bilgi, (2) pratik bilgi, (3) poetik ya da teknik bilgi. Birinci türe felsefe, mantık, geometri, ikinci türe ahlak felsefesi ve siyaset girer. Üçüncü türde ise sanat ve zanaat bilgisi yer alır. Zanaat bilgisi, en açık şekliyle insanın alet yapmadaki becerisine işaret eder (Aristoteles, 1985: 299).

Tekhné, Antik Yunan'dan modern döneme kadar gelen süre içinde, zanaatın ve “yüksek sanat”ın bir ifadesi olarak görülmüştür. Modern Çağ, Kierkegaard'un deyişi ile bir “ayrımın çağı”dır (Kierkegaard, 1983: Epigraf). Bu çağda her şeyi bir diğerinden ayırma ve kendi sınırları içinde tanımlama eğilimi ağırlık kazanmıştır. Bunun bir sonucu olarak da güzel iyiden, iyi doğrudan, doğru yararlıdan, bilgi inançtan ayrılmış; her birisi kendi sınırları içinde anlaşılma ve tanımlanmaya çalışılmıştır. *Tekhné*'yi oluşturan unsurlardan biri olan yüksek sanat da zanaattan ayrılmış, başlı başına estetik bir değer olarak ortaya çıkmıştır. Bir zanaat olarak *tekhne* ise modern bilimin verileriyle farklı bir aşamaya girerek bugünkü mecrasında ilerlemeye başlamış ve giderek teknolojiyi oluşturmuştur.

Bugün teknoloji dediğimiz sihirli güç, her gün yeni ve insanı şaşırtan, çoğu kez de hayran bırakan başarılarla imza atıyor. Gün geçmiyor ki, yeni bir ürünle karşılaşmayalım! İşte böyle bir gücü sorgulamak, onun hakkında konuşmak doğal olarak temkinli ve ölçülü olmayı gerektirir. Onu övmek ya da yermek kendi başına bir anlam ifade etmez. Anlamaya çalışmak, ondan daha iyi yararlanmanın yollarını gösterebilir. *Teknoloji, doğa bilimlerinin verilerini kullanır, ama onun ortaya çıkışı moral dünya içinde olur ve her ürün gibi içinde var olduğu kültür tarafından anlamlandırılmak ister. Teknoloji, tasarımı, onunla ilişkimizi de belirleyecek niteliktedir.* Şafak Ural, “Teknoloji Felsefesi” başlıklı yazısında, bireylerin veya toplumların sahip olmak isteyebileceği teknolojik olanak ve yararların, gerçekte teknoloji kavramından ne anladıkları ile sınırlı olduğuna dikkat çeker (www.safakural.com/makaleler). Ondandır daha iyi bir şekilde yararlanabilmek ve olası zararlarından korunabilmek için teknolojinin ne olduğunun ve ne olması gerektiğinin anlaşılmasına daha çok ihtiyacımız vardır. Bu konuda şunu

söylemek mümkün: *Bugün insanlığın ihtiyaç duyduğu şey, daha fazla teknoloji değil, teknolojiye ilişkin daha fazla anlam ve değerdir.* Bu da onun üzerine daha çok düşünmek ve konuşmakla elde edilebilecek bir husustur. Bu açıdan teknoloji konusundaki sorgulamaları, eleştiri ve değerlendirmeleri önemsemek gerekir; zira bu entelektüel faaliyette insanlığın geleceğine yönelik bir hayal ve umut vardır. Bu umut insan aklının, yozlaşma ve kötü niyet karşısında gösterdiği bir refleks olarak da görülebilir.

Bildirinin başlığında geçen “teknolojik sorun” ifadesiyle işaret edilmek istenen husus, modern bilimle buluşan tekniğin teknoloji halini almasıyla ortaya çıkan kültürel ve varoluşsal sorunlardır. Bu noktada en önemli sorun teknolojinin devasa bir güç olarak ortaya çıkması ve her güç gibi onun da kendisini kullanan bilince ve niyete göre yönelim kazanmasıdır. Buna göre teknolojik sorun öncelikle teknolojinin üretimine, daha iyi bir deyişle onun bedenine ilişkin bir sorun değil, anlamına ve özüne ilişkin bir sorundur. İşte bu noktada, bildirimizin temel sorunsalını oluşturan “teknoloji, eğitim ve sosyal bilimler” bağlantısını kurabiliriz: Teknolojinin ortaya çıkmasında, doğa bilimlerinin önemli bir yeri vardır. Özellikle de fizik ve kimya gibi bilim dalları teknolojiye zemin teşkil edecek, ona yeni olanaklar sunacak buluşlar yapıyor. Burada sorulabilecek soru, doğa bilimlerinin teknolojiye nasıl ve ne kadar katkı sağladığı değil, sosyal bilimlerin teknolojinin neresinde durduğu ve durması gerektiği sorudur. Soruyu daha da açık hale getirip şu şekilde sorabiliriz: *Sosyal bilimler, teknolojinin pasif bir kullanıcısı olmanın ötesine nasıl geçebilir? Sosyal bilimcilerin bir tüketici olmanın dışında teknolojiye sağlayabilecekleri aktif bir katkı var mıdır?*

Teknoloji ve Anlam Dünyası

Teknoloji, özellikle son yüzyılda, hızla büyüyen bir sarmaşık gibi sarıp sarmaladı dünyamızı. Artık onsuz bir hayat düşünemiyoruz bile. Kolaylık sağladı, ama bir bağımlılık da oluşturdu. Tıpkı bünyenin kendini savunma gücünü dışarıdan gelen ilaçlara bırakması gibi, insan bilinci de tabiat karşısındaki mücadelesini teknolojiye devretti. İbn Haldun medeni ve bedevi toplumlar arasında karşılaştırma yaparken, bedevi toplumları kendine yeterliliği, medeni toplumları da toplumsal siteme olan bağımlılığı açısından karşılaştırır ve bedeviyi üstün görür (İbn Haldun: 1988: 101, 314). Bu yaklaşım daha sonra bir şekilde “doğal insan” kavramını öne çıkaran, uygarlık unsurlarını doğaya karşı ve doğayı yıkan bir yapmacıklık olarak nitelendiren Rousseau’da da yinelenir (Rousseau, 2014). Günümüz dünyasının teknolojiye bağımlılık düzeyi her zamankinden daha ileri. Öyle ki, bir gün sistem gitse, bir gün teknolojik aygıtlar çalışmasa, o gün yapacak iş bulamıyoruz; hayatı nasıl yürüteceğimiz

konusunda nerdeyse hiçbir fikrimiz yok. Şu bir gerçek ki, insanlığın son asırda ürettiği teknoloji, başlangıçtan yüz yıl öncesine değin ürettiklerinden daha fazla. Teknoloji hayatımıza her gün daha çok sokuluyor, bizi daha çok şaşırtıyor. Bir yandan bizi son derece güçlendirirken, bir yandan da hissettirmeden zayıflatıyor.

Teknoloji uzun süre bir umut ve çare olarak görülmüştür. Geçen yüzyılın öne çıkan simgelerinden biri olan Eiffel kulesi, insanın teknolojik zaferinin ve umudunun simgesi olarak hançer gibi göklere doğru yükselmişti. Ama ne olduysa oldu, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra, teknolojinin olumsuz etkilerinden daha çok söz edilmeye başlandı. İnsan bilinci onun ölümcül yüzünü de gördü. Suyun, havanın ve toprağın kirlenmesi, yeryüzünün giderek insan yaşamına elverişli bir yer olma özelliğini yitirmesi, doğanın kendisini yenileme kapasitesine zarar verdi. Dünyanın değil, uzayın bile giderek insan eliyle kirlendiği bir dönemde, Stephan Hawking’in “İnsan acilen kendisine başka bir gezegen bulmalıdır” ironisi¹ bir gerçeği dile getirmektedir. İnsan, en azından şimdilik kendisine dünyanın dışında başka bir gezegen bulamayacağına göre, içinde yaşadığı dünyaya daha bir sorumlulukla bağlanması gerekir. *Sonuçta insanın dünyaya, çevreye karşı olan sorumluluğu yine kendisine karşı sorumluluğu olacaktır.* Tabii bu sorumluluğu derleyip toparlayıp nihai noktada aşkın bir sorumluluğa dönüştürmek de mümkündür.

Bir kültürel nesne olarak teknolojiyi tanımlayabilecek özsel değer, Heidegger’in de belirttiği üzere, “araç” konumunda olmasıdır (Heidegger, 1999: 9-11). Onu değerli ve anlamlı kılan şey, bu aracı konumudur. Bu konumunu yitirip yarar sağlayan bir nesne olmaktan çıktığında kendini anlamlı ve anlaşılabilir kılan özden de uzaklaşmış olacaktır. *Teknolojinin nasıl geliştirilebileceği, teknolojinin bedeni ile ilgili bir sorundur. Buna göre, teknolojinin özü teknolojinin kendi bedeninde değil, insan dünyasındaki anlamında ortaya çıkar.* Bu anlam da, onun kullanım biçimi ile ilgilidir. İnsan onu kendi yararına bir “araç” olarak kullanmaya devam ettiği sürece, teknoloji kendi özüne bağlı kalacaktır. Bu kullanım biçimi de en açık şekilde, Kant felsefesinden alınacak bir kavramla, “iyi niyet” kavramıyla açıklanabilir. İyi niyet, teknolojiyi üreten ve kullanan bilincin rehberi olduğu sürece, teknoloji insanlık için bir değer ve fayda üretecek, bu şekilde kendi araç konumuna bağlı kalacaktır. Teknolojiyi düşünen bilinç, bu “iyi niyet”i dikkate aldığı anda, kendi etik tutumunu da belirlemiş olur. Teknoloji etiğinden

1 Hawking, bir söyleşisinde “yaşayacak yeni bir gezegen bulamaması durumunda insan ırkının bin yıl daha ayakta kalmasının mümkün olamayacağını” ileri sürer. (<http://www.internethaber.com/stephan-hawkingden-korkutan-kehanet-520462h.htm>). Aynı tehlikenin “yapay zeka”nın insan zekasını geçmesi durumunda da ortaya çıkabileceğini söyler (02 Mayıs 2014. *hawkingten-korkutan-uyari-sonumuz-olabilir*).

söz ettiğimiz her bir durumda, insanın insana karşı sorumluluğunu ve iyi niyetini de düşünmüş oluruz. İnsanın kendisiyle ilişkisini “teknolojik sorun” haline getiren şey, bu ilişkinin, teknoloji üzerinden gerçekleşiyor olmasıdır. Bu anlamda *teknoloji etiği, kişiyi teknolojiye değil, insanı insana, giderek insanı Varlık’a bağlayan bir ifadedir.*

Teknoloji toplumsal bir ortamda, yine bu toplumsal ortama yönelik üretilir. Bu nedenle, pratik dünyaya, değerler dünyasına aittir. İnsan dünyasında yer alan her şey gibi, onun da bir anlam ve değer boyutunun olması gerekir. *Kullandığımız teknolojiye bir anlam kazandıramama, bu konuda bir bilinç ve değer oluşturmama durumunda, teknoloji kendi araç konumundan uzaklaşmaya ve giderek kendisini üreten bilinci araçsallaştırmaya başlar. Bu durumda “insan için teknoloji”, “insanın elinin altında olan teknoloji” yerine “teknoloji için insan”, “teknolojinin elinin altında olan insan” durumu ortaya çıkar. Nurettin Topçu, *Kültür ve Medeniyet* adlı eserinde, “Teknik kültürden sızan bir usare idi, kültür ağacının yetiştirdiği bir meyve idi” der ve ekler: “Teknik daima kültürün biraz gerisinde, onun emirlerini bekler vaziyette olacak, zira aksi hâl tehlikelidir. Kültürün işaretlerini dikkatle takip edemeyen teknikten kör ve yıkıcı bir kuvvet doğabilir” (Topçu, 1998: 19). Heidegger’in *Tekniğe İlişkin Soru*’da dile getirdiği de budur. Şöyle der: “Bütün mesele, tekniği araç olarak uygun bir tarzda ele almamıza bağlıdır. Yapılması gereken şey, deyim yerindeyse, tekniğin ruhunu ele geçirmektir. İpler ele geçirilmelidir. Teknik, insanın egemenliğinden sıyrılmaya giriştikçe, onu denetim altına almak da bir o kadar zorunlu olur” (Heidegger, 1999: 11).*

Akıl ve vicdan teknolojiye hükmetmeli, onun dizginlerini elinde bulundurmalıdır. Ama hiçbir zaman teknolojinin egemenliği altına da girmemelidir. Etik değerden yoksun bir teknolojinin nasıl yok edici bir şiddet ve vahşet aygıtına dönüşebildiğine tarih tanıklık eder. Buradaki sorun, teknolojinin kendisi ile değil, söz konusu bu devasa gücü kullanan bilinç ile ilgilidir. Teknoloji insana büyük bir güç bağışlamaktadır. *Teknolojideki başlıca etik sorun burada, teknolojiye ilişkin uygun bir anlam ve değer üretilmemesi durumunda ortaya çıkar.*

Görüleceği gibi teknoloji sadece “beden”den ibaret değildir. Zira her bir durumda, bir kültür dünyasında ortaya çıkmakta, kültüre karışmakta, hatta kültür oluşturmaktadır. *Fen bilimlerinin verilerinden hareketle teknolojinin bedenini üreten kişilerin onun anlamını da üretmek gibi bir sorunları olmamıştır. Teknolojinin anlam dünyasını araştırmak, onu insan dünyasının değerleri ve gerçekleri ile ilişkilendirmek, daha çok sosyal bilimlerin alanına girer.* Felsefe bir şeyin ne olduğu, bilim nasıl olduğu, etik ise nasıl olması gerektiği ile ilgilenir. Felsefe, “nedir” sorusunu yönelterek, bir şeyi kendisi ya-

pan özü, rasyonel olarak, kavramsal ve kuramsal bir tarzda anlamaya çalışır. Bilimler ise bir olgunun “nasıl” ve “ne şekilde” olduğunu açıklamaya, olgudaki matematikselliği tespit etmeye çalışırlar. Bir şeyin nasıl olması gerektiği sorusunun cevabı ise her zaman kişinin kendi perspektifinde, kendi değerler dünyasında bulur. Bu sorunun cevaplanabilmesi için bir perspektiften ve belirli değerlerden hareket etmek gerekir. Aksi halde söz konusu “ideal form” ortaya çıkmaz. Bu açıdan bakıldığında teknolojinin kendisi de bir değer, umut ve temennidir; Henryk Skolimowski’nin ifadesiyle o, olgunun nasıl olması gerektiğinin bir cevabıdır.²

Burada, çalışmamızın temel sorusu olan sosyal bilimler ve teknoloji arasında nasıl bir ilişki olduğu ya da sosyal bilimlerin teknoloji ile nasıl ve hangi açılardan ilgilenebileceği sorusu kendisine bir cevap bulabilir: Teknolojinin anlam boyutu, etik boyutu, değer boyutu, onu sürekli araç kılacak bilinç boyutu ile ilgilenebilir. Zira olgunun nasıl olması gerektiği sadece teknolojik bir sorun değil, ondan daha çok anlam ve değer boyutu ile ilgili bir sorundur. İşte eğitim ve sosyal bilimlerin teknolojiye olan katkısı, bu anlam ve değer boyutunun ortaya çıkmasında kendini gösterecektir. Sosyal bilimlerin araştırması gereken konu, teknolojinin bu kültür ve değerler ortamındaki yeri ve anlamıdır. Bu değerlerin oluşturulması da başta eğitimsel bir sorundur. Fen bilimlerinin verileri nasıl ki teknolojinin bedenini oluşturuyorsa, sosyal bilimlerin verileri, eğitimin terbiye edici gücü de öylece teknolojinin anlamını, özünü ve değerini meydana getirecektir.

Sosyal bilimler, teknolojinin bedenine yönelik bir katkıda bulunmazlar. Olsa olsa teknolojik aygıtların biçimleri, ebatları, fonksiyonları ile ilgili beklenti ve isteklerinin tespitinde rol oynayabilirler. Sosyal bilimlerin teknoloji ile asıl ilgisi, onun nasıl kullanıldığının tespiti ile insan dünyasındaki yeri ve anlamı konusunda olacaktır. Bu şekilde teknolojinin nasıl kullanılması gerektiği sorusunun cevabına da katkı sağlayacaktır. Sosyal bilimlerin sonuçları anlayış, strateji, değer ve etik olarak ortaya çıkabilir. Bu oluşturucu tutumu, bir bütün olarak “eğitim” kavramıyla ifade edebiliriz. Eğitim oluşturucu bir etkinliktir. Belirli davranış değişikliklerinin, tutum ve alışkanlıkların oluşumunu amaçlayan bir faaliyet alanı olarak eğitim, teknoloji ile olan ilişkimizde, gerekli anlam ve değer oluşumunda doğrudan katkı sağlayabilir. *Fen bilimleri nasıl ki teknoloji için veri hazırlar ve böylece teknolojik oluşuma katkı sunarsa aynı şekilde sosyal bilimler de teknolojinin anlamının oluşması, gelişmesi ve topluma ulaşmasına katkı*

2 Teknoloji felsefesinin önemli isimlerinden Henryk Skolimowski, 1966 yılında, *Teknoloji ve Kültür (Technology and Culture)* isimli derginin özel sayısında yayımlanan makalesinde teknolojinin bilimden farklı bir şey olduğunu, bilimi bir şeyin ne olduğu, teknolojiyi ise ne olması gerektiği konusuyla ilgili görür. (<http://plato.stanford.edu/entries/technology>).

sağlar. Teknolojiyi üretmek, onun insan dünyasındaki yerinin ve anlamının ne olduğu sorusunu cevaplamak anlamına gelmez. *Bugün, teknolojinin insan dünyasındaki yerini ve anlamını sorgulamak, bu yönde çalışmalar yapmak, teknolojinin kendisini üretmekten daha anlamlı görünüyor.*

Sonuç

İnsanın yeryüzündeki varlığını korumak ve güçlendirmek için bir “araç” konusunda ortaya çıkan teknoloji, geldiği noktada, yeryüzünün hava, su, toprak ve diğer doğal kaynaklarının kirletilmesi, dengesinin bozulması sonucunu doğurmuştur. Teknolojik gelişmeye koşut bir değer oluşumu gerçekleşmezse, teknoloji kendi ölçüsüz, değersiz, yabancı havasını insanın içsel ve zihinsel dünyasına empoze edecektir. Tehlike açıktır: Günümüzde, özellikle “ileri” ya da “gelişmiş” olarak adlandırılan ülkelerde, kullanılması halinde yeryüzündeki insan yaşamını birkaç kez yok edebilecek nükleer, biyolojik ve kimyasal silah stoku söz konusudur. İnsan kendi ürettiği aracın tehdidi altındadır. İşte bu, teknolojik sorundur. İnsan ile teknoloji arasında anlamlı bir ilişkinin kurulabilmesine her zamankinden daha çok ihtiyaç vardır. Bu da teknolojinin niyet ve sonuç olarak insanlığa bir katkı sağlaması ve uygarlığın yapıcı unsurlarından biri haline gelmesi ile mümkündür. Teknoloji bu işlevini yitirdiğinde, insan, kendi aracının aracı, kendi elinin altında olanın elinin altına girmeye başlayacaktır. İnsanın teknolojiyle ilişkisi araç olarak makine ile değil, Kant’ın ifadesiyle söylersek, amaç olarak insanla ilişkisi olmalıdır. Teknolojinin özü, bu ilişki biçiminde kendine verimli bir saha bulur.

Bu noktada şöyle bir şey düşünülebilir: İnsanda kendi varlığını koruyacak bir özellik vardır. O, kendini var kılmak için nasıl ki teknoloji üretmişse, yine aynı gerekçe ile teknolojiyi kullanmaya da etik bir çerçeve içine alabilir. *Fitrat* olarak ifade edebileceğimiz insanın kendi varlığını koruma özelliği, öyle bir donanımdır ki, insan onun sayesinde yaşama, hayatta kalma, tehlikelerden korunma tutkusunu ortaya koyar. Bu durumda teknoloji de aslında insan fitratının kendini koruma yönünde motive ettiği bir aygıttır. İnsan, kendi varlığını koruma güdüsüyle ilk zamanlardan günümüze, sürekli araç gereç üretmiş, fitratı ondan kendisini güçlendirecek ve koruyacak çabalar göstermesini istemiştir. Kişinin tehlikeler karşısında kendisini koruyacak hamleler yapması, fitratında vardır. Dolayısıyla, teknolojiyle ilişkide geldiğimiz bu son aşamada fitratın yine koruyucu bir reflekste bulunacağı düşünülebilir. Bu refleksin ortaya çıkmasında eğitimin ve sosyal bilimlerin temel bir yeri olacaktır. Sosyal bilimler, araştırma ve incelemeleriyle farkındalık düzeyimizi artıracak, eğitim de oluşturucu

değerleriyle teknolojinin insan dünyasındaki anlam ve değerine ilişkin doğrudan katkı sağlayacaktır. Heidegger, “teknolojinin ruhunu ele geçirmek” derken, teknoloji için üretilecek bu anlam ve değer boyutundan söz ediyor olsa gerek.

KAYNAKÇA

- Aristoteles (1985). *Metafizik*. Çev. Ahmet Arslan. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Heidegger, M. (1998). *Teknik ve Dönüş*. Çev. Necati Aça. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- İbn Haldun, (1988). *Mukaddime I*. Çev. Zakir Kadiri Ugan. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kierkegaard, S. (1983). *Concept of Anxiety*. Trans. Reidar Thomte. Princeton & New Jersey: Princeton University Press.
- Rousseau, J.-J. (2914). *Emil*. Çev. Yaşar Avunç. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Skolimowski, H. (1966). (<http://plato.stanford.edu/entries/technology>).
- Topçu, N. (1998). *Kültür ve Medeniyet*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Ural, Ş. "Teknoloji Felsefesi", <http://www.safakural.com/makaleler/teknoloji-ve-felsefe>.

Klasik İlim Geleneğimizde İlim, Fen Ve Tecrübe Kavramları

Prof. Dr. Şevket Topal
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Özet

İslam'da ilme çok büyük değer verilir. Bu değer pratik hayatla birleştiği ölçüde daha da artar. İslam'da ilmin biri İlâhî diğeri beşeri iki yönü vardır. Ancak beşeri bilgi âlimler tarafından üretilen bilgi olup, ilmin ana kaynakları Kurân ve Sünnet üzerine inşa edilir. Âlimlerimiz bu iki ana kaynaktan hareketle ilmin genel ilkelerini belirlemişlerdir. Elbette insanlığın tarih boyunca pek değişmeyen sorunları olduğu gibi, zaman ve mekân farkına bağlı olarak değişen sorunları da vardır. Bu sorunların çözümünde klasik ilim geleneğinde takip edilen ana yol, öncelikle sorunlarla alakalı tanımlar ve kavramlar geliştirmek olmuştur. Akabinde ise bu ilke ve tanımlar çerçevesinde ana ölçü olan ilmi verileri merkeze alarak, gerektiğinde şahsî bilgi ve tecrübeleri deliller ışığında, insanlığın istifadesine sunmak olmuştur.

Anahtar kelimeler: *İlim, Tecrübe, Fen, Sanat, İslam Hukuk Usûlü.*

The Notions of Knowledge, Profession and Experience in Our Tradition of Classical Sciences

Abstract

Knowledge is very imported and valued in Islamic tradition. In addition to this if the knowledge combine with practical life Its value will increase more and more. In Islamic perception for the knowledge there are two aspect. One of them is produced by human ability, the other is revealed by God. But the knowledge which is produced by human ability mustn't contradictory with the revelation which are named Quran and Sunnah. The general principles of knowledges are determined by Islamic lawyers on the base of these sources. Throughout history, some issues remained unchanged while the others was changed. In Islamic concept the main matters is unchanged, but the matters which are time-depend are changeable. The tradition of classical sciences are follow some main roads which are privileged the descriptions and concepts for solving problems in Islam. In this article, these issues are examined by us.

Key words: *Islamic knowledge, Religious Experience, Islamic Jurisprudence, Profession, The Tradition of Classical Islamic Science.*

Giriş

Klasik ilim geleneğimizde “ilim, fen ve tecrübe” kavramları, “*Çağın Sorunları Karşısında Eğitim*” üst başlığı ile ilintili olarak ele alınacaktır. Sempozyum için tercih edilen söz konusu üst başlık pek çok sorunu işaret etmesi açısından manidar, sorunların eğitimle çözüleceğini zımnen çağrıştırmaları açısından da bir o kadar ufuk açıcı gözükmektedir. Hal böyle iken şöyle bir soru da zihni rahatsız etmiyor değil: Eğitimin temel fonksiyonu sorunların en aza indirildiği problemsiz bir toplum ortaya çıkarmaksa, neden içerisinde bulunduğumuz çağın insanı yığınlarca problemle yüzleşmektedir?

Modern çağın insanı eğitime çok büyük önem vermektedir. Bu amaçla devasa eğitim kurumları kurmakta, eğitime büyük yatırımlar yapmaktadır. Dünyamız geçmişle mukayese edilemeyecek derecede teknolojik yeniliklerle tanışmakta; insan kendi sınırlarını aşarak adeta “*kâinata meydan okuduğu!*” vehmine kapılmaktadır. En azından kendisini öyle takdim etmektedir. Bu anlayıştaki modern çağın herhangi bir insanı, İlahî menşeli bilgiye değer vermemekte; kutsala dayalı olanları hayatın dışına iterek, bilginin merkezine sadece insan aklını yerleştirmektedir. Bu anlayışın bir gereği olarak bilginin değeri ispat edilebilirlik kriterine dayandırılmakta; müspet verilere ve insan aklına dayanmayan bilgilere hurafe ya da hayal ürünü gözüyle bakılmaktadır. Tabii bu kategoride değerlendirilen bilgilerin başında ya da bir başka ifade ile temel hedefinde dinî kaynağa dayalı bilgi gelmektedir. Geleneksel eğitimin temel amaçlarından birisi olan “*insana haddini (sınırını) bildirme*” hali, günümüz dünyasında “*karşısındakine haddini bildirmeye!*”, yani sınır tanımazlığa dönüşmüştür. Oysaki insanı insan yapan hayalleridir. Hayalleri olmayan bir insanın ya da toplumun mutluluğundan söz edilebilir mi? Hatta “*geleceğe dair hayalleriniz nedir?*” sorusu, gündelik hayatta öğrencilere sıkça sorulur. Doğrusu kişi hayal ettiği sürece yaşar. Hayallerin bittiği yerde hayatıyet emareleri de biter. Kişinin arzuladığı hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli ilim ve ilmi elde etmede kullandığı vasıtaları gerçekçi tutmasını söylemeye ise hacet yoktur. Öyleyse, medeniyetimizin kendi bakış açısına göre yeniden ürettiği kavramlardan üçünü (ilim, fen ve tecrübe), çağın eğitim sorunlarını aşmada bize bir farklı bir bakış açısı kazandırabilir düşüncesiyle burada gündeme taşımak istiyoruz.

I

İslam medeniyetinin özü ilimdir. İlmin menbaı ise Kurân’ın bizzat kendisidir. Bu anlamda Kurân, ihbarî ve inşâî ilimlerin kurulması ya da gelişmesinde birinci derecede etken olmuştur. Klasik İslam ilimlerinin en önemli hasletlerinden bir tanesi de

kavram üretimine ve ürettiği kavramlara uygun tanımlar geliştirmeye özel bir önem vermiş olmasıdır. Tezekkür, tedebbür, tefekkür, nazar, itibar, akıl... kavramlarının tamamı düşünme etkinliğinin herhangi bir seviyedeki durumunu izah etmekle birlikte her birinin anlamı diğerinden farklıdır. Neticede İlim ehli güzel ve faydalı işlerle meşgul olur. Hakikatin peşinden koşar. İlim ehli olmayanlar, bilgiye dayanmayan zanna tabi olarak hem kendisine hem de çevresine zarar verir. (Kutluer, 2001: XXIII, 23-24.) Ayetlerde “ilim” kökünden türeyen yaklaşık yediz elli kelime mevcuttur. Burada geçen ifadelerde ilim bazen “ilahî bilgi” bazen “vahiy” bazen de insana bu dünyada gerekli olup da bilme meleleriyle elde edilmiş “dünyevî ilim” anlamındadır. (Kutluer, 2000: XXII, 110.)

İlim, günümüzde eskisinden çok daha önemli ve etkindir. Ama ilim nedir? Sorusu karşısında nesiller bocalamakta; neyin kendisi için hangi amaçla ihtiyaç olduğunu tayin edememektedir. Bir başka ifade ile günümüzde herkes ilmin öneminden, insanın kendisini geliştirmesi gereğinden bahsetmekte ama neyin hangi amaçla okunması gerektiğinden pek bahsetmemektedir. Dahası anlatılan şeylerin ağırlık noktası amel değil, söz oluşturmaktadır. Oysaki geleneksel ilim telakkisinde ilim dendiğinde, bununla ilk kastedilen şey amelî bilgidir. Dolayısıyla yeni nesillere ilmin öneminden bahsederken neyin ilim olduğunun da kavratılması gerekir.

İlim; sözlükte marifet, şuur, sağlamlık ve bir şeyi hakkıyla bilme anlamlarına gelir. İstilahta ise ilim; sağlam delilden hareketle ve şüpheleri bertaraf edecek şekilde bir şeyin hakikatini ortaya koymaktır. İlim sahibine âlim denir. (Askerî 1997: 81.) Dolayısıyla ilim bir şeyin hakkıyla idrak edilmesi demektir. İlmin zıddı cehalettir. Cehalet bir şeyin hakikatinin tam tersinin doğru olduğuna inanmaktır. Bu yönüyle cehalet aslında bir şeyin hakikatinin inkarı ve doğrunun ziyan edilmesidir. Marifet ise bir şeyi duyumsal olarak (havass-ı selime) hissederek olduğu hal üzere bilmektir. (Heyet, ty.: XXX, 290 vd.). İlim tanımlanabilir bir şeydir. Çünkü sağlam delilden hareket etmekte, şüpheleri bertaraf etmekte ve hakikati ortaya koymaktadır. Bir şey tam olarak tanımlanamamakla birlikte vasıfları zikrediliyorsa zaten tanımdan değil, tasvirden söz edilebilir. Tasvir ise bir şeyin hakikatini değil, onun arızı yani geçici hallerini esas olarak bilgi sunar. (Askerî 1997: 33.) İlim, bazen bir şeyden mücmel yani kapalı olarak, bazen de tafsilatlı olarak bahseder. İlmin bahsettiği şeyler hakkında ayırt edici bir melekenin mevcudiyeti halinde ilim irfana dönüşür. Sahip olduğu bilgi üzerinde ayırt edici melekeye sahip olan kimseye ise arif denir. Arif marifete bazen delilden, bazen de ilmin neticelerinden hareketle ulaşır. (Askerî 1997: 33; 80.)

İlim, bireyin hedeflerine ulaşmada kendisinden faydalandığı bir araçtır, ama nihai amaç değildir. Bu bağlamda amacına hizmet edemeyen kuru bilgi yığını, birey için külfetten başka bir şey değildir. Şayet ilmi hedefimize ulaşmada bir araç değil de amaç olarak görüyorsak, bunun için ilmin uzun ve meşakkatli yoluna katlanmaya hiç de gerek yoktur. Öyleyse “ilim nedir ve niçin elde edilir?” sorusunu doğru bir şekilde cevaplandırmadan, biz kendi açımızdan sorunlarımıza çözüm üretemeyiz. Aslında “çağın sorunları karşısında eğitim ne gibi fonksiyonlar icra edebilir?” sorusunu kendimize sormak ne derece haklı ise, “çağın sorunlarını üretmede eğitimin rolü nedir?” sorusunu sormak da o derece haklıdır.

İlim aynı zamanda gelenekle ilişkili bir kavramdır. Modern dünya, gelenek karşıtlığı üzerine kurgulandığından onun ilim muadili kullandığı bilim sözcüğü, etki ve içerik bakımından ilim kelimesinin kuşatıcılığına sahip değildir. Dolayısıyla onun karşı olduğu ve yıkmaya çalıştığı şeyin başında geleneksel değerler ve kavramlar gelmektedir. Geleneksel yapılar ise manevî yapılarıyla ve bu yapıyı inşa ya da temsil eden insanî varlıklarıyla kendisini göstermiştir. Bu anlamda modernitenin kurguladığı dünyada geleneksel değerlerde büyük önemi haiz insanın manevî dinamikleri ya tamamen ortadan kaldırılmaya çalışılmış ya da sunî bir şekle büründürülerek amaç ve fonksiyonlarından uzaklaştırılmıştır. Sunî dünyanın geleneği dışlayarak veya yok ederek kurduğu bir medeniyette, tabii olarak mevcut şeyler de gittikçe aslından uzaklaşmış ve bozulmuştur. Buna sebebiyet veren şeyse zihniyet bozulmasının ta kendisidir. Bozulan zihniyet yeniye yani modern olanı inşa ederken ister istemez geleneğin kurduğu bütün kurumları ve onun imal ettiği tüm kavramları yıkmak, en azından yozlaştırmak için, elinden geleni yapmıştır. (Guénon, 2012: 241 vd.)

Bilgideki kesinlik durumu ortadan kalkıp da doğruluk ya da yanlışlığı hakkında kanaate ve bir takım emarelere dayalı tercihte bulunma hali söz konusu olursa, o takdirde zan durumu ortaya çıkar. Bilginin yanılabilir ile doğrulanabilir olma arasında tercih yapmayı mümkün kılan bir durumun olmaması halinde şek, yani şüphe durumu ortaya çıkar. Özetle zanda kesin bilgi olmamakla birlikte kanaate dayalı bir tercih söz konusu iken, şekte tabiri caizse iki arada bir derede kalma hali söz konusudur. Şayet bilgiye dayalı olmayan bir kanaat ortaya koyuluyorsa, ancak bir vehimden ya da kuruntudan bahsedilmiş olur ki, buna dayalı üretilen bir bilgiye ya da kanaate itibar edilemez. (Askerî, 1997: 98.) Böyle bir anlayış kendisini ilim formatında ortaya koysa da çözüm değil, sorun ve sorunlu insan tipolojisi üretecektir. İşi daha da karmaşık hale getirecektir.

Gerçekten de kabalama olarak en çok konuşulan sorunları alt alta sıralayacak olursak sıklıkla; çevre sorunları, aile sorunları ve şiddet, finansal kriz, yönetici-yönetilen ilişkileri, çocuk sorunlarının... gündemin ilk sıralarda yer aldığı görülür. Dikkat edilirse burada sıralanan sorunların neredeyse tamamına yakını doğrudan insanla alakalı gözükmektedir. Dünyasını makinalar ve mekanikleşen bir hayatın işgal ettiği bir toplum insanî sorunlara nasıl çözüm üretebilir? Bu sorunların pek çoğu gelenek dışında oluşan ve cevabı geleneksel ilimlerde pek de yer almayan türdendir. Yani bunlar bir anlamda geleneğin dışlanması neticesi ortaya çıkan problemlerdir.

Bugün bizdeki mevcut geleneğin dışlanmasında ve eğitim sistemimizin keskin ve ani kararlarla yönlendirilmesinde etken olan modernizmin ilk çıkış yeri batıdır. Batı kendi içerisinde de geleneksel değerleri ile hesaplaşmış ve neticede her alanda bir yenilenmeye gitmiştir. Ancak Batıda gelenekten moderniteye dönüş, bizdeki gibi bir anda olmamıştır. Asırlar içerisinde evrilen batı toplumu geleneksel değerlerini terk ederken kendi ara kavramlarını üretmiş, bu kavramları ile toplumunu yönlendirerek uzun sürece dayalı, çok da ani ve keskin olmayan bir dönüşümü başarmıştır. Materyalizm, rasyonalizm, hümanizm, pozitivizm... vs. kavramların eş zamanlı olarak ortaya çıkmadığını ve bunların aynı zamanda manevî olanı dışlayarak, hakikatin merkezine maddeyi yerleştirdiğini hatırdan çıkarmamak gerekir. Esasında mana boyutunu ihmal ederek mevcudiyetini madde üzerine inşa eden bir yapı, kısa sürede maddedeki değişmeye bağlı olarak hızlıca değişecektir. Dolayısıyla geleneğin öngördüğü mana boyutunu ihmal eden modernitenin ürettiği değerlerin sürekliliği ve devamlılığı da olamayacaktır. Bugün çabuk bozulmanın ve erken yıpranmalarını temel nedenlerinden birisi de haddi zatında budur. Geleneksel değerleri dışlayarak kendini inşa eden modernite Guénon'a göre bütünden bir sapmadır. Bilimin dini dışlayıcı bir karakter arz etmesi de bu anlayışın bir ürünüdür. Dini dışlayan ve gelecekte olan şeyleri saptıran ya da kökten yıkan modern anlayış, bunu gerçekleştirirken kendisini gizli tutmayı, tanıtmamayı ya da olduğunun tam tersi olarak takdim etmeyi şiar edinmiştir. (Guénon, 2012: 251-252.)

Modernitenin bu tutumu karşısında geniş anlamda geleneğin, dar anlamda ise gelenek üzerine inşa edilen ilim anlayışının büyük sarsıntılar geçireceğini tahmin etmek hiç de zor olmayacaktır. Zira yeni durum ile birlikte dinî ve derûnî olanın yerini modern ritüeller ve İslamî daireden beslenmeyen kulluk anlayışları almıştır. Bu ise bir tür sapmadır. Yönü ve yöntemi şaşan bir insanlığı tekrar aslı mecrasına oturtmak ise gelenek için son derece zor hatta müşkil iş olacaktır.

Modernite bütün bu icraatları gerçekleştirirken bir de karşı kampanya yürütmüştür. Bu faaliyetin bir parçası olarak günümüzde geleneksel İslâmî ilmin tarihin bir noktasında durduğu, içtihat kapısının kapandığı, geleneğin bir noktadan sonra bu durum sebebiyle kendisini üretmediği ve dolayısıyla artık taklit ruhunun ortaya çıktığı dillendirilir durulur. Ancak bunların hakikatte öyle olup olmadığı veya böyle bir durum söz konusu ise hangi alanları kapsadığı veya kimler için söz konusu olduğu üzerinde imâl-i fikir edilmez.

II

İslam'da ilmin temel kaynağı Kurân ve sünnettir. Bunlarda olan bilgi ilim diye adlandırılır ve her Müslüman için bağlayıcı temel iki kaynaktır. Bunlar, asıl olmaları itibarı ile üretilen diğer İslâmî bilgilerin bunlara uygun olma zorunluluğu vardır. En azından aykırı olmamak zorunluluğu vardır. Bu kaynaklar temel özellikleri itibarı ile yeni bilgi üretimine elveriş ve hatta teşvik edicidir. İslam'da öylesine geniş ilim halkaları oluşturulmuştur ki, bu halkalarda tartışılan konular ve yazılan eserler sayesinde çağlara damgasını vuran devasa mezhepler tesis edilmiştir. Bunlar içerisinde amelî hayata yön veren Hanefî, Şafi, Maliki, Hanbelî mezhepleri yoluyla oluşturulan eşsiz hukuk mirası ve nazarî alanda oluşturulan Eşarî, Maturidî ve Mutezili düşünce ekolleri sadece kendi çağlarını değil, bütün bir insanlık tarihini şekillendirmişlerdir. Bu ekoller aynı zamanda devasa kitapların yazılmasına ve kütüphanelerin kurulmasına da öncülük etmişlerdir. İlim her zaman Müslümanların kalkınmasına ve ilerlemesine öncülük etmiştir. Sonraki dönemlerde Müslümanların batılılar karşısında güç kaybına uğraması ve bu yenilginin dine fatura edilmesi doğru değildir. Tam aksine önce dünyaya bakışta bir bozulma meydana gelmiş, dünyayı imara dönük ilimler kendini yenileyemediğinden bir geri kalma hali zuhur etmiştir. Din ise daha sonradan geri kalmanın temel sorumlusu olarak ilan edilmiştir. (Fazlur Rahman, 1992: 254 vd.). Oysaki dinî ilimlerin temel faaliyet alanı, terakki arenasında taraflara teknoloji üretmek değildir. Aksine dinin temel fonksiyonu dünyada kendisi ile ve toplumla barışık, inançlı, amelli ve ahlaklı bir topluluk oluşturmaktır. Ahirette ise kişiyi akıbeti hayırla neticelenmiş bir kulluğa ulaştırmaktır.

İslam âlimleri ilimleri farklı açılardan tasnife tabi tutulmuştur: Bazılarına göre ilim kadîm (ezelî) ve hâdis (sonradan olma) şeklinde iki kısma ayrılır. Kadîm ilim, sadece Allah'a ait olup, O'nun ezeli sıfatlarından birisidir. Malumat dediğimiz bilgiler esas itibarıyla Allah'ın ezeli ilmi üzerinden üretilir. Bu yönüyle malumat hâdistir. Hâdis ilim ise kulların bilgisidir. Bu da kendi arasında zarurî ve iktisâbî (sonradan elde

edilen) kısımlarına ayrılır. Bizler Allah Teâlâ'nın yarattığı şeyler üzerinden herhangi bir fikrî ve kesbî zorlama olmaksızın zarurî olarak O'nun varlığını anlarız. Kesbî ilim ise ancak kişinin çabası ile elde edilebilir. Bu manada okumadan âlim olmak mümkün değildir. Örneğin iyi bir Müslüman olmanın gereği, dinin emirlerini bilmekle mümkün olur. Bu manada dinî ilmin tahsili ancak iktisap yoluyla mümkün olur. Namazı başka türlü öğrenme yolu ve yöntemi mümkün değildir. Biz bunlara teknik olarak teklifi hükümler diyoruz. İyi bir kulluk için teklifi hükümlerin hakkıyla tahsil edilmesi gerekir. Teklifi hükme ait bilgiler de kendisine olan ihtiyaca göre çeşitlilik gösterebilir. Bir şeyi bütün kulların bilmesi ve yapması gerekenler farz-ı ayn, belli kısmının bilmesi ve yapması gerekenler farz-ı kifaye olarak adlandırılır. Bir de İslam'ın yasakladığı (el-ulûmu'l-muharrame) vardır ki, bunlarla meşgul olmak caiz değildir. Mesela sihir, büyü, kehanet, fal, burç... vs böyledir. Bunların teferruatı bizim fıkıh kitaplarımızda anlatılır. Ancak dinen yasaklanmış söz konusu ilimlerin günümüz dünyasında ne kadar yaygın olduğunu ve hatta insanların hayatının tüm safhalarını etkileyecek derecede etkin olduğunu, bu amaca hizmet için yayın kanallarının tahsis edildiğini görmekteyiz. Bu yolla kişilere büyük meblağlarda haksız kazanç kapısı aralanmaktadır. Dahası yaşam koçu adı altında, bazı kimselerin, insanların hayata ve geleceğe dair zaaflarından faydalanarak kendisinden kat kat bilgili ve itibarlı kimseler üzerinden kendince etkin telkinlerle büyük kazançlar elde etmesi de, dinen muharrem sayılan ilim ya da kazanç yolları üzerine bina edildiğinden dinen gayri meşru olacaktır. Bu yolla elde edilen kazançlar da haramdır.

İlim tarihi içerisinde ilmin şer'î ilimler-dünyevî ilimler; âli ilimler (yüksek ilimler)-âlet ilimleri, maksat ilimler-vesile ilimler... vs. açılardan çeşitli tanım ve tasnifleri (tertibu'l-ulûm) yapılmıştır. Bu tasnifler biraz da eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki ehem ve mühimmi belirleme gayesine matuftur. Ancak İslâmî eğitimin temelinde Kurân yer aldığından, işe onun öğretilmesi başlanması hep esas olmuştur. (Özyılmaz, 2002: 27-46.)

Klasik ilim tasnifinde, hangi ilmin daha faydalı ve üstün olduğu hususu da ele alınmıştır. Açıldan pek çok eşya taşıdığı vasfı sayesinde üstün tutulurken, ilim bizzat kendi özü itibarı ile faziletli ve üstün kabul edilmiştir. Zira ilim Allah'ın kemal sıfatıdır. Noksanlık kabul etmez. Aynı zamanda melekler ve Peygamber de asıl şerefini ilimden alır. Oysaki hızlı koşan bir atın değeri kendi özünden yani at olmasından değil, hızlı koşma vasfından kaynaklanır. At hızlı koşma vasfını yitirdiğinde, bu anlamdaki faziletini de (itibarını) yitirmiş olur. (Gazali, 1989: I, 38 vd.)

Fazilet açısından ilme bakıldığında ahirete dönük kulluğun temeli ilme dayanır. Zira ilimsiz amel mümkün değildir. Dünya ve ahiret saadeti ancak ilimle elde edilir. Dünyadaki işlevleri açısından da ilim yine her şeyin başında gelir. Çünkü asıl maksat olan dinin yaşanması yani kulluk için dünyanın nizamının da buna elverişli ve düzen olması gerekir. Dünyanın nizamı ise insanların gayretleri ile mümkün olabilir. Bu açıdan ilim üç ana fonksiyon icra eder:

Birincisi: Yaşam için zorunlu işler ki yiyecek, içecek, giyecek ve barınacak yer temini için gerekli ilim. (Zarûrî)

İkincisi: Temel ihtiyaçların giderilmesine yardımcı olmak gayesiyle ziraatta, dokumacılıkta... kullanılan âlet-edavâtın üretimi için gerekli ilim. (Hâcî)

Üçüncüsü: Üretileni tamamlayan, süsleyen, sanata dönüştüren ve güzel bir şekilde insanlığın istifadesine sunan ilimler. (Tahsini)

Bütün bu aşamaların faydalı şekilde ve sanatsal bir değerde gerçekleşebilmesi için insanların doğru bir şekilde idare edilmesi ve bu yolla dâreyn saadetini elde etmesi umulur. Bunun gerçekleşebilmesi için öncelikle hak bir dinin varlığına, akabindeyse dini tebliğ eden Peygamber'in tebliğini doğru anlamaya ihtiyaç vardır. Bu ise iyi bir toplumsal idareyle, mütefekkir âlimlerle ve nihayetinde halk ile ilim arasındaki irtibatın nispetini ayarlayacak hatipler yoluyla gerçekleşebilir. (Gazâlî, 1989: I, 40 vd.) Esasında bu alanda gittikçe ilerleyen insanlık yaptığı işlerde maharetini artırdıkça ve bir şey üzerinde tekrar tekrar uğraştıkça tecrübe kazanacaktır. Tecrübe sayesinde hem tekrara düşmekten kurtulacak hem de her seferinde yeniden başa dönme döngüsünden azat olacaktır. Yani bir yandan tecrübeleri mevcut hal için basamak olarak kullanacak, öte yandan tecrübelerinden hareketle yeni keşiflere cesaret edecektir. Tecrübe ise mevcut bilginin farklı zamanlarda defalarca tekrarı ile oluşan neticedir. Yani denenmiş, kanıtlanmış haberlere tecrübe denir. (Askerî, 1997: 217.) Tecrübe, günümüzde deneyim sözcüğü ile de ifade edilir. Zira günümüzde deneyim daha çok maddi işlerle alakalı pratik yapma anlamında kullanılır. Bu nedenle içerik olarak klasik ilim telakkisinde tecrübe lafzı çok daha zengin bir anlama sahiptir. Sözelimi "el-mücerreb lâ yücerreb" sözü bir darbı meseldir. Yani "denenmiş tekrar denemeye gerek yoktur." Bu boşa zaman harcamadır. Yani kaldığı yerden devam etme değil, yeniden başa dönmedir. Bu anlamda kişinin hakka ve hakikate ulaşmada gösterdiği çabalar ve karşılaştığı engeller birer manevî tecrübedir. Hz. İbrahim'in aya, yıldızlara ve güneşe bakarak onları tecrübe etmesi ve neticede İlah olmadıkları neticesine ulaşması bir tür dinî tecrübedir. Kişinin tecrübesi arttıkça, ruhi olgunluğu ve başkalarına

örnek olma vasfı da artar. Demek ki klasik ilim anlayışındaki tecrübe sadece deneysel alanla sınırlı değil, aynı zamanda ruhî olanı da kapsayacak genişliktedir.

Buradan tekrar yukarıda sıraladığımız ilmin fonksiyonları ve gayesi hususuna dönersek; burada söz konusu edilen zarûrî, hacî ve tahsînî alanlardaki bilgi, tahsînî seviyesinde bir sanata ve mükemmeli yakalamaya doğru ilerleyecektir. Zira yazılı ya da sözlü olarak mevcut ilmin daha güzel aktarılması için hat sanatının, hitabet sanatının, süsleme sanatının... vs. geliştirilmesi böyledir. İbadet mekânları da bunun bir başka örneğidir. İnsanlar toprak üzerinde de namaz kılabilir. Ama Allah'ın cemal sıfatının tecellisi olan güzellik ve estetik kaygı, en güzel kulluğun en mükemmel ibadethanelerde yapılması gerektiğini ilham etmiştir. O da bu ilhamla ve kulluk bilinciyle çeşmeler, sebiller, hamamlar ve selatin camiler inşa etmiştir. Ve bu mekânları da tevhidî yansıtan en mükemmel sanat figürleri ile donatmıştır. Bu alan ilmin fenne dönüştüğü alandır. Değişime ve eleştiriye açık bir alandır. Temel karakteri sürekli yenilenme ve mükemmelle ulaşma arzusudur.

İlmin ve eğitimin bu dünyaya dönük ferdi ya da içtimaî yönleri olmakla birlikte asıl amacı insanların kurtuluşunu, ebedî saadetini sağlama ve neticede uhrevî güzellikleri elde etmektir. Bu amacın gerçekleşmesinde ilmin, fennin ve tecrübenin koordineli bir şekilde hareket etmesi gerekir. Bu koordineyi sağlayacak olansa âlimdir. Dolayısıyla klasik ilim telakkisinde âlimin fonksiyonu oldukça mühimdir. Hatta âlimin ölümü âlemin ölümü gibi kabul edilir. İlmin zıddı olan cehalet ise hakikatte ilim kaynaklarının ortadan kalkması değil, o ilmi öğretecek ve aktaracak âlimlerin ölmesi demektir. İlim sahibi olmak ise Allah'ı bilmekle olur. Allah'ı bilen ve hakkıyla idrak eden kimse şehvet esaretinden kurtularak gerçek özgürlüğüne kavuşur. Dünyanın maddi sıkıntılarına boyun eğmediğinden dolayı, dünyanın esiri de olmaz. Yani ilim, insanı dünya esaretinden kurtaran, hakikate ve kemale eriştiren çok önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar. İslamî telakkide ilmin biri amelî diğeri nazarî olmak üzere iki temel yönü vardır. Amelî yön aynı zamanda kullukla da alakalı olduğundan çok erken yaşlarda ve öncelikle aile içerisinde öğretilmeye başlanır. Nazarî kısmı ise belli bir çocukluk yaşından itibaren okullarda öğretilir. (Cevizci, 2012: 73 vd.)

Tekrar vurgulamak gerekirse, İslam düşüncesinin merkezinde Kurân yer alır. Müslüman âlimin temel görevi onun manasını en sahih bir şekilde anlamak ve başkalarına aktarmaktır. Esasında bütün İslâmî ilimlerin ortaya çıkış sebebi Kurân'ı doğru bir şekilde anlamaktır. Anlam ise nazarî ya da amelî olabilir. Öyleyse burada anlamdan kasıt amelî olanı amelle, nazarî olanı ise akıl ve burhan yoluyla idraktır. Bu anlamda İslâmî ilimler kategorisi içerisinde yer alan akli ilimler de nakli ilimler

de doğrudan ya da dolaylı olarak Kurân'ı açıklama görevini icra ederler. Bu halin muhafazası için öncelikle Kurân'ın sahih anlamını muhafaza etmek gerekir. Müslüman âlimlerin ortaya koymuş oldukları devasa lugatlar bu amaca hizmet etsinler diye kaleme alınmışlardır. Bu yolla Kurân'ın ıstılahları gelecek kuşaklara doğru bir şekilde aktarılarak, onların dillerinde ve kültürlerinde de bir İslamlaşma süreci başarıyla tamamlanabilmiştir. (Attas, 2003: 168 vd.)

Sonuç

Günümüzde eğitimin aldığı hal gerçekte içler acısıdır. Bu eğitimin bir parçası olan fertler, mutlak başarıya şartlandırılmıştır. Ancak başarının ne olduğu, amacı ve kriteri teknolojik olarak belirlenmiştir. İnsanların ruhî durumu, manevî hali, kendi istekleri hiçbir zaman ön plana çıkarılmamıştır. Dershaneler ve testler bir ihtiyaç olarak takdim edilmiş; başarının sadece bu yolla geleceği inancı yayılarak çocukların oyunları, hayalleri, çocuklukları ve çocuklukta kuracakları dostlukları çalınmıştır. Günümüz nesilleri fikirden, sanattan, estetik değerlerden yoksun bırakılarak, basit cümleler halinde bile meramını anlatmaktan aciz hale getirilmiştir. Başarı ise bol kazanç getirecek mesleklere ulaşabilme kriterine göre belirlenmiştir.

Böyle bir anlayışın hâkim olduğu dünyada, geleneksel değerlerin ürettiği kavramları ve onların sahip olduğu anlam zenginliğini kavramak da mümkün olamayacaktır. Gittikçe daralan kelime dağarcığımız, ruhi zenginliğimizi de iflasa sürükleyecektir. Geçmişte tanım odaklı gelişen ilim, bu yüzden zeminini kaybetmiştir. Artık tanımlar yerine tasvirler kullanılır olmuştur. Tanımdaki ortak tavrı tasvirde bulmak mümkün olmadığından artık, objektif kriterlere göre değerlendirilmesi gereken zahir hususlarda bile göreceli bir bakış açısı hâkim olmuştur. İnsanlar göreceli bakışın neticesinde en basit konularda bile ortak bir noktada buluşamamışlardır. Bu ise esasında çok vahim bir durum olmasına rağmen, modern dünyada farklı bakış açıları ya da bilimsel yaklaşım olarak takdim edilmiştir. Oysaki efradına cami ağyarına mani olamayan bir tanım, toplumsal ayrışmanın da etkenlerinden birisi olmuştur.

“Ezmanın tegayyürü ile abkâmın tegayyürü inkar olunamaz” (Mecelle md. 38) cümlesi, bir fıkıh kaidesidir. Zaman içerisinde hükümlerinde değişebileceğini anlatır. Ancak bu değişim alanı ve sınırları bellidir. Modern dünyada da hızlı bir değişim olmakta ve bu da yetmemekte yeni değişim talepleri gündeme gelmektedir. Bunun herhangi bir sınırı ve ilkesi de yoktur. Bu tebliğde sözü edilmeye çalışılan üç kavram bize bu hususta yol gösterecek tarzdadır. Şöyle ki, ilim ana kaynakları ile birlikte bizim hareket noktamızı oluşturacaktır. Bu anlayış içerisinde ana kaynakların tahrip

ve tazyifi mümkün değildir. Aksi durum bizim Müslümanlığımıza hanel getirecektir.

Kaynaklardan elde edilen bilgiler tekrar edildikçe tecrübe oluşacaktır. Tecrübe bizim bireysel ya da toplumsal olarak ortak aklımızdır. Burada bir değişim olabilir. Ancak bu değişim yeni tecrübeler edindikçe meydana gelir. Bu ise yavaş ilerleyen bir süreçtir. Dolayısıyla toplumun temel taşlarının ani sarsılmalarına karşı da bir kalkandır.

İlmin, sanat ve estetiğe dönüştüğü fen alanı ise daha çok bireysel tecrübe yoluyla geliştiğinden her zaman yenilenmeye ve yeni üretilmeye açık bir alandır. Bu yönüyle ilim, fen ve tecrübe birbirini besleyen ve birbirinden beslenen toplum için önemli üç kavram olmakla birlikte, fen kavramı zanniyat yönü ağır basması bakımından diğer ikisinden ayrılmaktadır.

Bu tebliğde ele alınan kavramlar sadece konuya örneklem olsun diye seçilmişlerdir. Asıl amaç bunları bütün boyutları ile incelemek ve yeni öneriler sunmak değildir. Belki burada asıl vurgulanmak istenen şey, modern insanın zihin karışıklığının giderilebilmesi için, eğitim sistemimiz insan yetiştirmede geleneksel değerlerin kavram dünyasından ve tasvirde ziyade tanım odaklı açıklama geleneğinden yeniden faydalanarak, anlam ve kavram dünyamızı zenginleştirmesine dikkat çekmektir.

KAYNAKÇA

- Askerî, E. H. (1997). *el-Furûku'l-Lugaviyye* (Tahkik: Muhammed İbrahim Selim), Kahire: Daru'l-İlmve's-Sekâfe.
- Attas, S. N. (2003). *İslam Sekülerizm ve Geleceğin Felsefesi*, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yay.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Say Yayınları.
- Doğan, D. M. (1996). *Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul: Yeni Şafak Gazetesi Y.
- Fazlur Rahman, (1992). *İslam*, Çev: Mehmet dağ-Mehmet Aydın, Ankara: Selçuk Yayınları.
- Gazzalî, M. (1989). *İhyau Ulûmi'd-Din* (Çev: Ahmet Serdaroglu), İstanbul: Bedir Yay.
- Gazzalî, M. (1997). *el-Mustasfâ min İlmi'l-Usûl*, Beyrut: Daru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.
- Guénon, R. (2012). *Niceliğin Egemenliği ve Çağın Alametleri* (Türkçesi: Mahmut Kanık). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Heyet, (1986). *el-Mücemül-Vest*, İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Heyet, (ty.). *el-Mevsûatül-Fıkhiyye*, Kuveyt: Vezâretü'l-Evkâf ve Ş-Şüüni'l-İslâmiyye.
- İbn Manzûr, C. M. (1990). *Lisânu'l-Arab*, Beyrut: Dâru's-Sâdır.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve İdeoloji*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- İzzüddin b. Abdisselâm (1990). *Kavaidül-Abkâm*, Beyrut: Müessesetü'r-Reyyân.
- Kutluer, İ. (2000). "İlim", DİA İslam Ansiklopedisi, İstanbul: İSAM. Yay.
- Kutluer, İ. (2000). "İslam", DİA İslam Ansiklopedisi, İstanbul: İSAM. Yay.
- Küçük, H. (1985). *Antik Çağdan Günümüze Sistemik Felsefe Tarihi*, İstanbul: Dersaadet Yayınevi.
- Özyılmaz, Ö. (2002). *Osmanlı Medreselerinin Eğitim Programları*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Ragıb el-İsfehânî, (1992). *Müfredât*, Dimeşk: Dâru'l-Kalem.
- Tehânevî, M. A. (1996). *Keşşâfu Istulâhâtü'l-Fünûn*, Beyrut: Mektebetü Lübnân.
- Topal, Ş. (2007). *İslam Hukuk Düşüncesinde Seddi Zerai*, Van: Ahenk Yay.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: MEB Yayınları.

Etik Bir Talep: Sorumluluk Eğitimi

Dr. Ahmet Yayla

Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Özet

Günümüzde yaşadığımız pek çok sorunun, insanın sorumluluk bilincinin zayıflamasından kaynaklı olduğu ifade edilebilir. Yine insani değerlerin giderek kaybolması özellikle de sorumluluk bilincinin giderek zayıflaması doğrudan eğitimle alakalı bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle eğitim üzerine yeniden kafa yorulması, eğitimin anlamının yeniden sorgulanması gerektiğini varsayıyoruz. Eğitimde insani değerleri yeniden nasıl canlandırabiliriz sorusu sorulması gereken önemli bir soru olarak karşımızda durmaktadır. Bu bağlamda sorumluluk eğitimine dikkat çekmek bu çalışmanın çıkış noktasını teşkil etmektedir. Bu çalışmada insana sorumluluk bilinci nasıl kazandırılabilir? Ya da sorumluluk bilinci farkındalığı çocuğa kazandırılabilir mi? Kısacası sorumluluk eğitiminden bahsedilebilir mi? gibi bazı sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Sorumluluk, Değer, Sorumluluk Eğitimi, Değerler Eğitimi

An Ethical Requirements: Education Of Liability

Abstract

Many problems we are having nowadays, can be expressed as the results from declination of human's sense of responsibility. It can be interpreted that gradually decrease of human values, especially decrease of sense of responsibility are also directly associated with education. Therefore we assume that education should be pondered and the meaning of education should be requisitioned. We face with a significant question that should be asked; how can we regenerate human values in education. In this context, taking into consideration on education of liability constitutes starting point of this study. In this study it will be aimed to answer some questions, such as how can human gain sense of responsibility? Or can child gain awareness of sense of responsibility? In short can we mention sense of responsibility?

Key words: Education, Responsibility, Value, Education of Liability, Values Education

Giriş

Günümüzde yaşadığımız pek çok etik sorun, yaşamımızı çekilmez bir hale getirdi. Etik sorunların başında da sorumluluklarından kaçan, eylemleriyle yüzleşmeyen, kendine yabancılaşmış modern bireylerin sayısının artması gösterilebilir. Etik duyarsızlık olarak da ifade edebileceğimiz sorumluluk bilincinin zayıflaması, çağımızın en temel hastalıklarından birisi olarak kabul edilebilir. Ne yazık ki günümüz insanı yaşam karşısındaki sorumluluklarıyla pek fazla yüzleşmek istemiyor. Sürekli sorumluluklarından kaçmak ya da sorumluluklarını başkalarına atmak istiyor. Modern birey her zaman ötekini sorumlu tutuyor; anne sorumlu, baba sorumlu, öğretmen sorumlu, devlet sorumlu... Ama hiçbir zaman kendisi sorumlu olmuyor. Oysa ki, kişinin en başta kendisine daha sonra da canlı/cansız bütün varlıklara karşı sorumlulukları vardır. Bu sorumluluğunu asla göz ardı edemez. Aksi takdirde yaşamı anlamsızlaştırır, değerini kaybeder. Zira insanın sorumluluğundan korkması, kaçması asla kabul edilebilir bir şey değildir. Yaşamak bir sorumluluktur. Başka bir ifadeyle hayatın kendisi başlı başına bir sorumluluk alanıdır. Atılan her adım başlı başına sorumluluk gerektirir. Çünkü günlük yaşamda her türlü tutum ve davranışlarımızda, aldığımız kararlarda, yaptığımız tercihlerde, değerlendirmelerimizde farkında olalım ya da olmayalım bir sorumluluk durumuyla karşı karşıyayızdır.

İnsani değerlerin giderek kaybolmasını özellikle de sorumluluk bilincinin zayıflamasını doğrudan eğitimle alakalı bir durum olarak değerlendirebiliriz. Yani günümüz insanının bu kadar sorumsuz davranmasının başlıca nedenini eğitimde aramak gerekir. Bu nedenle eğitim üzerinde yeniden kafa yorulması, eğitimin anlamının yeniden sorgulanması gerektiğini varsayıyoruz. Eğitimde insani değerleri yeniden nasıl canlandırabiliriz sorusu sorulması gereken önemli bir soru olarak karşımızda durmaktadır. Bu bağlamda sorumluluk eğitimine dikkat çekmek bu çalışmanın çıkış noktasını teşkil etmektedir. “Sorumluluk Eğitimi” eğitim felsefesinde büyük bir tartışma alanını oluşturur. Bazı eğitim filozofları eğitimin asıl amacının gençlere sorumluluk bilinci kazandırma olduğunu ileri sürerler. Bu çalışmada insana sorumluluk bilinci nasıl kazandırılabilir? Ya da bir çocuğun yetiştirilmesinde sorumluluk bilinci çocuğa kazandırılabilir mi? Kısacası sorumluluk eğitiminden bahsedilebilir mi? vb sorulara yanıt aramaya çalışılacaktır.

Eğitim ve Değerler

Günümüz insanının sorumluluklarından kaçmasının temel nedeni ne olabilir? Bu soruya cevap aramak eğitim anlayışını sorgulamayı gerektirir. Eğitimin anlamı

analiz edildiğinde sorumluluğu içerdiğini görürüz. Çünkü eğitim özü itibarıyla bireye sorumluluk yükleyen bir etkinliktir. İnsanın düşünebilmesi, sembol üretebilmesi, problem çözebilmesi, bilgiyi araması ve bilgi üretmesi, yazı yazabilmesi, okuyabilmesi, öğrendiklerini aktarabilmesi gibi özellikleri insana sorumluluk yüklemektedir. Söz konusu bu yetiler de doğrudan eğitimle alakalıdır. Kısacası insanın ilim öğrenebilmesi ve bilgi üretebilmesi eğitimin bir sonucudur. İnsanın sorumlu bir varlık olmasında bu özellikler etkili olmaktadır. İnsan öğrendikleriyle ilerler ve daha yeni ufuklara yelken açar. Hayatın anlamını, farklı yönlerini öğrendikleriyle keşfetmeye çabalar. İnsan öğrendikleri çerçevesinde hayatı, kendisini ve diğer varlıkları keşfeder ve değerlendirir. Demek ki bireyi sorumlu kılan etkenlerin başında onun öğrenme arzusu gelmektedir. Zira insanın kendi gerçekliğini, başkalarının gerçekliğini ve diğer varlıkların gerçekliğini ilmiyle, öğrendikleriyle, bilgisiyke keşfeder; bu da ona ciddi anlamda bir sorumluluk yükler.

Oysa eğitim kavramının bugünkü kullanılan anlamına bakıldığında insana insan olma noktasında sorumluluklarını kazandırmaktan/hatırlatmaktan uzak olduğunu ifade edebiliriz. Günümüzde kullanılan modern eğitimden kastedilen şey aslında “öğretimdir”. Ancak Peters’e göre (1975:239), eğitimden bahsedildiği zaman öğrenim, yetiştirme, aşılama vb gibi öğretimin belli bir formu kastedilmemelidir. Öğrenimin değişik süreçleri eğitimsel olarak kabul edilebilmektedir. Bu anlayış, hem dar bir uzmanlaşmanın hem de giderek yaygınlaşan teknolojik gelişimle bağlantılı bilgiye araçsal yaklaşımın ortaya çıkardığı bir idealdir. Eğitimin sadece öğretime indirgenmesi demek, öğreneni özel bir beceriyle donatmak için talim ettirmek anlamına gelir. Söz konusu beceriler, genellikle fiziksel becerilerdir; bir mühendisin, bir su tesisatçısının, bir ustanın el mahareti gibi. Yani günümüz dünyasında kullanılan eğitimin anlamı normal olarak özel bir iş ya da meslekle bağlantılıdır (Yayla, 2005:3). Bu bağlamda modern eğitim bireye ne kazandırır? Sorusunun cevabı oldukça basittir: Bir meslek kazandırır ya da okumayı, yazmayı, hesap yapmayı öğretir. Bir hastanın nasıl tedavi edileceğini, bir binanın statik hesaplamasının nasıl yapılacağını öğretir. Yani bunlar bir öğretimdir, bir meslek bilgisidir. Oysa eğitim dediğimiz şeyin insani değerler dünyasıyla alakalı bir şey olması gerekir. Kişinin insanlığını, karakterini, kendine karşı olan sorumluluğunu, başkalarına karşı olan sorumluluğunu kuran bir şey olmalı eğitim. Başka bir ifadeyle eğitim, ilk başta bir yetkinleştirme; kişinin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmelerine izin verme; herhangi bir pragmatik nedenle değil, kişi olarak fikirleri ve becerileri içkin olarak değerli olduklarından fikirleri izlemek ve becerileri geliştirmek anlamını içermelidir (Billington, 1997:381-388). Bu bağlamda

eğitimli insan demek, aslında insanın bilişsel yönden geliştirilmesi demektir. Yine aydın insan, düşünen insan denildiğinde de aynı şey kastedilmektedir, yani aydın ve düşünen insan ahlaki, fiziki ve karakter yapısı ve bütün diğer yönleri bakımından tam bir gelişmişliği ifade eder. Buna göre eğitim, kavram olarak bireyde entelektüel, ahlaki ve fiziki mükemmelliği meydana getirme gibi önemli bir anlamı içerir (Tozlu, 1997:93).

Demek ki modern eğitim dediğimiz olgunun özünde bir meslek bilgisi vardır. Yani bireye nasıl bir insan olması gerektiğinin bilgisini öğretmez. Bir mesleği nasıl icra edeceğini öğretir. Mesela nasıl veteriner olabilirsin? Nasıl bir ziraat mühendis olabilirsin? Bunun bilgisini verir. Bir meslek bilgisi, profesyonel yapar bireyi; profesyonel anlamda bir meslek erbabı kılar kişiyi. Ama kişiye bir karakter kazandırmaz, iyi kötü değerlerinin bilgisini vermez. Yani eğitimde değer boyutu ihmal edilir. Bu yüzdendir ki, son yıllarda bunun eksikliği hissedilmeye başlandı. Değer eğitimi çok sık dillendirilmeye başlandı. Oysa yakın bir döneme kadar bir öğretmen şöyle düşünebiliyordu: Öğrenciye okuma yazma öğretmek zorundayım ama birtakım değerleri vermek zorunda değilim. Yani buna hakkım yok diyordu daha doğrusu. Başka bir ifadeyle öğretmen öğrencisine bir mesleği ya da o mesleğe ilişkin teknik bilgileri vermek zorundaydı. Mesela bir bitki nasıl büyütülür, ekin nasıl ekilir? Hayvanın hastalığı nasıl tedavi edilir? Öğrencisine bir mesleğin bilgisini öğretmekle yükümlüydü, ama değerleri öğretmekle yükümlü değildi. Oysa son zamanlarda artık eğitimde değerlerin öğretilmesi oldukça önemsenmeye başlandı. Çünkü insanlık dediğimiz şey bu değerlerde ortaya çıkıyor. Zira artık gün geçtikçe insanlığın insanlık değeri bozuluyor; insanın insanlığı bozuluyor gittikçe. Bir genç alıyor silahı eline onlarca öğrenciyi, arkadaşını katlediyor. Öğretmenini öldürüyor. Çevresine zarar veriyor. Yani artık şu fark ediliyor: Biz canavarlar yetiştiriyoruz. Makine gibi insanlar yetiştiriyoruz. Çocuklarımızı robotlaştırıyoruz. Bu noktada artık eğitim sorgulanmaya başlanıyor. Biz ne yapıyoruz? Bizim yaptığımız şey nedir? Belki de bu tür eğitimin kendi kendisini sorgulamasından ötürü değerler eğitiminin önemi daha fazla anlaşılmaya başlanıyor. O yüzden belki artık can simidi olarak değerler eğitimine sarılıyoruz. Batı toplumları da sürekli değer eğitimi üzerinde duruyor. Çünkü gençler her geçen gün biraz daha kayboluyor, yok oluyor. Gençler canavarlaşıyorlar. Bomboş insanlar yetişiyor. Yani bir değeri olmayan, bir teneke gibi boş, bir kalıptan, bir bedenden ibaret şeyler yetişiyor. Bu yüzden değerler çok ama çok önemli. Nedir bu değerler: Merhamet, şefkat, dayanışma, yardımlaşma, affetme, sevgi, saygı, hoşgörü, bir arada yaşama, bir arada birlikte iş yapabilmek, paylaşma, sorumluluk... İşte bunlar insani

dünya. Vicdani boyutu, insani boyutu oluşturan şeyler. Bu nedenle eğitim nasıl bir insan olabileceğimin sorusunu ortaya koymalı. Eğitim öğretimden farklı olarak insana insanileşme yolunda neler yapabileceklerinin olanaklarını sunabilmeli. Yani nasıl insan olabiliyorum. Bir mühendis olmaktan ziyade, bir doktor olmaktan ziyade ya da bu mesleklere ilişkin teknik bilgileri vermektense ziyade, nasıl insan olabiliyorum? Nasıl yaşarsam? Hangi değerler çerçevesinde yaşamımı sürdürürsem, tercihlerimi yaparsam, eylemlerimi gerçekleştirirsem insan olabiliyorum?

Öte yandan eğitimle eş anlamlı kullanılan öğretimin belirli bir süresi vardır, belli bir mekânda gerçekleştirilir. Oysa gerçekten insan karakterini oluşturan, vicdanını oluşturan eğitimin ne bir zaman sınırlaması vardır ne de bir mekân sınırlaması. Bu eğitim doğumla başlayıp ölümle biten bir süreçtir. İnsan olma yolundaki bu süreç doğrudan insanın sorumluluğuyla alakalı bir süreçtir. Aslında bunların hepsi sorumluluk eğitimi içinde de değerlendirilebilir. Çünkü eğitimin bizi sorumluluklarımızla karşılaştırması, yüzleştirmesi gerekir. İnsani değerlerle tanışmamıza zemin oluşturması gerekiyor.

Sorumluluk Eğitimi

Sorumluluk Eğitimi iki boyutta ele alabiliriz: Sorumluluk eğitimi ilk önce bireye kendi sorumluluğunu hatırlatmalı (kendi farkındalığına varmasını sağlamalı), daha sonra da içinde yaşadığı toplumun farkındalığını kazandırmalıdır. Başka bir ifadeyle sorumluluk eğitimi ilk önce kendi gerçekliğinin daha sonrada bir başkasının gerçekliğinin sorumluluğunu bireye vermelidir. Çünkü insan önce kendine karşı, daha sonra da birlikte yaşadığı kişilere karşı sorumludur.

Burada sorulması gereken soru şudur: İnsanın kendine karşı sorumluluk bilincine ulaşmasında eğitim nasıl bir işlev yüklenebilir? Eğitim bu süreçte 'ben'i açmalı, 'ben'i inşa etmelidir. Eğitim bana 'ben'i tanıtmalıdır. Peki, eğitim bana benim neyimi tanıtmalıdır? Elbette ki bana potansiyelimi tanıtmalıdır. Ben nereye kadar gidebilirim? Neler yapabiliyorum? Neler başarabiliyorum? Kendimi nasıl bir insan haline getirebilirim? Bu noktada eğitimin çok güçlü inşa edici yönüne dikkat çekmek gerekir. İnsanın kişiliğini, benliğini, zihnini inşa eden eğitim, insana kendini gerçekleştirme olanağının imkânlarını da sağlar. Şu halde sorumluluk eğitimi ilk önce benim kendime bakmamı, kendime dönmemi, kendimi inşa etmemi sağlamalıdır. Beni bana fark ettirmeli, beni kendimle tanıştırmalıdır. Beni kendi aklımla tanıştırmalı, benim kendim olmamı sağlamalıdır.

Sorumluluk eğitimi kendi aklımla beni tanıştırdıkça, kendi aklımla düşünebilmeyi bana öğretmelidir. Bu reşit, olgun bir bireyin idealidir. Yani, yetişmiş, olgun, sorumlu bir birey idealidir. Başka bir ifadeyle kendi aklıyla düşünebilen bir birey, sürü psikolojisinden kurtulmuş, başkalarının peşine takılıp giden değil, kendi aklıyla düşünebilen, kavrayabilen, karar verebilen bir bireydir. Demek ki ilkönce kendimden sorumluyum derken kendi aklımı kullanabilmeyi gündeme getirmelidir sorumluluk eğitimi. Eğer kendi aklımı kullanamıyorsam, sorumluluğu yeterince üstlenmiş olmuyorum demektir. Eğer başkalarının peşine takılıp gidiyorsam gözlerim kapalı olarak, ne kadar okursam okuyayım istersen profesör olayım, aklımla tanıştırmamış beni aldığım eğitim. Nasıl aklımın sorumluluğunu almalıyım? Yani kendi aklımla düşünebilmeliyim ben! Bekli de eğitimde ihmal edilen ya da eksik bırakılan yön de budur. Biz hep başkalarının aklıyla, başkalarının gözüyle düşünüp, görüyoruz. Hep falanca şunu dedi, falanca bunu dedi, bir aktarmacılık yapıyoruz. Oysa kişi kendi aklını kullanma cesaretini göstermelidir (Kant, 1983:139). Bu nedenle sorumluluk eğitimi, ilkönce bize kendi aklımızla düşünebilme sorumluluğunu kazandırmalıdır. Kendi gözlerimizle görebilme özelliğini kazandırmalıdır. Dünyayı kendi gözlerimizle temaşa edebilmeyi, okuyabilmeyi, kavrayabilmeyi, anlayabilmeyi, yorumlayabilmeyi kazandırmalıdır. Şimdi bu güzel, bu çirkin, bu iyi, bu kötü diyebilmek dünyayı değerlendirmek değil midir? Ancak güzelin, çirkinin, iyinin, kötünün kriteri hep başkalarının bakış açıları oluyor. Yani falanca şuna güzel dedi buna çirkin; şuna iyi dedi buna kötü. Peki, benim bakış açımdan hangisi güzel, hangisi çirkin, ne iyi, ne kötü? Önemli olan da budur. Dünyayı kendi bakış açımın göre değerlendirebilmek. Demek ki sorumluluk eğitimi kendime karşı beni sorumlu kılarken, kendi zihnime, kendi bilincime karşı beni sorumlu kılıyor. Bu sorumluluk aklımı kullanabilme yükümlülüğünü bana yüklüyor: Kendi aklımla düşünebilmeliyim, kendi gözlerimle görebilmeliyim, kendi ayaklarımla yürüyebilmeliyim. Yani beni başkası gözlerim kapalı bir şekilde elimden tutup götürmemeli. Kendi yolumu kendim bulabilmeliyim, kendi yolumu kendim seçebilmeliyim. Hani Frank Sinatra “My Way”, benim yolum diyor ya tıpkı onun gibi kendi yolumu bulabilmeliyim. Başka bir ifadeyle kişi kendisi olabilmeli, kendi tercihlerini kendisi yapabilmeli, kendisi karar verebilmeli ve bunların sonuçlarıyla kendisi yüzleşebilmeli, sorumluluklarını kendisi yüklenmeli. İşte sorumluluk eğitiminin kişiyi kazandıracığı birinci boyut budur: Kişinin kendi gerçekliğiyle tanışması.

Kişinin kendi gerçekliğiyle yüzleşmesi demek başkalarının gerçekliğini kaybettiği anlamına gelmemelidir. Yani kendimizi öne çıkarmamız demek sosyal duyguyu kaybettiğimiz anlamına gelmemelidir. Zira “sorumluluk kavramı, her koşulda in-

san olmanın koşullarının bilgisini pratik ilkeye dönüştürmeyi içermektedir.” (Delice,2004:95). Sorumluluk eğitimi de kendimize karşı sorumlu olmamızı sağlarken aynı zamanda aklımızı, vicdanımızı da etkin hale getirmelidir. Yani kendime karşı olan sorumluluk duygusu, aklımı, gözümü, ayaklarımı ve vicdanımı da eğitmeli; bir bütün olarak duygularımı eğitmeli, vicdanımı eğitmeli benim; vicdanımla insani duygularımı beslemeli benim. Vicdanımı beslemeli, merhamet, şefkat, hoşgörü oluşturmalı bende. Beni bir insan haline getirmeli. Beni bir insan olarak inşa etmeli. Zira sorumluluk insan olmanın ilk koşuludur. Saint-Exupéry’in deyişiyle “insan olmak özellikle sorumlu olmaktır” (Timuçin, 2004:29). İşte burada sosyal duygu da ortaya çıkıyor. Beni bir insan olarak inşa ederken aslında beni başkaları için varlık haline getiriyor. Beni bencil, bir sinek, bir böcek olarak değil, yani kendisiyle sınırlı bir varlık kılmıyor. Sorumluluk eğitimi beni inşa ederken başkaları için var ediyor. Başkalarının gerçekleri ile beni tanıştırdıkça.

Demek ki sorumluluk eğitimi önce kendi gerçekliğimle tanıştırdıkça, sonra da başkalarının gerçekliğiyle tanıştırdıkça. Yani burada sadece kendimden sorumlu değilim, başkalarından da sorumluyum. Çünkü kendi özgürlüğümün farkına öteki karşısında varıyorum. Ne kadar özgürüm sorusunu başkalarıyla karşılaştığımda cevaplayabiliyorum. Öteki olmadan kendi özgürlüğümün farkına varamıyorum. Başkası benim karşımda bir ayna oluyor, bir bilinç oluşturuyor. Yani diyor ki şu kadar özgürsün. Benim alanım bu kadar senin alanın bu kadar. İşte bu bilinci oluştururken ben de aynı zamanda başkasına karşı sorumluluk duyuyorum; sadece kendime karşı değil, başkalarına karşı da sorumluluk duyuyorum. Nasıl bir sorumluluk duyuyorum? Yani en azından diyorum ki mesela ona kötülük yapmamalıyım. Onun varlığını incitmemeliyim. Onun varlığına karşı gelmemeliyim. Bu da bir sorumluluktur. En pasif sorumluluk budur. Yani ona zarar vermemeliyim. Aktif sorumluluk ise onu geliştirmeliyim, ona katkı sağlamalıyım. Sartre başkası cehennemdir diyor. Niçin? Çünkü öteki senin özgürlüğünü kısıtlıyor bir ölçüde. Başkası sonsuz olmadıkça bana hatırlatıyor. Ama şu da bir gerçek ki, özgürlük ancak kendi bilincine de, kendi tanımına da başkalarıyla birlikte yaşarken varıyor. Ben ancak başkalarıyla birlikte yaşarken özgürlüğümün farkına varıyorum. Özgürlüğümün farkına vardığım kadar da sorumlu olduğumun farkına varıyorum. Yani bir kişide özgürlük duygusu ne kadar gelişmişse sorumluluk duygusu da o kadar gelişmiştir. Özgürlük ve sorumluluk arasında bir paralellik var, doğrusal bir orantı var. Demek ki sorumluluk eğitimi de ötekinin sorumluluğunu duyma bilincini kazandırmada önemli oluyor. Sartre’a göre varoluş özden önce geldiği için insan ne olduğundan veya olmadığından sorumludur. İnsanın bu

sorumluluğu sadece kendisine karşı değildir, bütün insanlara karşıdır. Çünkü insan kendisini seçerken bütün insanları da seçmiş olur, kendisinin nasıl olacağını belirlerken herkesin nasıl olması gerektiğini de tasarlar. Yeşil güzeldir derken yeşilin bütün sorumluluğunu da yüklenir. Bu evrensel sorumluluk ağır bir sorumluluktur ve insan bu sorumluluğun yükünü omuzlarında taşımakla insanileşir. İnsan kendini seçerken bütün insanları seçtiği gibi, bütün insanları seçerken de kendini seçer, kendine karşı sorumlu olunca bütün insanlara karşı da sorumlu olur.

Dostoyevski “*Her insan herkes karşısında her şeyden sorumludur*” derken şunu kast ediyor: Biz bir seçim yaparken bir eylemde bulunmayı tercih ederken bunu sadece kendimiz için yapmıyoruz, bütün insanlar için seçiyoruz ya da eylem gerçekleştiriyoruz (Sartre, 1998:19). Bu evrensel sorumluluk Kant’ın Maksiminde de vardır. Yani ben kendim için seçerken aslında bütün insanlar adına seçiyorum. Bütün insanlar adına seçmem demek onlardan sorumlu olduğum anlamına geliyor. Yani diyelim ki bir iş yapacak birisi ya da bir meslek sahibi birisi olmayı arzu ederken ben, insanlara hizmet sunacak bir iş yapıyorum. Ya da birisine bir kötülük yapacaksam, hırsızlık yapacaksam, başkasına duymuş olduğum sorumluluğu savsaklamış oluyorum. Dolayısıyla bu başkaları için sorumluluk durumu, seçerken sadece kendim için değil, başkaları için seçme, başkaları için tercih etme işte Sartre’dan Dostoyevski’den beri çok yaygın bir şeydir. Kant’ın “Maksimi” de bu şekildedir. Yani maksim ne diyor: öyle bir eylemde bulun ki, bu eylemin başkaları için de genel geçer bir ahlak yasası olabilsin (Kant, 1995:36). Sorumluluk eğitimi beni başkası için varlık haline getiriyor. Çünkü bizim yaşama ortamımız, yaşama çevremiz tek kişilik değil. Biz her zaman başkalarıyla birlikte var olmaya mecburuz, zorunlu bir varlığız. Sorumluluk eğitimi bizi önce kendimizle tanıştırmalıdır. Sorumluluk eğitimi kendimizle tanıştırdıkça, aslında aklımızla, fikrimizle, vicdanımızla tanıştırdıkça; böylece başkalarının gerçekliğiyle biz tanıştıkça. Başka bir ifadeyle bizi başkaları için varlık haline getiriyor. Heidegger: “Başkası için varlık”, “Başkası ile birlikte varlık”, “İle varlık” diyor buna. Çünkü ona göre insan hiçbir zaman yalın bir varlık değil, kendi başına bir varlık değil, hep başkasıyla birlikte varlıktır. İşte insanın başkasıyla birlikte varlık olma durumu onu kafadan sorumlu bir varlık konumuna getiriyor. İnsan kendine karşı kendini gerçekleştirecek, potansiyelini gerçekleştirecek, ortaya koyacak, kendini işleyecek, insan haline getirecek bir eğitim. İnsan ilk önce insan haline gelmekle mükelleftir. İle varlık (dasein) içine başka bilinç çevresi de giriyor. Bir de el altında olan varlık. Benim kullandığım, uhdemde olan şeyler. Mesela bir toprak senin uhdendedir. Bir hayvan senin uhdendedir. Mesela bir öküz. Eskiden derlerdi ki, hayvana eziyet etme, çünkü insana kendi-

ni sonradan affettirebilirsin ama öküze asla. Bu ne kadar büyük bir vicdan eğitimidir. Elinin altındaki varlıklara hiçbir zaman kütü davranma. Onlar senin elinin altında, sen orda efendisin ama onlara asla sömürgeci bir zihniyetle davranma, sömürmek amacıyla yaklaşma. Tıpkı Saint-Exupéry’in dediği gibi, “evcilleştirdiğinden sorumlusun” yani Küçük Prenses’in diliyle “çiçeğin varsa, ondan sorumlusun” (Saint-Exupéry, 2003:92). Demek ki sorumluluk eğitimi, beni kendime karşı sorumlu kılarken aynı zamanda birlikte olduğum varlıklara karşı da sorumlu kılıyor. Bununla birlikte elimin altında bulunana varlıklara karşı da sorumlu olduğumu bana hatırlatıyor. Bu nedenle benim kendime karşı sorumlu olabilmem için önce başkalarına karşı sorumlu olmam ve elimin altındakilere karşı sorumlu olmam gerekiyor. Benim kendime karşı sorumlu olmam demek, fiziksel çevreye, başkalarına karşı sorumlu olmam demektir. Bu kapsayıcı sorumluluktur. Şemsiye sorumluluk. Yani ben başkalarına karşı, içinde yaşadığım evrene karşı, canlı cansız nesnelere karşı sorumluluğumu yerine getirmeden kendime karşı sorumluluğumu yerine getirmemiş oluyorum. İşte sorumluluk eğitiminin kişiyi kazandıracığı ikinci boyut da budur.

Sonuç Yerine

Sorumluluk eğitimi beni kendi gerçekliğimle karşılaştırırken aklım, gözüm, elim, ayağım ve vicdanımla beni karşılaştırıyor. Vicdanım, vicdan boyutum beni başkası için varlık haline getiriyor. Merhamet, hoşgörü, şefkat, cömertlik vb bu tür değerler, insani değerler, beni başkalarıyla bir değerler dünyası içinde buluşturuyor. Dolayısıyla merhamet, şefkat, yardımlaşma, dayanışma, komşuluk, erdem, adalet, sorumluluk gibi değerler etrafında ben başkalarıyla insani bir dünya oluşturuyorum. Bunu oluşturduğum zaman benim dünyam insani bir dünya haline geliyor. Bu değerler olmadan insani bir dünya inşa edilemez. Dolayısıyla benim almış olduğum eğitim, sorumluluğumu, vicdani sorumluluğumu daima canlı tutmalıdır. Vicdani sorumluluk da benim yaşadığım dünyayı insani bir değerler dünyası haline getiriyor. Bu insani değerler dünyası içinde sadece ben kendim değil, başkalarıyla birlikte yaşıyorum. Başkaları ile birlikte var oluyorum insani değerler dünyasında. İşte bunu kazandıran sorumluluk eğitimidir.

Netice itibarıyla sorumluluk eğitimi, insana insan olmanın bilgisini sunan ve bunun için de insanı insani değerler doğrultusunda yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim idealidir. Böyle bir eğitim ideali çağın sorunları karşısında, bir nebze de olsa, bir çözüm yolu olarak önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Antonine de Saint-Exupéry (2003). *Küçük Prens*. (Çev. E. Toral). Ankara: UBL
- Billington, R. (1997). *Felsefayı Yaşamak*. (Çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Delice Engin (2004). "Sorumluluk: Eylemin İlkesi ya da Bilincin Ahlaki Bunalımı". *Felsefelogos*. Yıl 6, Sayı 24, Kasım 2004, ss.85-97.
- Kant, Immanuel (1983). "Aydınlanma Nedir?" Sorusuna Yanıt. Çev., Nejat Bozkurt. *Yazko, Felsefe Yazıları*. 6. Kitap, İstanbul, ss. 139-148.
- Kant, Immanuel (1995). *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi*. (Çev.İ. Kuçuradi). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Peters, R.S. (1975). The Justification of Education. In R.S Peters (Ed). *The Philosophy Of Education*. UK: Oxford University Press.
- Sartre, Jean-Paul (1998). *Denemeler (Çağımızın Gerçekleri)*. (Çev. Sebahattin Eyüpoğlu, Vedat Günyol). İstanbul: Say
- Timuçin, Afşar (2004). "Antonine de Saint-Exupéry'de Sorumluluk Duygusu". *II. Uluslararası Felsefe Kongresi "Sorumluluk"*. 29 Nisan-1 Mayıs 2004. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Yayınları.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Yayla, A. (2005). Eğitim Kavramının Etik Açısından Analizi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Elektronik Dergisi*. Cilt:II, Sayı 1.



VI. OTURUM

Oturum Başkanı

(Prof. Dr. Nasrullah Hacımüftüoğlu)

Suudi Arabistan Krallığı Ders Kitaplarında Osmanlılarla İlgili Konuların Bilimselliği Hakkında

Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili

Okul Yöneticilerinin İyi Yönetişim Algılarının İncelenmesi

Doç. Dr. Hüseyin İzgar

İlköğretim Öğrencilerinin Aile Birliğini Önemseme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Doç. Dr. H. İbrahim Sağlam

Eğitim ve Özgürlük

Yrd. Doç. Dr. M. Emin Usta

Suûdi Arabistan Krallığı Ders Kitaplarında Osmanlılarla İlgili Konuların Bilimselliği Hakkında

Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili
Arş. Gör. Fatih Kılıç
Kafkas Üniversitesi

Özet

Eğitim vasıtasıyla düşman yaratmak çağın sorunlarından biridir. Tarih ve tarih içerikli ders kitapları bir düşman yaratmada kullanılacak önemli eğitim vasıtalarındandır. Bilimsellikten uzak, hissi ve hamasi duygularla yazılan ders kitapları bu türdendir. Bir öğretmen kılavuz kitap üzerinde yapılan bu araştırma, Suûdi Arabistan Krallığı ders kitaplarında Osmanlı Devleti ile ilgili konuların bilimselliğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Doküman incelemesi yöntemiyle yapılan bu çalışmada, kılavuz kitabın umumiyetle bilimsel kriterlere uygun olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, Suûdi Arabistan Krallığı, tarih, ders kitabı, bilimsellik.

On The Scientific Value Of The Subjects Related To Ottomans In Course Books Of The Kingdom Of Saudi Arabia

Abstract

Creating enemies through education is one of the problems of our age. History and history based course books written by feelings and without scientific value are the important tools of creating enemies. This study, realized on the investigation of "teacher's book," attempts to analyze the scientific value of the course books related to Ottoman State in the Kingdom of Saudi Arabia. The study uses document analysis method, and the results reflect that Teachers' Book is designed by scientific criteria in general.

Key words: Ottoman State, Kingdom Of Saudi Arabia, history, course books, scientific

Giriş

Çağın sorunlarından biri de eğitim yoluyla bir düşman yaratmaktır. Devletler ve ideolojiler öteki olarak gördüklerine karşı kendi varlıklarını ve müdafaalarını sağlamak amacıyla düşman/lar oluştururlar. Bunu yapmanın en etkin yollarından biri eğitimidir. Eğitim ekseninde özellikle tarih ve tarih içerikli ders kitapları bir düşman yaratmada kullanılabilir etkenlerden biridir. Ders kitabının objektiflik, tutarlılık, doğruluk, eleştirelilik, önyargısızlık, hamasetsizlik ve gerçeği olduğu gibi aksettirme özellikleri, yani bilimsel bilgi içermeyen, hissi ve hamasi yazım tarzından uzak bir tavra sahip olması beklenir. Ülkelerin maarif konusunda yetkili kurumlarının bu özelliklerin bulunmadığı ders kitaplarının yazımına izin vermesi ve eğitimde kullanılması düşman yaratma arzu ve isteğinin göstergesidir.

Türk milleti yüzyılları bulan büyük tarihi içerisinde “eski dünyada” temas etmediği herhangi bir toplum hemen hemen yok gibidir. Bu toplumlarla temaslar, bir harp ve silesiyle olabileceği gibi, bir elçi teatisi, bir ahidnâme imzalanması veya hükümler altına almak gibi muhtelif yollarla olabilir. Bu temasların sağlandığı toplumlardan biri de Araplardır. Türk-Arap siyasi ilişkileri 8. yüzyılda başlamış olup, Türklerin İslâm ile şereflenmesinde birinci derecede rol oynamıştır. Böylece kardeşlik hukukuna geçen ilişkilerin yaklaşık son bin senesinde Araplar, Türk idaresinde yaşamışlardır. Bu suretle ortak bir tarih ortaya çıkmıştır. Osmanlı idaresi altında yaşayıp da gerek 19. yüzyılda, gerekse Birinci Dünya Harbi öncesi ve sonrasında Osmanlı idaresinden ayrılan Müslüman veya Hıristiyan toplumlar, devletleşme ve milletleşme sürecinde umumiyetle Türk-Osmanlı düşmanlığı üzerine bir tarih kurmuşlardır. Halen bu anlayışla tarih eğitimi yapılan ülkelerin sayısı oldukça fazla olmakla birlikte, 1932’de Abdülaziz tarafından kurulan Suûdî Arabistan Krallığı gibi anlaşmalar yapılarak, objektif tarih yazım ve öğretimi sağlanmaya çalışılan ülkeler de bulunmaktadır. Nitekim Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Suûdî Arabistan Krallığı Hükümeti arasında 1977 yılında imzalanan “Kültür Anlaşmasının” 6. maddesinde “Âkit Taraflar, okullarda yekdiğerinin tarih ve coğrafyasının bilimsel kıstaslara uygun şekilde okutulması için gayret sarf edeceklerdir.” hükmü yer almıştır. (Resmî Gazete: 13.03.1977, Sayı:15877) Bu araştırmada iki ülke arasında akdolunan bu anlaşma metninde yer alan “bilimsel kıstaslara uygunluk” şartına Suûdî Arabistan tarih içerikli ders kitaplarının (Öğretmen Kılavuz Kitabı) uygunluğu konusu ele alınmıştır. Örnek bir kitap üzerinden yapılan araştırma doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Örnek olarak alınan kitap ise bir öğretmen kılavuz kitabıdır. Öğretmen kılavuz kitabının alınmasının sebebi dersi işleyen öğretmen olduğu için öncelikle öğretmen kitabındaki bilgilerin bilimselliği

önem kazanmaktadır. Zira bilimsel olmayan bilgilerle donatılan bir öğretmenin öğrencilerine bilimsel gerçekleri aktarması beklenemez.

Örnek alınan kılavuz kitap, Ortaokul ikinci sınıfa (*li's-Saffi's-Sâni'l-Mutavasit*) ait Milli ve Sosyal Araştırmalar (*ed-Dirâsâtül-İctimâiyyeti ve'l-Vataniyye*) kitabıdır. Suûdî Arabistan Krallığı Eğitim ve Öğretim Bakanlığı'na (*el-Memleketül-Arabîyye-tûs-Suûdiyye Vizâretü't-Terbiyyeti ve't-Ta'lim*) bağlı bir heyet tarafından hazırlanan kitap, H.1429 (M.2008) yılında Riyad'ta basılmıştır. Renkli, haritalı, resimli, 26x21 ebadındaki kitap, 233 sayfa olup, Osmanlılarla ilgili bölüm 135-172. sayfalar arasındadır. Konuya başlamadan önce girişte 13 maddede konunun işlenmesinin amaçları (s.139) sıralanmıştır. Kitabın 172. sayfasında konunun yazımında faydalanan kaynaklardan bahsedilmiştir. Kitapta Osmanlılardan başka Emeviler (s.9), Abbasiler (s.61), Moğollar, Haçlı saldırıları ve Selçuklular (s.99), İslâm Uygarlığı (s.175) konuları da işlenmiştir. Kitabın hemen her sayfasında Kabe ve Mescid-i Nebevî'nin resimleri bulunmaktadır.

Kılavuz kitap bir kurul tarafından hazırlanmış olup, bu kurulda; Prof. Dr. Muhammed bin Ali es-Sekâkir, Prof. Dr. Ahmed bin Muhammed eş-Şebân, Ali bin İbrahim el-Osman, Salih bin Muhammed ed-Duhamâni, Müzne bint Muhammed es-Sevîni, Fezziyye bint Abdurrahman el-Kâsım, İbrahim bin Salih er-Rabedî, Ali bin Abdülaziz el-Mutarrûdî bulunmaktadır. Kitabın bilimsel incelemesi Prof. Dr. Abdülaziz bin Râşid es-Senîdî ve Prof. Dr. İbrahim bin Muhammed el-Hamîd'in de içinde bulunduğu bir heyet tarafından yapılmıştır. Kitap, Prof. Dr. Muhsin bin Abdurrahman el-Hasan, Prof. Dr. Muhammed bin Ahmed el-Bicâdî ve Prof. Dr. Hedâ bint Muhammed el-Ken'ân tarafından pedagojik incelemeye tabi tutulmuştur.

1-Suûdî Arabistan Eğitiminin Amaç ve Hedefleri

Mukaddes topraklarda yetişen ve İslâmiyet'i öğrenen öğrencilerin bu dinin ışığında hayatlarını idame ettirmelerini hedefleyen Suûdî Arabistan eğitiminin genel amacı; İslâm'ın doğru ve tam olarak anlaşılmasını ve İslâmî değerleri ve öğretilerini almalarını sağlamak, Müslümanların inancını yayarak tamamlamak, öğrencilerin düşünce ufuklarını açmak için onları çeşitli ülkelere göndermek ve İslâm'ın mesajını ulaştırmada onlardan yararlanmak, İslâm'ı düzenli şekilde yaymaktır (Yaşar, 2007: 41; Gökdemir, 2010: 21). Bu sebeple oluşturulan müfredat; İslâmiyet'i öğretmeyi, ahlâkî, fizikî ve bilgi açısından öğrenciyi donatmayı, bu suretle kültürel, ekonomik ve sosyal açıdan toplumun gelişmesini sağlamayı temel strateji ve hedef olarak almıştır. Bu bağlamda Suûdî eğitim sisteminin muhtelif alanlara yönelik başlıca hedeflerini Gökdemir (2010: 21, 23) şu şekilde sıralamıştır;

1-İslâmî hedefler: Öğrencinin İslâmiyet'i anlamasını sağlamak ve onun kişiliğini İslâm ahlâkı ve prensipleriyle yoğurmak.

2-İlmî hedefler: Öğrenciyi, Suûdî Arabistan kültürüyle yoğrulmuş kültürün yanı sıra bilimle hayata hazırlamak.

3-Meslekî hedefler: Öğrenciyi farklı meslekleri öğretmek, kendi vatanında veya başka yerlerde yaşarken karşılaşacağı bütün engelleri ve zorlukları aşmasını sağlamak.

4-Öğrencinin düşünce yapısını geliştiren hedefler: Öğrencinin düşünme ve çözüm bulma yeteneğini geliştirerek karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmesini sağlamak.

5-Öğrencinin yeteneklerini geliştiren hedefler: İslâmî öğretiler çerçevesinde öğrencinin hayatı boyunca enerjisini yönlendirebilmesine ve kişiliğini oluşturabilmesine katkıda bulunan yeteneklerini ortaya çıkarmasına ve keşfetmesine yardımcı olmak.

6-Öğrencinin ilke ve prensip edinmesini sağlayan hedefler: Öğrencinin kişiliğinin oluşmasına katkıda bulunacak ve ileride iş hayatında doğru adımlar atmasını sağlayacak prensip ve ilkeler edinmesine yardımcı olmak.

2-Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Bilimsellik

Bilimsellik ders kitaplarının temel ilkelerinden biridir. Bilimsel hata içermemesi ve içeriğin bilimsel olarak yeterliliği ders kitabında bulunması gereken şarttır. Bu şartı oluşturan temel ilkeler ise, hülâsa olarak bilimin özelliklerinden oluşmaktadır. Bir ders kitabının bilimselliğinin göstergeleri; içeriğin yazımında kullanılan bilgilerin referans alındığı kaynakların bilimselliği, verilen bilgilerin gerçekliği ve nesnelliği, konu alanına uygunluğu, sebep-sonuç ilişkisi, kullanılan bilgilerin doğruluğu ve geçerliliği, kavramların doğru ve açıklayıcı kullanımı, yenilenen bilgiler, olaylarda çok boyutu gösterme, bilgiyi destekleyen örneklerin yeterliliği, verilen bilgilerde tutarlılık, gerekli bilgi ve ayrıntıya yer verme, dinî, mezhebî ve kişisel görüşlere bakılmaksızın önyargısız ve nesnel/objektif olma gibi hususlardır.

2.1-Kılavuz Kitabın Kaynakları

Ders kitaplarına bilimsel nitelik kazandıran temel noktaların başında içerikte kullanılan bilgilerin referans kaynaklarının bilimselliğidir. Tarih alanında tenkit süzgecinden geçmiş birinci elden kaynaklara, arşiv vesikalarına veya alana ilişkin uzmanlarca bilimsel yöntem kullanılarak yapılmış araştırmalara dayanarak kaleme alınmış

eserlerden istifade ile hazırlanan ders kitapları bilimsel özellik taşıyor. Ele aldığımız kılavuz kitabın Osmanlılarla ilgili bölümün kaynaklarına bakıldığında bunların;

- Kur'an-ı Kerim

- Kütübü's-sünnet-in-nebeviyyeti

- İbn Dehîş, Abdüllatif Abdullah, *Kıyâmü'd-Devleti'l-Osmâniyyeti*, Mektebetü ve Matbaatü'n-Nahzati'l-Hadîseti, Mekke 1988.

- Hasûn, Ali, *Târihu'd-Devleti'l-Osmâniyyeti*, El-Mektebetü'l-İslamiyyi, Beyrut 2002.

- El-Hamevî, Ahmed b. Muhammed, *Fadâilü Salâtini Benî Osmân*, "Tahkîkü Muhsin Muhammed Hasan Selîm", Dârü'l-Kitâbü'l-Câmi'i, Kahire 1993.

- Sâbân, Sehîl, *El-Mu'cemü'l-Mevsûiyyi lil-Mustalabâti'l-Osmâniyyeti't-Târihiyye-ti*, Mektebetü'l-Melik Fahd el-Vataniyye, Riyad 2000.

- Es-Salâbî, Ali Muhammed, *Ed-Devletü'l-Osmâniyyetü Avâmilü'n-Nuhûdi ve's-Sukûti*, Dârü'l-Ma'rife, Beyrut 2004.

- Abdülmenam, Subhî; Abdülhamid Süleyman, *Dirâsâtü fi Târihi'd-Devleti'l-Osmâniyyeti*, Mektebetü'r-Rüşd Nâşirün, Riyad 2004.

- Fehmi, Abdüsselam Abdülaziz, *Es-Sultân Muhammed el-Fâtih Fâtihu'l-Kostantiniyyeti ve Kâbiru'r-Rûm*, Dârü'l-Kalem, Şam 1987.

- Kuvatrâ (?), Donald, *Ed-Devletü'l-Osmâniyyetü (1700-1922)*, Mektebetü'l-Abikân, Riyad 2004.

- El-Mahâmî, Muhammed Ferid Bey, *Târihu'd-Devleti'l-Âliyyeti'l-Osmâniyyeti*, "Tahkîkü Ed-Doktor İhsan Hakkı", Dârü'n-Nefâis, Beyrut 1998.

- *El-Mevsûatü'l-Arabîyyeti'l-Âlemiyyeti*, Riyad 1999.

- El-Vezînânî, Halef b. Dablân b. Hadar, *Ed-Devletü'l-Osmâniyyetü ve El-gazû'l-Fikriyyi hattâ Âm'1909*, Mekke 2003.

- Yağî, İsmail Ahmed, *Ed-Devletü'l-Osmâniyyetü fi't-Târihi'l-İslâmî'l-Hadisi*, Mektebetü'l-Abikân, Riyad 2002.

- El-Mağlûs, Sâmi Abdullah, *Atlasu'l-Edyân*, Mektebetü'l-Abikân, 1428(H.)

oldukları kılavuz kitabın 172. sayfasında verilmiştir. Bu eserler incelendiğinde yakın zamanda kaleme alınmış araştırma eserleri olduğu görülmektedir. Faydalanılan eserler umumiyeti bilimsel nitelikli olup, Osmanlı tarihinden bahsetmektedirler. Yalnızca bir eser yabancı bir yazara ait olup diğerleri Arap menşeli yazarların eserleridir. “*Kütübüs-sünnet-in-nebeviyyeti*” Hz. Muhammed’in (S.A) hadislerinden, “*Atlasul-Edyân*” adlı dinler atlasında dinlerin doğuşu, gelişmesi ve yayılmasından bahsedilmektedir. Her iki eserden Osmanlılarla ilgili bilgi ve haberlerden faydalanılmıştır. İstanbul ile ilgili hadis-i şerif ve Osmanlı yayılış coğrafyası faydalanılan konulardır.

2.2-Bilgilerin gerçekliği ve nesnelliği

Arap coğrafyasında dört asır hüküm süren Osmanlı Devleti, şüphesiz Suûdî Arabistan tarihinin bir parçasıdır. Bu sebeple öğretmen kılavuz kitapta; Osmanlıların kökeni, Osmanlı Devleti’nin tarihte ortaya çıkışı, Osmanlı Devleti’nin kuruluşu, Orhan, Murad-ı evvel, Bayezid-i evvel, Mehmed Fatih, Selim-i evvel, Süleyman-ı evvel, Osmanlı Devleti’nin Avrupa’daki fetihlerinin özellikleri, Kosova Savaşı’nın etkileri, Niğbolu Savaşı’nın sonuçları, İstanbul’un önemi, Osmanlı Devleti’nin yıkılmasının nedenleri ve sonuçları ile İttihat ve Terakki Cemiyeti konuları, yani doğuşundan yıkılışına bir Osmanlı icmal tarihi işlenmiştir. İşlenen bu konuların içeriğinin bilimselliğinin değerlendirilmesi;

a) “Osmanlıların kökeni” bahsinde; Osmanlıların aslının Türkistan’da Oğuz (el-guz) adı verilen ve hayvancılık yapan bir Türk kabilesine dayandığı, Türkistan’ın kuzeyinde Mongolya yaylaları, doğuda Çin’den batıda Hazar Denizi’ne, kuzeydeki Sibiryaya ovalarından güneyde Hint yarımadasına, batıda ise İran’a kadar uzanan topraklar olduğu, bu kabilenin Alparslan komutasındaki Selçuklu Devleti’nin kazandığı Malazgirt Savaşı (1071) sırasında göç ettiğini, Anadolu’ya göçün sebebinin Moğolların Maveraünnehir ile Horasan’ı yakıp yıkmaları olduğu, Osmanlı Devleti’nin kurucusu Osman Bey’in dedesi Süleyman’ın 1231’de Mahan’dan hareket ettiği, Süleyman’ın Halep’e geçerken Fırat Nehri’nde boğulduğundan bahsedilmiştir.

Yukarıda verilen bilgilerden; Osman Bey’in dedesi Süleyman’ın 1231’de Mahan’dan hareket ettiği ve Fırat Nehri’nde boğulduğu hakkındaki bilgi eski bir bilgi olup, son bulguların takip edilmeden kılavuz kitabın kaleme alındığını göstermektedir. Halil İnalçık başta olmak üzere pek çok tarihçinin Osman Bey’in dedesinin Gündüz Alp, onun babasının Şahmelik, onun babasının Mir Süleyman Alp olduğu hakkında verdikleri malumat (İnalçık, 2007, 33/445; İnalçık, 2011, 21) kılavuz kitaba yansıtılmamıştır.

b) “Osmanlı Devleti’nin Tarihte Ortaya Çıkışı” bahsinde; Süleyman’ın ölümünden sonra oğlu Ertuğrul’un Anadolu’ya geldiği, o zamanlarda Anadolu’da Bizans’la karşılaşan Alâeddin hükümdarlığında Selçuklu İslam Devleti’nin bulunduğunu, Ertuğrul geldiğinde Selçuklular ile düşmanları arasında savaşların devam ettiğini, Ertuğrul’un askeri bakımdan Alâeddin’e yardım ettiğini, Alâeddin’in bunlara toprak bağışladığını, bağışlanan toprakların 2000 km²’yi bulduğunu, bu alanın günümüzde Yenışehir, Bilecik ve Kütahya’yı kapsadığını, bundan sonra Ertuğrul’un sınırları genişletmeye başladığını ve onun zamanında sınırların 4800 km²’ye kadar ulaştığını ve bu bölgenin Osmanlıların kuruluşunun temelini oluşturduğu hususlarından bahseder.

Yukarıda verilen bilgilerden; Osman Bey’in dedesinin adından başka bir bilimsel hataya rastlanmamaktadır.

c) “Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu” bahsinde; Ertuğrul’un ölümünün ardından yerine Bağdat’ta bulunan Abbasi halifeliğinin yıkıldığı sene doğan Osman’ın geçtiği, Osman’ın Selçuklu sultanının da rızasıyla sınırlarını genişletmeyi başardığını, Osmanlıların kısa zamanda birçok fetih yapabilmesine yardımcı olan etkenlerin; Selçuklular ile düşmanları arasında kalan bölgeye yerleşmesi ve birçok Bizans komutanının İslam’ı benimsemesi ve Osmanlıların komutası altına girmeleri olduğunu yazmaktadır.

Yukarıda verilen bilgilerden; Abbasilerin yıkılış tarihi olarak 1258 kabul edilmektedir (Yıldız, 1988: 31). Osman Bey’in doğum tarihi hakkında ise kesin bir bilgi bulunmamakla birlikte bu yıllarda doğduğu yolunda kayıtlar vardır (İnalçık, 2011: 13). Osmanlıların kısa zamanda birçok fetih yapabilmesine yardımcı olan etkenler sıralanırken konu çok basit işlenmiş ve sadece iki sebebe dayandırılmıştır. M. Fuad Köprülü’nün “Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu” adlı eserinde sıraladığı (105-110) önemli etkenlerden burada bahsedilmemesi önemli bir eksiklik. Keza sebeplerden biri olarak söylenen “birçok Bizans komutanının İslam’ı benimsemesi” ifadesi de abartılıdır. Zira kaynaklara göre Müslüman olan sadece Harmankaya tekfurı Mihâl Bey’dir (İnalçık, 2011: 32).

d) Osman’ın oğlu Orhan’a vasiyeti: “Ey oğlum şunu bil ki; İslam’ı yaymak, insanları doğru yola ulaştırmak, Müslümanların mallarını korumak emanettir, Allah sana bunları soracaktır. Ey oğlum Rabbimin yanına gidiyorum ama seninle gururluyum çünkü adil olacaksın, cihat anlayışıyla Allah yolunda olacak ve İslam’ı yayacaksın. Sana vasiyetim odur ki; bilginlere saygı göster ve onların tavsiyelerin tut, onlar seni hayra götürürler. Bu dünyada tek bir yolumuz var o da Allah’ın yoludur. Tek gayemiz Allah’ın dinini yaymaktır, dünya malı istemek değildir”.

Yukarıdaki vasiyet bir rivayet olmakla birlikte, Arap çocuklarına Osmanlı devlet yönetim anlayışı ve felsefesini, fetih politikasını ve hükümdarlarının sahip olduğu ülküyü göstermesi bakımından önemli bir sempatik belgedir.

e) “Orhan” bahsinde; Orhan’ın babasının vasiyetine uyararak devleti İslam şiarına uygun güçlü bir devlet haline getirdiği, cihadı çok sevdiğini, yeni düzenlemeler yaptığı, savaş zamanında toplanan daimi askeri birlikler kurduğu, bu birliklerin eğitilmesi için merkezler oluşturduğu, yeniçeri askeri teşkilatını kurduğu, bu teşkilatın Osmanlı ordusunun çekirdeğini oluşturduğu konularından bahsedilmiştir.

Orhan Bey, aşiret kuvvetlerinin yerine “yaya” ve “müsellem” adı verilen daimi birlikler kurmuştur. (İnalçık, 2007: 33/383) Kılavuz kitapta bu kuvvetlerin kavramsal olarak adlarından bahsedilmemiştir. Orhan Bey’in yeniçeri askeri teşkilatını kurduğu bilgisi ise, tartışmalı bir konuyu kesinmiş gibi vermesi bakımından hatalıdır. Zira Yeniçeri Ocağı’nın Sultan I. Murad zamanında kurulduğu hakkında ciddi çalışmalar vardır (Uzunçarşılı, 1984: 144; Beydilli, 2013: 4/450).

f) “Murad-ı Evvel” bahsinde; Avrupa devletlerinin aralarındaki siyasî ve dinî anlaşmazlıklardan faydalanan Osmanlıların Balkanlarda fetihler yaptığı, coğrafi konumunu düşünerek üç nehrin birleştiği yer olan Edirne’yi devletin başkenti olarak seçtiği, Kosova Savaşı çıkmadan önce Allah’a “Ey Allah’ım izzetine ve celaline yemin ederim ki ben cihadı bu fani dünya için değil, sadece senin rızan için yapıyorum, senin rızandan başka bir şey yoktur Allah’ım, yemin ederim ki senin yolundayım bana şerefimle yolunda ölmeyi bahşet” şeklinde yalvardığı, bu savaşta da şehit olduğu, savaştan sonra savaş meydanında dolaşırken Sırp bir asker tarafından şehit edildiği, Fransız tarihçi Chrinard’ın “Murad, Âl-i Osmân içindeki en büyük şahsiyetlerden biridir, devrinde Avrupa devletleri arasında yönetimi en iyi olan kişiydi” dediği anlatılmaktadır.

Yukarıda anlatılanlar bilimsel bilgidен ziyade “şehitliğe” vurgu yapan ve dinî duygulara hitap eden bir yazım tarzının göstergesidir. Bu durum yukarıda bahsedilen “Suûdî eğitiminin amaçlarına uygun” bir yazım tarzıdır.

g) “Bayezid-i Evvel” bahsinde; Bizans’ın yıkılmaya yüz tuttuğu, Konstantiniye’nin muhasara edildiği, ancak Timurlenk komutasındaki Moğolların yaklaşması sebebiyle kuşatmanın kaldırıldığı, iki ordunun 1402 yılında Ankara yakınlarında karşılaştığı, savaşın ardından Bayezid’in esir düştüğü ve ertesine sene 43 yaşında üzüntüsünden öldüğü anlatılmaktadır.

Kılavuz kitapta “Timurlenk” ifadesinin kullanılması Timur Han’a karşı menfi bir tavır olduğunu göstermektedir. Timur Han’ın Moğollara komuta ettiği ifadesi de hatalı olup, bu ordu bozkırın aşiretlerinden oluşmuş, eski Türk ve Moğol geleneğini yaşatan bir askeri kuvvettir. (Aka, 1991, 110; Alan, 2007, 87, 287) İstanbul için Konstantiniye ismi buradaki kayıttan sonra sürekli aynı adla geçmekte olup, İstanbul ifadesine rastlanmaması enteresandır.

ğ) “Mehmed Fatih” bahsinde; Fatih’in 12 yaşında Sultan olduğu, hocalarının kişiliğini oluştururken onu İslâm, iman, Kur’an ve sünnet sevgisiyle yetiştirdikleri, ona cihad ruhunu aşıladıkları, Resullullah’ın hadisinde geçen mübarek bir Sultan olacağını tahmin ettiği, siyasî ve idarî olarak başarılı, asrında konuşulan birçok dili bilen, tarih kitaplarını aşırı eğilimli olduğu, Konstantiniye’yi fethetmek için çok gayret ettiği, Osmanlı Devleti’nin Konstantiniye’yi fethetmeyi arzuladığı, bu hedefine ulaşmada yardımcı olan etkenlerin;

-Bizans İmparatorluğu’nun Avrupa devletleriyle arasında sorun yaşadığı için zayıf düşmesi,

-İçerde ve birçok bölge ve şehirde var olan kargaşa olduğu, son olarak da Fatih’in 52 yaşında ağır bir hastalık nedeniyle vefat ettiği anlatılmıştır.

Bu bahiste Suûdî eğitim sisteminin amaçlarına uygun olarak Sultan II. Mehmed’in iyi bir Müslüman ve devlet adamı olarak yetiştirildiği ve cihad ruhu taşıdığı vurgulanmıştır. Fatih’in 52 yaşında vefat ettiği bilgisi hatalıdır. Zira Sultan II. Mehmed 1431’de doğmuş ve 1481’de vefat etmiştir. Dikkati çeken diğer bir nokta İstanbul ismi yerine Konstantiniye adının kullanılmış olmasıdır. Konu anlatımlarında sürekli bu isme yer verilmiştir. Kitabın 147. sayfasında Konstantiniye kelimesinin İstanbul ismini karşıladığı hakkında bir not düşünülmüştür. Kitapta yer alan haritalarda ise hem Konstantiniye, hem de İstanbul isimleri kullanılmıştır (s.143, 145, 156, 167). Fetihden öncesi için anlatılan konularda Konstantiniye isminin kullanılması tarih metodoloji açısından doğru olmakla birlikte, fetihden sonraki konularda aynı ismin kullanılmaya devam edilmesi hatalıdır. Bu bahiste İstanbul’un fethine, aşağıda “Konstantiniye’nin Önemi” bahsinde genişçe yer verildiğinden çok fazla değinilmemiştir.

h) “Selim-i Evvel” bahsinde; Selim’in Arapça, Türkçe ve Farsça bildiği, onun zamanında Osmanlı fetihlerinin Arap ülkelerine yöneldiği, Avrupa’ya yönelik fetihlerin ise kesintiye uğramadan oğlu Süleyman zamanında gerçekleştirildiği, o zamanlarda İslâm topraklarının Haçlı tehdidi altında olduğu, siyasî ve ekonomik yönden Mem-

lûkların yetersiz olması nedeniyle Osmanlıların İslâm topraklarının savunmasını üstlendikleri, Portekizlilerin amacının diğer İslâm devletleriyle anlaşamayan Safevileri yönlendirmek olduğu, Portekizlilerin hâkimiyetlerinin Arap Körfezi ve Kızıldeniz'de olduğu için bu hedeflerini kolaylaştırdığı ve Selim'in H. 926 (1520) senesinde Konstantiniyye'de öldüğü anlatılmıştır.

Bu bahiste oldukça az konuya yer verilmiş olup; Sultan I. Selim'in Safevî ve Memlûklerle olan mücadelesinden ve Halifelîğin Osmanlılara geçmesinden bahsedilmemesi önemli bir eksikliklerdir. Sultan I. Selim'in bildiği diller arasında kendi anadili olan Türkçe'nin sayılmasının sebebi anlaşılabilir değildir.

1) "Süleyman-ı Evvel" bahsinde; H. 898 (1492) senesinde doğduğu, onun devrinin Osmanlı Devleti'nin altın çağını temsil ettiği, ilk defa Fransa ile imtiyaz anlaşmasının onun zamanında yapıldığı, maalesef bu imtiyaz anlaşmasının Avrupa devletlerinin Osmanlıların son zamanlarında iç işlerine karışmasına sebep olduğu, Kanunî unvanıyla anıldığı, çünkü devlet içinde bazı düzenlemeler ve değişiklikler yaptığı, medreseler ve âlimler için kanunlar koyduğu, fetihlerin ondan sonra durduğu, H. 974 (1566) senesinde 76 yaşında şiddetli hastalıktan dolayı vefat ettiği anlatılmıştır.

Bu bahiste Sultan I. Süleyman'ın H. 900 (6 Safer=6 Kasım 1494) olan doğum tarihi ve vefat yaşı hatalı verilmiştir. (Emecen, 2010: 38/62)

i) "Osmanlı Devleti'nin Avrupa'daki Fetihlerinin Özellikleri" bahsinde; Osmanlı'nın fetihlerinin yakın tarihte Hıristiyan Avrupa'daki İslam fetihlerinin sonuncusu olduğu, bu fetihlerin başlangıcının Hicri 8. yüzyılın ikinci yarısı olduğu, zirveye ulaşmasının ise Hicri 10. yüzyıla rastladığı, o zamanlarda Avrupa devletlerinin askeri gücünü hazır tuttuğu, buna rağmen Osmanlı kuvvetlerinin önünde hep zaferden uzak oldukları, Osmanlı topraklarını işgal etmek ve Haçlılığı müdafaa etmek isteyen devletlerin ortaya çıktığı, ancak Osmanlıların İslâmî anlayışla onları püskürttüğü, bunun onların Allah yolunda şehid olma isteklerini artırdığı ve bu yönde güçlü bir teşvik olduğu ve zaferler elde ettikleri, yeterli derecede malî kaynağın Osmanlıların kara ve deniz kuvvetlerinin silahlanmasına yardımcı olmaya yettiği, Osmanlıların İslâm Dinini Avrupa milletleri arasında yaymak istedikleri, Avrupalılara karşı kültürel baskı kurmadıkları, bu yüzden Avrupalıların kültürel yönden Osmanlılarla bir bağlantılarının olmadığı anlatılmıştır. Genel ifadeler kullanıldığından bilimsel bilgidен ziyade bir değerlendirme niteliğindedir.

j) "Kosova Savaşı'nın Etkileri" bahsinde; Sultan I. Murad'ın bölgede yaşayan halka İslâmiyet'i aşılamak, İslâm kültürünü yaymak, bunu yaparken de ileri gelenlerin

kendi iradeleri ile İslâm'ı seçmelerine çalıştığı şeklinde bir siyaset izlediği,

- Sultan Murad'a ilk defa elçi gönderen Hıristiyan devletlerle dostane ilişkilerle ticarî faaliyetleri sürdürmek için yıllık ödedikleri cizyeyi kaldırarak onlarla anlaşığı,

- Osmanlı nüfuzunun Macar, Romanya ve Adriyatik'teki prenslerin yanı sıra Arnavutluk'a (Albanya) kadar ulaştığı anlatılmıştır.

Bu bahiste Kosova Savaşı'nın etkileri coğrafi saha olarak oldukça geniş çaplı ele alınmıştır. Bu durum bakış açısı farkı olarak değerlendirilmelidir.

k) "Niğbolu Savaşı'nın Sonuçları" bahsinde;

- Avrupalıların gözünde Macarların değer kaybettiği,

- Osmanlıların nüfuzunu Anadolu'nun tümüne yaydığı,

- Osmanlıların Selçukluların varisi olduğu anlaşılacak I. Bayezid'e "Sultan-ı Rûm" unvanı verildiği,

- Bosna ve Bulgaristan'ın itaat altına alınarak Balkanlar'daki otoritenin sağlamlaştırıldığı konuları işlenmiştir.

Bu bahiste Sultan I. Bayezid'e "Sultan-ı Rûm" unvanının kim tarafından verildiği ve bunun ne anlama geldiği konularına yer verilmemesi çok önemli bir eksikliklerdir. Zira "Sultan-ı Rûm" unvanı beylikten devlete geçişte önemli bir meşruiyet göstergesidir.

l) "Konstantiniyye'nin Önemi" bahsinde;

- Konstantiniyye'nin öneminin coğrafi konum olarak Asya ve Avrupa'yı birleştiren noktada boğaza sahip olmasından kaynaklandığı, dünyadaki en güzel şehirlerden biri olduğu, surlar, kaleler ve hisarların yanı sıra doğal güzelliğe de sahip bulunduğu, bu nedenle defalarca askeri girişim atlattığı,

- Konstantiniyye'nin 29 kez muhasara altına alındığı, bu girişimlerden on birinin İslâm devletleri tarafından gerçekleştirildiği, Mehmed Fatih'ten önce yapılan ve tümü başarısız olan taarruzların;

* İlk girişim H. 44 (664-665) yılında Muaviye bin Ebû Sufyan döneminde olduğu, tekrar tekrar yapılan muhasaralarda da aynı neticenin alındığı,

* Diğer bir girişimin H. 98 (716) yılında Süleyman bin Abdülmelik zamanında olduğu,

* H. 190 (806) yılında Harunürreşid döneminde muhasara edildiği,

* H. 796 (1393-94) yılında Sultan I. Bayezid'in muhasara ettiği,

* Sultan II. Murad'ın oğlu Mehmed Fatih'in muhasara ettiği taarruzların olduğu,

-Konstantiniyye'nin fethindeki askerlerin sayısının yaklaşık çeyrek milyon olduğu, dörtüzdenden fazla geminin bulunduğu, bu asker ve filoyu karşılayacak olursak, diğer devletlerinkine denk geldiği,

-Mehmed Fatih'in askerlerine cihat ruhunu aşilayarak onları manen hazırladığı, aralarına âlimler göndererek etkileyici konuşmalar yaptırdığı, müjdelerin olduğu Kur'an ayetlerini okuduğu, onlara daima Resullullah (S.A.V)'in Konstantiniyye'yi fetheden askerlerin üstünlüğünü anlattığı sözlerini hatırlattığı, Mehmed Fatih'in silahlanmaya önem verdiği, top(çuluk) alanında önemli biri olan "Uruban" adında Macar bir mühendis getirttiği, devasa toprak dizayn ettirdiği, bu mekanizmaları Edirne'den Konstantiniyye'ye getirttiği,

-Askerlerin surları aşmaları için tahtadan kuleler yaptırdığı,

-Mehmed Fatih'in Konstantiniyye'ye barışçıl bir şekilde girmek istediği, Bizans İmparatoruna kan akmadan şehri teslim etmesi için bir mektup yazdığı, fakat İmparatorun bunu reddettiği,

-Mehmed Fatih'in fetihden sonra askerlere; "Resullullah(S.A.V)'in haber verdiği Konstantiniyye'yi fetheden askerlersiniz" dediği, zafere ulaştıkları için onları tebrik ettiği, insanları öldürmelerini yasakladığı ve onlara hoşgörü ile muamele etmelerini söylediği, sonra atından inerek Allah'a hamd ve şükrederek secde ettiği anlatılmıştır.

Bahiste anlatılan İstanbul'un bazı kuşatma tarihleri ya eksik ya da yanlış olup, mesela; Harunürreşid dönemindeki kuşatma tarihi 782 (Hitti, 1980: 2/460), Sultan 1. Bayezid zamanında yapılan 1393-94, 1395-1396, 1399 kuşatmaları (İnalçık, 1992: 5/233) olarak sıralamak mümkündür.

m) "Osmanlı fetihlerinin aşamaları" bahsinde üç aşamadan bahsedilmiştir;

1. Aşama: Asya'da Anadolu'yu, Avrupa'da ise Balkanları kapsar. Devletin kuruluşundan II. Bayezid'in vefatına kadar olan dönemdir.

2. Aşama: İslâm topraklarına askeri harekât düzenlenmesiyle Arapların ve Müslümanların devlete tabi olmaları. Bununla Osmanlılar İslâm dünyasında dinî olarak en büyük devlet oldu. Bu dönem Sultan Selim zamanıdır.

3. Aşama: Akdeniz, Arap Körfezi ve Hint Okyanusu'na askerî harekât yapılması. Osmanlı Devleti Avrupa, Asya ve Afrika devleti haline geldi. Bu aşama Kanunî Sultan Süleyman döneminde başladı.

Bu üç aşama kitap yazarlarının bakış açılarından bir tercih sonucu kaleme alınmış ifadelerdir. Fütühat politikalarının sonuçları itibariyle; Osman Bey zamanında beylik, I. Bayezid zamanında devlet, II. Mehmed'in İstanbul'u fethiyle İmparatorluk haline gelmiştir gibi farklı tasnifler de yapılabilir.

n) "Osmanlı Devleti'nin yıkılması nedenleri ve sonuçları" bahsinde;

-Kanunî Süleyman'dan sonra gelen zayıf 27 halifenin lükse düşkün olmaları nedeniyle bu dönemlerde fetihlerin durduğu ve hezimetlerin yaşandığı, İmparatorlukta çözümlerin başladığı,

-Sömürgeciliğin yayıldığı ve bunu durduracak gücün olmadığı, çevre devletlerdeki hâkimiyetin zayıfladığı,

-Sultanların özel harcamalarının arttığı ve lükse yöneldikleri, yapılan israfın devlet işleri için ayrılan bütçenin üzerinde olduğu,

-Bazı sultanların zayıf kişilikli, bazılarının küçük yaşta olduğu, bazılarının tahtta kısa süre kaldıkları ve yönetim işlerine kadınların karıştığı,

-Dinî yaptırımların zayıfladığı, âlimlerin görevlerinde başarılı olamadığı, "emri bil maruf ve nehyi anil münker" "iyiliği emretme ve kötülüğü yasaklama" anlayışının zayıfladığı, batı hayranlığı, ibadet kavramının zayıflaması ile heva ve heveslere düşkünlüğün arttığı, cehaletin artmasıyla dine muhalefetin ortaya çıktığı, mesela; kabirler üzerine mescid ve kubbeler bina edildiği ve kabirlere yalvararak bir şeyler istendiği,

-Askeri durumun bozulduğu ve misyonundan uzaklaşarak yönetim işlerine karıştığı, bazılarının şehirlerde fesat çıkararak oraları yağma ve tahrip ettiği, bunları yaparken sultanları, vezirleri ve komutanları suçladıkları, devlet içinde hükümet gibi davranarak istediklerini azlettikleri, istediklerini katlettikleri, ordunun ıslahı yönünde çalışmalar olduğunu, ancak devamının gelmediği, Sultan Selim'in onların ileri gelenlerini öldürdüğünü, diğer sultanların bunları gerçekleştirmede aciz kaldığı, Sultan

(II.) Mahmud'un bu askerî düzeni (yeniçerilik) kaldırdığı, bu olayların devleti zayıflattığı ve yakın zamanda yıkılmasına neden olduğu,

-Osmanlı Devleti'nin güçlü olduğu dönemde Avrupa devletlerine verdiği imtiyazlar. Gücünü kaybettiğinde ise Avrupalıların bu imtiyazlara dayanarak Osmanlıların iç işlerine karıştığı, bu imtiyazların;

* Osmanlı topraklarına girme ve ticaret yapabilme hakkı,

* Din özgürlüğü verilmesi ve cizyeden muaf tutulmaları,

* Temsilcilere (elçi), devlet işlerine karışmaması karşılığında halklarını yönetme hakkı verilmesi,

* İktisadi iyileştirmelerde ve ıslahlarda Avrupa'ya haklar tanınması ve onların da bunu istismar etmeleri olduğu,

-Avrupalıların Osmanlı Devleti'nin iktisadi yönden zayıflamasının sonucu yaptırımlara başlayıp kendilerine itaat etmesi yönünde çalıştıkları,

-Osmanlıların, Avrupalı devletlere verdikleri imtiyazları kaldırmak istedikleri, ancak bunda başarılı olmadıkları,

-Eğitimin gelişmeden devam ettiği, Avrupalı devletlerde 17. ve 18. yüzyıllarda büyük bir ilmi uyanış gerçekleştiği, askerî ve iktisadî yönden ilerleme kaydettikleri, Osmanlıların bu gelişmelere duyarsız kaldıkları, bunları gerçekleştiremedikleri gibi bunlardan istifade de edemedikleri, yeni keşifler gerçekleştiremedikleri, yeniliklere ve değişimlere adapte olamadıkları, Avrupa'daki ilmi uyanışın Osmanlılarda bir etkisinin görülmediği, hayati canlılığı kaybolan devletin geçmişe ait düzeni ısrarla devam ettirdiği, kibirli davranarak Avrupa'daki gelişmelerden yararlanmayı reddettiği, ilmi alanda zayıflama olduğu, ıslah yönünden çalışmalar olduğu, ancak bir olgunlaşma olmadığı ve devamının gelmediği,

-Osmanlı Devleti'nin sınırlarının çok genişlediği, doğuda Hazar Denizi'ne, batıda Atlas Okyanusu yakınlarına, kuzeyde Avusturya'da Viyana'ya, güneyde ise Arap Denizi'ne ulaştığı, tüm bu sınırlara Sultan I. Süleyman döneminde ulaşıldığı, Osmanlıların bu dönemde tüm bu geniş toprakları yönetebildiği, 17. yüzyıldan sonra gelen Sultanların bu alanları iyi yönetemedikleri ve muhafaza edemedikleri, devletlerin teker teker ayrıldığı, sömürgeciliğin başlamasıyla devlet içinde huzursuzluğun başladığı, dünya çapındaki ilerlemeler, düzenlemeler ve ayrışmaların Osmanlı Dev-

leti içerisinde yaşayan Arap, Fars, Avrupalı ve Rus (Slav) tebaaları kültürel yönden etkilediği,

-Devlete muhalif cemiyetlerin ortaya çıkarak çeşitli siyasî ve fikrî hareketlere yöneldiği, mesela; gayrimüslimlere hak tanındığı, Araplara kendi kendilerini yönetme ve veraset hakkı verildiği, insanlara daha çok hürriyet tanındığı,

-Tehzib Cemiyeti, Şark Cemiyeti, İlmiye Cemiyeti ve Genç Türkler Cemiyeti gibi topluluklar kurularak insanların yönetim işlerine dâhil olmasının sağlandığı, bu faaliyetlerin hükümetin zayıflamasına yol açtığı anlatılmıştır.

Osmanlı Devleti'nin yıkılmasının sebeplerinin başında “halifelerin lükse düşkün olmaları” sayılması hem bilimsel olmayan bir bilgi, hem de önem sırası itibarıyla metodolojik açıdan hatalıdır. Sultanların özel harcamalarının arttığı ve lükse yöneldikleri, yapılan israfın devlet işleri için ayrılan bütçenin üzerinde olduğu cümlesi de yukarıdaki ifade ile aynı mahiyettedir. Dinî yaptırımların zayıfladığı, âlimlerin görevlerinde başarılı olamadığı, Âl-i İmran suresi 104. ayette geçen “emri bil-maruf ve nehyi anil münker” (iyiliği emretme ve kötülüğü yasaklama) anlayışının zayıfladığı, batı hayranlığı, ibadet kavramının zayıflaması ile heva ve heveslere düşkünlüğün arttığı, cehaletin artmasıyla dine muhalefetin ortaya çıktığı şeklindeki ifadeler de nesnel olmayan, göreceli, bilimsel bilgi içermeyen görüşlerdir. Hele ki verilen örnekteki “kibirler üzerine mescit ve kubbeler yapılması ve bunlara yalvarılmasının” devletin çöküş sebepleri arasında zikredilmesi bilimsel bir bilgi veya görüş olmayıp, Vehhabî mezhebinin bir inanç ve anlayışını eğitim vasıtasıyla öğrenciye benimsetilme/ kazandırılma çabasıdır. Konu içerisinde geçen Tehzib, Doğu ve İlmiye Cemiyetleri hakkında herhangi açıklayıcı bir bilgiye rastlanmaması, kitabın öğretmen/öğrencinin kavramları tam ve doğru olarak öğrenilmesini sağlayacak açıklama ve örneklemelerden yoksun olmasına sebep olmaktadır.

o) **“İttihat ve Terakki Cemiyeti” bahsinde;** bu cemiyetin “Genç Türkler” tarafından Osmanlı yönetimine direnmek için kurulduğu, sonra ittihatçılar olarak tanındıkları, cemiyetin giderek güçlendiği ve askerî devrim yapacak hale geldiği, 1908'de Osmanlı yönetimine karşı devrim yaparak Meşrutiyet yönetimini getirdikleri, Sultan II. Abdülhamid'i tahtan indirerek yerine Sultan V. Mehmed'i getirdikleri, devlet yönetiminde söz sahibi oldukları ve kendi elleriyle hezimete uğrattıkları, devleti yönetmedeki başarısızlıklarının ülkede kaynamalara yol açtığı, cemiyetin Birinci Dünya Savaşı'na girip yenilince Halifeliği kaldırıp Cumhuriyeti ilan etme fırsatı bulduğu,

Devletin zayıflamasına ve yıkılmasına neden olan etkenin; Birinci Dünya Savaşı'na İngiltere, Rusya, İtalya ve Fransa'ya karşı, Almanya, Avusturya ve Bulgaristan'ın yanında savaşa girilmesi, Osmanlıların hedefinin İslâm ülkelerini tehdit eden Fransa ve İngiltere'nin nüfuzunu kırmak olduğu, Osmanlıların savaşta direnç gösterdi iseler de yenik sayılarak büyük kayıp yaşadıkları ve topraklarının galip devletler tarafından paylaşıldığı, Anadolu'daki topraklarının sınırlandırıldığı, 1920 yılında Sevr muahedesinin imzalandığı, bu anlaşmanın Arap devletlerini Osmanlı'dan kopardığını, bu antlaşmanın eseri olarak İttihat ve Terakki'nin lideri olan Mustafa Atatürk'ün ortaya çıktığı, nüfuzunu kullanarak halifeliği kaldırdığı ve halifeyi ülkeden uzaklaştırdığı, yeni bir anayasa getirdiği, böylece Osmanlı devrinin bittiği, altı yüz yıldır hükmeden Osmanlı Devleti'nin sona ermiş olduğu işlenmiştir.

Bu bahiste Osmanlıların yenik sayılmasının sebebinin söylenmemesi, sebep-sonuç ilişkisinin kurulmamış olması açısından bir eksiklik. 1920'de imzalanan Sevr muahedesinin Arap devletlerini Osmanlı'dan kopardığı hakkındaki ifade ise, kitap yazarlarının Türkiye'nin Sevr antlaşmasını tanımadığını bilmediklerini göstermektedir. Damat Ferid Paşa hükümeti tarafından imzalanan antlaşmanın 101-122. maddelerine göre Osmanlılar, Fas, Tunus, Libya, Sudan, Mısır, Süveyş, Kıbrıs ve bütün Akdeniz Adaları üzerindeki haklarından vazgeçiyor, 98-100. maddelerine göre Hicaz'ın bağımsızlığını ve 94-97. maddelerine göre de Irak, Suriye ve Filistin üzerinde manda idareleri kurulmasını kabul ediyorlardı (Küçük, 2009: 37/3). Bu maddelere göre Osmanlı Devleti savaşta veya daha önce kaybettiği Arap ülkeleri üzerinde hiçbir hak iddia etmeyecekti. Ancak ne Osmanlı Mebusân Meclisi, ne de Büyük Millet Meclisi bu antlaşmayı kabul etmediği ve tanımadığından hükümsüz bir antlaşmadır. Bu durumda Arap ülkeleri Osmanlı'dan Sevr antlaşması ile değil, Birinci Dünya Savaşı sonrası Suriye ve Lübnan'da Fransa, Filistin, Ürdün ve Irak'ta İngiliz mandalarının kurulmasıyla çıkmıştır. Arap topraklarının Osmanlı hâkimiyetinden çıkış süreci Birinci Dünya Savaşı sırasında İngilizlerin, Osmanlı ordularına karşı başarı sağlayamayınca Arapları isyana teşvik etmesiyle başlamıştır. Onlara büyük bir Arap devleti kurma sözü veren İngilizlerin vaatlerine kapılan Hicaz Şerifi Hüseyin'in Osmanlı'nın bu zor zamanında isyan etmesi, bölgeden çekilmeyi gerekli kılmıştır. Osmanlı'nın bölgeden çekilmesinden sonra Hicaz Şerifi Hüseyin ile Abdülaziz bin Suûd arasında bir mücadele başlamış, İngiltere tarafından desteklenen Abdülaziz, 1921'de İbni Reşid'i bertaraf ederek kendini Necid Sultanı ilan etmiştir. Daha sonra Hicaz şehirlerini ele geçirerek 1925'te Hicaz Kralı olmuştur. İbni Suûd 1932 yılında kendini Suûdi Arabistan Kralı ilan etmesi ile Suûdi Arabistan Krallığı kurulmuştur.

(Erdoğan, 2006:173) Bu tarihi seyir de göstermektedir ki, Arap ülkelerinin Osmanlı idaresinden ayrılmasında İngiliz, Fransız tesiri ve Arap isyanları rol oynamıştır. Kısa ca Sevr antlaşmasının hiçbir etkisi yoktur.

Atatürk'ün İttihat ve Terakki Fırkasının lideri olduğu bilgisi ise hatalıdır. Zira Atatürk İttihat ve Terakkili olmakla birlikte, bu partinin ne kurucusu, ne de lideri olmuştur. Kurucu ve liderlerinden çok sonra bu cemiyetin saflarına katılmıştır. İlk gününden başlayarak İttihat ve Terakki'nin iç ve dış politikasını şiddetle eleştirmiş ve reddetmiştir. Uyarmaya çalıştığı liderlerin umursamazlıkları üzerine de bunlara karşı, arkadaşı Ali Fethi ile bir muhalefet kanadı oluşturmuştur. (Tevetoğlu, 1989: 615; Akşin, 1980)

3-Haritalar Hakkında Değerlendirme

Haritalar amaçları ve içerdikleri bilgi yönlerinden farklılıklar gösterirler. Bununla birlikte bilimsellik açısından bir haritada bulunması gereken kartografik unsurlar vardır. Bunlar; harita başlığı, coğrafi koordinatlar, ölçek, yön oku ve lejanttır.

Kılavuz kitabın Osmanlı bahsinde 4 adet siyasi sınırları gösteren harita bulunmaktadır. Bunlar; 1) Osmanlı Beyliğinin Kuruluş mıntıkası (Rûm (Anadolu) Selçukluları),

- 2) Osmanlıların asıl vatanlarından (Türkistan) Küçük Asya'ya Göçleri (Ön Asya),
- 3) Osmanlı Devleti'nin en geniş sınırları
- 4) Osmanlı Devleti'nin en geniş sınırları

Bu haritalar bulunması gereken unsurlar bakımından incelendiğinde;

a) Harita başlığı; Haritaların tamamında çizim amacına uygun açıklayıcı bir başlık bulunmaktadır.

b) Coğrafi koordinatlar; Haritaların hiç birisinde enlem ve boylamdan oluşan koordinatlar bulunmamaktadır.

c) Ölçek; Haritanın küçültme oranını gösteren ölçek tüm haritalarda bulunmaktadır. Ölçek olarak da birimi kilometre olarak gösteren çizgi (çizik) ölçek türü kullanılmıştır. Haritalarda detay gerektiren konularda kullanılan ölçekler de taksimat standardı yakalanamamıştır.

- d) Yön oku; Haritaların tamamında yönleri gösteren yön oku kullanılmıştır.
- e) Lejant; Haritada kullanılan işaret, harf ve sembollerin ne anlama geldiğini açıklayan harita anahtarı olarak tanımlanan lejant hiçbir haritada bulunmamaktadır.
- f) Haritalarda işlenen konularda anlaşılabilirliği ve çekiciliği sağlayacak sembollere yer verilmiştir.
- g) Haritalarda dünya üzerinde ki konumun, anlaşılmasını kolaylaştıracak küresel bulduru unsuruna yer verilmiştir.
- h) Haritalar siyasi coğrafi konuları işlemesine rağmen, kullanılan renkler okuyuculara fiziki haritalara ait çağrışımlar yapmaktadır. (turuncu: çöl, yeşil: bitki)

Yukarıdaki bilgilere göre kılavuz kitaptaki haritalar kartografik açıdan vasat olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç

Öğretmen kılavuz kitap üzerinde; bilgilerin konu alanına uygunluğu, sebep-sonuç ilişkisi, kullanılan bilgilerin doğruluğu ve geçerliliği, bilgi yanlışları, kavram hataları, hatalı genellemeler, geçerliliğini yitirmiş bilgiler, çok boyutlu olayları tek boyutlu anlatma, bilgiyi destekleyen örneklerin yetersizliği, verilen bilgilerle önceki bilgiler arasında çelişki, gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer verme, dinî, mezhebî ve kişisel görüşlere yer verme gibi hususlarda yapılan değerlendirme sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1-Kılavuz kitapta Osmanlı Devleti ile ilgili bölümünün işlenmesinin hedefi olarak 13 madde sıralanmıştır. Bunlar;

- 1- Osmanlı Devleti'nin hakiki kurucusunu tanımlayabilme
- 2- Osmanlıların aslını açıklayabilme
- 3- Osmanlı Devleti'nin niçin bu isimle anıldığı
- 4- Bazı önemli Osmanlı halifelerini sayabilme
- 5- Sultan Bayezid ile Sultan Selim arasındaki zamanda gösterilen askeri çabalar
- 6- Osmanlı halifelerinin yaptığı işleri açıklama
- 7- Osmanlı halifelerinin yaptığı bazı işlerdeki tercihlerinin sebeplerini açıklama

8-Osmanlı Devleti'nin yönetim sistemi hakkında çıkarımda bulunma

9-Osmanlı Devleti'ndeki halifelerin özelliklerini sıralayabilme

10-Küçük Asya (Anadolu) haritasında Osmanlıların vatanlarından Anadolu'ya yaptıkları göçleri gösterebilme

11-Osmanlı halifelerinin hükmetme sürelerine grafikte gösterebilme

12-Osmanlı halifelerinin yönetim sürelerini açıkça söyleyebilme

13-Osmanlı halifelerinin devletin İslâmî olarak tesisindeki gayretleri

Yukarıdaki hedef/amaçlardan ve anlatılan konulardan Suûd eğitiminin, Osmanlı Devleti üzerinden "ibret nazariyesiyle" bir tarih inşasına gayret sarf ettiği izlenimi vermektedir. Osmanlıların olumsuz örnekleri Arap çocuklarının ders almasını temin için verilmiştir. Osmanlı halifelerinin yaptığı işleri açıklama, halifelerin yaptığı bazı işlerdeki tercihlerinin sebeplerini açıklama, halifelerin özellikleri ve halifelerin devletin İslâmî olarak tesisindeki gayretleri gibi hedef/amaçlar, Osmanlı hilafeti üzerinden yanlış-doğru, iyi-kötü örneklerini teşkil etmektedir. Halifelerin lükse düşkün olmalarının devletin yıkılmasındaki etkenler arasında ön sıralarda gösterilmesi, öğrenciyi bir yanlış üzerinden doğruya ulaştırma metodu olarak algılanmaktadır.

2-Yukarıdaki hedef/amaçlar ile kitabın içeriğinin mühim bir kısmı nesnel/objektif nitelik taşımaktadır. Konu anlatımında hedef/amaçlar çerçevesinde grafik, zaman şeridi ve harita kullanılması nesnelliği desteklemektedir. Hattı zatında kitap üzerinde yapılan incelemelerden anlatılanların da büyük ölçüde ön yargı ve çarpıtmadan uzak, objektif/nesnel olduğu anlaşılmaktadır. Bu da içeriğin bilimsellik derecesini artırmaktadır. Suûd eğitim sisteminin hedeflerine uygun olarak bazı hissi yorumlar yapılmış ise de, aslında bunlar da genel olarak kabul edilecek yorumlardır. Dolayısıyla kılavuz kitabın bilimsel nitelikli olmasını sağlayacak; a) bilimsel tutumla gerçeklere dayanan bir üslupla konuların işlenmesi, b) grafik, harita, tablo gibi soyutu somutlaştıran biçimsel özelliklerin varlığı, c) anlatım dilinde bilimsel ifadelerin çoğunlukla kullanılması, d) kitap içinde yer alan bilgilerin kaynağının gösterilmesi, e) gelişim ve öğrenme psikolojisine uygun pedagojik değerlendirme yapılması şartları -yabancı bir ülke kitabı için- yüksek oranda gerçekleşmiş görülmektedir.

3-Kılavuz kitapta verilen bilgilerin geçerliliği ve doğruluğu oldukça yüksektir. Ayrıca kitabın Osmanlı bölümü önemli ölçüde belirli bir çerçevesi olan formel ve kabul

görmüş düşüncelere dayalı bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Osman Bey'in dedesinin adı, yeniçeri askeri teşkilatının ne zaman kurulduğu, Timur Han'ın Moğollara komutanlığı, Fatih'in vefat yaşı, Sultan I. Süleyman'ın doğum ve vefat yaşı, Sevr muahedesinin Arap devletlerini Osmanlı'dan kopardığı, Atatürk'ün İttihat ve Terakki'nin lideri olması gibi bazı hatalı bilgilere tesadüf edilmekle birlikte bunlar düzeltilebilecek, esasa zeval getirmeyecek hususlardır.

4-Kitapta abartıdan uzak, gerçekçi bir anlatım seçilmiştir. Sadece “birçok Bizans komutanının İslam'ı benimsemesi” ifadesinde abartılı tespit edilmiştir.

5-Kavramların tam ve doğru olarak öğrenilmesini sağlayacak açıklama ve örneklemelere fazlaca yer verilmemiştir. Oğuzlar, Sultan-ı Rûm, cizye, Tehzib, Doğu ve İlmiye Cemiyetleri, yeniçerilik, Orhan Bey döneminde kurulan daimi ordu gibi konularda kavram açıklaması yapılmaması, kavramsal temelde öğrenme güçlüğü yaratacak hususlardır.

6-Kılavuz kitapta bilgiler, bir sistematik içerisinde verilmiştir. Bilgiler birbirini tamamlayıcı ve kronolojik olup, bilgiler arasında çelişki yaratan durumlara rastlanmamaktadır. Kronolojik kurgulama öğrenmeyi kolaylaştıran bir öge olacaktır.

7-Kılavuz kitapta bilim dilinin kullanılmasına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Kitabın bilimsel anlatım dili, Konstantiniyye ve Timurlenk ifadeleri hariç, umumiyetle tarih alanına uygun ifade, açıklama, üslup ve yaklaşımı önemli ölçüde taşımaktadır.

8-Suûdî Devleti'nin dinî inanç ve anlayışıyla ilgili bir durumdan kaynaklandığını düşündüğümüz kılavuz kitabın biçimsel özelliklerinden en önemli unsurlarından biri olan resim gibi sanat bilgileri yetersizdir. Kitapta Kâbe ve Mescid-i Nebevî'nin resimleri haricinde herhangi bir resme yer verilmemiştir.

9-Kitabın içeriğinde yer alan bilgilerin, bilimsel bilgi olarak geçerliliği ve güvenilirliği, kabul gören kaynakların referansına dayandırılması mümkündür. Kılavuz kitap kaleme alınırken faydalanılan eserler umumiyetle bilimsel nitelikli olup, Osmanlı tarihiyle ilgili eserlerdir. Kur'an-ı Kerim ve Hadis kitabı gibi kılavuz kitabın tarih yazımında kullanılan kaynak eserler, manevî sebeplere işaret etmek maksadıyla referans verilmiştir. Zira sosyal ve tarihî olayların maddî boyutu olduğu gibi manevî boyutu da vardır. İstanbul'un fethini müjdeleyen hadis-i şerif bu manevî sebeplere bir örnektir. Cihad, şehitlik gibi kavramlar da yine maneviyatla ilgilidir. Bu tür manevî sebeplerin büyük sosyal olaylara yol açtığı sosyolojik ve tarihî bir vakadır.

10-Kılavuz kitapta kullanılan teknik ve yöntemler doğru, çoğunlukla güncel ve öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun bir biçimde olduğu gözlenmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin tarihî verileri sağlıklı değerlendirmesini sağlayacak, bilimsel olan veya kültür, din, mezhep gibi inançlara dayalı tarihî görüşleri ayırt edebilecek işaretlere yer verilmemiştir.

11- Osmanlıların kısa zamanda birçok fetih yapabilmesine yardımcı olan etkenler sıralanırken konu çok basit işlenmiş ve sadece iki sebebe dayandırılmıştır. Bu da çok boyutluluk ilkesine aykırı bir anlatım tarzıdır.

12- Osmanlı Devleti'nin Arap yarımadasında sağladığı hâkimiyeti pek eleştirmeyen Suûdî Arabistan kitaplarında görülen bu tavır, öğretmen kılavuz kitapta da aynen devam ettirilmiştir. Gökdemir'in, Suûdî Arabistan ders kitaplarında Türkler ve Türk imajı üzerine yaptığı araştırmada elde ettiği sonuçlar ile öğretmen kılavuz kitap anlatısı mukayese edildiğinde, mezhep taassubundan kaynaklanan bir takım inanç ve itikada dayalı hususlar hariç olmak üzere, umumiyetle müspet bir bakış açısı sergilendiğini söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA

- Aka, İsmail, (1991), Timur ve Devleti, Ankara: TTK Yay.
- Akşin Sina, (1980), 100 Soruda Jön Türkler ve İttihat ve Terakki, İstanbul: Gerçek Yay.
- Alan, Hayrunnisa, (2007), Bozkırdan Cennet Bahçesine Timurlular (1360-1506), İstanbul: Ötüken Yay.
- Beydilli, Kemal, (2013), “Yeniçeri”, TDVİA, 4/450-462, İstanbul: İSAM Yay.
- Emecen, Feridun, (2010), “Süleyman I”, TDVİA, 38/62-75, İstanbul: İSAM Yay.
- Erdoğan, Tuba, (2006), Modern Suûdi Arabistan Devleti'nin Doğuşu (1914-1932), Elazığ: Fırat Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi
- Gökdemir, Zehra B. (2010), Suûdi Arabistan Ders Kitaplarında Türkler ve Türk İmajı, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi
- Hitti, Philip K., (1980), Siyasî ve Kültürel İslâm Tarihi, (Çev. Salih Tuğ), İstanbul: Boğaziçi Yay.
- İnalcık, Halil, (1992), “Bayezid I”, TDVİA, 5/231-234, İstanbul: İSAM Yay.
- İnalcık, Halil, (2007), “Orhan”, TDVİA, 33/375-386, İstanbul: İSAM Yay.
- İnalcık, Halil, (2007), “Osman I”, TDVİA, 33/443-453, İstanbul: İSAM Yay.
- İnalcık, Halil, (2011), Kuruluş Dönemi (1302-1481) Osmanlı Sultanları, İstanbul: İSAM Yay.
- Köprülü, M. Fuad, (1988), Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu, Ankara: TTK Yay.
- Küçük, Cevdet, (2009), “Sevr Antlaşması”, TDVİA, 37/1-5, İstanbul: İSAM Yay.
- Tevetoğlu, Fethi, (1989), “Atatürk-İttihat ve Terakki”, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, V/15, 613-623.
- Yaşar, Resul, (2007), Suûdi Arabistan'daki Mutavassıt (Ortaokul)1. Sınıf Tarih, Coğrafya Ve Vatandaşlık Eğitimi Programları İle Türkiye'deki 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitimi Programının Karşılaştırılması, İstanbul: Marmara Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi
- Yıldız, H. Dursun, (1988), “Abbâsiler”, TDVİA, 1/31-48, İstanbul: İSAM Yay.

Okul Yöneticilerin İyi Yönetişim Algılarının İncelenmesi

Hüseyin Izzar
Bayburt Üniversitesi

Özet

Günümüzde devlet ile vatandaş arasındaki ilişkiyi daha çok hiyerarşik bir ilişki içinde gören kamu yönetimi anlayışı yerine “yönetişim” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Bu yönetim anlayışı e- devlet kanalıyla hayata geçmektedir. “Yönetişim” kavramı, bir tarafın diğer tarafı yönettiği bir ilişkiden, karşılıklı etkileşimlerin öne çıktığı bir ilişkiler bütününe doğru dönüşümü ifade ediyor. Böylece yönetişim; toplumların, faaliyetlerini yönetmek amacıyla kullandıkları politik, ekonomik ve yönetsel iradeyi oluşturuyor. Yurttaşların, grupların ve toplulukların; ortaklaşa karar alma ve uygulamada, çıkarlarını dile getirmede, yükümlülüklerini karşılama ve çatışmaların çözümünde kullandıkları mekanizmaları, süreçleri ve kurumları kapsıyor. Bu anlamda yönetişim, toplumsal aktörler arasındaki ve toplumsal aktörlerle kamu yönetimi arasındaki karşılıklı etkileşimin niteliğine işaret etmekte ve “birlikte yönetim” anlamını içermektedir. İyi yönetim kavramı, devletin e-devlet olarak yeniden yapılanması sürecinde katılımcılığın artışı, bireylerin bilgi edinebilme olanaklarının artışı, böylece karar alma süreçlerinde söz sahibi olması ve gerektiğinde hesap sorabilme özgürlüğünü ifade etmektedir. E- Devlet, yönetişim anlayışının kamu yönetiminde uygulanabilmesi için geleneksel devlet anlayışını dönüştürerek yeni bir yönetim anlayışını ortaya çıkarmada bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada, iyi yönetim ilkeleri, açıklanmış, e- devlet uygulamaları yardımıyla iyi yönetişimin açıklanması amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: İyi yönetişim, e-devlet.

Abstract

The Regime of Modern State: Good Governance

Today “governance” concept has begun to be used instead of understanding public management which is accepted as a more hierarchical relationship between state and citizen. This management understanding is implemented to the life through e-government. The concept of governance evokes the transition from the relationship, in which one side governs the other side, to the set of relationships in which mutual interactions become prominent. Thus, governance constitutes the political, economical and governmental will used by the societies in order to govern their activities. It includes the mechanisms, processes and institutes used by citizens, groups and communities in taking and applying a collective decision, voicing the interests, fulfilling the responsibilities and solving the conflicts. In this sense, governance indicates the characteristics of mutual interaction among social actors and between social actors and public administration. Thus, it means “cooperative management”. The concept of good governance connotes the increasement of participation in the process of the state’s reorganization as e-state, of the information acquisition of the individuals and, in this way, their having a word in the process of decision and their freedom of calling the state to account for the mistakes. E-state has been used as a means of revealing a new understanding of management by changing traditional understanding of state to practice the governance in public management. In this research, the principles of good governance are defined and it is aimed to explain what good governance is through e-state applications.

Key words: *good governance, e-government*

Giriş

İleri demokrasilerin olmazsa olmaz ilkelerinden birisi katılımcı yönetimdir. Bütün paydaşların katıldığı, özellikle sivil toplum kuruluşlarının (STK) etkin olduğu bir yönetim anlayışı özlenmektedir. Toprak (2013)’ a göre; gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin birçoğunda, katılımcı yönetim arayışı sürekli tartışılarak, uygulama ortamına alınmaktadır. Çağın gereklerine göre yeni yönetim teknikleri ve yaklaşımlar geliştirilmektedir. Bu çalışmaların ortak hedefi hizmetlerde verimlilik ve süreklilik kadar, günümüzde demokrasinin temel unsuru olan yerleşiklerin katılımını sağlayabilmektir.

Demokrasi, “halk için halkın yönetimi” ilkesinin rehberliğinde dinamik bir süreci ifade etmektedir. Yönetişim ise, demokrasi ile yakından ilişkilidir ancak, onun nihai bir hedefi değildir. Başka bir ifade ile demokrasi bir form olmak yerine bir işlev iken, yönetişim onun bir modeli olmaktadır (Yıldırım, 2010:34).

Kamu yönetimi, işlevsel anlamda kamu politikaları belirleme ve uygulama, yapısal anlamda ise devletin örgütsel yapısını ifade eder. Kamu, bir ülkedeki halkın bütünü, halk, amme anlamlarına gelirken; kamu yönetimi bu bütünün sevk ve idaresi anlamına gelmektedir (Eryılmaz, 1999:9). Düzenli topluluklarda kamu gücünün örgütlenişini ve işleyişini içerir (Gürsel, 1995:43). Kamu yönetimini oluşturan kuruluşlarla, kuruluşların yaptıkları işler arasında bir ilişki vardır. Yapısal anlamda kamu yönetimi, yasama ve yargı organları dışındaki tüm devlet kuruluşlarını içine alır. Anglo- Amerikan Siyaset teorisi yönetim kavramını, devletin resmi kurumları ve sadece bu kurumların sahip olduğu meşru bir zorlayıcı güç olarak algılamaktadır (Stoker:1998: 17).

Son zamanlarda devlet ile vatandaş arasındaki ilişkiyi daha çok hiyerarşik bir ilişki içinde gören kamu yönetimi anlayışı yerine, kamunun paydaşlar ile birlikte karar verdiği ve kamunun devlet yanında bireye de hesap verdiği bir yönetim anlayışını ifade eden “yönetişim” kavramı ortaya çıkmıştır. Yönetişim kavramı altında kamu yönetimi; daha ucuz, kaliteli, etkin bir hizmet anlayışını ve katılımcı, hesap veren ve saydam bir yönetim anlayışını barındırmaktadır. Başta seçilmişler olmak üzere kamu yöneticilerinden aydınlara kadar pek çok kesim, karşılaşılan sorunların çözümünde iyi yönetişim ilkelerinin kullanılmasını önermektedir. Bunun yanında bireyler ve sivil toplum kuruluşları da kamudan bilgi edinmeye ve hesap sormaya çalışmaktadır. Onlar için de iyi yönetişim, toplum içinde kendilerini daha önemli bir aktör haline getirmede başlıca yöntem olarak gözükmektedir. Bu anlamıyla yönetişim kavramı,

yeni bir yönetim sürecine ya da toplumun nasıl yönetileceğine ilişkin yeni bir yönetime atıfta bulunarak yönetimin anlamındaki bir değişmeyi işaret etmektedir (Rhodes: 1996).

“Yönetişim” kavramı, bir tarafın diğer tarafı yönettiği bir ilişkiden, karşılıklı etkileşimlerin öne çıktığı bir ilişkiler bütününe doğru dönüşümü ifade ediyor. Böylece yönetim; toplumların, faaliyetlerini yönetmek amacıyla kullandıkları politik, ekonomik ve yönetsel iradeyi oluşturuyor. Yurttaşların, grupların ve toplulukların; ortaklaşa karar alma ve uygulamada, çıkarlarını dile getirmede, yükümlülüklerini karşılama ve çatışmaların çözümünde kullandıkları mekanizmaları, süreçleri ve kurumları kapsıyor. Bu anlamda yönetim, toplumsal aktörler arasındaki ve toplumsal aktörlerle kamu yönetimi arasındaki karşılıklı etkileşimin niteliğine işaret etmekte ve “birlikte yönetim” anlamını içermektedir (Toksöz, 2008:3).

İyi yönetim kavramı, İngilizce “*Good Governance*” karşılığı olarak ilk kez Habitat II Konferansının hazırlık çalışmaları sırasında Türkçemize kazandırılmıştır

İyi Yönetişimin Sağladığı Yararlar

- Kamu yönetimini vatandaşa yaklaştırır.
- Kamu yönetimini etkinleştirir.
- Yolsuzlukla mücadeleyi sağlar.
- Yönetime farklı paydaşların görüş bildirerek katılımını sağlar; bu da kararların içeriğini zenginleştirir, uygulanmasındaki etkinliği artırır.
- Demokrasiyi güçlendirir.
- Kurumların meşruluğunu artırır.
- Karar ve işlemlerin açık ve anlaşılır olmasını sağlar.

İyi Yönetişimin İlkeleri

İyi yönetişimin ne olduğu, UNDP (1997) (BM Kalkınma Programı) belgesinde ortaya konulmuştur. İyi yönetim, demokratik bir yönetimin kurulması için gerekli tüm ilkeleri içeren yeni bir anlayıştır. Bu belgede iyi yönetişimin temel ilkelerinden söz edilmektedir. Bu ilkeler; sorumluluk, şeffaflık, etkinlik ve oransallık, hesap verebilirlik, katılımcılık hukuka bağlılık ve stratejik vizyon olarak sıralanabilir.

- **Sorumluluk: Hükümet toplumsal değişimlere hızla cevap verebilecek kapasiteye sahip olmalı ve esnek olmalıdır. Verilen kararların gerek birbirleriyle,**

gerekse zaman içerisinde uyumlu olması devletin yapacağı düzenlemelerin öngörülebilir olmasını ve vatandaşların güven duyacakları bir ortamda ileriye yönelik gelişim yatırımlarını gerçekleştirmelerini sağlar. Bir politikanın beklenen sonuçlarına ya da amaçlarına aykırı etkilerin oluşmaması olarak tanımlanmaktadır (Kesim ve Petek, 2005).

- **Şeffaflık:** Kamu yetkililerinin karar alma süreçlerini ve kararlarını diğer paydaşlara açık ve paylaşılar olarak gerçekleştirmesidir. Yönetimde şeffaflık serbest bilgi akışının sağlanması ile mümkün olabilmektedir. Bu ise; usullerin, kurumların ve bilgilerin, ihtiyacı olanlar için kolaylıkla erişilebilir olması ile gerçekleşebilecektir (Maliye Bak., 2003:VIII).

- **Etkinlik ve oransallık: Yönetimin aldığı kararların herkese eşit ve eş zamanlı uygulanması ve elde edilmesi beklenen sonuçlar ile gerek kullanılacak kaynaklar, gerekse olumsuz etkilenecek kesimlere olan etkileri arasında makul bir ilişki olması anlamına gelir.** Usullerin ve kurumların, kaynakların verimli kullanılmasını sağlayacak sonuçlar üretmeleri gerekmektedir (Maliye Bak., 2003:VIII). Bu ilke, Anayasa hukukunda, sınırlandırmada başvuru aracının sınırlama amacını gerçekleştirmeye elverişli olmasını; bu aracın sınırlama amacı açısından gerekli (zorunlu) olmasını ve araçla amacın ölçsüz bir oran içinde bulunmamasını ifade eder (Kurt, 2004).

- **Hesap verebilirlik: Kamu yetkililerinin, kamu kaynaklarının nasıl kullanıldığı, bütçelendiği ve raporlandığı konularında sorumlu olması ve gerektiğinde hesap verebilmesidir. Yasama ve yürütme süreçlerinde üstlenilen rollerin daha açık olması, bütün kuruluşların neler yaptığını açıklamak ve eylemlerinin sorumluluğunu taşımak zorunda olduklarını ifade etmektedir (Kesim ve Petek, 2005).** İlke bir kurumdaki görevlilerin yetki ve sorumluluklarının kullanılmasına ilişkin olarak, ilgili kişilere karşı cevap verebilir olma, bunlara yönelik eleştiri ve talepleri dikkate alarak bu yönde hareket etme ve bir başarısızlık durumunda sorumluluğu üzerine alma gerekliliğini ortaya koymaktadır (Maliye Bak., 2003:VIII).

- **Hukuka bağlılık:** İlke, kurumların adil olarak oluşturulan yasal çerçeveler içinde hareket etmelerini ve kişilerin de kendi davranışlarına kanunların uygulanabileceğini kabul etmelerini öngörmektedir (Maliye Bak., 2003:VIII). Yönetimin hukuk kuralları içinde kalarak, objektif bilgiye dayalı karar vermesi ve kararların hukuk yolu ile denetlenmesini ifade eder. Hukuk devletinde yasal kaide ve kurallara yöneticiler de dâhil olmak üzere herkesin uyması zorunludur (Eren, 2001:17). Hukuka bağlılık ve

saygılı birey, devletin sürdürülebilirliğini, birlikte geçerli kılmaktadırlar (Karaman, 2000:44).

- **Katılımcılık:** Karar alma süreçlerinin hazırlıktan uygulamaya ve oradan da izlemeye kadar olan aşamalarında bireyden başlayarak sivil toplumun ve halkın etkin biçimde sürece dâhil olmasını ifade eder. Katılma hakkı, erkin paylaşımı ve bu anlamda doğrudan demokrasi ve temsili demokrasi arasındaki sınırın sorgulanması demektir (Bort, 2003, 21). Kamu sektörünün aldığı kararların katılımcı bir anlayış ile alınması, kararların o karardan etkilenecekleri kapsayacak düzeyde verilmesi kararların uygulanma olasılığını artırır. Tüm vatandaşların gerek doğrudan gerekse kendilerini temsil eden aracı kurumlar vasıtasıyla karar alma süreçlerine katılmaları gerekmektedir. Vatandaşların aktif katılımı sayesinde, politikalar oluşturulurken farklı çıkarlar arasında uzlaşma sağlanmakta, böylelikle vatandaşlar çıkarlarının ötesinde ortak çıkar için hareket edebilmektedirler (Özer,2006).

- **Stratejik vizyon: Kamu yönetiminde liderler iyi yönetim ve kalkınma hususunda etkin bir perspektife sahip olmalı ve gelişmeye yönelik gerekli unsurları belirleyerek bunları sağlamalıdır (Maliye Bak., 2003:VIII).** Stratejik vizyonları belirgin olmakla birlikte süreklilik göstermelidir. Vizyon, çalışanlarla yöneticiler tarafından belirlenmeli, buna yönelik hedefler de ulaşılabilir olmalı ve çalışanların bu vizyona inanmaları sağlanmalıdır

İyi yönetim, ülkemizde ulaşılmak istenen kaliteli yaşam hedefinin en etkili aracıdır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesinin bireylerin bilgi edinme ve iletişim yeteneklerini de zenginleştirmekte, yönetsel süreçlere katılım açısından yepyeni imkânlar sunarak bu süreci hızlandırmakta, böylece yönetimi eskisinden daha etkin ve uygulanabilir hale getirmektedir.

İyi yönetim toplumsal yaşamda dört düzeyde gerçekleşebilir: Kamu düzeyinde, Özel sektör düzeyinde, Sivil Toplum Kuruluşları (STK) düzeyinde ve Bireysel düzeyde.

Kamu yönetimi düzeyinde iyi yönetim; devlet organlarının ve kamu hizmeti veren kurumların katılımcılığı özendirilmesi ile başlar, yaklaşımlarının tutarlılığı, şeffaflığı ve hesap verebilirliği ile devam eder, aldıkları kararların ve uygulamalarının adil ve etkin olmasıyla sonuçlanır.

Özel sektör düzeyinde iyi yönetim; iç içe geçmiş iki kanaldan gerçekleşebilir. Şirketler kurumsal yönetimi uygularken kendi yönetim yapılarında şeffaflığı, hesap verebilirliği, katılımcı yönetim tarzını, etkililiği ve verimliliği hayata geçirirler.

Diğer yandan toplumsal projelere kaynak ayırarak, yöneticilerini ve çalışanlarını zamanlarının belirli bir bölümünü, bu projeler yoluyla, STK'ların etkinliklerine ayırmaya teşvik ederler.

Sivil Toplum Kuruluşları düzeyinde iyi yönetim; STK'ların kendi içlerinde iyi yönetimi esas almaları, "Toplam Kalite Yönetimi" ilkelerini uygulanmaları, etkin yönetim anlayışını benimsemeleri, yöneticilerin seçiminde belirli kriterleri esas almaları, genel anlamda toplumda iyi yönetim ilkelerinin yerleşmesine çok önemli katkılar sağlayacaktır.

Bireysel düzeyde iyi yönetim; iyi yönetim ilkelerinin hayata geçmesinde bireyler önemli bir sorumluluk taşımaktadırlar. Toplumsal hayatta, her insan bir yandan tüketici, bir yandan yurttaş, bir yandan da bir bireydir. Bu sorumlulukları yerine getirirken tutarlılık, adillik, saydamlık, hesap verebilirlik, katılımcılık ve etkinlik gibi iyi yönetim ilkelerine sahip çıkmaları, toplumsal kurumların gelişmesine ve toplumsal refahımızın artmasına katkıda bulunacaktır. Bireysel düzeyde iyi yönetim ilkelerinin yerleşmesine her insan önemli katkılarda bulunabilir. Bu bağlamda, bir yurttaş olarak devletten, bir müşteri olarak şirketlerden ve birer birey olarak da STK'lardan iyi yönetimi talep etmelidir.

İyi Yönetişim ve E-Devlet

Dünyamızda gerçekleşen hızlı değişim ülkeleri kamu yönetimlerini yeniden yapılandırma ihtiyacı ile karşı karşıya bırakmıştır. Bu bağlamda, halkın politik karar süreçlerine dâhil olmasının en basit ve etkili yolunun da, giderek önem kazanan e-devlet uygulamaları olduğu kabul edilmektedir.

İyi yönetim kavramı, devletin e-devlet olarak yeniden yapılanması sürecinde katılımcılığın artışı, bireylerin bilgi edinebilme olanaklarının artışı, böylece karar alma süreçlerinde söz sahibi olması ve gerektiğinde hesap sorabilme özgürlüğünü ifade etmektedir. E- Devlet, yönetim anlayışının kamu yönetiminde uygulanabilmesi için geleneksel devlet anlayışını dönüştürerek yeni bir yönetim anlayışını ortaya çıkarmada bir araç olarak kullanılmaktadır.

E- Devletle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir: E-devlet aslında geleneksel devletin devamını öngören bir yaklaşım değil; devletin yapısal ve zihinsel olarak dönüşümünü gerekli kılan bir model olarak kabul görmektedir (Şahin, 2008: 53-54). Hükümetlerin, vatandaşlarına internet yoluyla bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak, yönetim odaklı hizmet yerine vatandaş odaklı hizmet

sunmalarıdır (Devadoss vd.2002:253). E-devlet, genel olarak kamu hizmetlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla vatandaşlara sunulması olarak tanımlanmaktadır. Ancak bunun yerine getirilebilmesi aynı zamanda devlet iş süreçlerinin de bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir. Bu noktada devletin üç farklı hizmet ve iş sürecinden söz edilmektedir. Bunlar, devletin kendi kurumları arasındaki iş ve hizmet süreçleri, devlet ve vatandaş arasındaki iş ve hizmet süreçleri ve devlet ve iş dünyası arasındaki iş ve hizmet süreçleridir (Demirel, 2006). E devlet, tüm kamu bilgi sistemlerinin tek bir merkezden vatandaşların hizmetine sunulması anlamına gelmektedir. E-devlet kurulmasındaki amaç devlet hizmetlerinin vatandaşa en kolay ve en etkin yoldan, kaliteli, hızlı, kesintisiz ve güvenli bir şekilde ulaştırılmasını sağlamaktır.

E-devletin, yeni kamu yönetimi anlayışı olarak görülmesinin yararları

- Kamusal hizmetlerin yaygın ve erişilebilir hale gelmesi,
- Devletin daha şeffaf ve hesap verebilir hale gelmesi,
- Siyasal ve yönetsel yolsuzlukların önlenmesi,
- Devletin daha hızlı ve daha etkin bir şekilde işleyişinin sağlanması,
- Kamu yönetimlerinde üretkenlik ve verimliliğin artması,
- Kamu hizmetlerinin sunumunda iyi yönetim ilkelerinin hayata geçirilmesi (Maraş, 2011).
- Devlet içinden ve dışından bilgilerin düzenli bir şekilde akışını sağlayarak, toplumun demokratikleşmesinde önemli bir rol üstlenmiş olması (Ulusoy ve Karakurt, 2002:138)
- Vatandaşın yönetime katılma oranını artırması (Delibaş ve Akgül, 2010: 119)

E-demokrasi kavramı demokrasinin işlememesinin temelinde iletişim sorununun yer aldığı varsayımına dayanmaktadır. İletişim sorunu derken aslında iki boyuta vurgu yapılmaktadır. Hem devletin farklı birimleri arasındaki iletişimde bir sorun olduğu, hem de devlet ile vatandaşlar arasındaki iletişimde bir sorun olduğu varsayılmaktadır. Vatandaşların siyasi süreçlere katılımının sınırlılığı, oy kullanma oranlarının giderek düşmesi gibi olgular bilgi eksikliği ve bu bilgiye ulaşma mekanizmalarının yokluğu ile ilişkilendirilmektedir. Diğer taraftan devletin farklı birimleri arasındaki iletişim sorunu ise bürokratikleşme ve merkezileşmede somutlaşmaktadır. İnternet ise,

yarattığı yatay iletişim ortamı ve etkileşimi olanaklı kılması sayesinde, bilgiye erişimi kolaylaştıracak, devleti demokratikleştirecek, yerinden yönetimi olanaklı kılacak, daha saydam ve açık hale getirecek, bürokrasiyi zayıflatacaktır (DPT, 2007: 52-67).

Yönetişim ise herhangi bir kurum veya sistem içerisinde yer alan tüm birey ve unsurların karar mekanizmalarına katılmalarını ifade etmektedir. Yönetişim doğrudan gelişen iletişim teknolojilerine atıfta bulunmamaktadır. Ancak bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesinin bireylerin bilgi edinme ve iletişim yeteneklerini de zenginleştirerek yönetsel süreçlere katılım açısından yepyeni imkânlar sunan bir süreci hızlandırdığı, böylece yönetişimi eskisinden daha etkin ve uygulanabilir hale getirdiği ileri sürülmektedir (Odabaş, 2006).

E-demokrasi ve yönetişim kavramları, devletin e-devlet olarak yeniden yapılanması sürecinde katılımcılığın artışı, bireylerin bilgi edinebilme olanaklarının artışı, böylece karar alma süreçlerinde söz sahibi olması ve gerektiğinde hesap sorabilme özgürlüğünü ifade etmektedir

Sonuç

İyi yönetişim, kamuda yönetim ve karar alma süreçlerinin tüm paydaşların işbirliği ve katılımı ile yapılmakta olduğunu, yöneticilerin uzlaşmacı, saydam, hesap verebilir, etkin ve sorumlu bir yönetim anlayışı içerisinde davrandıklarını ifade etmektedir. Yani, yönetim sadece seçimler aracılığı ile seçilmiş bir kesim tarafından değil, tüm paydaşları; STK'lar, odalar, meslek grupları, özel sektör kuruluşları, üniversiteler gibi çeşitli grupları da süreçlere dâhil ederek gerçekleşmektedir. Yönetişim kavramı içerisinde, tüm yönetim kademelerinde yöneticilerin aldıkları kararları halka açık bir şekilde almaları, tüm ilgili paydaşları sürece katmaları ve bilgiye dayalı, uzlaşmacı bir yönetim anlayışı sergilemeleri beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Bort, E. (2003). "Scotland: on the road to e-democracy?", *UPGRADE European Journal for the Informatics Professionals*, Vol: 4- 2, 21-25.
- Delibaş K. ve Akgül A. E. (2010). "Dünyada ve Türkiye'de e-devlet uygulamaları: Türkiye'de e-demokrasi ve e-katılım potansiyellerinin harekete geçirilmesi". *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*.13(1), 101-144.
- Demirel, D. (2006). "E-Devlet ve Dünya Örnekleri", *Sayıştay Dergisi*, 61, ss. 83–118.
- Devadoss, P. R., Pan, S. and Huang, j. (2002). "Structurational analysis of e-government initiatives: A Case Study of SCO", *Decision Support Systems*, 34 (3), pp. 253–269.
- DPT (2007) Kamuda iyi yönetim özel ihtisas komisyonu raporu. Ankara: DPT Yayın No. 2721 ÖİK: 674.
- e- Devlet, e- Demokrasi ve Yönetişim Yaklaşımı www.acikders.org.tr/mod/resource/view.php?id=2644&redirect=1
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, BETA Basım Yayım, 7. Baskı, İstanbul.
- Eryılmaz, B. (1999). *Kamu Yönetimi*, Erkam Matb. İstanbul.
- Gürsel, M. (1995). *Okul Yönetimi, İnci Ofset, 2. Baskı, Konya*.
- Karaman, Z. T. (2000). "Yönetim Stratejilerindeki Gelişmeler", *Türk İdare Dergisi*, 72, 426. 5-42
- Kesim, H. K. ve Petek, A. (2005). "Avrupa komisyonunca belirlenen iyi yönetişimin ilkeleri çerçevesinde Türk kamu yönetimi reformunun bir eleştirisi", *Amme İdaresi Dergisi, Cilt 38 sayı 4, s. 39-58*.
- Kurt, A. (2004). "Avrupa hukuku'nda iyi yönetim hakkı çerçevesinde ölçülülük ilkesi", *Danıştay Dergisi*, Sayı: 108, Ankara, 2004, s.85-104, e-makale.
- Maliye Bakanlığı (2003). *İyi Yönetişimin Temel Unsurları*, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı Yayını, Ankara.
- Maraş, G. (2011), "Kamu Yönetimlerinde E-Devlet ve E-Demokrasi İlişkisi", *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 37, Ocak-Haziran 2011 ss.121-144
- Odabaş, H. (2009). *E-Devlet: E-devlet sürecinde elektronik belge yönetimi*, İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi Yayınları, No: 35.
- Özer, A. (2006). Yönetişim üzerine notlar, *Sayıştay Dergisi*, 63, 59-89.
- Rhodes, R. (1996). "The new governance: Governing without government", *Political Studies*, Vol.

44 No: 4, s. 652- 667.

- Şahin, Ali; (2008). Türk kamu yönetiminde yapısal dönüşüm ve e-devlet, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Stoker, G. (1998), "Governance as a theory: Five propositions", *International Social Science Journal*, Vol: 155, s. 17- 28.
- Toksöz, F. (2008). İyi yönetim el kitabı, **TESEV yayınları, İstanbul**.
- Toprak, Z. (2013). E-Yönetişim & E –Demokrasi. kisi.deu.edu.tr/userweb/zerrin.toprak/yonetisim. Erişim: 28.12.2013
- Ulusoy, A. ve Karakurt, B. (2002), "Türkiye'nin e-devlete geçiş zorunluluğu", *1. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı, 10–11 Mayıs, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, ss. 131–144*.
- UNDP (1997). Governance for Sustainable Human Development (A UNDP Policy Paper),
- Yıldırım, M. (2010). *E-Devlet ve yurttaş odaklı kamu yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Aile Birliğini Önemseme Ölçeğinin (ABÖÖ) Geliştirilmesi ve Öğrencilerin Aile Birliğini Önemseme Düzeylerinin İncelenmesi

Halil İbrahim SAĞLAM
Sakarya Üniversitesi

Özet

Bu araştırma, Aile Birliğini Önemseme Ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin aile birliğini önemseme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubunu Sakarya ilindeki biri devlet, biri özel olmak üzere iki ilköğretim okulunda öğrenim gören 254'ü kadın, 274'ü erkek olmak üzere toplam 528 ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 54.64'ünü açıklayan, dört alt faktörden oluşan 22 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu alt faktörler "saygı", "sevgi", "iletişim" ve "sadakat"tir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısının .90, Split Half iki yarı test güvenilirliğinin .83, test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .85 olduğu ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin aile birliğine önem verme düzeylerinin yüksek olduğu; cinsiyet bakımından aile birliğini önemseme düzeylerinin iletişim, sadakat ve ölçek toplamında kız öğrenciler lehine; annesi gelir getiren bir işte çalışıp çalışmaması bakımından saygı ve sadakat boyutlarında annesi gelir getiren bir işte çalışanlar lehine; anne ve babanın birlikte yaşayıp yaşamaması bakımından saygı, sevgi, iletişim, sadakat ve ölçek toplamında anne ve babası birlikte yaşayanlar lehine; devam ettikleri okul türü bakımından saygı, sevgi, iletişim ve ölçek toplamında özel okulda öğrenim gören öğrenciler lehine; sınıf düzeyi bakımında sevgi boyutunda 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, değer, aile, aile birliğine önem verme.

The Development of the Value on Family Unity Scale (VFUS) and Identification of the Extent of Value Placed by Students on Family Unity

Abstract

The present study was designed to develop the Value on Family Unity Scale (VFUS) and to consider certain variables in order to identify the extent of value placed by primary school students on family unity. The sample of the study was comprised of 528 fourth and fifth grade students- 254 of them being female and the remaining 274 being male- who studied at two primary schools, one private and one state-run, located in Serdivan, Sakarya, Turkey. The data for the study were collected through a 22-item instrument that contained four sub-scales, namely *respect*, *affection*, *communication* and *loyalty*. The reliability coefficient, split-half reliability coefficient and test-retest reliability coefficient for the scale were 0.90, 0.83 and 0.85 respectively. The findings suggested that all the discrepancies between the mean scores of the top 27% and bottom 27% were significant. The instrument had an could account for 54.64% of the total variance. The measurements through *the Value on Family Unity Scale* indicated that the participants placed a high value on family unity, that levels of value on family unity differed significantly in communication, loyalty and the overall scale in favor of the female participants, that the participants with a working mother had significantly higher scores in respect and loyalty, that the participants who had parents living together got significantly higher scores in all of the four sub-scales and the overall scale, that there was a significant difference between the participants attending a private school and those attending a state-run school in terms of respect, affection, communication and the overall scale with the difference being in favor of the former group, and that the fifth grade students scored significantly better than the fourth grade students in affection.

Keywords: *Social studies, value, family, value on family unity, the value on family unity scale.*

Giriş

İnsan, toplum içinde doğan, büyüyen ve yaşamak zorunda olan sosyal bir varlıktır. Yaşamını devam ettirebilmek için ihtiyaçlarının karşılanması gerekir (Öztürk, 1987). Bunun için de insanın aileye ihtiyacı vardır. Aile; anne, baba ve çocuklardan meydana gelen, toplumun en küçük yapı taşı, çekirdeğidir. Toplumun en küçük birimi olan aile, çocuğun etkileşimde bulunduğu, birçok şeyi gözlediği, taklit ederek öğrendiği, kişilik temellerinin atıldığı yerdir. Aile bireyleri arasındaki iletişim, etkileşim biçimi çocuğu etkilemekte, kişiliğini biçimlendirmektedir. Sevgi, saygı, yardımlaşma, dayanışma, hoşgörü, iletişim, sadakat gibi değerlerin çocuklara kazandırılmasında aile kurumunun önemli rolü bulunmaktadır. Çocuk, ailenin aynasıdır. Ailenin sahip olduğu özellikler çocuklarına da yansımaktadır (Sağlam, 2009). Toplumun tipik bir modeli olan aile; hukuki, ekonomik, sosyal özellikleri yanında aynı zamanda bir eğitim kurumudur. Bir başka deyişle, ailenin çocuğa yönelik temel işlevlerinden biri de eğitimidir. Çocuk, ilk toplumsal etkileşim deneyimlerini ailede yaşar. Çocuk yaşama dair bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklarını aile ortamında öğrenmeye başlar (Sarıtay, 2005). Aileyi anlamamanın yolu, çocuğu anlamaktan geçer. Çocuğa bakarak aile hakkında tahminlerde bulunmak mümkün olabilir. Çünkü çocuk, ailenin aynasıdır. Aile birliğine önem vermeye ilişkin kanaatlerin ortaya konulmasında ailenin aynasına bakılabilir.

Aile, hayatın ilk yıllarında çocuğun bakımı ve eğitiminden sorumlu olan başlıca kurumdur (Oktay, 2000). Bu dönemde yaşananlar, çocuğun tüm hayatı boyunca davranışlarını ve düşünme biçimini etkiler (Başal, 2004). Çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde büyük etkisi olan ailenin, psikolojik açıdan sağlıklı olması ve işlevlerini yerine getirebilmesi, çocuğun topluma uyum sağlaması açısından da önemlidir (Işık ve Güven, 2007). Bireyler değerleri gelişimlerinin erken dönemlerinde toplumsal bir kurum olan ailede kazanmaya başlamaktadır (Baloğlu ve Balgamiş, 2005). Davranışlarının onaylanma durumuna göre doğruyu ve yanlış; iyiyi ve kötüyü ailede öğrenirler (Ersoy ve Şahin, 2012). Bireyin yaşamdan doyum sağlaması, işlevlerini etkin bir şekilde yerine getirmesi ve yaşadığı topluma uygun bir kişi olarak yetişmesi öncelikle aile ortamında sağlanır. Ailenin sağlamış olduğu yaşantılar ve sunduğu modeller, çocuğun olumlu sosyal davranış ve değerler geliştirmesinde önemli rol oynamaktadır (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001). Nasıl ki rakamlar buldukları basamağa göre değer kazanırsa; insanlar da buldukları yere, aileye göre değer kazanır, aileye değer kazandırır. Bir değer olarak *aile birliğine önem verme* ailede kazanılır, ailede kazandırılır. Kurum olarak aile önemli olduğu için yaşaması, yaşatılması, ayakta tutulması gerekir. Aile, toplumun temelidir. Toplumun örgütlenmiş hali ise devlettir. Toplumun teme-

lini oluşturan aile, aynı zamanda devletin de temelini oluşturmaktadır. Aile birliğine önem verme; bireye, topluma, toplumun örgütlenmiş hali olan devlete değer verme anlamına gelir.

İnsanlar hayatlarında nelere, ne düzeyde önem verdikleri onların yaşamlarında ne ölçüde yer ettiğinin de bir göstergesi olarak kabul edilebilir. İnsanlar yaşadıkları çevrede kişi ve nesnelere kendileri için ifade ettiği anlam çerçevesinde önem ve değer verir. Önem verme aynı zamanda değer verme ile çok yakından bağlantılıdır. Aile, kişilerin önem ve değer verdiği unsurların en başında gelmektedir (Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü [BASAGM], 2010). Bireyin çevresindeki olayların iyi ya da doğruluğu konusundaki yargılarını oluşturan temel kavram “değer” olarak ifade edilmektedir. Değerler, çevredeki olayları belirli bir süzgeçten geçirip, davranışlara yön vermeyi sağlayan olgulardır. Bireyin değerlerinin bilinmesi, yaşantısındaki durumlar karşısında onun davranışlarının tahmin edilmesine yardımcı olabilir. Bu çerçevede değer, bireylerin tercihlerine öncülük etmekte ve bu durumda da değer kavramının incelenmesini önemli hale getirmektedir (Çalışkur, Demirhan ve Bozkurt, 2012). Ailede, genellikle çocukların büyüdüğü dönemde ebeveyn ve çocuklar arasında kuşaklararası çatışma olarak nitelendirilen aile içi çatışmalar yaşanabilmektedir. Ailede yaşanan çatışmalardan kaynaklanan sorunlar ile başa çıkma becerisi, aile yapısı, aile büyüklüğü, ek stres kaynakları ve ailenin algılarından etkilenmektedir. Bu açıdan sağlıklı ailelerin özelliklerine bakıldığında sadakat, takdir etme, birlikte zaman geçirme, iletişim, ortak inanç ve değerleri benimseme gibi becerilerin daha gelişmiş olduğu gözlenmektedir (Akt., Yavuz ve Özmete, 2012). Sağlıklı aileler oluşturulmasında başta ilköğretim olmak üzere eğitim kurumlarına önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. İlköğretim döneminde çocuklar, değerlerin kazanılması için düzenlenecek etkinliklere gönüllü olarak katılma ve değerleri benimseme eğiliminde (McGovan ve Godwin, 1986) olmaları nedeniyle bu dönemde *aile birliğine önem verme* değerinin kazandırılması öneminden dolayı 2005 Sosyal Bilgiler Programı’nda yer alarak ilköğretim öğrencilerine kazandırılmak istenmiştir.

Literatürde, aile değer ilişkisini dolaylı olarak konu alan (Dilmaç, Kulaksızoğlu ve Ekşi, 2007; Yurtkuran-Demirkan ve Arkadaşları, 2009; Akın ve Özdemir, 2009; Günay ve Bener, 2011; Yavuz ve Özmete, 2012; Çalışkan ve Sağlam, 2012; Keskin ve Sağlam, 2014) çalışmalara rastlamak mümkündür. Aile birliğini doğrudan konu alan araştırmalar (Cleek ve Pearson, 1985; Fitzpatrick, 1988; Kocadere, 1995; Şener ve Terzioğlu, 2002; BASAGM, 2010; Uslu, 2011) ise oldukça sınırlıdır. Cleek ve Pearson (1985) boşanma nedenleri algısını; Fitzpatrick (1988) evlilikte iletişimi; Ko-

cadere (1995) iyi ve kötü evliliklerin özelliklerini; Şener ve Terzioğlu (2002) ailede eşler arasında uyuma etki eden faktörleri; BASAGM (2010) Türkiye’de aile değerlerini; Uslu (2011) Türkiye’de aile yapısını ele almışlardır. Yapılan bu çalışmaların ilköğretim öğrencilerinin *aile birliğine önem vermelerini* ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması olmadığı anlaşılmaktadır. Oysaki “aile birliğine önem verme” değerinin benimsenmesinde ilköğretim basamağının kritik bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Bütün bunlar birlikte ele alındığında böyle bir çalışmaya ihtiyaç olduğu ve bu çalışmanın bahsedilen araştırmalardan amaç ve içerik bakımından farklılaştığı düşünülmektedir. Bundan dolayı bu araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin *aile birliğini önemseme düzeylerini* ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek olarak belirlenmiştir (i). Ayrıca; ilköğretim öğrencilerinin aile birliğini önemseme düzeyleri (ii), aile birliğini önemseme düzeylerinin cinsiyetleri (iii), annelerinin gelir getiren bir işte çalışıp çalışmama durumları (iv), anne babalarının birlikte yaşayıp yaşamamaları (v), öğrencilerin devam ettikleri okul türü (vi), sınıf düzeyleri (vii) bakımından farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi de amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modelinde yapılandırılan bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde mevcut olan bir durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Bu araştırma ile Aile Birliğini Önemseme Ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin aile birliğini önemseme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 2009; Ekiz, 2009). Bu yüzden örnekleme kavramı yerine araştırma grubu kavramının kullanılması daha uygun görülmüştür. Uygun örnekleme yöntemine göre belirlenen araştırma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin Serdivan ilçesinde bulunan Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu ile Neva İlköğretim Okulları’ndaki 254’ü

(% 48) kız, 274'ü (% 52) erkek olmak üzere toplam 528 ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 43'ünün dördüncü, % 57'sinin beşinci sınıf öğrencisi olduğu; %81'inin devlet, %19'unun özel okula devam ettiği belirlenmiştir. Deneme maksatlı oluşturulan "Aile Birliğini Önemseme Ölçeği" öğrencilere uygulanmış ve elde edilen verilerle ölçeğin çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik çalışması için Adapazarı İlçesi'ndeki Ahmet Akkoç İlköğretim Okulu'ndaki 26'sı (%41) kız, 37'si (%59) erkek olmak üzere toplam 63 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan sayının belirlenmesi konusunda, Tabachnick ve Fidell'in (2001) faktör analizi için verdiği kriterler dikkate alınmıştır. Tabachnick ve Fidell'a göre faktör analizi için 300 kişi "iyi", 500 kişi "çok iyi" ve 1000 kişi "mükemmel" olarak değerlendirilmektedir. Araştırma grubuna 4. ve 5. sınıfların dahil edilmesinin amacı ölçeğin benzer gruplar için temsil gücünü artırarak yaş bakımından varyansın geniş olmasını sağlamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Değer olarak aile birliğine önem verme ile ilgili alanda yapılmış olan araştırmalar ve kuramsal bilgiler incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda aile birliğine önem verme değerini ölçmeye yönelik araştırmaların yetersiz olduğu ve ilköğretim öğrencilerin aile birliğini önemsemelerine yönelik herhangi bir ölçme aracının bulunmadığı tespit edilmiştir. Alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmacı tarafından 27 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Havuzdaki 27 madde ölçme-değerlendirme ve sosyal bilgiler eğitimi alanlarında uzman 3 öğretim üyesine anlaşılabilirlik, ifadelendirme ve aile birliğine önem vermeyi ölçebilme düzeyi açısından inceltirilmiştir. Burada Balcı'nın (2004) "Kapsam geçerliği, ölçeğin ölçülmek isteneni ölçüp ölçmediği ile ilgilidir ve uzman görüşüne dayalı olarak açıklanabilir" biçimindeki görüşünden hareket edilmiştir. Öğretim üyeleri değerlendirmelerini kendilerine sunulan ve her bir maddenin karşısında yazılan "uygun", "düzeltmeli" ve "çıkartılmalı" şeklindeki bir formu kullanarak yapmışlardır. Öğretim üyelerinin değerlendirmeleri ve önerileri doğrultusunda maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmış, çıkartılması istenen 3 madde ölçekten çıkartılmıştır. Kalan maddelerin kapsamı temsil edebilecek niteliğe sahip olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır. Kalan 27 madde beş basamaklı Likert tipi ("1"Hiç uygun değil, "2"Uygun değil, "3" Biraz uygun, "4"Uygun, "5" Tamamen uygun) bir dereceleme ölçeği şeklinde yeniden yapılandırılmış ve bu maddeler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Taslak olarak hazırlanan "Aile Birliğini Önemseme Ölçeği"nin geçerlik ve güve-

nirlik sınavasını yapmak amacıyla 528 ilköğretim öğrencisine araştırmacı tarafından ön deneme uygulaması yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun olup olmadığının belirlenmesinde Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için ise Barlett Küresellik Testi (Barlett Test of Sphericity) yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları yapı geçerliğine bakılarak yapılmıştır. Yapı geçerliği için ölçeğin faktör yapısı açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılarak belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) bir ölçekteki maddelerin birbirini dışta tutan, daha az sayıda faktöre ayrılıp ayrılmadığını tespit etmek için yapılmaktadır. Aynı faktör grubunda toplanan maddelere, bu maddelerin içeriğine göre bir ad vermeye çalışılır. Aynı zamanda faktör analizi bir aracın tek boyutlu olup olmadığını belirlemek amacıyla da kullanılmaktadır (Balcı, 2004). Gerçekleştirilen faktör analizinde faktör yüklerinin yüksek çıkması, değişkenin söz konusu faktör altında yer alabileceğinin bir göstergesi kabul edilir. Tek faktörlü desenlerde açıklanan toplam varyansın asgari %30 olması yeterli kabul edilebilirken (Büyüköztürk, 2006), çok faktörlü desenlerde ise bu oranın %41'in üzerinde olması beklenir (Kline, 1994).

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise kuramsal bir temele dayanarak daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. DFA'da test edilen modelin yeterliğinin belirlenmesi için birçok uyum indeksi kullanılmaktadır (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu çalışmada DFA için Ki-kare uyum testi (Chi-Square Goodness), İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index, IFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) uyum indeksleri incelenmiştir. Bu uyum indekslerinde genelde olduğu gibi GFI, CFI, NFI, RFI ve IFI >.90, RMSEA ve RMR < .05 ölçüt olarak alınmıştır (Çokluk, Şekerci-oğlu ve Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2001). "Aile Birliğini Önemseme Ölçeği"nin güvenilirlik çalışmaları olarak ise iç tutarlık (Alfa), iki yarı test (Split Halp) ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Madde analizi için ise düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu ve üst %27 ile alt %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığına t testi kullanılarak bakılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 15.0 ve LISREL 8.71 programları kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

İlköğretim öğrencilerinin aile birliğini önemseme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan veri toplama aracı Sakarya ilindeki 1'i devlet 1'i özel olmak üzere toplam 2 ilköğretim okuluna araştırmacı tarafından getirilmiştir. Okul yönetimiyle görüşüldükten sonra öğretmenlere açıklamalar yapılarak 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanmak üzere teslim edilmiştir. Uygulamadan sonra 4. sınıfların sınıf öğretmenleri, 5. sınıfların sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından ölçekler okul yönetimine teslim edilmiştir. Daha sonra araştırmacı veri toplama araçlarını okul yönetiminden teslim almıştır. Dağıtılan toplam 550 veri toplama aracından 540 tanesi geri dönmüştür. Veri toplama araçlarından 12'si gerek boş bırakıldığından gerekse amaca uygun olarak doldurulmadığı belirlendiğinden değerlendirme dışında tutulmuştur. Sonuç olarak 528 veri toplama aracı değerlendirilmeye alınmıştır.

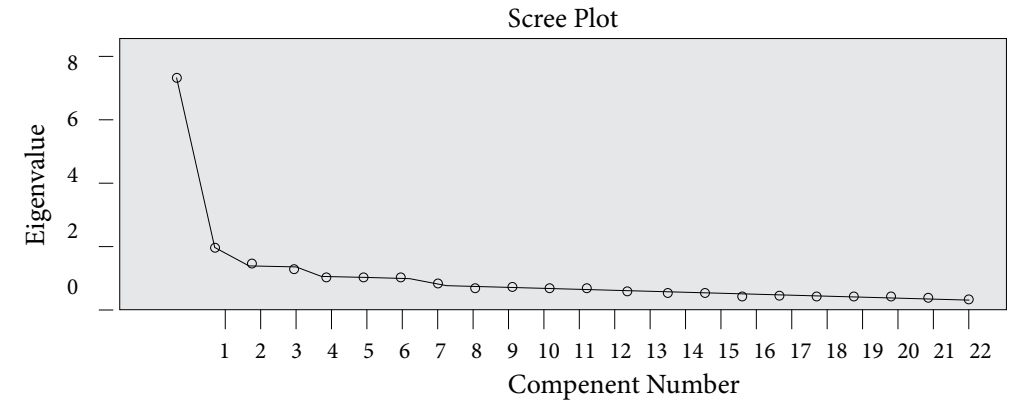
Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden sonra veriler araştırmanın alt problemlerine göre analiz edilmiştir. Elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla değişkenlerin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre annenin gelir getiren bir işte çalışıp çalışmaması, anne ile babanın birlikte yaşayıp yaşamaması, devam edilen okul türü $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği için dağılımların normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı söz konusu değişkenler için parametresiz testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ile ilgili verilerin analizinde istatistiksel teknik olarak parametrik testlerden t testi yapılmıştır. Aritmetik ortalamaların belirlenmesinde 1.00-1.79 hiç uygun değil, 1.80-2.59 uygun değil, 2.60-3.39 biraz uygun, 3.40-4.19 uygun, 4.20-5.00 tamamen uygun puan aralığı olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ele alınmaktadır. Öncelikle "Aile Birliğini Önemseme Ölçeği"nin geliştirilmesi amacıyla geçerlik ve güvenilirlik sınamalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca ilköğretim öğrencilerinin aile birliğini önemseme düzeyleri belirlenerek öğrencilerin aile birliğini önemsemelerinin cinsiyet, annenin gelir getiren bir işte çalışıp çalışmaması, anne ile babanın birlikte yaşayıp yaşamaması, devam edilen okul türü ve sınıf düzeyi bakımından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sorulara cevap aranmıştır.

Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Öncelikli olarak ölçeğin yapı geçerliğine uygunluğu için iç tutarlığına bakılmıştır. Analiz sonucunda 27 maddelik ölçekten madde-toplam korelasyonu düşük çıkan 1. madde çıkarılarak 26 maddelik ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. Verilerin ve örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun ve yeterli olup olmadığını belirlemede kullanılan KMO değeri .90 olarak bulunmuştur. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılan Barlett Küresellik testine bakılmış ve anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=4559.22$; $p < .001$). KMO testi ölçüm sonucunun .60 ve daha üstü, Barlett Küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004). Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen değerler bu temel varsayımları oldukça iyi düzeyde karşılandığından faktör analizi yapılabileceğine karar verilmiştir. Deneme niteliğindeki 26 maddelik "Aile Birliğini Önemseme Ölçeği"nin yapı geçerliliği sınaması için temel bileşenler analizinden "varimax" döndürme tekniği kullanılmış ve ölçeğin özdeğeri 1.00'den büyük dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Şekil 1'deki yamaç-birikinti grafiğine göre de eğimin dört faktörden sonra sabitlendiği görülmektedir.



Şekil 1. Yamaç-Birikinti Grafiği

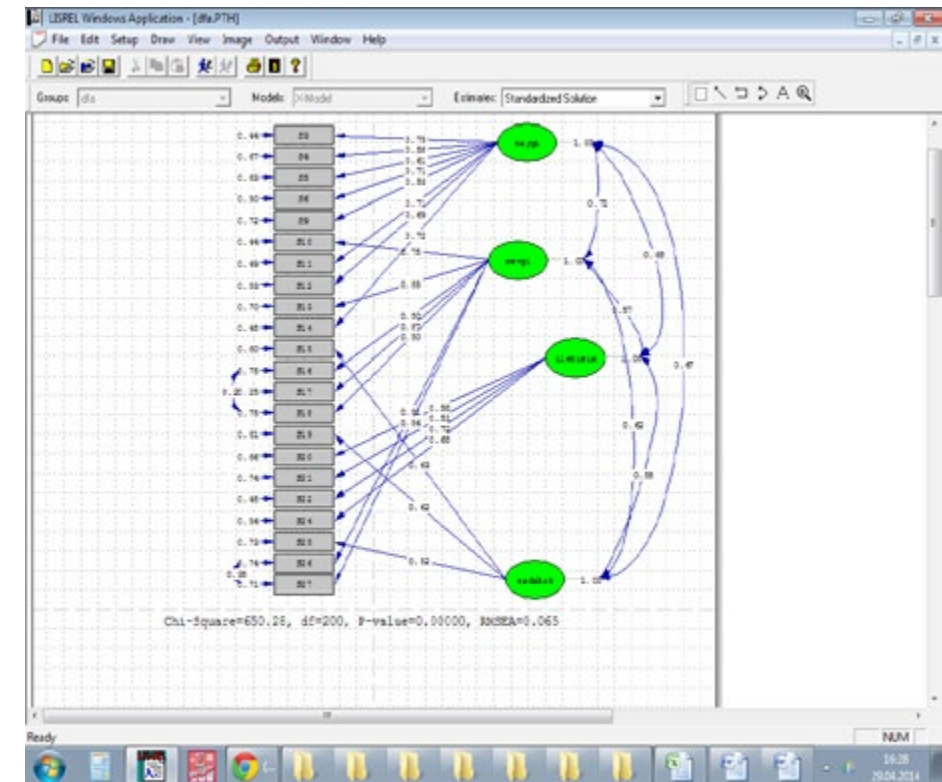
Ölçekte hiçbir faktörde yer almayan ya da birden çok faktörde birbirinden ayırt edilemeyecek kadar yakın yükler alan maddeler (2., 7., 8., ve 23. maddeler) analizden teker teker çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra 22 maddelik ölçeğin dört faktör altında toplandığı ve herhangi bir maddenin dışarıda kalmadığı görülmüştür.

Tablo 1. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Madde No	Ortak Varyans	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
M3	.62	.74			
M6	.63	.72			
M4	.45	.65			
M11	.53	.64			
M12	.54	.64			
M14	.54	.64			
M5	.43	.60			
M9	.38	.57			
M27	.69		.83		
M26	.70		.83		
M17	.66		.59		
M16	.46		.59		
M10	.57		.59		
M13	.37		.51		
M18	.34		.40		
M22	.65			.75	
M24	.58			.69	
M20	.53			.64	
M21	.43			.57	
M25	.73				.83
M19	.71				.80
M15	.39				.50
Açıklanan Varyans	Toplam: %54.64	%19.59	%14.56	%10.60	%9.88

Tablo 1’de faktörlere ilişkin veriler incelendiğinde, toplamda açıklanan %54.64’lük varyansın %19.59’u birinci, %14.56’sı ikinci, %10.60’ı üçüncü ve 9.88’i dördüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Tek faktörlü desenlerde açıklanan toplam varyansın asgari %30 olması yeterli kabul edilebilirken (Büyüköztürk, 2006), çok faktörlü desenlerde ise bu oranın %41’in üzerinde olması beklenir (Kline, 1994). Buna göre açıklanan toplam varyansın iyi ve yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Her bir faktör altında görülen maddeler; içeriğe ve kuramsal yapıya uygunluğu bakımından incelendiğinde birinci faktörün “saygı”, ikinci faktörün “sevgi” üçüncü faktörün “iletişim” ve

dördüncü faktörün “sadakat” şeklinde adlandırılabileceği görülmektedir. Örnek olarak “Aile bireylerimiz birbirinin farklı görüşlerine saygı duyar” maddesi birinci faktörde yer alırken, “Babamın eve gelme zamanını dört gözle beklerim” maddesi ikinci faktörde “Ailemizde güzel sözlerle konuşmak önemlidir” maddesi üçüncü faktörde ve “Dünyada ailemden vazgeçmem” maddesi dördüncü faktörde yer almaktadır. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yük değerleri birinci faktör için .57 ile .74 arasında, ikinci faktör için .40 ile .83 arasında, üçüncü faktör için .57 ile .75 arasında ve dördüncü faktör için .50 ile .83 arasında değişmektedir. “Aile Birliğini Önemseme Ölçeği”ne ait 22 maddenin ortak faktör varyansları incelendiğinde ise değerlerin .34 ile .73 arasında olduğu görülmektedir. 22 maddeden oluşan ölçek cevaplayıcıya beşli derecelendirme imkânı vermektedir. Ayrıca ölçekteki tüm maddeler olumlu puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 22 ve maksimum puan 110’dır. Puanın yüksekliği, aile birliğine verilen öneme işaret etmektedir.

Şekil 2. Aile Birliğini Önemseme Ölçeği’ne İlişkin Path Diagramı ve Parametre Tahminleri

Şekil 2'de ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2=650.28$, $N=528$, $sd=200$, $p=.000$) anlamlı olduğu görülmüştür. RMSEA .065 olarak bulunmuştur. RMSEA değeri 0 ile .05 arasında iyi bir uyumun varlığını, .05 ile .08 arasında olması ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını gösterir. Bu çalışmada RMSEA değerinin .065 olduğu, bunun da kabul edilebilir bir uyumu gösterdiği söylenebilir (Sümer, 2000; Aypay, 2011). CFI=.90, IFI=.90, GFI=.90, $\chi^2/sd=3.25$, SRMR=.054 olarak; t değerlerinin tamamı ise anlamlı bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir.

Güvenirlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Ölçek toplam puanları arasındaki düzeltilmiş madde toplam korelasyonları analiz edilmiş; alt ve üst gruplar içinde bulunan katılımcıların toplam puan ortalamaları t testi ile her bir madde için karşılaştırılmıştır.

Tablo 2. Aile Birliğini Önemseme Ölçeğine İlişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Her Bir Madde İçin Alt Ve Üst Grupların Karşılaştırılması

M.No	r ¹	t (Alt%27-Üst%27)**	M. No	r ²	t (Alt %27-Üst %27)**
M3	.64	12.395***	M16	.50	9.806***
M6	.59	9.606***	M10	.61	12.320***
M4	.50	8.487***	M13	.49	18,393***
M11	.62	9.732***	M18	.50	12,584**
M12	.59	11.077***	M22	.50	9,418*
M14	.63	11.930***	M24	.50	8.671***
M5	.53	10.222***	M20	.42	8.376***
M9	.49	10.897***	M21	.39	7.653***
M27	.43	7.543***	M25	.36	4.187***
M26	.42	6.931***	M19	.45	5.756***
M17	.73	13.443***	M15	.46	8.578***

*n=528**n1=n2=140***p<.001

Tablo 2 incelendiğinde Aile Birliğini Önemseme Ölçeğinde yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .36 ile .73 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bu değerler ölçekteki maddelerin benzer davranışları temsil ettiğini

göstermektedir. Aynı zamanda madde-toplam puan korelasyonunun pozitif ve yüksek olması beklenir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Ölçeği oluşturan 22 maddenin her birinin madde ayırt edicilik özelliklerini ortaya koyabilmek amacıyla, 528 öğrencinin ölçekten aldıkları toplam puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Alt ve üst gruplar içinde bulunan katılımcıların toplam puan ortalamaları t testi ile her bir madde için karşılaştırılmıştır. Tablo 2 incelendiğinde %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t (sd=278) değerlerinin 4.18 ile 18.39 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca bütün maddelerin p<.001 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. "Aile Birliğini Önemseme Ölçeği"ne İlişkin Alfa ve Split Half İki Yarı Test Güvenirliliği Sonuçları

Faktörler	Alfa	Split Half	Test -Tekrar Test
Faktör 1	.86	.84	.75
Faktör 2	.81	.74	.76
Faktör 3	.70	.75	.51
Faktör 4	.68	.56	.75
Toplam	.90	.83	.85

Tablo 3 incelendiğinde, Aile Birliğini Önemseme Ölçeği'nin güvenirliliğini belirlemek için iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirlilik katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin olarak iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .90 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Her bir alt faktör için ayrı ayrı iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları da hesaplanmıştır. Birinci alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayısı .86, ikinci alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayısı .81, üçüncü alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayısı .70 ve dördüncü alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayısı .68 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ait Split Half iki yarı test korelasyonu katsayısı .83, birinci faktör katsayısı .84, ikinci faktör katsayısı .74, üçüncü faktör katsayısı ise .75 ve dördüncü faktör katsayısı .66'dır. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik katsayısını belirlemek için ölçek 30 gün aryla 63 ilköğretim öğrencisine iki kez uygulanmıştır. Bu iki uygulamada toplam puanlar arasındaki korelasyonların .85; birinci faktör için .75, ikinci faktör için .76, üçüncü faktör için .51 ve dördüncü faktör için .75 olduğu görülmüştür. Burada, üçüncü faktöre ait test tekrar test güvenirlilik katsayısının düşük bir değere sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun söz konusu faktördeki madde sayısının azlığı (3 madde) ile ilgili olabileceği düşünülmüştür. Kayış (2006), Green ve Salkind (2005) güvenirlilik

katsayısının .50 ve üzeri olmasının düşük güvenilirlik değeri olarak kabul edilebileceğini belirtmektedirler. Bundan başka ölçekle ilgili yapılan güvenilirlik analizlerinde ölçeğin bir bütün olarak güvenilirlik katsayısının oldukça iyi bir değere sahip olduğu; düşük güvenirlüğün sadece alt faktör bazında ortaya çıktığı görülmüştür. Bu bulgular ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Aile Birliğini Önemseme Ölçeğine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Faktör Puanları Arasındaki Korelasyon

Faktörler	Madde Sayısı	\bar{x}	ss	Faktör Korelasyonları
Faktör 1	8	4.66	.49	.57 (Fak. 1- Fak. 2)*
Faktör 2	7	4.50	.61	.44 (Fak. 2- Fak. 3)*
Faktör 3	4	4.77	.40	.55 (Fak. 1- Fak. 3)*
Faktör 4	3	4.83	.41	.47 (Fak. 1- Fak. 4)*

* $p < .001$

Tablo 4'te, Aile Birliğini Önemseme Ölçeği'nde yer alan faktörlerdeki madde sayıları, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve faktör korelasyonları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, faktör aritmetik ortalamalarının yüksek, faktör puanları arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin ($p < .001$) olduğu görülmektedir.

Aile Birliğini Önemsemeye İlişkin Bulgular

Burada ilköğretim öğrencilerinin aile birliğini önemseme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Tablo 5. "Aile Birliğini Önemseme Ölçeği"ne İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{x}	ss
Saygı	528	12.00	40.00	37.33	3.95
Sevgi	528	11.00	35.00	31.50	4.30
İletişim	528	5.00	20.00	19.11	1.62
Sadakat	528	3.00	15.00	14.51	1.25
Toplam	528	58.00	110.00	102.47	9.01

Tablo 5'te ilköğretim öğrencilerinin "Aile Birliğini Önemseme Ölçeği"ne verdikleri cevaplar incelendiğinde ölçekte yer alan dört boyutun tamamında alınabilecek maksimum puanlara yakın puanlar (Saygı: 37.33, Sevgi: 31.50, İletişim: 19.11, Sadakat: 14.51, Toplam: 102.47) alındığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre her dört faktör ve ölçek toplamı için öğrencilerin aile birliğini önemsedikleri söylenebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Aile Birliğini Önemsemelerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Saygı	Kız	254	4.70	.512	526	1.841	.066
	Erkek	274	4.62	.474			
Sevgi	Kız	254	4.55	.638	526	1.756	.080
	Erkek	274	4.45	.589			
İletişim	Kız	254	4.82	.332	526	2.626	.009*
	Erkek	274	4.73	.459			
Sadakat	Kız	254	4.87	.367	526	2.099	.036**
	Erkek	274	4.80	.457			
Toplam	Kız	254	4.70	.409	526	2.415	.016*
	Erkek	274	4.61	.406			

* $p > .01$, ** $p > .05$

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre aile birliğini önemsemelerine ilişkin görüşlerinin *saygı* ($t_{(526)}=1.841$, $p > .05$), *sevgi* ($t_{(526)}=1.756$, $p > .05$) boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmadığı; iletişim ($t_{(526)}=2.626$, $p < .01$), sadakat ($t_{(526)}=2.099$; $p < .05$) ve ölçekten elde edilen toplam puan ($t_{(526)}=2.415$, $p < .01$) bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç *iletişim*, *sadakat* boyutları ve ölçek toplamı bakımından kız öğrencilerin aile birliğine daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Annelerinin Gelir Getiren Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Aile Birliğini Önemseme Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne İş Dur.	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Saygı	Çalışıyor	152	283.65	43115.50	25664.50	-1.918	.054**
	Çalışmıyor	376	256.76	96540.50			
Sevgi	Çalışıyor	152	270.53	41120.50	27659.50	-.585	.559
	Çalışmıyor	376	262.06	98535.50			

İletişim	Çalışıyor	152	280.20	42590.50	26189.50	-1.738	.082
	Çalışmıyor	376	258.15	97065.50			
Sadakat	Çalışıyor	152	282.48	42937.50	25842.50	-2.277	.023**
	Çalışmıyor	376	257.23	96718.50			
Toplam	Çalışıyor	152	278.71	42364.50	26415.50	-1.368	.171
	Çalışmıyor	376	258.75	97291.50			

** $p > .05$

Tablo 7'de araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin gelir getiren bir işte çalışıp çalışmamlarına göre aile birliğine önem vermelerine ilişkin görüşlerinin saygı ($U=25664.50$; $p < .05$) ve sadakat ($U=25842.50$; $p < .05$) boyutlarında annesi gelir getiren bir işte çalışanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; sevgi ($U=27659.50$; $p > .05$), iletişim ($U=26189.50$; $p > .05$) ve ölçek toplamında ($U=26415.50$; $p > .05$) ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuç saygı ve sadakat boyutlarında annesi gelir getiren bir işte çalışanların aile birliğine daha çok önem verdiğini göstermektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Birlikte Yaşama Durumlarına Göre Aile Birliğini Önemseme Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Birliktelik Dur.	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Saygı	Evet	496	269.57	133709.00	5419.00	-3.146	.002*
	Hayır	32	185.84	5947.00			
Sevgi	Evet	496	273.25	135534.00	3594.00	-5.258	.000*
	Hayır	32	128.81	4122.00			
İletişim	Evet	496	268.69	133272.00	5856.00	-2.874	.004*
	Hayır	32	199.50	6384.00			
Sadakat	Evet	496	268.53	133193.00	5935.00	-3.164	.002*
	Hayır	32	201.97	6463.00			
Toplam	Evet	496	273.13	135470.50	3657.50	-5.141	.000*
	Hayır	32	130.80	4185.50			

* $p > .01$

Tablo 8'da araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının birlikte yaşama durumlarına göre aile birliğine önem vermelerine ilişkin görüşlerinin saygı ($U=5419.00$; $p < .01$), sevgi ($U=3594.00$; $p < .01$), iletişim ($U=5856.00$; $p < .01$), sadakat ($U=5935.00$;

$p < .01$) ve ölçek toplamında ($U=3657.50$; $p < .01$) anne ve babası birlikte yaşayanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuç anne ve babası birlikte yaşayan öğrencilerin aile birliğine daha çok önem verdiğini göstermektedir. Bu durum, toplumun temeli olan aile birliğinin önemine dikkat çekmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Aile Birliğini Önemseme Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Saygı	Devlet	428	255.51	109358.50	17552.50	-2.929	.003*
	Özel	100	302.98	30297.50			
Sevgi	Devlet	428	256.61	109831.00	18025.00	-2.489	.013*
	Özel	100	298.25	29825.00			
İletişim	Devlet	428	256.36	109724.00	17918.00	-2.930	.003*
	Özel	100	299.32	29932.00			
Sadakat	Devlet	428	260.39	111449.00	19643.00	-1.692	.091
	Özel	100	282.07	28207.00			
Toplam	Devlet	428	253.64	108559.00	16753.00	-3.400	.001*
	Özel	100	310.97	31097.00			

* $p > .01$

Tablo 9'da araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre aile birliğine önem vermelerine ilişkin görüşlerinin saygı ($U=17552.50$; $p < .01$), sevgi ($U=18025.00$; $p < .01$), iletişim ($U=17918.00$; $p < .01$) ve ölçek toplamında ($U=16753.00$; $p < .01$) özel okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; sadakat ($U=19643.00$; $p > .05$) boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuç özel okulda okuyan öğrencilerin aile birliğine daha çok önem verdiğini göstermektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Aile Birliğini Önemseme Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Saygı	4. Sınıf	225	4.67	.462	526	.115	.909
	5. Sınıf	303	4.66	.517			
Sevgi	4. Sınıf	225	4.43	.688	526	-2.147	.032**
	5. Sınıf	303	4.55	.549			

İletişim	4. Sınıf	225	4.78	.417	526	.380	.704
	5. Sınıf	303	4.77	.397			
Sadakat	4. Sınıf	225	4.82	.444	526	-.425	.671
	5. Sınıf	303	4.84	.397			
Toplam	4. Sınıf	225	4.63	.398	526	-.962	.336
	5. Sınıf	303	4.67	.417			

** $p > .05$

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre aile birliğini önemsemelerine ilişkin görüşlerinin *saygı* ($t_{(526)} = .115$, $p > .05$), *iletişim* ($t_{(526)} = .380$, $p > .05$), *sadakat* ($t_{(526)} = -.425$; $p > .05$) ve ölçekten elde edilen toplam puan ($t_{(526)} = -.962$, $p > .05$) bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; *sevgi* ($t_{(526)} = -2.147$, $p < .05$) boyutunda 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç sevgi boyutu bakımından 5. sınıf öğrencilerinin aile birliğine daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin *aile birliğini önemsemelerini* ölçebilecek bir ölçek geliştirmek ve ilköğretim öğrencilerinin *aile birliğini önemsemelerinin* çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için öncelikle ilköğretim öğrencilerinin aile birliğini önemsemelerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek ilköğretim öğrencilerinin *aile birliğini önemsemelerini* ölçebilecek Likert tipi bir ölçektir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 54.64'ünü açıklayan, dört alt faktörden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. 22 maddelik Aile Birliğini Önemseme Ölçeğinin toplam iç tutarlık katsayısı .90; “saygı” alt faktörü için .86, “sevgi” alt faktörü için .81, “iletişim” alt faktörü için .70 ve “sadakat” alt faktörü için .68 olarak bulunmuştur. Ölçeğin *test-tekrar test güvenilirlik katsayısının* .85, *birinci faktör için* .75, *ikinci faktör için* .76, *üçüncü faktör için* .51, *dördüncü faktör için* .75 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu faktörlerin hem adlandırılabilir hem de toplanabilir olduğu görülmüştür. Ölçeği oluşturan 22 maddenin tümünün kendi faktörlerinde faktör yük değerlerinin yüksek, diğer faktörlerde ise düşük olması bu faktörlerin bağımsızlığının göstergesi olarak kabul edilmiştir. Madde analizi sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .36 ile .73 arasında sıralandığı görülmüştür. Madde-toplam korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği dikkate alındığında (Büyüköztürk, 2006),

bu katsayıların yeterli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, %27'lik alt ve üst grup puanları arasında yapılan *t* testi sonuçları tüm maddeler ve alt ölçekler için anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçeğin *iç tutarlık katsayısı* .90 ve iki yarı test korelasyonu katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçekte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı, dolayısıyla iç tutarlık anlamındaki güvenilirliğin yüksek olduğunu kanıtlamaktadır. Dört hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenilirlik çalışmasında ise iki uygulama arasındaki korelasyonun .85 olarak bulunması ölçeğin kararlılıkla aynı yapıyı ölçtüğünü ortaya koymaktadır. Çalışmadan elde edilen tüm bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olarak ilköğretim öğrencilerinin aile birliğini önemsemelerini belirlemek amacıyla yapılması düşünülen araştırmalarda kullanılabilirliğini göstermektedir.

Aile Birliğini Önemseme Ölçeği kullanılarak yapılan araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin aile birliğini önemseme düzeylerinin hem faktörler bazında hem de genel toplamda yüksek olduğu görülmüştür. Bu da BASAGM'nin (2010) araştırmaya katılan kişilerin bir bütün olarak ailelerine %99.3 oranında önem verdikleri, Türk toplumunda aile kurumunun çok önemli görüldüğü sonucuyla benzerlik göstermekte, kendisi de bir değer olan aile, değerler alanının merkezine oturtulmaktadır. Söz konusu araştırmada katılımcılar; “*maddi ve manevi sorunlar olduğunda başvurulması gereken ilk yer ailedir*” ve “*ailemin iyiliği için her türlü sıkıntıya katlanabilirim*” ifadelerine yüksek oranda katılım göstererek aileye verilen önemi ortaya koymuşlardır. Kocadere (1995), iyi ve kötü evliliklerin özelliklerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada eşlerden herbirinin eşinin akrabalarıyla olan geçimsizliğinin kötü evliliklerde iyi evliliklerden dört kat daha fazla olduğu; iyi evliliklerdeki eşlerin boş zamanlarını eşleriyle birlikte geçirdikleri; kötü evliliklerde maddi sorunların iyi evliliklere göre iki kat daha fazla probleme yol açtığı; iyi evliliklerde eşlerin duygu, düşünce ve dertlerini birbirleriyle daha fazla paylaştıkları; kötü evliliklerde önemli konulardaki kararların daha çok tek taraflı alındığı, iyi evliliklerde ise önemli konulardaki kararların birlikte alındığı belirlenmiştir. Ayrıca; Dilmaç, Kulaksızoğlu ve Ekşi (2007) insani değerler eğitimi grup rehberliğine katılan öğrencilerin insani değerler ölçeğinin sorumluluk, barışçı olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü düzeylerinin eğitim programı sonunda anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Aile Birliğini Önemseme Ölçeği kullanılarak yapılan bu çalışmada öğrencilere İlköğretim Programları dışında başka bir program uygulanmamıştır. Bu araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin aile birliğine önem verme düzeylerinin yüksek olması aile birliğinin öneminin anlaşılması ve ilköğretim programlarında aile birliğine önem verme değerinin diğer

değerlerle birlikte kazandırılmaya çalışılmasıyla ilgili olabilir.

İlköğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre aile birliğini önemsemelerine ilişkin görüşlerinin *saygı, sevgi* boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmadığı; iletişim, sadakat ve ölçekten elde edilen toplam puan bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç *iletişim, sadakat* boyutları ve ölçek toplamı bakımından kız öğrencilerin aile birliğine daha fazla önem verdiğini göstermiştir. Aile birliğine önem vermede hoşgörüyü duyulan ihtiyaç gözardı edilemez. Bu bakımdan Çalışkan ve Sağlam'ın (2012) ilköğretim öğrencilerine yönelik araştırmalarında kızların erkeklere göre daha hoşgörülü oldukları yönündeki ulaştıkları sonuç önemli görülmektedir. Eser (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kız öğrencilerin insani değerler düzeyinin erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında Akın ve Özdemir'in (2009) araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Adı geçen araştırmacılar demokratik değerlerden eğitim hakkı, dayanışma ve özgürlükle ilgili yaptıkları araştırmada eğitim hakkı ile ilgili kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşlerinin farklılaşmadığını; dayanışma ve özgürlük ile ilgili olarak kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu tespit etmişlerdir.

İlköğretim öğrencilerinin annelerinin gelir getiren bir işte çalışıp çalışmamalarına göre aile birliğine önem vermelerine ilişkin görüşlerinin *saygı* ve *sadakat* boyutlarında annesi gelir getiren bir işte çalışanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; *sevgi*, iletişim ve ölçek toplamında ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç *saygı* ve *sadakat* boyutlarında annesi gelir getiren bir işte çalışanların aile birliğine daha çok önem verdiğini göstermiştir. BASAGM (2010) yaptığı araştırmada kadının ev içi rollerini öne çıkaran ve onunla sınırlayan "*bir kadının asıl görevi çocuk bakımı ve ev işleridir*" biçiminde ifade edilen anlayışın artık yaygın olarak kabul görmediği; bunun yerine erkeği de ev işlerinden sorumlu tutan eşitlikçi bir anlayışın öne çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Işık ve Güven'in (2007) annesi gelir getiren bir işte çalışanların çalışmayanlara göre aile işlevleri açısından daha sağlıklı bir yapı gösterdikleri yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir. Şener ve Terzioğlu (2002) yaptıkları araştırmada kadının çalıştığı ailelerde, kadın ve erkeklerin evlilik uyum puanlarının, çalışmayan ve kadının emekli olduğu ailelere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Sertelin (2003) ise annenin çalışmasının benlik saygısını olumlu olarak etkilediğini; sahip olduğu sosyal çevre nedeniyle ev işlerinden ve çocuk bakımından bunalmasını engellediğini saptamıştır.

İlköğretim öğrencilerinin anne ve babalarının birlikte yaşamalarına göre aile bir-

liğine önem vermelerine ilişkin görüşlerinin *saygı, sevgi, iletişim, sadakat* ve ölçek toplamında anne ve babası birlikte yaşayanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç anne ve babası birlikte yaşayan öğrencilerin aile birliğine daha çok önem verdiğini göstermektedir. Bu durum, toplumun temeli olan aile birliğinin önemine dikkat çekmektedir. Işık ve Güven (2007) araştırmalarında anne, eşi ile ilişkisini yeterli gördüğü ölçüde ailenin daha sağlıklı bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bulut (2000) yaptığı araştırmada eşi ile olumlu ilişkilerinin olduğunu söyleyen ailelerde, aile yapısında daha sağlıklı olduğunu belirlemiştir. Şener ve Terzioğlu (2002) yaptıkları araştırmada, eşler arasında duygu ve düşüncelerin paylaşımının artması ile gerek kadın, gerek erkeklerin evlilik uyum puanlarının anlamlı bir şekilde arttığını saptamıştır. Navran (1967) yaptığı araştırmada, mutlu çiftlerin evliliklerinde, sorun yaşayan çiftlere göre daha fazla konuştuklarını, birbirlerini ve sorunlarını daha iyi anladıklarını belirlemiştir.

İlköğretim öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre aile birliğine önem vermelerine ilişkin görüşlerinin *saygı, sevgi, iletişim* ve ölçek toplamında özel okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; *sadakat* boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç özel okula devam eden öğrencilerin aile birliğine daha çok önem verdiğini göstermektedir. Bu durum özel okula devam eden öğrencilerin ailelerinin ekonomik açıdan daha iyi durumda olabileceği, ekonomik bakımdan daha az sorun yaşayabileceği, bunun da aile birliğine önem vermeye olumlu şekilde yansıtılabileceği düşünülmüştür. BASAGM (2010) yaşam kalitesi ile aile bireylerinin memnuniyet düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğunu ifade etmektedir.

İlköğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre aile birliğini önemsemelerine ilişkin görüşlerinin *saygı, iletişim, sadakat* ve ölçekten elde edilen toplam puan bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; *sevgi* boyutunda 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç *sevgi* boyutu bakımından 5. sınıf öğrencilerinin aile birliğine daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar'ın (2006) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaşlarının benimsedikleri demokratik değer açısından 40 ve üzeri yaş grubu lehine anlamlı şekilde farklılaştığını belirlemişlerdir. Keskin ve Sağlam (2014) sınıf öğretmeni adaylarının insani değerlere sahip olma düzeyleri ile ilgili yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre maneviyat boyutunda 2. ve 3. sınıf öğrencileri; özgürlük boyutunda 1. ve 2. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını saptamışlardır. Çalışkan ve Sağlam (2012) ilköğretim öğrencileri-

ne yönelik araştırmalarında sınıf düzeyleri yükseldikçe hoşgörülü olma durumlarının azaldığı sonucuna ulaşılmışlardır.

Araştırmanın bulguları ışığında aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

1. Toplumun temeli olan aile birliğinin önemini canlı tutmak, daha da ileri taşımak amacıyla öğrenci velilerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Kız öğrencilerin aile birliğine daha çok önem vermesi anlamlı olmakla birlikte ailenin iki temel sütunundan biri olan erkek öğrencilerin de duyarlılığını artıracak etkinliklere yer verilebilir.
3. Anne ve babası birlikte yaşayan öğrencilerin aile birliğine daha çok önem verdikleri görüldüğünden toplumun ve çocuğun yüksek yararı da dikkate alınarak boşanmaların önlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Evlilik öncesi anne ve baba adaylarına aile birliğinin önemi ve korunmasına yönelik eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.
5. Özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin aile birliğine daha çok önem verdikleri görülmüştür. Yapılacak daha kapsamlı çalışmalarla bu duruma ilişkin daha kapsayıcı sonuçlara ulaşılabilir ve bu durumun nedenleri belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, U. ve Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 183-198.
- Aral, N., Gürsoy F. ve Köksal, A. (2001). *Okulöncesi eğitiminde oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Baloğlu, M. ve Balgalmış, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz değerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 19-31.
- Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (BASAGM). (2010). *Türkiye'de aile değerleri araştırması*. Ankara: Manas Medya Planlama Reklam Hizmetleri San. Tic. Ltd. Şti.
- Başal, H. A. (2004). *Gelişim ve psikoloji: Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bulut, Ş. (2000). *Altı yaş çocuklarında davranış problemleri ile anne ve öğretmenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1431-1446.
- Çalışkur, A., Demirhan, A. ve Bozkurt, S. (2012). Değerlerin belirli meslek alanları ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 219-236.
- Cleek, M. ve Pearson, T. A. (1985). Perceived causes of divorce: An analysis of interrelationship. *Journal of Marriage and the Family*, 47, 179-183.
- Çokluk, O., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dılmaç, B., Kulaksızoğlu, A. ve Ekşi, H. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani

- değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7, 1221-1261.
- Ersoy, F. ve Şahin, T. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1535-1558.
- Eser, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin insani değer düzeyleri ile çevresel tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. (İkinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fitzpatrick, M. A. (1988). *Between Husbands and Wives Communication in Marriage*. London: Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Günay, G. ve Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *TSA*, 3, 157-172.
- Isık, B. ve Güven, Y. (2007). Okul öncesi çocukların aile işlevlerinin incelenmesi: Anne açısından aileye genel bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (3), 1263-1300.
- Jeong, J. (2004). *Analysis of the factors and the roles of hrd in organizational learning styles as identified by key informants at selected corporations in the Republic of Korea*. Unpublished Doctoral dissertation, Texas A&M University, USA.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software Internaional, Inc.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 65-82.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayış, A. (2006). Güvenirlilik analizi. *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. S. Kalaycı (Ed.), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Keskin, U. ve Sağlam, H. İ. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnsani Değerlere Sahip olma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 4 (1), 81-101.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kocadere, M. (1995). İyi ve kötü evliliklerin özelliklerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. E. Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McGowan, T. M., & Godwin, C. M. (1986). Citizenship education in the early grades: A plan for action. *Social Studies*, 30, 108-207.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve klavuzu. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Navran, L. (1967). Communication and adjustment in marriage. *Family Process*, 6, 173-184.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sibirli yılları: Okulöncesi dönem* (ikinci baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Öztürk, H. (1987). *Düşünce ve uygarlık tarihi*. Ankara: Ülke Yayın Haber Ticaret Limited Şirketi.
- Sağlam, H. İ. (2009). Eğitimin toplumsal temelleri. A. Çiçek-Sağlam (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş içinde* (s. 63-82). Ankara: Maya Akademi.
- Sarıtaş, M. (2005). Öğretmenlik mesleğine giriş. K. Keskinçılıç (Ed.), Ankara: Sempati Yayınları.
- Sertelin, Ç. (2003). *Ebeveyn tutumlarının sosyo kültürel yapı ve aile fonksiyonlarıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şener, A. ve Terzioğlu, G. (2002). *T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı: Ailede eşler arası uyuma etki eden faktörlerin araştırılması*. Ankara: Kardelen Ofset.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Uslu, İ. (2011). *Türkiye'de aile yapısı araştırması*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Ankara.
- Yavuz, S. ve Özmete, E. (2012). Türkiye'de genç bireyler ve ebeveynleri arasında yaşanan sorunların "aile yapısı araştırması" sonuçlarına göre değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 12 (7), 9-27.
- Yurtkuran-Demirkan, S., Günindi-Ersöz, A., Beder-Şen, R., Ertekin, E., Sezgin, Ö., Turğut, A. M. ve Şehitoğlu, N. (2009). *Boşanma nedenleri araştırması*. T. C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara.

Ek-1.**Aile Birliğini Önemseme Ölçeği (ABÖÖ)**

Boyutlar	Ölçek M. No	Taslak M. No	Hiç uygun değil (1), Uygun değil (2), Biraz uygun (3), Uygun (4), Tamamen uygun (5).	Rakam Değeri
Saygı	1	3	Ailemizde kararlar birlikte alınır	()
	2	6	Aile bireylerimiz birbirinin farklı görüşlerine saygı duyar	()
	3	4	Ailemizdeki herkes birliğimizin önemine inanır	()
	4	11	Ailemizde hepimiz birbirimize saygı gösteririz	()
	5	12	Ailemizde hepimiz birbirimize hoşgörü ile yaklaşırız	()
	6	14	Aile üyelerimiz birbirine karşı çok anlayışlıdır	()
	7	5	Ailemizde herkes düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilir	()
	8	9	Ailemizde işler aile üyelerimizin işbirliği ile yapılır	()
Sevgi	9	27	Babamın eve gelme zamanını dört gözle beklerim	()
	10	26	Babamı kapıda güler yüzle karşılarım	()
	11	17	Annem ile babam birbirlerine güzel sözlerle konuşurlar	()
	12	16	Babamın sevgisi, yüzünden anlaşılır	()
	13	10	Annem ile babam sanki birbirleri için yaratılmışlar	()
	14	13	Babam ev işlerinde anneme yardım eder	()
	15	18	Babam kibar bir insandır	()
İletişim	16	22	Annemin konuşmaları çok tatlıdır	()
	17	24	Ailemizde güzel sözlerle konuşmak önemlidir	()
	18	20	Annem her fırsatta bizi sevdiğini söyler	()
	19	21	Ailemizde gerektiğinde birbirimizden özür dileriz	()
Sadakat	20	25	Dünyada ailemden vazgeçemem	()
	21	19	Bu ailede dünyaya geldiğim için şanslıyım	()
	22	15	Hata yaptığımda ailemin beni affeder	()

Eğitim ve Özgürlük¹

Mehmet Emin Usta*

Çetin Tan**

Tuba Yavaş***

Özet

İngilizce “border” olarak ifade edilen sınır sözcüğü fiziksel imkânın ulaştığı nokta olarak tanımlanmıştır. Yine İngilizce’de sınır olarak kullanılan “limit” sözcüğü ise her tür imkânla rağmen ulaşılabilen nihai nokta anlamındadır. Birinci sözcüğü ikincisinden ayıran fark, birincisinin imkânlar arttıkça genişlemesi, ikincisinin ise imkânlar artsa bile nihai bir noktayı ifade etmesidir. Kavramları düşünsel alana uyarladığımızda, birincisindeki zihinsel çabada hala yapılacaklar vardır; ikincisinde ise yapılacak bir şey kalmamıştır. Birincisi gelişime, ikincisi durağan yani stabil olana karşılık gelmektedir. Bu makalenin amacı, bireyde zihinsel sınırlar da yaratabilen eğitimin ve onun en önemli enstrümanı olan okulun bireyin bilincinde ve toplumda yarattığı kimi tahribatlara dikkat çekmektir.

Anahtar sözcükler: *Eğitim, Okul, Özgürlük*

Education and Freedom**Abstract**

The word “border”, as expressed in English, has been defined as the point in which all physical possibilities have been implicated, whereas the word “limit” in the synonymous context with border expresses the last frontier in spite of all kinds of possibilities; the former word denotes a procreation, vastness relative to the increasing possibilities whereas the latter denotes an ultimate point in spite of all possibilities. When these conceptions are applied into the realm of thoughts there still exist things to be done since the ultimate possibility has not yet been exhausted in the preexisting mental categories of the first word. As for the second one there exist even no conceptual frontiers to be reached. The first word expresses growth and the second one stability and inertia. The aim of this article is to attract attention to some of the damages caused in the minds of people by education and schools, which are its institutions.

Keywords: *Education, School, Freedom*

¹ Bu makale 20 Aralık 2013 tarihinde Radikal2 Gazetesi Yenisöz Bölümü’nde yayımlanan Mehmet Emin Usta’ya ait “Eğitim ve Sınır” başlıklı yazıdan esinlenilerek hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mehmeteminusta@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, cettan889@hotmail.com

**** Yrd. Doç. Dr., Zirve Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tuabayavas23@gmail.com

Giriş

Eğitimin hep kazandırdıklarından söz edilerek kaybettirdiklerinden hiç söz edilmez. Eğitimin kaybettirdiklerini belirtmeye demokrasinin ve benliğin zayıflatılmasıyla başlanabilir: Bloom (1987: Tsoukas ve Chia, 2013) *The Closing of the Amerikan Mind (Amerikan Düşüncesinde Kapanış)* adlı eserinde modern yüksek eğitimin demokrasiyi zaafa uğrattığını ve öğrencilerin benliğini zayıflattığını savunmuştur. Eğitim, doğası itibarıyla bireyin bedenine, zihnine ve duygularına yönelik bir müdahale olduğu için oldukça güçlü bir değiştirme aracı ve sürecidir. Bu değiştirme sürecinde bireyin kazandıkları kadar kaybettiklerinden de söz etmek gerekmektedir. Eğitim kasıtlı ve planlı bir değiştirme aracı olduğundan, bireyin eğitim süreci sonunda kazandığı yeni kimlik, onu değişime zorlayanların istediği kimliktir. Doğanın bir parçası olarak, yeterlilikleri yükseltilmiş bir kimlik ya da kişilik değildir. Özetlemek gerekirse eğitim bu yönüyle, bir bilinç değiştirme faaliyeti olduğundan bireyin özgürlüğüne yönelik bir mühendislik faaliyetidir.

Özgürlük Nedir?

Özgürlük, herhangi bir fikri, inancı seçme ve benimseme faaliyetidir (Tozlu, 2001). Okulsuzlaştırma sonrası bireyin elde ettiği kazanımdır (İllich, 2012, 65). Başkası için zararlı olmayan şeyleri yapabilmektir (Baker, 2006). Bireyin düşünmesi, istemesi, eyleme dökmesi için gerekli bir imkanlar alanı olmasının yanında insanın dıştan etkilenmeden etkide bulunabilme becerisidir. Sartre'a göre özgürlük, insanın varlık yapısının ürünü olan ve insanın kendisine mahkum olduğu şeydir. W. James'a göre ise özgürlük, bir yaşantı halidir ve insanın kendisini gerçekleştirmesinin bir yoludur. İnsanın kendini gerçekleştirmesinin farkına varmasıdır. Özgürlük sayesinde evrenin ahlaki doğası meydana çıkar ve bireyin terazilerindeki yükü atarak, kötüye karşı savaşmasına yardım eder (Türer, 1998).

Eğitim Nedir?

Hesapçıoğlu'na (1998; 33) göre eğitim, her şeyden önce insanın bugünü ile yarınını yapılan bir müdahaledir. Eğitim, öğrenmeyi kolaylaştıran koşulların seçimi (İllich, 2013), bireyin geliştirilmesi, yükseltilmesi ve mükemmelleştirilmesidir (Tozlu, 2003). Bireyin kendi özgürlüğünün farkına varması ve bunu nasıl kullanacağını bilmesidir (Kant, 2005). İnsanın olabildiğince, imkan ve fırsatların elverdiği ölçüde bütün boyutlarını geliştirme, çok yönlü yetiştirme, beyninde istedik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir (Sönmez, 2005). İlk insan ile birlikte var olan, bireyi

geliştiren ve toplumu düzenleyen bir faaliyettir. Toplumu sürdürme sorumluluğundaki insanın yetiştirilmesidir (Balay, 2013).

Akyüz (1991) topluma yönelik olarak planlı ve programlı sürdürülen değişme faaliyetinin eğitim kanalıyla olduğunu belirterek eğitimin toplumsal değişimde üstlendiği fonksiyonları kısaca şöyle özetlemiştir:

a) Yeni Bir İnsan ve Toplum Modeli Yaratma: Felsefe, antropoloji, doktrinler vb. bilim ve bilgi alanları sürekli gelişmekte ve insana dair bir şeyler söylemektedirler. İnsana dair söylediklerini gerek insana gerekse de topluma uyarılmanın ve toplumu belirlenen yönde değiştirmenin en kestirme ve etkili yolu eğitimidir. Eğitimciler, bilgi alanlarından hareketle bu bilgilerin uygulanabilirliklerini tartışır ve bunları kullanılabilir hale getirirler. Böylece insan ve toplumun idealize edilmiş bir sürece ya da modele doğru yönlendirilmesidir.

b) Eğitim ve Kültürel Değişme: Eğitimciler toplumdaki yeni oluşum ve problemlere cevap verebilmek için eski bilgileri sürekli gözden geçirme ihtiyacı hissederler. Eğitim programlarında yer alan bazı kültürel unsurların hayata yakınlığı, topluma hitap edip etmemesi vb. nedenlerle yeniden ele alınması söz konusudur. Bu süreç içerisinde toplum kültürünü en sağlıklı biçimde ele alıp topluma yaymak yine eğitimin görevi olmaktadır.

c) Eğitim ve Sosyal Hareketlilik: Toplum yapısını oluşturan bazı unsurların farklılaşmasıyla ortaya çıkan ilişki değişimine sosyal hareketlilik denmektedir. Bir başka deyişle bireyler, gruplar ve zümrelerin sosyal statülerindeki farklılaşmadır. Demokratik bir eğitimden beklenen, ayırım gözetmeksizin bütün bireyleri eğitmesidir. Eğitilen bu fertler zamanla daha önce ait oldukları toplumsal katmanın dışına dikey anlamda çıkabilmektedirler. Bu da toplumdaki katı zümreleşmeyi kırmak suretiyle sosyal hareketliliğe neden olmaktadır.

d) Eğitim ve Sosyal Bütünleşme: Bir sosyal değişme sürecinde eğitimin üç tip tutumundan söz etmek mümkündür. Birincisi, değişim karşısında muhafazakârlaşarak direnme; ikincisi, bizzat sosyal değişme sürecinde yer alarak onu yönlendirme; üçüncüsü ise, alternatif önlemler olarak onun yaratması muhtemel tahribatları önlemedir. Toplum içinde hızlı ve radikal değişimler söz konusu olduğunda eğitim, toplum bütünlüğü yok olmasın diye ılımlı ve uzlaştırıcı bir yol izler. Çünkü eğitim, toplumun kendi mecrası içerisinde dengeli bir gelişiminden yanadır. Bu da toplum bütünlüğünün korunmasına katkı sağlamaktadır.

Bu tanımlarda vurgulanan anahtar kavramlar olan, bugün, gelecek, geliştirme, mükemmelleştirme, özgürlük, yetiştirme kavramları bu tanımların hangi felsefeyle yapıldığını yansıtmaktadır. Bu nedenle toplumların eğitimlerinin tanımını yaparken baktıkları pencere önem arz eder. Eğitim, bireyleri değiştirmek suretiyle toplumu değiştirmeyi hedefler. Bu nedenle değişim teorilerinden yararlanır. Değişimi gerçekleştirirken de toplumsal yapıyı birdenbire değil, uzun süreli planlarla değiştirmeyi öngörür. Eğitim kurumları bir yandan toplumu istedik yönde değiştirirken, diğer yandan da bireyi toplumun beklentilerini karşılamaya hazır hale getirir, yani bireyi sosyalleştirirler. Eğitim adı altında yapılan bütün bu faaliyetlerin ana aktörü okul'dur.

Okul Nedir?

İlgili literatür incelendiğinde okula yönelik tanımların daha çok işlev odaklı yapıldığı ve bir yönüyle onu kuranlarca umulan amaçlara uygun olarak formel yönüyle tarif edildiği; diğer yönüyle toplumdaki eşitsizliği kurumsallaştıran, bireyin doğasını tahrib eden niteliğiyle informal olarak tanımlandığı görülmektedir. Formel örgüt yönüyle tanımlanan okul, önceden belirlenmiş amaçlara göre, eğitmek istediği bireylere yeni ve istedik davranışlar kazandırmaya çalışan, istenmeyen davranışları da kaldıracak yaşantılar hazırlayan bir sistemdir. Okulun amacı belli yaştaki bireylere okulun kapısını açarak nitelikli bir eğitim vermektir. Okul, eğitimin üretildiği yerdir ve eğitim faaliyetinde temel yönetim düzeyidir (Başaran, 1996). Toplumsal değişimin gerektirdiği yeni becerileri sistemleştirerek öğrenciye veren ve bu şekilde toplumu değiştiren ya da bu değişimi hızlandıran örgüttür (Ergun, 1994). Toplumun kültürel mirasını yeni kuşaklara aktaran ve bireyi sosyalleştiren, egemen siyasi düzeni koruyan ve devamını sağlayan, öğrencileri ilgi ve yetenekleri çerçevesinde yönelten, toplumsal kalkınmayı sağlayan bir organizasyondur (Sağlam, 2012; Ergun, 1994). Okul, sosyalleşme adı altında bireyi, içinde bulunduğu topluma entegre eden bir sosyalleştirme ve kültürlenme aygıtıdır.

Bu kültürlenme aygıtının rolünü ortaya koymada önemli imkanlar sağlayan yaklaşımlardan biri eğitim örgütlerine metaforik yaklaşımdır (Balcı, 2008). Okulun informal niteliğine vurgu yapan Hyman'a (1986) göre okula yönelik eleştirileri içeren dört metafordan söz etmek mümkündür. Bunların ilki, öğrencileri bir yığın olarak (ham madde) bir araya getiren ve öğretmenleri bu yığını işleyen işçiler olarak gören fabrika metaforudur. Fabrika metaforunda öğrenciler, bir insan gibi değil, üzerinde çalışılan bir nesne, ruhsuz bir obje ve bir üretim malzemesi olarak telakki edilmektedir. İkinci yaklaşım olarak okul, bir hapishanedir ve bu benzetim daha çok öğrencilerin okula

ilişkin yaklaşımını yansıtmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler tutsak, öğretmenler gardiyan, yöneticiler cezaevi müdürüdürler. Çünkü öğrenciler zamanlarını okulda geçirmeye zorlanmaktadır. Okula ilişkin üçüncü metafor ise okulu spor stadyumlarına benzeten yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrencilere yeteneklerine göre hareket etme imkanı tanıdığı ve rahatlattığı için olumludur. Ancak okulun en temel işgörenleri olan denetçiler, öğretmenler ve yöneticiler kendilerini antrenör, hakem, kaleci ya da izleyici olarak görmemeleri olumsuz bir yaklaşımdır. Dördüncü ve son metafor olarak okul, gündüzlü bir bakımevidir. Bu yaklaşıma göre anne ve babalar işlerini rahat yapabilmek için çocukları teslim edebilecekleri bir liman ararlar. Bu açıdan okul, bulunmaz bir emanet yeridir (Aydın, 2006).

Okulun bireylerin zihninde yarattığı çağrışımın cezaevi, bakımevi ve fabrika ile paralellik göstererek okula yönelik benzetimlerin çoğunlukla olumsuz olması tesadüfi değildir. Okullarda bireyin özgürlüğünden, gelişiminden ve öğrenmesinden çok, siyasal sitemin meşrulaştırılmasına ve neden konduğu belli olmayan kimi kuralların özümsemesine yönelik yapılan vurgular, okulların eleştirilerin odağına konmasına yol açmıştır.

Toplum eşit değildir. Temel girdisi olan bireyi toplumdan alan okullar da eşit olmadıkları gibi, öğrencilerine de eşit fırsat sunmamaktadırlar. Okulların bireye kazandırmayı hedeflediği davranışlar orta ve üst tabaka davranışlarıdır. Bu nedenle orta ve üst tabaka çocukları ailelerinin ve okulun beklentilerinin birbirine daha yakın olması nedeniyle diğer çocuklara göre daha avantajlıdır (Ergun, 1994). Bu yönüyle okul, eşitsizliği kurumsallaştıran bir organizasyondur.

Okul, kendisine sağlanan bütün imkânlarla rağmen birey üzerinde olumlu anlamda yeterince etkili olamamaktadır. Öyle ki okulun esas rolü bireye eğitim vermek olmasına rağmen, aile ve toplum gibi faktörlerden daha az etkili olmaktadır (Coleman vd., 1966). Bu yönüyle okul, özgürleştirmek bir yana, hedeflediği amaçlara bile varamamaktadır.

İvan İllich ve Okulsuz Toplum

Viyana doğumlu İllich (1926), eğitim ile okullaşmayı birbirinden ayırarak okulun birey üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmiş. Ona göre her şeyden önce eğitim ve okul aynı şey değildir. Zira okul bir eğitim aracı olarak sunulsa da eğitim sadece okulda sunulan bir hizmet olmadığından eğitim yaftası ile okulun meşrulaştırılmasına alan açılmaktadır. Eğitim okul dışında da mümkün olan bir insan gereksinimidir. Okul bireyin gerçek gereksinimini değil, kendisini kurgulayanların gereksinimlerini

ve daha çok da diploma gereksinimlerini karşılamaktadır. Okul dünya görüşümüzü ve dilimizi değiştiren bir araçtır. Kaldı ki bundan da daha vahim olan şey, toplumsal gerçekliğin bir okul haline getirilmiş olmasıdır (İllich, 2013). Artık toplum bir okul gibi işleyerek bizi tek tipleştirir.

Okul, toplumda yerleşmiş bulunan sınıflar arası farkı yok edemediği için bu farkı adeta meşrulaştırmaktadır. Okulun bireye sunduğu imkanlar eşitsizliği yok edebilecek güçte değildir. Okulların artışı, silahların artışı kadar yıkıcıdır. Okul, bireylere eşit şans tanımak yerine, bireylere sunulan imkanların dağılımında tekelleşme yaratan bir kurumdur. Okul bir öğretim kurumudur, öğrenmenin öğretme sonucunda ortaya çıkabileceği tezi doğru olmadığından okulun rolü tartışmalıdır. Yine okul bireyin kendi çabası ile elde edebileceği öğrenmeleri için hiçbir imkan sunmayarak yetenekleri köreltmektedir. Okul, bütünleştirici değil, bölücüdür. Çünkü okul üzerinden sağlanan öğrenmeler pedagojik ve meşru, diğerleri ise pedagojik olmadıklarından meşru değildir. Okul belli amaçları gerçekleştirmeye çalıştığı ve tam gün birey yaşamını işgal ettiği için meşru değildir. Öyle ki okullu toplumda hayallerimiz bile okullaştırılmıştır (İllich, 2013).

Okulun bireyi tahribine karşı toplumu okulsuzlaştırmak gerekmektedir. Okulsuz toplum, eğitimin tesadüfi ve gayri resmi olarak verildiği toplumdur. Bu toplumda bireyler, okul vasıtasıyla arkasına sığındıkları sertifikaları ile bir meşruiyet kazanmazlar. Bu toplumda herkes meşruiyetini cesaretinden alacak ve çevrelerinde kötülük üreten kurumları uyaracaktır. İnsanlar konuşmayı, sevmeyi, oynamayı, çalışmayı öğretmensiz ve okulsuz öğrendiklerinden dolayı öğrenmenin sadece okulda meydana geldiği tezi doğru değildir. İnsanların yaklaşık yarısı okula gitmediği halde bu insanlar, okulun ve öğretmenin öğrettiğinden daha fazla bilgiye sahip olabilmektedirler (İllich, 2013).

Yine okul, gizli müfredatı ile öğrenciler arasında imtiyazlı bir sınıf oluşturarak, ayrımcılığı meşrulaştırmaktadır. Okul da kilise gibi üç işlev yerine getirmektedir. Bunlar, toplum miti üretmek, üretilen bu miti kurumsallaştırmak ve mit ile gerçek arasındaki uyumsuzluğu gizleyerek insanları aldatmaktır. Okul bu yönleriyle her koşulda tüketici yetiştirmektedir. Okul eğitiminden geçmiş bireyler, kendisi de dahil her şeyi ölçerek değer belirlemeye çalışmaktadır. Ona göre değer, sayılarla ölçülebilen şeydir. Bunun dışındakilerin değerli olabileceği imkan dışıdır. Okul öğrenciye öğretmenine dair mutlak sadakat aşılıyarak, onu bağımlı hale getirir. Okul, metalaşarak bir tüketim malzemesi haline gelmiştir. Okul, öğrenmenin sorumluluğunu öğrenene veremeyerek, onu bunalıma sokmaktadır (İllich, 2013). Özetle okul, çok da gerekli bir

kurum değildir.

Paul Freire ve Ezilenlerin Pedagojisi

Freire göre öğretmenlerin eğitim ve öğrenme sürecini anlatım yöntemine hapsedilmiş olmaları, gerçekliğin anlamından koparılmasından başka bir şey değildir. Anlatım yöntemi, yabancılaştırıcı bir laf kalabalığıdır. Anlatım yöntemi ile öğretmenler, sözcüklerin dönüştürücü gücünü yok ederler ve öğrencileri bilgiyi anlamaya değil, ezberlemeye zorlarlar. Bu noktada insan beyni içi doldurulan bir bidona benzemekte, öğretmen bidonun içini ne kadar doldurursa, öğrenci de ne kadar çok doldurulmasına izin verirse, yapılan iş o kadar iyi olmaktadır. Öğretmen iletişim kurmak yerine, çocukların beynini bilgi ile doldurarak onu bir tür bilgi yatırım aracına çevirmektedir. Bu model, bankacı eğitim modelidir (Freire, 2014).

Bankacı eğitim modelinde insan kendi yaşantısı yoluyla öğrenmediği için nesneye dönüşmüştür, edilgendir. Bu model, bir şey bildiğini sananların hiçbir şey bilmediği varsayılanlara yaptığı bir tesirdir. Öğretmen çocukların bir şey bilmediğini ve cahil olduklarını sayarak kendi varlığını meşrulaştırmaktadır. Bankacı eğitimde öğretmen ve öğrenci tutumları özetle şu şekildedir (Freire, 2014).

- Öğretmen öğreten, öğrenci ders alandır
- Öğretmen her şeyi bilen, öğrenci hiçbir şey bilmeyendir
- Öğretmen düşünen, öğrenci hakkında düşünülendir
- Öğretmen konuşan, öğrenci usulca dinleyendir
- Öğretmen disipline eden, öğrenci disiplin edilendir
- Öğretmen seçen ve uygulayan, öğrenci öğretmenin seçimlerine uyandır
- Öğretmen yapan, öğrenci öğretmenin izin verdiğini ve gösterdiğini yapandır
- Öğretmen müfredatı seçen, öğrenci fikrini beyan etmeksizin bu müfredata uyandır
- Öğretmen kendini bilgi otoritesi kabul ederek, öğrencinin bilgi öğrenme ve üretme özgürlüğünü kısıtlayandır
- Öğretmen öğrenme sürecinin öznesi, öğrenci nesnesidir.

Öğrencilerin beyninin yığılma bilgilerle doldurulduğu bankacı eğitimde öğrenciler eleştirmeyi öğrenemediklerinden kendilerine sunulan çarpık hayatı değiştirme yönünde irade gösteremezler. Kaderlerine razı olarak, uyma eğilimi gösterirler. Eleştirel bilinçleri gelişmediği için, ezenlerin sosyal yardım adı altında verdikleri destekleri bir erdem olarak algırlar (Freire, 2014). Aslında bu yardımların tamamı ile statükonu devam ettirmeye çalışılır ve ezilenler kendilerini ezenlere karşı borçlu bile hissederler.

Bankacı eğitim modeli, kişinin mekan kavramını da tahrip etmiştir. Bu modelde insan dünya'nın üzerindedir. Onunla beraber değildir. İnsan yaratıcı değil, izleyicidir ve çevresine ilişkin bilinci/farkındalığı yok edilmiştir (Freire, 2014).

Bankacı eğitimin karşısına konması gereken doğru eğitim tarzı, uzlaşma güdüsüne dayalı bir eğitim tarzıdır. Bu eğitim tarzının kutupları olan öğretmen ve öğrenci öğrenmede uzlaşmalıdır. Her iki taraf da aynı anda hem öğrenci hem de öğretmen olabilmelidir. Özgürleştirici bir eğitim faaliyeti, idrak ile başlar, bilgi aktarımı ile değil. İdrak etmeyi öğrenen birey, ezilemez. Mücadele etmeyi öğrenir. Böylelikle bilinç gün yüzüne çıkar ve eleştirel bir bakış açısı kazanır. Birey, yaratıcıdır; öğrenirken öğretir de. İdrak etmiş öğretmen de öğretirken öğrenir aynı zamanda (Freire, 2014).

Catherine Baker ve Zorunlu Eğitime Hayır!

Baker'a göre okulu yaratan şey, insanoğlunun konuşma, tanıma ve bakmayı bilme isteğinden başka bir şey değildir. Ama okul insanoğluna bunları vermek yerine yalnızca kendini başkalarına göre değerlendirme olanağı sunduğu için süreç tersyüz olmuştur. Bu süreçte toplum iki kesimi cezalandırmıştır. Bunlar, suçlular ve çocuklardır. Suçlular cezaevine konur, çocuklar da kendilerini kapana kısılmış hissettikleri okula. Çünkü okulda her şeyin odağında disiplin vardır. Disiplin, gözetimin ve cezanın kurumsallaştırılmasıdır. Gözetim sorumluluğu iktidardadır ve iktidar sahibi bireyler istedikleri zaman projektörü çocuğun üstüne yöneltilip ona "Hey sen! Ne yapıyorsun?" diye sorabilmektedirler. Bu soruya bireyin "Sana ne!" deme şansı yoktur. Gözetilen tek kişi öğrenci değildir. Öğretmenler, müdürler ve diğer insanlar da gözetilerek gerçek benlikleri yok edilmektedir. Öyle ki okulda bulunan tüm görevliler polislik yapmakta ve bunun karşılığında para almaktadırlar. Bu sürece kendilerine yasalarca denetim yapma görevi verilen anne babalar bile dahil edilmişlerdir (Baker, 2006).

Okul, yerleşik güçler tarafından koruma altına alınmış ve salt bireyin gelişimini amaçlayan masum ve nötr bir örgüt değildir. O kendisini kurgulayan otoriteyi meş-

rulaştıran ve otoritesi değiştiğçe kendisi de değişen ve her koşulda itaati aşıl原因 ve düzeni koruyan bir örgüttür (Baker, 2006). Okul disiplin adı altında bireyi içinde bulunduğu diğer arkadaşlarından ayıran bir aygıttır ve bu aygıt bireyi toplum adına yontma hakkını kendinde gören bir kurumdur.

Eğitim bir görev değil, bir haktır. Oysa algılanan egemen anlayış eğitimin bir görev olduğudur. Okullarla bireylere yanlış bir sorumluluk hissi aşıl原因makta ve çocuklara zorla bir şeyler öğretilmektedir. Okulda çocuklar, kendi seçmedikleri birini dinlemek zorunda bırakılmakta ve çocuklara ne öğretileneğine iktidarlar karar vermektedirler. Okul gençliğimizden yararlandığı ve verimliliğimizi arttırmak için çıkar sağlamaya çalışmak istediği için kendisine karşı çıkılmalıdır. Zorunlu eğitim bir zorlamadır ve bu zorlama öğrenmeyi değil, okulda öğrenmeyi zorlamaktadır. Eğitim düzeni çocuğu başarısızlığı içselleştirmeye zorlamakta, okul başarısı gösteremeyen çocuklara okula layık olmadıkları mesajı verip onları aşağılamaktadır (Baker, 2006). Okul, disipliniyle, öğretmenler durumlarıyla çocuğa yeni korkular aşağılamaktadırlar.

Bilgi gevezeliği yapmaktan başka işi olmayan okul, bize zaman kaybettirmekte ve sevgiyi öğretememektedir. Bunun en büyük müsebbibi okul eğitiminin zorunlu olmasıdır. Zorunlu eğitim, çocuğun eşsizliğini yok etmekte, kendini dahil her tür tanıma taleplerini ve bilme isteğini yok etmektedir. Zorunlu eğitim, çocuğu kendisi dışındaki alanları keşfetmeye zorlayarak onu allak bulmak etmektedir. Okul, çocuğun anlama isteğiyle açılan kapıdan içeriği girerek, onun bilincine el koymaktadır (Baker, 2006). Nihayetinde bu durum, bilincin işgal edilmesidir.

Baker'a göre (2006) özgür eğitim, öğrencinin dilediği konudan dilediği şeyi öğrenbilmesidir. Düşünce özgür olmalıdır. Düşünmeyi talep etmek bir hak değil, doğal bir gerekliliktir. Çocuklar öğrendiklerini sunmaktan hoşlandıkları için, her eğitim faaliyeti çocuğa sunum yapma imkânı tanınmalıdır. Çocuklar yetişkinlerden öğrendiklerinden daha fazlasını yaşlılarından öğrendikleri ve yaşlıları tarafından öğrenme sürecinde baskı altına alınmadıkları için eleştirel düşünce elde etmektedirler (Baker, 2006).

Joel Spring ve Özgür Eğitim

"Eğitim" kavramıyla "okul eğitimi"ni birbirinden ayırarak "okul" eleştirisini yapan Spring (1997) eğitimi, *bireyin dünyayı dönüştürmesine ve bireysel özerkliği en üst düzeye çıkarmasına yardımcı olan bilgi ve beceriyi kazanmak*; okul eğitimi ise, *kurumsal bir denetim sistemi aracılığıyla itaatkar işçiler ve vatandaşlar üretmek için tasarlanmış planlı*

bir toplumsallaştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır (Spring, 1997).

Okulun varlığının onun özel bir politik ve ekonomik ideoloji tarafından kullanılmasına izin vereceğini belirten Spring, zorunlu eğitime yönelik radikal eleştiri yapanlardan biridir. Ona göre yirminci yüzyılın okulları öğrencileri, bürokratik ve propagandacı bir toplumun nesnelere haline getirmiştir. Okul, çocuğun sorumluluğunu yüklenmiş, özgürlüğün sadece otoriteler tarafından verildiği, etkinliğin bireye değil, uzmana ve kuruma ait olduğu bir okul modeli yaratılmıştır (Spring, 1997).

İyi bir eğitime giden yol, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine yeni bir bakış getirmekten geçer. Öğretmen yetiştirme ile devlet sertifikası verme birbirinden ayrılarak, üniversiteler öğretmen adayları için daha geniş bir kültürel bakış açısıyla eğitim programı hazırlamalıdır. Gelecekteki değişim, bir plan dâhilinde değil, araç ve amaçlara yönelik sürekli bir diyalogla gerçekleşeceğinden buna uygun eğitim faaliyetine daha çok gereksinim duyulacaktır (Spring, 1997).

Matt Hern ve Alternatif Eğitim

Eğitimi *bir insanın değerini kendi gibi kılma eğilimi* olarak gören Hern (2008), eğitimin amacını da korkudan özgürleşmek olarak ele almıştır. Eğitimde hükümet kontrolünün ciddi tehlikesinden bahsederek, eğer yönetim faşistse, öğrencilerin faşizme, komünistse komünizme, kapitalistse kapitalizme göre yetiştirilmiş olduklarını savunmaktadır. Eğitim yoluyla bireyin bilinci üzerinde sağlanan bu kontrol, öğretmeni ve öğrenciyi özgürlükten uzak, entellektüel ve duygusal bir esir haline getirmektedir (Hern, 2008).

Hern'e göre okullar zamanımızı nasıl harcadığımızı, nasıl davrandığımızı, ne okuyup ne düşündüğümüzü kontrol eden sahte kamu organlarıdır. Bu yüzden hayatımız okulsuzlaştırılarak, öğrencileri beklentilerimize göre şekillendirmeden ve günümüzdeki sorunlarla baş edebilmek için sorunlara yeni çözümler bulma amaçlı olarak genç insanlarla beraber çalışarak iyi bir yaşam kurgulanmalıdır (Hern, 2008).

Sonuç

İnsan parçası olduğu doğa ile buluşarak varlığı ve yaşamı anlamlandırılmalıdır. Başta eğitim örgütleri olmak üzere insana dair tüm kurum ve yapılar bu amaca hizmet etmelidir. Ancak bu işlevi sağlaması gereken okul, standart öğrenme saatleri, öğretimin monotonluğu, sert müfredatın olduğu gibi uygulanması, öğrencileri hayata hazırlayamaması, sınavlar, kitaba bağımlılık, hayattan kopukluk gibi açılardan eleştiri-

rilmiştir (Hesapçıoğlu, 1998). Okul ve eğitim, devletin sürekliliğini sağlayan aygıtlara dönüşmüştür (Tozlu, 2001). Yine modern toplumların giderek bir başarı toplumuna dönüşmesi nedeniyle, okullarda yürütülen faaliyetlerin odağına başarı alınarak, eğitim gerçek bir amaç olmaktan çıkmıştır. Öğrenci okuldan ve öğretmenden soyutlanmıştır. Okullarda yürütülen iletişim tek yönlüdür ve buna bağlı olarak konuşmak isteyen öğrenciler bizzat öğretmenler tarafından cezalandırılmaktadır. Okul, bürokratik bir karaktere büründürülerek, gerçek hayattan koparılmış ve verilen emir ve yasakların içselleştirildiği bir organizasyona dönüştürülmüştür. Öğrencinin tepkileri değil, başarısı notlarla ölçülmeye çalışılmaktadır (Ergun, 1994). Okullarda egemen geleneksel müfredat düşünmeyi engellemekte, yetiştirdiği kişilere küresel düşünceyi yerleştirememekte, inisiyatif kullanabilen, girişimci, üretken ve uluslararası alanda rekabet edebilen bireyler yetiştirememektedir. Okul, çağın ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verememektedir (Özden, 2000).

İdeolojik açıdan ele alınabilecek olan eğitim, arzu edilen düzeni geliştiren, benimseten ve bu düzene göre insan yetiştirmeyi ön plana alan kasıtlı bir faaliyettir (Tozlu, 2003). Eğitim sistemlerinin ideolojinin etkisinden kurtulamadığını vurgulayan İnal (2008), resmi bir ideolojinin ya da egemen bir grubun eğitim üzerindeki üç etkisinden söz etmektedir. Bunlar, ideolojinin bireyi biçimlendirmesi; ideolojinin toplumsal çevre aracılığıyla bazı tutum ve değerleri aktararak pekiştirmesi; seçilen ve onaylanan bilgi ve becerilerin vurgulandığı okulun müfredat etkisidir.

Eğitim üzerindeki ideolojik kontrol ya da esaret, eğitimin bilimsel yönünü de zayıflatmaktadır. Ergün (2011), eğitim politikacıları ve eğitimcilerin çoğunun eğitim amaçlarını belirlerken bilimsellikten uzak, gelişigüzel düşündüklerini ve hazırladıklarını belirtmektedir. Eğitimin özgürleştirici rolü olmasına rağmen ideolojik bir siyasal aygıt olarak devletin eğitim aracılığıyla bireyi özgürleştirmek yerine köleleştirdiği görülmektedir. Okul, bireyin bireyselliğini, eşsizliğini, biricikliğini ve özel olma durumunu yok ederek sıradanlaştırmaktadır. Okul, bireyin farklılığını yok ederek tek tipleştirilmektedir.

Mevcut haliyle okul sistemi George Orwell'in Hayvan Çiftliği eserinde betimlenen çiftlikten farksızdır. Kendisini bir nesne ve hizmetkar/itaatkar olarak görmeye alıştırmış beyniyle birey, kendisini sıradan, başkalarını eşsiz ve yüce görmeye alıştırmakta, toplumda birileri için yaratılmış imtiyazları meşru ve daha da ötesi başkaları için bir hak olarak görmeye zorlanmaktadır. Marşlar ve şarkılar kendisi için değil, başkaları için söylenmektedir.

Yerleşik yargılar ya da eğitim sistemi en büyük tahribatı bilincimizde yapmakta ve bilincimize, çoğu gereksiz olan binlerce kural ya da sınır kodlamaktadır. Bu kodlar nedeniyle herkes birbiri gibi düşünmeye, farklı düşüneni yargılamaya başlamaktadır.

Bilincimizde eğitim yoluyla pek çok zihinsel ve fiziksel sınırlar yaratılmıştır. Böylelikle beynimiz düşünürken, belirlenmiş prensiplerin ağına takılmakta ve üçüncü hal ile sonrasını imkân dışı görmeye başlayarak alternatifsiz düşünür hale gelmektedir. Zihnimizde oluşturulan en önemli sınırlar zamana ve mekâna dair olanlardır. Eğitim sistemi zaman algımızı dün, bugün ve yarın üzerinden şekillendirerek tahrip etmekte ve artık zaman algımız, kişinin dünü, bugünü ve yarını olarak bilince kodlanmaktadır. Böylelikle zaman şeması tahrip edilmiş/egitimden geçmiş birey dününü bekleliği, bugünü mevcut okul yaşamı ve toplumsal uyum durumu, yarını ise bu okuldan mezun olduktan sonraki meslek yaşamı olarak algılamakta ve insanlığın kadim geçmişini, yerel değil küresel bugünü ve insanlığın geleceğini hissedemez bir varlığa dönüşmektedir.

Eğitim sistemi üzerinden oluşturulmuş bir başka sınır ise bizzat kendimize dair olanıdır. Çarpık eğitim sisteminin ürünü olan birey, özel olduğu kabul edilebilir mahremiyet alanı dışında da kendine yüzlerce sınır yaratmakta ve bu sınırlar kendisini anlamayı ve başkalarına anlatmayı engellediği gibi başkalarını anlamayı yani empati kurmayı zorlaştırmaktadır.

Eğitim sistemi yarattığı bu sınırlarla yetinmeyerek mekâna dair sınırlar da yaratmaktadır. Mekânı yaşadığı yer olarak algılayan birey, yaşadığı evrene ve hatta dünyaya dair söyleyecek söz bulamamakta, mahalli varlık içinde yok olup gitmektedir. Oysa eğitim sisteminin cebrine maruz kalmamış ya da bir biçimde kendini kurtarabilmiş birey özgürleşebilmekte ve onun için sınır varabildiği son nokta olarak doğru bir hal almaktadır.

Yaşadığımız dünyada eğitim sisteminin ve siyasal gücün farklılığından kaynaklı farklı sınırlar eğitim ile inşa edilerek bireyin bilincine kodlanmaktadır. Bireyin bilincine kodlanan sınırların ifade ettiği mana ve mesafe, eğitimin niteliğinin farklılığına göre değişmekte, ideolojik ya da yerel kaygılarla ve biçimselleştirmeye dönük olan verilen eğitimin neticesinde bireyin bilincinde şekillenen sınır kavramının işaret ettiği mesafe kısa, mana da sığ olmakta, bireyin beyninde üretkenliğe ve buluşa dair çok şey cereyan etmemektedir. Bu tip bireyde bırakın dünyayı, yakın çevresini bile değiştirme iradesi belirmemektedir. Bu tip bireyin beyni, imkânsızlıkların dünyasındadır. Oysa ideolojik ya da yerel kaygılardan uzak, doğanın olağan bir parçası olarak bireyin geli-

şim ödevlerini tamamlamak üzerine kurgulandığı eğitimde ise birey daha özgürdür. Bireyin bilincinde şekillenen sınır kavramı kat'î değil, izafidir. Sınır kavramının işaret ettiği mesafe uzun, mana da derindir. Beyin, üretkenlik ve buluş konusunda tatminsiz ve sürekli bir arayış içindedir.

İdeolojik ve mahalli eğitim verilen bir ülkenin bireyi için sınır, ülkesinin fiziksel sınırları,

Özgür ve doğaya uygun eğitim almış bir birey için sınır, tüm dünya sathıdır. Hatta ötesi'dir.

Bilincimize sınır kodlayan en önemli ajan öğretmen'dir. Okulun fiziksel olanaklarıyla sınırlandırılmış, hata yapmaya izin vermeyen, hatalardan öğrenmeye kapalı ve cezalandırıcı yaklaşım içeren öğretmen tutumlarından oluşmuş bir öğretim tarzının verebileceği bir şey yoktur. Öğretmenin bırakın bir gün boyunca, bir ders saati içinde bile kullandığı buyurgan ve sınırlayıcı cümleler bilincimizin nasıl yok edildiği konusunda fazla söze gerek bırakmamaktadır:

- Sen yapamazsın, edemezsin
- Daha da büyümen gerekiyor
- Önceki arkadaşların denedi ama yapamadılar
- Biz kim oluyoruz ki bu konularda fikir yürütelim
- Sınavlarda bu konular sorulmuyor ki
- Boyumuzu aşan konular
- Ben söylemeden hiçbir şey yapmayın
- Bu konularda soru soramazsınız
- Sizin öncelikle meslek sahibi olup vatana millete faydalı olmanız gerekiyor
- Bu, sizi zengin yapmaz
- Boş işlerle uğraşmayın
- Her şeyi bana soracaksınız
- Kim kaybetmiş ki siz bulasınız
- Keşfedecek bir şey kalmadı

- Söylenecek söz kalmadı.

Pink Floyd'un The Wall adlı şarkısında dediği kadar keskin olmasa da, eğitim adı altında zihnimize örülen binlerce duvar vardır. Oysa gerçek bir eğitimde ana soru, "Bugün hangi duvarı öreceğiz?" değil, "Bugün hangi duvarı yıkacağız?" olmalıdır.

"Büyüyüp okula gittiğimizde,

Bazı Hocalar vardı çocukları üzen,

Yaptığımız her şey ile alay eden,

Çocukların gizlemeye çalıştığı her zaafı açığa çıkarıp onunla alay eden,

...

Eğitime ihtiyacımız yok!

Düşünce kontrolü istemiyoruz,

Sınıfta aşağılanmaya son,

...

Hey Öğretmen!

Rahat bırak çocukları... (Pink Floyd, The Wall)

Söylenenlerin aksine okulun, çocuğu özgürleştirilmesi de mümkündür. Ancak Özgürleşme, çocuğun modern çocukluk anlayışından sıyrılmasıyla başlar. Modern çocukluk algısı, çocuğu toplumsal sürecin öznesi yerine, nesnesi olarak görür. Üzerinde çalışılacak ya da işlenecek bir nesne olarak görülen çocuk, ideal ve ideolojilerin dayatılacağı bir odak noktası olur. Çocuk, toplumun şekillendirilmesinin öznesi ya da katılanı olarak görülürse, tarihin yapıcısı olabilir (Spring, 1997) ve gerçek özgürlüğü elde edebilir.

Okul, insani ve toplumsal değerlerin kazandırıldığı ve bunların davranışa dönüştürüldüğü yer olmalıdır. Okul erdemli insan yetiştirmelidir. Bunun için de önce okulun kendisinin erdemli olması gerekir (Balay, 2013). Erdemli okul, tüm paydaşları ile ahlaki duyarlılıkları en üst seviyede tutan okuldur (Çelik, 2000). Bunu sağlayamayan okul özgürlükler yerine sınırlar yaratarak bireyi yeni bağımlılıkların esaretine sokmak ve her geçen gün yeni sınırlar yaratmaktan başka işe yaramayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, H. (1991). *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: MEB.
- Aydın, İ. (2006). *Alternatif Okullar*. Ankara: PegemA.
- Baker, C. (2006). *Zorunlu Eğitime Hayır!*. İstanbul: Ayrıntı.
- Balay, R. (2013). Erdemi Paylaşılan ve Paylaşmayı Erdemleştiren Okul: Erdemli Okul. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Eğitim Felsefesi Özel Sayı 1. 47-65.
- Balcı, A. (2008). *Örgüt Mecazları*. Ankara: Ekinoks.
- Başaran, İ.E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara:
- Coleman, J., Campbell, E.Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. L., (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: PegemA.
- Çiçek Sağlam, A. (2012). *Okul Örgütü ve Yönetimi*. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz (Ed.), *TürkEğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinde* (s. 163-194). Ankara: PegemA.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ocak.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: PegemA
- Freire, P. (2014). *Ezilenlerin Pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı.
- Hern, M. (2008). *Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılması* (Çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- İllich, İ. (2013). *Okulsuz Toplum*. İstanbul: Şule.
- İnal, K. (2008). *İdeoloji ve Eğitim*. İstanbul: Kalkedon.
- Kant, I. (2005). *Pedagoji Üzerine*. İstanbul: Yeni Zamanlar.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: PegemA.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi* (7. Baskı). Ankara: Anı.
- Spring, J. (1997). *Özgür Eğitim* (2. Basım, Çev. Ayşen Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı.

Tozlu, N. (2001). İdeolojilerin Oluşmasında Eğitimin Rolü “İdeolojik Eğitimde İnsan Tabiatı”. *FelsefeDünyası*, 34, 3-10.

Tozlu, N. (2003). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: MEB.

Tsouka, H. ve Chia, R. (2013). *Felsefe ve Örgüt Teorisi: Örgüt Sosyolojisi Araştırmaları* (Çev. Edt. İbrahimAnıl). Cilt: 32. Ankara: Nobel.

Türer, C. (1998). William James’in Pragmatik Felsefesinde Özgürlük-Ahlak İlişkisi. *Felsefe Dünyası*, 27,81-90.

SEMPOZYUMDAN KARELER



